АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

ISBN 978-5-6042375-2-6

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ НИЖЕГОРОДСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО

АРЗАМАССКИЙ ФИЛИАЛ ННГУ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Сборник статей участников Всероссийской
студенческой научно-практической конференции
с международным участием

Арзамас, 28 февраля – 1 марта 2019 г.

Сборник статей

Арзамас
Арзамасский филиал ННГУ
2019

УДК 371 (063)
ББК 74в
А 43

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета
им. Н. И. Лобачевского

Рецензенты:
Милованова Л.А.,
к. фил. н., доцент, зав. кафедрой теории и методики начального образования
Шадринского государственного педагогического университета
(г. Шадринск, Россия)
Шлат Н.Ю.,
к.пед. н., доцент кафедры педагогики и психологии начального
и дошкольного образования, зам. декана по научной работе факультета
образовательных технологий и дизайна Псковского государственного университета
(г. Псков, Россия)

Редакционная коллегия:
Губанихина Е.В., к.п.н., доцент, декан ФДиНО, Арзамасский филиал ННГУ
Гусев Д.А., к.п.н., доцент, зав.кафедрой МДиНО, Арзамасский филиал ННГУ
Жесткова Е.А., к.фил.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ
Клюева Е.В., к.п.н., доцент, зав.кафедрой ПДиНО, Арзамасский филиал ННГУ
Кудакова Н.С., к.п.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ

А 43 Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей: сборник статей участников Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Арзамас, 28 февраля – 1 марта 2019 г. / отв. ред. Е.А. Жесткова; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. – 256 с.
ISBN 978-5-6042375-2-6

В сборник включены материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, посвященной актуальным проблемам современной педагогической науки.

Сборник адресован широкому кругу читателей: студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям средних и высших учебных заведений, педагогам дошкольного образования.

УДК 371 (063)
ББК 74в

ISBN 978-5-6042375-2-6 ©Арзамасский филиал ННГУ, 2019

Оглавление

Агапова А.С., Россова Ю.И.	Управление процессом духовно-нравственного воспитания школьников в условиях образовательной организации……	6
Афанасьева Т.А.	Особенности патриотического воспитания младших школьников ……..	10
Бажанова А.Е.	Развитие положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в игре ……..	13
Балашова Е.А., Фомина Н.И.	Бенчмаркинг как условие инновационного развития современной образовательной организации ……..	16
Баронина А.А.	Блокчейн-технология в образовании ……...	20
Басарукина Т.Н.	О традиционных и нетрадиционных формах проведения уроков изобразительного устройства в начальной школе ……	23
Белогузова С.В.	Развитие связной речи младших школьников в процессе обучения сочинению-миниатюре …….	27
Беляева М.Д., Троицкая И.Ю.	Технология развития критического мышления в начальной школе …….	32
Бережная А.А.	Текстовые задачи как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников …	36
Бирюкова Т.А.	Формирование познавательных способностей младших школьников на уроках математики средствами исторического материала ……..	40
Борисова Е.Ю.	Формирование навыков исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста с использованием лаборатории Наураша …….	43
Бородина Е.А.	Использование технологии «синквейн» в развитии связной речи детей …….	47
Волкова Л.В.	Проблема развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогических исследованиях ……	52
Галанина А.В., Сытина В.О.	Театрализованная деятельность как средство формирования нравственных представлений у детей дошкольного возраста	54
Глаголева Ю.А.	Формирование основ патриотического воспитания дошкольников …….	60
Головкина Е.К.	К вопросу о современных здоровьесберегающих технологиях в дошкольной образовательной организации ……..	63
Голубева В.С.	Проблема формирования нравственной культуры младших школьников в процессе изучения краеведческого материала в начальной школе ……..	65
Горохова И.В.	Реализация кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в начальной школе …….	68
Григорьева В. Ю.	Драматизация сказки как средство формирования коммуникативных умений младших школьников (на примере английского языка) ……	72
Губанихина Е.В., Жесткова Е.А.	Роль профсоюзной организации в управлении формированием культуры гражданственности студентов в вузе …….	75
Губанихина Е.В., Горячкина О.А.	Игровые методы и приемы технологии «ТРИЗ» в развитии связной речи дошкольников ……	79
Губанихина Е.В., Лазарева Е.А.	Современное состояние управления развитием успешности детей старшего дошкольного возраста ……..	83

Гусева О.А.	Формирование коммуникативных компетенций младших школьников средствами коммуникативных задач ……	88
Долбина Е.Н.	Исследование развития интереса к чтению у современных младших школьников ……..	92
Егорова Н.Э.	Умение выразительного чтения младших школьников во взаимосвязи с восприятием литературного произведения ……	96
Ефимова И.В.	Формирование экологической культуры младших школьников посредством дидактической игры ……	101
Жевлакова Е.В.	Особенности использования электронных средств обучения в дошкольном образовательном учреждении ……..	104
Зимина М.А.	Психолого-педагогические условия организации игрового взаимодействия детей-логопатов (5–6 лет) ……..	106
Золотова О.А., Маклаева Э.В.	Формирование умений и навыков проектной деятельности у детей младшего школьного возраста ……	111
Иванова С.И.	Использование инновационных технологий на внеурочных занятиях по краеведению в начальной школе ……..	116
Кабина А.Ю.	Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетентности младших школьников ……	119
Кабина А.Ю.	Мотивация как фактор, обуславливающий полноценное развитие детей дошкольного возраста ……	123
Кабина А.Ю., Федорова С.В.	Возможности технологии ТРИЗ в математическом развитии детей старшего дошкольного возраста ……..	126
Кажиякбарова Ж.О.	Проблемы развития представлений о малой родине у детей старшего дошкольного возраста …….	129
Калашникова Ю.В., Троицкая И.Ю.	Современные формы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи …….	132
Каримова Н.С., Маклаева Э.В.	Актуальные проблемы формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению математике в школе	136
Корнилова А.В.	Информационные технологии в дошкольном образовании …	141
Колмогорова И.А., Жесткова Е.А.	Игровые ситуации на уроках литературного чтения в начальной школе как средство формирования познавательного интереса младших школьников ……..	144
Коршунова Т.В., Маклаева Э.В.	Задания исследовательского характера как средство обучения младших школьников решению текстовых задач …….	149
Краснова Е.Н.	Детско-родительские отношения как базовый фактор развития личности ребенка ……	153
Кротова Е.В.	Управление учебно-воспитательным процессом класса в условиях инклюзивного образования …….	157
Кудакова К.С.	Работа с родителями как форма профилактики распространения терроризма и экстремизма среди молодежи ……..	161
Лихойда О.С.	Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ослабленным здоровьем ……..	163
Лобанова Е.С.	Формирование универсальных (познавательных) учебных действий у младших школьников на уроках русского языка	167
Малышева М.Е.	Возможности использования элементов мультипликации на уроках литературного чтения для повышения учебной мотивации младших школьников …….	171
Мирзоева Э.Н.	Преемственность в развитии математической речи на дошкольном и начальном уровнях образования ……	176

Митрофанова Е.И.	Формирование рискологической компетентности как средства управления психоэмоциональной устойчивостью учителя начальных классов ……	180
Мокрова Е.В.	Теоретические основы духовно-нравственного воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства	183
Морозова Н.И.	Ранняя профессиональная ориентация учащихся в области химического образования …….	185
Никиташкина И.М.	Особенности в организации оценки корпоративной культуры современной начальной школы (на примере ГБОУ «Начальная школа № 300» города Санкт-Петербурга) ……..	188
Петрова Ю.П.	Логопедическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра ……	194
Полторакова А.И.	Опыт наблюдения взаимодействия школы, семьи и социума	197
Пухова Е.Е.	Роль эпитета в развитии образной речи младших школьников	202
Самсонова А.А.	Развитие воображения младших школьников средствами игровой детский поэзии ……..	204
Семенова Ж.А.	Применение технологии «Сторителлинг» в формировании элементарных математических представлений дошкольников	208
Скворцова О.А.	Особенности развития детей в условиях разновозрастной группы …….	212
Сытина В.О.	Особенности формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста ……	216
Талля А.К.	Обучение младших школьников дизайну во внеурочной деятельности по программе дополнительного образования «Основы дизайна для младших школьников» ……..	219
Тарасова Т.С.	Оценка состояния социального партнерства в сфере общего образования в условиях сельской школы ……..	222
Тугова Е.А.	К вопросу управления поведением конфликтонеустойчивых младших школьников ……..	225
Чепак В.	Психолого-педагогические условия развития детей с ОВЗ в детском саду ……..	229
Шарова Е.Н.	Значение нормативно-правового обеспечения в эффективном управлении общеобразовательной организации ……..	233
Ярош В. Ю.	Образовательные возможности видеоигр в условиях современной школы ……..	237
Кабина А.Ю., Лебедева М.И., Клюева Е.В.	Формирование позитивного опыта взаимодействия с цифровыми средствами в условиях дошкольного учреждения …….	240
Жирнова Ю.В.	Применение информационно-коммуникационных технологий в игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста	244
Смирнова А.С., Власкова О.В.	О создании экологической тропы на территории детского сада	246
Глухова Н.А.	Мемо игры как средство развития познавательной деятельности дошкольников …….	250
Сведения об авторах	..……	253

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А.С. Агапова,
студентка 1 курса магистратуры факультета дошкольного
и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Ю.И. Россова,
к.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного
и начального образования Арзамасского филиала ННГУ

Проблема духовно-нравственного развития в условиях российского современного общества приобрела в последние годы особое значение. Прежде всего это связано со снижением интеллектуального и культурного уровня развития подрастающего поколения [3; 7].

Для современного педагога ключевым вопросом является выбор системы ценностей, на основе которых будет строиться процесс духовно-нравственного развития обучающихся. В настоящее время школа рассматривается как важнейший, структурообразующий компонент общенационального пространства духовно-нравственного развития личности гражданина России, направленный на формирование не только интеллектуальной, но и гражданской, культурной, духовной жизни ученика.

В Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России особое и главное внимание обращено на формирование и развитие личности, которая обладает качествами гражданина – патриота Родины, способного успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Духовно-нравственное воспитание для образовательной организации в условиях внедрения ФГОС и с учетом требований современности является одним из основных и значимых направлений работы со школьниками. В системе образования духовно-нравственное воспитание представляется как процесс, который, обеспечивая взаимодействие учащихся и педагогов, направлен на решение задач формирования гармоничной личности школьника, развития её ценностно-смысловой сферы через знакомство с духовно-нравственными и базовыми национальными ценностями [9]. Духовно-нравственные ценности можно определить как принципы и нормы, основанные на критериях добра и зла, лжи и истины и являющиеся основополагающими в отношениях людей друг к другу, к семье и обществу.

Современные исследователи Д.А. Левчук и О.М. Потаповская системно подходят к пониманию духовно-нравственного воспитания и рассматривают его как процесс содействия духовно-нравственному становлению личности, формированию у нее нравственных чувств, нравственного облика, нравствен-

ной позиции, нравственного поведения. К нравственным чувствам исследователи относят такие, как ответственность, гражданственность, патриотизм, совесть, долг, веру. Нравственный облик, по их мнению, определяют такие характеристики, как терпение, кротость, милосердие, незлобивость. Нравственной позицией обладает тот, кто способен различать добро и зло, готов преодолевать жизненные испытания, проявлять самоотверженную любовь. Человек, который готов служить людям и своему Отечеству, обладающий духовной рассудительностью, с точки зрения названных ученых, обладает нравственным поведением [11].

Духовно-нравственное воспитание полагает воспитание отношения ребенка к Родине, обществу, людям, коллективу, к труду, своим обязанностям и к самому себе, а также предполагает развитие таких качеств, как патриотизм, толерантность, долг, товарищество, честь, совесть, достоинство, активное отношение к действительности, глубокое уважение к людям.

В чем же особенность процесса духовно-нравственного воспитания?

Следует отметить, что он долгий и непрерывный, а результаты его отсрочены во времени. Значительным признаком процесса духовно-нравственного воспитания является его концентрическое построение, то есть решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения данной цели в образовательной организации применяются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей учащихся.

Важность управления духовно-нравственным воспитанием рассматривается как процесс, который оказывает обширное воздействие на отношение человека к интересам общества, его целям и задачам. Также необходимо находить самые эффективные методы управления процессом нравственного воспитания, осознавая, что постоянное развитие, воспитание и самовоспитание определяют содержание и высоту нравственности и духовности человека.

В основе управления процессом духовно-нравственного воспитания личности обучающегося должна лежать убежденность педагогов в том, что образовательная организация – это не только место, где можно получить новейшую и интересную информацию, а затем и аттестат об образовании. Ее нужно исследовать как важнейший социальный институт, который создает необходимые условия для духовно-нравственного, социального, интеллектуального, эстетического развития обучающегося, а также обеспечивает становление гражданской, культурной и духовной жизни школьника, ведь это результат реализации всех функций образовательного процесса в их единстве.

Управление процессом духовно-нравственного воспитания можно определить как комплекс методов, организационных форм и средств управления образовательным процессом, направленный на усвоение школьниками духовных ценностей и проявление ими ценностных отношений к людям, Родине, искусству, науке, труду религии, природе.

Существует модель управления духовно-нравственным воспитанием обучающихся, которая содержит следующие структурно-содержательные компоненты (разработана Д.А. Бежевец):

- целевой компонент: постановка цели и поэтапное целеполагание в образовательном процессе школы;
- субъектно-деятельностный компонент: система открытого взаимодействия субъектов образовательного процесса для создания оптимальных условий духовно-нравственного воспитания обучающихся;
- содержательный компонент: формирование у учащихся следующих качеств и ценностей: доброта, совесть, скромность, любовь к Родине, доверие и уважение к людям любой национальности, любовь к близким, забота о старших и младших, семейное благополучие, здоровье родных, трудолюбие, понимание красоты искусства, знания и учение в школе, вера в Бога, понимание красоты природы, бережное отношение к животным и природе, нравственное отношение к базовым ценностям, способность к нравственным поступкам, самопознанию, самоанализу и самосовершенствованию;
- процессуальный компонент: комплексное использование всех доступных методов, форм и средств управления духовно-нравственным воспитанием;
- результативный компонент: уровень сформированности духовно-нравственных ценностей и качеств у обучающихся [1].

Данная модель управления духовно-нравственным воспитанием школьников позволит обеспечить эффективную реализацию духовно-нравственного компонента Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения на всех ступенях образования.

Процесс управления духовно-нравственным воспитанием в образовательном учреждении связан с разработкой и реализацией образовательной программы по духовно-нравственному воспитанию, которая в качестве организационно-управленческого знания, позволит реализовывать в практической деятельности направления работы на основе принципов духовности и нравственности. Образовательная программа – это системообразующий фактор, компоненты которого ориентированы на цель ее создания, значимость ее для школы и управления педагогическим процессом. Образовательная программа создает модель совместной добровольной деятельности на основе активного общения педагога и воспитанника, развития способности осваивать базовые национальные ценности, являющиеся на протяжении истории прочным фундаментом Российского государства.

Программа предполагает создание условий для духовно-нравственного развития обучающихся на основе их приобщения к базовым общечеловеческим ценностям, ценностям семьи, своей этнической, конфессиональной, социальной группы. Она конструирует образовательный процесс на основе воспитания ребёнка в духе патриотизма и уважения к культурно-историческому наследию своего народа и своей страны, развития его творческих способностей и форми-

рования основ его социально ответственного и активного поведения в обществе и в семье.

В рамках реализации программы необходимо возрождать детское движение, имеющее исторически немаловажные цели и программы их достижения. Возможности для создания таких движений открывает система базовых национальных ценностей и приоритетов, составляющая смысловую основу формирующейся в настоящее время государственной «идеологии, в центре которой – человек» (Д.А. Медведев). При всем педагог должен решать задачи, связанные с обеспечением педагогической поддержки при решении школьниками межпредметных воспитательных задач; с подготовкой и проведением внеклассных и внешкольных воспитательных дел; с участием в добровольных детских разновозрастных организациях разнообразной направленности; с интеграцией программ воспитания в семье и школе; с организацией помощи в решении индивидуальных проблем духовно-нравственного развития детей.

Программа по духовно-нравственному воспитанию должна строиться на определенных принципах, связанных с реализацией системного подхода в отборе основных тем, скрепляющих программу по горизонтали и по вертикали; проведением системы внеурочных дел, праздников; построением творческой деятельности школьников на историко-культурологической основе; опорой на содержание основного образования, ключевых тем учебных программ; усилением воспитательной доминанты в образовательной организации и первостепенным решением задач, связанных с нравственной проблематикой.

Система работы образовательной организации по организации духовно-нравственного воспитания учащихся включает не только создание целевой программы поэтапной деятельности учителя в этом направлении, но и мониторинг возрастного генезиса духовно-нравственной сферы воспитанников, обоснование и моделирование в процессе методической учебы учителей способов психолого-педагогической поддержки учащихся, адекватных каждому возрастному этапу их развития и духовно развивающему потенциалу гуманитарного образования.

Таким образом, управление духовно-нравственным воспитанием подрастающего поколения – это не только особый вид образовательной и воспитательной деятельности школы, но и целостный педагогический процесс, осуществляемый на всех ступенях образования, включающий различные формы, средства и методы работы на уроках, внеклассной и внеурочной деятельности. Результативность духовно-нравственного воспитания определяется не внешними формами выражения воспитанности, а внутренним духовным состоянием каждого ребенка, которое в то же время требует его нравственного самосовершенствования. Ведь духовно-нравственное воспитание может стать важнейшим общественным делом, которое сплотит народ и позволит России выйти на новые исторические рубежи.

Литература

1. Бежевец Д.А. Модель управления духовно-нравственным образованием школьников // Наука и школа. – 2014. – № 2. – С. 9–11
2. Голованова В.С., Россова Ю.И. К вопросу о технологии духовно-нравственного воспитания младших школьников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. НГПУ им. К. Минина. – 2016. – С. 112–115.
3. Загрекова Л.В. Духовно-нравственное воспитание – базовая основа современного образования детей и молодежи // Наука и школа. – 2011. – № 5. – С. 96–99.
4. Кондаков А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 4–6.
5. 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.: Просвещение, 2009. – 29 с.
6. Магомедова З.Ш. Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в сфере влияния этноса // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 5. – С. 19–22.
7. Россова Ю.И. Проблема экологии души в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6-0. – С. 506.
8. Селиванова Н.Л. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: МПСИ, 2010. – 306 с.
9. Фомина Н.И., Тихомирова О.Б. Читательский дневник – одно из средств формирования готовности студентов к духовно-нравственному развитию и воспитанию школьников // Начальная школа. – 2018. – №7. – С.50–55.
10. Шмырева Н.А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. – М.: Прометей, 2005. – 572 с.
11. Шитякова Н.П. Особенности духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях: курс лекций для студентов, обучающихся по специальностям педагогического образования. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 158 с.

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.А. Афанасьева,
студентка 3 курса факультета дошкольного
и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Россова Ю.И.

Вопрос о гражданско-патриотическом воспитании актуален на современном этапе развития нашего общества. В последний период прослеживается постепенная потеря нашим окружением классического российского патриотического сознания. Значительное распространение приобрели безразличие, самолюбие, индивидуализм, безнравственность, немотивированная враждебность, непочтительное отношение к стране и обществу.

В одном из выступлений президент Российской Федерации В.В. Путин, подчеркивая, что патриотизм – это главное, отметил, что потеря его приведет к потере и национального достоинства, и даже национального суверенитета.

Патриотизм – основное качество развитой личности. Любить свою Родину – это гордиться достижениями и культурой своей страны, стремиться сохранять её культурные характерные черты, стремиться подчинить собственные интересы интересам государства, иметь желание оберегать интересы Отечества и своего народа.

Большинство мыслителей и педагогов минувшего указывали на многостороннее формирующее воздействие патриотизма в период индивидуального развития человека. Так, например, К.Д. Ушинский полагал, что любовь к своей стране является не только значимой проблемой воспитания, но и мощным педагогическим средством. Великий педагог считал, что не существует человека без любви к своей Родине. Именно патриотизм, эта любовь позволяет воспитанию найти ключ к сердцу человека и создает мощную опору в борьбе с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями [6].

Значимость патриотического воспитания ребенка особенно остро обозначилась в современный период – в связи с потерей людьми нравственных ориентиров в собственной жизни. Патриотическое развитие нынешнего поколения считается одной из основных проблем современной школы, потому что детские годы и юность – это наиболее благоприятное время для того, чтобы привить священное чувство любви к Отчизне.

Сущность патриотического воспитания ярко демонстрируют слова академика Д.С. Лихачёва: «Я придерживаюсь такого взгляда, что любовь к Родине начинается с любви к своей семье, своему дому, к своей школе. Она постепенно растёт. С возрастом она становится также любовью к своему городу, к своим землякам, к родной природе, к своему селу, а созрев, становится сознательной и крепкой до самой смерти, любовью к своей социалистической стране и её народу. Нельзя перескочить через какое-либо звено этого процесса и очень трудно скрепить вновь всю цепь, когда что-нибудь в ней выпало или, больше того, отсутствовало с самого начала» [5, с.96].

Нравственные качества людей, такие как любовь к родному краю, желание видеть свою страну в хорошем и цветущем состоянии, закладываются в детские и школьные годы. В отношении развития этих чувств младший школьный возраст считается сензитивным. Как подчеркивается в современных исследованиях, картины родной природы: горы и озера, степные дали и дремучие леса – все это без исключения в одинаковой степени развивают у ребенка симпатию к своему родному краю, а чудесные местные легенды, сказки и песни, исторические повествования и памятники делают большой вклад в детскую душу. Чем полнее, глубже, красочнее, содержательнее станут познания обучающихся о своей родине и лучших ее людях, тем эффективнее отразятся они в создании высоконравственного чувства: интереса и любви к своей стране, глубокого уважения к патриотическим традициям своих земляков.

Учителя начальных классов понимают, насколько непросто развивать у детей младшего школьного возраста понимание о малой и большой Родине. Но делать это необходимо. В отсутствии любви к своей стране и уважительному

отношению к ее истории и культуре нельзя воспитать гражданина и патриота, сформировать у детей чувство собственного достоинства, развить в нем положительные качества. Считается, что развивать любовь и бережливое отношение к Отчизне возможно только лишь через активную деятельность. Дети возраста 7–10 лет весьма эмоциональны, и «сухие» сведения им неинтересны, по этой причине при реализации деятельности в данном направлении необходимо отдавать предпочтение активным формам и методам работы [1, с.69].

Чувству любви к Родине, патриотизму человек первоначально обучается в семье. Данное чувство «родительского дома» и ложится в основу любви к Отчизне. Семья считается школой понимания родины, школой воспитания органической верности и привязанности к ней. Отец и мать показывают ребенку образец отношения к своей деревне, селу, своему городу, к месту, где живёшь. Если в семье дети этого не чувствуют, то ему будет сложно воспринять размышления учителя о долге, чести, ответственности. Действительно, в современной науке значимым условием воспитания любви к Родине у ребят считают социальное партнерство школы и семьи.

Современная российская семья, переживая кризисные явления, утрачивает основы народной и религиозной культуры, служащих вектором развития патриотических чувств. Родители всё меньше времени уделяют детям и их воспитанию. Если и имеется совместный досуг, то зачастую он тратится на просмотр телевизора или общение в социальных сетях. В редких случаях в семьях происходит то, что было свойственно русской семье на протяжении веков: утренние и вечерние молитвы, благословление детей на всякое дело, совместное посещение храмов, ведь родители призваны стать наставниками и верными воспитателями своих детей, участниками совместного досуга, в процессе чего возможно патриотическое развитие и формирование растущего человека.

На современном этапе формирования нашего общества задачами патриотического воспитания младших школьников считаются:

- формирование у ребенка знаний о своей Отчизне (сведений о родном крае, климате, природе страны, об особенностях быта, труда, культуры, обычаев своего народа, познаний о достопримечательностях родного города, столицы, государства, информации о жизни народа в разные исторические периоды, о поступках героев в период Великой Отечественной войны, знание улиц, исторических монументов города);

- развитие у младших школьников интереса к окружающему миру, воспитание эмоциональной отзывчивости на события общественной жизни (активизация эмоциональной сферы личности, развитие таких чувств как любовь к близким и родным людям, родному городу, почтение к истории народа, восхищение произведениями народного творчества, любви к природе);

- вовлечение детей начальной школы в практическую деятельность в соответствии с полученными знаниями (развитие у школьников конкретных умений и навыков: способность отразить приобретенные познания в игре, художественной и трудовой деятельности, способность участвовать в общественно

направленном труде, способность бережно относиться к природе, результатам труда других, способность отразить знания в речи, общении со старшими и ровесниками) [3, с.88].

Направление работы по патриотическому воспитанию учащихся начальной школы обязано реализовываться как в ходе обучения, так и во внеурочной и внеклассной деятельности и носить систематический характер.

Воспитать патриота собственной страны – это весьма серьезная и непростая задача. Комплексная, регулярная работа, применение различных средств воспитания, активное взаимодействие школы и семьи, ответственность старших за собственные слова и действия являются основой для патриотического становления подрастающего поколения, развития их патриотического самосознания.

Эффективная организация работы по патриотическому воспитанию в начальной школе и семье сегодня позволит нынешнему ученику в будущем и возрождать величие своей Родины, и приумножать её силу и богатство, и сохранять ее природные ресурсы и богатства, и делать более качественной жизнь населения страны.

Литература

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников // Начальная школа. – 2011. – №11. – С.68–71.

2. Воронова Е.А. Воспитательная работа в современной школе: советы опытного педагога. – Ростов н /Д: Феникс, 2009. – 404 с.

3. Воспитание патриотических чувств у детей: метод. пособие / Том. обл. универс. науч. б-ка им. А.С. Пушкина, Центр библ. обслуживания людей с ограничениями жизнедеятельности; ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики»; отв. за выпуск А.А. Коваленко. – Томск, 2015. – 48 с.

4. Россова Ю.И. Культура толерантных отношений в сфере «родитель – ребенок» (для бесед с родителями) // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 3(51). – С. 76–86.

5. Лихачев Д.С. Земля родная. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.

6. Ушинский К.Д. Воспитание человека. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2000. –210 с.

РАЗВИТИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В ИГРЕ

А.Е. Бажанова,

студентка 4 курса факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета

Научный руководитель: к.п.н., доцент Тельнова Ж.Н.

М.И. Лисина определяла общение как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [1].

Дошкольный возраст – это период активного социального развития, становления личного опыта взаимодействия детей с миром, освоения культурных ценностей. В это время происходит интенсивная ориентировка дошкольников в отношениях людей, накапливается первый опыт самостоятельных, нравственно направленных поступков, развивается способность действовать в соответствии с доступными пониманию ребенка этическими нормами и правилами.

Сфера общения и взаимодействия между сверстниками всегда привлекала внимание многих ученых. А.П. Усова говорит о значении различных видов игр в формировании детского сообщества, в котором ребенок приобретает социальный опыт общения. Проблеме взаимоотношений детей дошкольного возраста посвящены исследования, выполненные под руководством В.Г. Нечаевой. Авторами (А.И. Аржанова, А.В. Булатова, В.А. Горбачева, Р.Н. Ибрагимова и др.) рассматривались отдельные вопросы нравственного воспитания детей дошкольного возраста со сверстниками. В работах данных авторов показано, что дети в дошкольном возрасте усваивают нормы взаимоотношений со сверстниками, что способствует выстраиванию определенных способов поведения, закреплению устойчивых нравственных качеств. При этом исследователи подчеркивали важную роль педагога в развитии доброжелательных отношений дошкольников друг с другом.

Взаимоотношения в группе детского сада рассматривались Л.В. Артемовой, А.А. Бодалевым, Я.Л. Коломинским, Т.А. Репиной и др. Авторы показали, что отношения детей дошкольного возраста в группе детского сада представляют собой многообразную и относительно устойчивую систему эмоциональных отношений, которые находят свое выражение: 1) в общении и совместной деятельности детей; 2) во взаимооценках членов группы; 3) в их переживаниях, носящих избирательный характер.

Т.А. Репина предлагает выделять три вида отношений между детьми: собственно-личностные отношения (отношения симпатии, безразличия и неприязни), оценочные (осознанные, опосредованные целями и задачами совместной деятельности) и деловые (возникают в различных видах совместной деятельности) [2, с. 6].

Развитие социальных навыков начинается через взаимодействие между родителями и детьми, а затем продолжает формироваться с ровесниками во время всего дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте окружающий мир ребенка уже неразрывно связан взаимоотношениями с миром других дошкольников. И чем ребенок старше, тем для него наибольшее значение приобретает контакт со сверстниками. Общение ребенка с ровесниками в этот возрастной этап приобретает важную роль для развития его личности, общение с ровесниками – это обязательная среда его жизни, которая непосредственно отличается от общения со взрослыми [3].

Общение между сверстниками происходит во всех видах детской деятельности: игровой, трудовой, коммуникативной, театрализованной и др. Но именно в игре ребенок раскрывается со всех сторон, учится слышать сверстни-

ка, договариваться с ним по роли, выстраивать ролевой диалог и ролевую беседу. В старшем дошкольном возрасте продолжительность игры возрастает, что позволяет ребенку выстраивать достаточно сложные линии сюжета, менять роли [3].

Эмпирическое исследование проводилось на базе БДОУ г. Омска «Детский сад № 336» и было направлено на выявление особенностей организации взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками. Для реализации поставленной цели использовалось наблюдение и комплекс диагностических методик, предложенный Т.И. Бабаевой.

Наблюдение игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста осуществлялось в течение месяца. Это позволило увидеть видовое разнообразие игр, дети чаще всего играли в дидактические, театрализованные и сюжетно-ролевые игры. В ходе наблюдения было выявлено, что дети старшего дошкольного возраста объединяются со сверстниками по интересам и в большинстве случаев организуют игру самостоятельно. Объединения носят половой признак. Мальчики объединяются в микрогруппы с мальчиками (2–3 ребенка) и играют, в основном, в строительные игры, а девочки предпочтительно выбирают игру с девочками, объединившись в подгруппы по 4–5 человек, и играют, в основном, в сюжетно-ролевые игры: «парикмахерская», «семья», «больница». Лишь в игру «магазин», организованную воспитателем, включается большинство мальчиков и девочек. Из всего количества присутствующих детей не играют 3–4 ребенка, эти дети предпочитают сюжетно-ролевым, дидактическим и другим играм рисование. Исходя из проведенных наблюдений были сделаны выводы и подобран материал для дальнейшего эмпирического исследования.

Диагностические методики включали следующие задачи: выявить представление о сверстниках как о партнерах общения, знание норм правил положительных взаимоотношений, способов взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности и в умении дать оценку поступкам.

Данные диагностики оценивались по следующим критериям: когнитивный, оценочно-деятельностный, эмоциональный.

На основе проведенных диагностик нами были получены следующие результаты: из 20 исследуемых детей 15% имеют низкий уровень развития положительных взаимоотношений со сверстниками, средний уровень составляет 30% и высокий уровень составляет 55%.

Итоговый анализ полученных результатов эмпирического исследования показал, что большинство детей имеет высокий уровень развития взаимоотношений, но в этой группе присутствуют и дети со средним и низким уровнем, соответственно, нужно развивать и совершенствовать навыки взаимоотношений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками – это процесс, который ребенок осваивает все дошкольное детство, ребенок общается, обменивается информацией, играет, но для того, чтобы ребенок обрел

эти знания и смог общаться со сверстниками взрослый должен приложить немало усилий.

Литература

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
2. Отношение между сверстниками в группе детского сада / под ред. Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1978. – 150 с.
3. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: учебное пособие. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 192 с.

БЕНЧМАРКИНГ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.А. Балашова,
магистрант 1 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Н.И. Фомина,
к.п.н., доцент Арзамасского филиала ННГУ

С недавних пор одним из направлений инновационного развития образовательной организации является технология бенчмаркинга, которая в самом общем представлении состоит в выявлении лучших управленческих решений в сфере образования и использовании этих наработок в собственной практике. Рассматриваемое направление распространяется быстрыми темпами и захватывает самые разнообразные сферы жизни общества: производственную, экономическую, политическую, образовательную и др. Бенчмаркинг способствует совершенствованию организационных вопросов функционирования и масштабно используется при создании мероприятий по повышению эффективности текущей деятельности образовательной организации.

Толкование сути слова «бенчмаркинг» в современном мире свойственно обширному сообществу людей, заинтересованных в дальнейшем развитии образовательной организации и рассматривается как общая концепция. В настоящее время термин «бенчмаркинг» можно объяснить как один из лучших оперативных средств сопоставления основных характеристик одной образовательной организации с организациями-лидерами.

Бенчмаркинг, по высказыванию известных профессоров и практиков, – это «прием потребления чужого опыта, передовых достижений лучших образовательных организаций для увеличения коэффициента полезного действия разработки, повышение качеств обучающих процессов, который держится на разборе конкретных результатов и их использовании в собственной деятельности» [4].

Некоторые исследователи под бенчмаркингом понимают обмен положительным опытом между образовательными организациями в различных кон-

кретных сферах деятельности. Например, бенчмаркинг применяют в сфере управления кадрами для улучшения продуктивности оплаты труда, для совершенствования программ удерживания кадров. Предметом изучения бенчмаркинга является рассмотрение как положительного, так и отрицательного опыта сравниваемой организации.

Нужно обратить внимание, что разнообразие типов бенчмаркинга дает достаточно четко сориентировать эту технологию на выполнение реальных задач улучшения управления конкретными процессами в образовательной организации и усиления их эффективности как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

В практике использования технологии бенчмаркинга выделяют:

а) внутренний бенчмаркинг, ориентированный на сравнении процессов, систем управления и других элементов деятельности организации, а также их улучшение в рамках одной организации (его подразделений);

в) бенчмаркинг, направленный на соперников. При этом соотнесение процессов, элементов систем и других объектов соотношения проводится с похожими предметами разных субъектов одной отрасли или стратегической группы;

с) функциональный бенчмаркинг учитывает проблематичные вопросы, нацелен на сопоставление параметров процессов, функций, технологий, методов управления субъекта, не входящего в данную отрасль (в этом плане могут учитываться система управления в целом, качеством, процессами; оценка качества и оплата труда, развитие сотрудников и другие сферы деятельности, в которых у организациях возникли проблемы);

d) конкурентный бенчмаркинг, способствующий сопоставить интересующую организацию, показатели с одинаковыми характеристиками соперников, что позволяет показать проблемные функции, показатели качества образования, технологических процессов и т.д.;

е) общий бенчмаркинг связывает типы бенчмаркинга и способствует собрать целостное видение проблем образовательной организации. На основе такого исследования после проведения распределения проблем и определения источников финансирования, созданных мероприятий, можно делать изменения в текущие и перспективные планы организации, корректировать его стратегию.

Часто эффективным в образовании является анализ «крайних случаев», то есть организаций-лидеров и тех образовательных организаций, которые находятся на этапе спада. Подобное исследование может быть продуктивным и для организаций-лидеров, и для организаций, находящихся в состоянии упадка. Для организаций-лидеров бенчмаркинг полезен в том плане, что? возможно, полученный опыт позволит избежать кризисных ситуаций в самой организации. Однако существует мнение, что данная версия исследования не совсем применима к термину «бенчмаркинг», так как бенчмаркинг ими трактуется как технология изучения успеха лидеров, но не образовательных организаций, находящихся в затрудненных ситуациях. Поэтому полноценным бенчмаркингом анализ не-

успешных предприятий, пусть и очень информативный анализ назвать нельзя, потому что не совсем соответствует определениям понятия «бенчмаркинг».

Бенчмаркинг не возможен без исследования конкурентных преимуществ организаций лидеров и без заимствования сильных сторон у лидеров для улучшения собственной конкурентоспособности. Для приобретения основной цели организаций – получения максимальных знаний (при минимальных затратах) – бенчмаркинг допускает по максимуму точно сформулировать сферы приложения ограниченных ресурсов организации для получения эффективного результата. На основе множеств мероприятий, созданных по результатам проведения бенчмаркинга, технологических процессов, методов управления и т.д., вносятся изменения в текущие планы, кроме этого регулируются конкретные высоко функциональные стратегии и общая стратегия организации.

Заимствование сильных сторон у организаций-лидеров можно охарактеризовать просто как повторение, но никак не бенчмаркинг, потому что бенчмаркинг можно описать как глубоко осмысленное, рассчитанное решение относительно улучшений образовательной организации. Простое, бессмысленное повторение никак нельзя считать бенчмаркингом, потому что многие ключевые факторы развития одной образовательной структуры могут не прижиться в другой образовательной структуре, не обладающей схожей организацией управления и образовательной среды в целом. Процедуру постоянного информационного обмена между образовательными организациями с целью решения проблем и создания нового опыта можно определить понятием «бенчмаркинговое взаимодействие». Здесь между организациями развиваются доверительные отношения и товарищество, которые предусматривают добровольное участие и передачу информации. Бенчмаркинговое взаимодействие обладает широким инструментарием по сравнению с обычным бенчмаркингом.

Осуществление бенчмаркингового взаимодействия в наибольшей степени помогает развитию не только собственных возможностей, но и возможностей внешней среды. Эта стратегия развития является взаимовыгодной для всех участников взаимодействия. Поэтому технология бенчмаркинга является гуманной технологией в условиях рынка образовательных услуг, так как содействует совместному повышению конкурентоспособности образовательных организаций. Каждая организация становится заинтересованной в успехе ближайших образовательных учреждений. Между организациями устанавливаются партнёрские взаимоотношения, реализуется сотрудничество, соучастие, взаимопомощь. При этом появляется возможность решения не только текущих, но и стратегических задач, связанных с повышением интеллектуального развития работников и возможностью прогнозирования направлений развития каждой образовательной организации. Технология бенчмаркингового взаимодействия изменяет характер взаимоотношений между образовательными организациями: переход от тактики ««Мы лучшие», а судьба всех остальных не интересна» к пониманию того, что «успех каждого – это и есть успех всех, неудача каждого – это есть неудача всех».

Бенчмаркинговое взаимодействие между дошкольными образовательными организациями, например, может осуществляться в рамках сетевого взаимодействия инновационных образовательных площадок при работе над одним крупным образовательным проектом. Например, при работе над проектом «Использование краеведческого материала в образовательном процессе дошкольной образовательной организации». При работе над данным проектом каждая образовательная организация имеет своё индивидуальное задание, которое может быть реализовано в виде мини-проекта по одному из направлений в рамках общего выбранного направления.

Содержание специальных (индивидуальных) проектов по тематике краеведческого материала могут быть самыми разнообразными. Однако они должны учитывать региональную специфику, особенности данного населённого пункта и, непременно, особенности конкретной образовательной организации. Если детский сад расположен в производственном районе города, там, где основная часть населения работает на градообразующем предприятии, то направлением проектной деятельности детского сада лучше выбрать производственную тематику. Содержание проектной деятельности такого детского сада направлено на изучение особенностей профессий, связанных с данным производством. Возможно в проекте освещение вопросов истории данного производства. Тематику краеведческой работы детского сада, расположенного в парковой зоне, целесообразно связать с природой родного края. Здесь содержание проектной деятельности детского сада будет связано с изучениями особенностей климата, флоры и фауны, природными ресурсами. Таким образом, тематика проектов должна быть территориально привязана к данной образовательной организации, что позволит использовать потенциал данной организации наиболее полно и рационально. Опыт работы образовательных организаций при таком подходе будет наиболее ценен для других образовательных организаций, участвующих во взаимодействии. В качестве тематики специальных (индивидуальных) проектов конкретных образовательных организаций можно предложить: «Замечательные люди нашего города», «Народные промыслы и культурное наследие нашего города», «Выдающиеся деятели, посетившие наш город, в разные периоды его развития», «Улицы нашего города», ««Памятники архитектуры и народного зодчества нашего города» и тому подобное.

Необходимо отметить, что условием благополучного использования бенчмаркинга является крепкая дружба между товарищами и открытость информации для сравнения и обмена опытом. Бенчмаркинг раскрывает сильные и слабые стороны организации в постоянно меняющихся условиях. Бенчмаркинг положительно воздействует на увеличение конкурентоспособности для поддержания высокого уровня рентабельности, а также повышения конкуренции и эффективности образовательных процессов. Следует отметить, что технология бенчмаркинга в образовании находится на самом начальном пути, многие вопросы её реализации не изучены, вызывают дискуссии, понимаются неоднозначно. Однако бесспорно, что технология бенчмаркинга – это одно из эффек-

тивных инновационных направлений организации образовательного процесса в детских садах, которое нужно изучать и адаптировать приёмы этой технологии из производственной сферы в сферу образования.

Литература

1. Голубков Е.П. Изучение конкурентов и завоевание преимуществ в конкурентной борьбе в России и за рубежом // Маркетинг в России и зарубежом. – 2015. – № 2. – С. 28–43.

2. Елохов А.М. Управление качеством: учебное пособие. – 2 изд., перераб. и доп. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015.

3. Зиберт Г., Кемпф Ш. Бенчмаркинг. Руководство для практиков. – М.: КИА Центр, 2006. – 128 с.

4. Сидорова Е.Е. Институционализация бенчмаркинга: мировой опыт и российская практика // Менеджмент сегодня. – 2008. – № 5. – С. 304–311.

5. Харрингтон Х. Дж., Харрингтон Дж. С. Бенчмаркинг в лучшем виде: пер. с англ. – СПб.: Питер, 2004. – 176 с.

6. Царев В.В., Кантарович А.А., Черныш В.В. Оценка конкурентоспособности организаций. Теория и методология: учебное пособие. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 799 с.

БЛОКЧЕЙН-ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

А.А. Баронина,

студентка 3 курса факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Н.С. Кудакова

Технический прогресс не стоит на месте, разрабатываются новые технологии, которые помогут решить различные проблемы в самых разных сферах жизни и профессиональной деятельности людей. Многие, кто слышал термин «блокчейн», соотносят его с криптовалютами, с биткойном или с онлайн-валютой. Особенностью технологии блокчейн является ее универсальность, то есть полезность в любой области. Это значит, и образование не является исключением, где чаще всего применяются новые знания и актуальная информация. Из этого следует вывод, что в настоящее время происходит активное обсуждение специалистов по вопросу использования блокчейна как технологии в образовании [4].

Блокчейн – это децентрализованный журнал записи транзакций, который является частью более широкой вычислительной инфраструктуры, которая также должна включать в себя функции хранения, коммуникации, обслуживания файлов и архивирование [3, с. 69]. Иными словами под блокчейном чаще всего подразумевается определенная цепочка блоков данных, которые могут хранить информацию распределенно. При этом каждый из блоков связан с предыдущим и снабжен цифровой подписью, что не допускает возможности подмены или удаления какой-либо части данных после добавления их в систему [1].

Базовая теория блокчейна максимально проста – это огромная база данных общего пользования, которая функционирует без централизованного руководства [2, с.163]. Таким образом,появляется такая современная формула, как «Мир без посредников» [1].

Таким образом, блокчейн – это цепочка блоков информации, где база данных, хранящаяся по частям, децентрализована и на разных компьютерах, которые не подключены к единому серверу. В каждом блоке отражается время создания и ссылка на предыдущий блок. Так как информация в блокчейне не хранится в каком-то единственном месте, то невозможно будет взломать или подделать материалы, ведь надо будет вскрывать каждый компьютер, где зашифрована частичка единой базы данных.

Если проанализировать всё вышесказанное, то можно предположить, что преимущества данной системы подходят только для экономики. Однако эта технология не стоит на месте, а развивается, и на сегодняшний день уже есть некоторые перспективы блокчейн-технологии в образовании, которые были разработаны экспертами. Использование данной технологии влечет за собой следующие изменения образования:

1. Информация будет храниться не на бумажных носителях, то есть различные сертификаты, лицензии, грамоты и другая документация будет размещаться в блоках, а блокчейн создаст наилучшую защиту всех записей от взломов и внесения различных изменений;

2. Упростится возможность просматривать хранимые данные, то есть не надо будет обращаться к кому-либо, чтобы просмотреть какой-либо документ;

3. Невозможность использования поддельных документов об образовании, так как они будут не действительны, а их подлинность можно будет проверить в любой момент;

4. Появится более надежная защита авторских прав на учебные и научные работы;

5. Для записи информации в блоки не требуется высококвалифицированный специалист, а значит учебное заведение сможет сократить расходы на содержание лишних штатных единиц;

6. Стипендия, премия и другие выплаты смогут начислять онлайн без участия посредников.

Таким образом, блокчейн-технология может упростить образование:

1. Учебным заведениям не нужно будет хранить всю бумажную документацию в архивах, а значит, не сможет произойти утрата какого-либо документа;

2. Родителям будет проще следить за успеваемостью своих детей, а обучающиеся никак не смогут изменить оценку, например, как это возможно сделать в бумажных носителях, например, в дневниках;

3. Избавит от такой проблемы, как неполнота данных об успеваемости и разнообразных достижениях обучающегося, из-за того, что информация храниться в различных учебных заведениях и имеет самые разные формы записи;

4. Создание единого ресурса, где можно будет найти интересующий курс в любой точке мира, ведь сегодня мы легко можем поехать куда угодно, но вот быстро найти нужный курс бывает крайне сложно;

5. Работодателям удобно будет искать специалистов, обладающих необходимыми навыками и знаниями.

Благодаря защите баз данных, в которых будут храниться аттестаты, дипломы и другие различные достижения, работодатели могут быть на 100% уверены в квалификации нанимаемого специалиста. Также появиться возможность определить, каким набором знаний и умений обладает кандидат на должность. Таким образом, если эти данные хранятся в одной системе и распространяются по ней, то работодатели смогут искать специалистов с нужным набором навыков. Если же кандидат на должность нашел подходящую для себя работу, но по просматриваемой информации о необходимых знаниях и умениях он ими не обладает, то учебные заведения предлагают возможность динамического выбора курсов для обучения.

Возможности блокчейн-технологии в системе образования не заканчиваются только хранением документов в базе данных. Существуют такие преимущества данной технологии, которые повлияют на всю систему образования. Например, блокчейн-технология поможет развить онлайн-обучение. Такой вид получения знаний с каждым годом возрастает, так как он гораздо дешевле и такой услугой можно воспользоваться из любого конца мира, главное чтобы был выход в интернет. Появится возможность объединять самые разнообразные курсы в блоки, где можно будет распределить направления подготовки по многим узконаправленным специальностям.

Также блокчейн-технология даст возможность студентам и преподавателям контактировать быстрее, легче и эффективнее, а главное, позволит студентам платить за образование меньше, а преподавателям – зарабатывать больше. Таким образом, расширяется онлайн-рынок образовательных услуг, то есть любой желающий может составить заявку на оказание каких-либо образовательных услуг или, наоборот, поиск людей, которые могут оказать эти услуги. Например, студент хочет прослушать базовый курс по методике обучения русскому языку в начальной школе, и на его запрос открываются предложения от преподавателей. При этом не нужно наличие посредника в виде образовательного института.

Из вышесказанного вытекает ряд преимуществ перед стандартным образованием:

1. Более низкая стоимость обучения в сравнении с очной формой;

2. Обучающийся сам выбирает, у какого профессора, доктора наук он хочет прослушать выбранный им курс по его специальности;

3. Самостоятельный выбор комбинации из изучаемых предметов, подбор стратегий обучения исходя из собственных требований и пожеланий;

4. Прямой контакт между преподавателем и студентом, что значительно повысит эффективность процесса получения знаний.

Таким образом, блокчейн-технология может внести изменения в образование:

1. Все документы будут находиться в одной блочной базе данных, не будет возникать трудностей при хранении аттестатов, дипломов и других различных достижениях, а главное, они будут все достоверны;

2. Информация каждой цепочки блоков доступна каждому, но никто не сможет изменить ее без наличия приватных ключей;

3. Во время обмена информацией не требуется помощь посредника;

4. Можно будет отследить спрос на определенный материал, курсы. Выдвигая собственные требования к потенциальному сотруднику, студент будет знать, какие знания ему нужно будет получить;

5. Обучаемый человек сможет выбрать только те курсы, которые ему необходимы. Все дополнительные дисциплины будут исключены, что разительно отличается от стандартного «пакета» вуза.

Литература

1. Арефьева А.С., Гогохия Г.Г. Перспективы внедрения технологии блокчейн // Молодой ученый. – 2017. – №15. – С. 326–330.

2. Руденко Е.А. Понятие системы блокчейн // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. – 2016. – С. 163–164.

3. Свон Мелани. Блокчейн: Схема новой экономики: пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес. – 2017. – 240 с.

4. Филиппова Л.В. Учебный диалог как инновационная образовательная технология обучения младших школьников // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы II Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 210–215.

О ТРАДИЦИОННЫХ И НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМАХ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т.Н. Басарукина,
студентка факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Гусев Д.А.

В настоящее время в современном образовании уроки изобразительного искусства переживают период активного развития среди общеобразовательных предметов и подчиняются требованиям ФГОС [5].

Формировать художественно-эстетическую и духовно-нравственную культуру, развивать творческий потенциал обучающихся необходимо для личностного становления школьника.

Организация урока изобразительного искусства зависит от учебных и воспитательных задач, от возраста и психолого-педагогических особенностей воспитанников и делится традиционно на четыре типа:

1. Рисование с натуры.
2. Декоративное рисование.
3. Рисование на темы.
4. Беседы об искусстве.

Современный урок изобразительного искусства, который дает учитель в соответствии со стандартом, имеет важные аспекты в подаче материала, что отличает такой урок от традиционного.

Организация учебного процесса имеет различные формы со своими особенностями и подходами, но всё же сохраняется традиционная классно-урочная система обучения, основоположником которой является Я.А. Коменский.

На уроке учитель использует такие методы и приёмы обучения, которые помогают сделать урок интересным, увлекательным и продуктивным. Фронтальная, коллективная и индивидуальная работа, несомненно, используются педагогом, и обучающиеся с удовольствием принимают условия такой организации. Но, как отмечает практика, нетрадиционные формы, которые предлагает учитель на уроке, дети принимают с большим восторгом и результаты такой работы выше.

Эффективным средством повышения интереса обучающихся к предмету, по утверждению Л.С. Виситовой, являются нетрадиционные формы организации проведения уроков изобразительного искусства [1].

Приведём примеры традиционных форм уроков, организованных в нетрадиционных формах.

Рисование по теме урока может быть организовано в форме тематических презентаций, представляющих раскрытие тем при помощи различных видов искусства: литературы, музыки, живописи, графики, посредством интеграции с уроками информатики. Средства ИКТ на уроках изобразительного искусства создают необходимый антураж для эмоционального настроя детей и развития художественного творчества.

Театрализация эмоционально настраивает школьников на урок. Обучающиеся лучше понимают тему урока, представляют персонажей, образы через театрализованное действие, в котором они принимают участие.

Декоративное рисование может организовываться в форме тематических мастер-классов, позволяющих побывать в атмосфере творчества, мира искусства. Гость урока, специалист декоративно-прикладного искусства поможет ближе познакомиться с определённым видом декоративного рисования.

Урок-сказка, сюрприз, путешествие организуются, основываясь на фантазии и воображении ребёнка.

Фольклорные праздники знакомят детей с видами народного искусства. На занятиях обучающиеся знакомятся с истоками зарождения народного творчества и символикой.

Уроки-знакомства с техниками графики, живописи, батика, витража, аппликации позволяют обучающимся, работая с материалом, создавать свои продукты искусства на основе собственной фантазии. Главная задача подобных уроков – познание окружающей действительности, приобретение уверенности в собственных творческих возможностях. На уроках дети приобретают навыки выбора нужного материала для создания образа или для выражения мысли и чувства на листе.

Беседы об искусстве могут организовываться в форме дискуссионных клубов, помогающих в формировании собственной точки зрения на произведения искусства, развивающих художественный вкус, формирующих коммуникативные способности, развивающих умение вести диалог.

Уроки-семинары дают возможность самостоятельно изучить тематические вопросы, обогатить словарный запас из научно-теоретической литературы, познакомиться с доступными методами искусства. На семинаре-практикуме, дети в виде докладов и сообщений знакомят друг друга с материалом по теме и обсуждают результаты тематических исследований.

Приведем еще примеры. Урок-имитация деятельности организаций – учёный Совет, рекламное агентство, физкультурно-оздоровительный комплекс.

Урок-исследование, где необходимо проанализировать материал по теме, прокомментировать проблему, прийти к выводу. К этой группе отнесём такие формы работы, как тематический репортаж или интервью.

Урок как публичная форма общения. Организация пресс-конференции, дискуссии, телепередачи, телемоста.

Заочные тематические путешествия развивают воображение, расширяют кругозор обучающихся.

Урок-обобщение может проводиться как урок-соревнование, урок-игра. В основу организации таких уроков входят тематические конкурсы, турниры, ролевые игры, решение кроссвордов, тематические викторины. Игры на уроках изобразительного искусства поддерживают интерес к учению, создают эмоциональный настрой, снимают напряжение, развивают социальные навыки, формируют уверенность, инициативность, стремление к творчеству.

Защита творческих проектов позволяет развивать творческие способности. Дети учатся самостоятельно добывать и обрабатывать информацию.

Уроки-выставки организуются для демонстрации творческих работ, рисунков, коллажей.

На уроках-познаниях ребята узнают новое: термины, техники исполнения, изобразительная грамотность.

Опрос в группах или парах, где на уроке идёт самооценка или взаимооценка проделанной работы.

Урок-зачёт не только контролирует, но и систематизирует и обобщает изученный материал, позволяет уточнить знания по основным вопросам.

Работа с тестами, где обучающиеся выбирают правильный ответ из предложенных вариантов, позволяет детям самостоятельно оценить свои достижения.

Организация нетрадиционных уроков делает школьное обучение активным, интересным, творческим. Чтобы нетрадиционные формы уроков изобразительного искусства были результативными, Н.Н. Дьякова предлагает следующие рекомендации:

- Нетрадиционные уроки лучше организовывать как итоговые, обобщая и закрепляя знания, умения и навыки, приобретённые обучающимися.
- Нецелесообразно поурочно обращаться к формам нетрадиционных уроков, так как дети могут «заиграться» и потерять устойчивый интерес и мотивацию к учебному предмету и процессу.
- Подготовка к нетрадиционному уроку – это система образовательного процесса на урок с конкретными целями и задачами.
- Выбирая форму нетрадиционного урока педагог должен оценить собственную педагогическую компетентность, знать особенности класса и отдельных обучающихся.
- Сотрудничество – основной подход в организации нетрадиционных уроков [3].

Исследователи М.М. Зиновкина и В.В. Утёмов отмечают, что шаблонные и однообразные уроки способствуют снижению учебной мотивации, отчего и понижается уровень знаний у детей. Педагоги стараются решать эти проблемы, находят разные способы организации традиционного урока через неординарные приёмы и подходы, чтобы урок стал «живым», интересным [4].

Учитель, применяя различные техники на уроках изобразительного искусства, раскрывает творческий потенциал обучающихся, что является необходимым условием для развития и становления личности ребёнка. В.С. Кузин сравнил способность личности к творчеству с птицей, «которая не может не петь, ибо её песнь есть выражение её сущности». Уроки изобразительного искусства имеют больше возможностей для того, чтобы каждый ребёнок раскрылся и реализовался как творческая личность [5].

Таким образом, преимущества нетрадиционных форм проведения уроков изобразительного искусства в начальной школе по отношению к традиционным следующие:

- организованная работа в нетрадиционной форме вызывает больший интерес к изучаемому материалу;
- сведения, полученные самостоятельно или в коллективе с одноклассниками, запоминаются лучше, чем те, которые преподносятся в готовом виде;
- уроки формируют уверенность, способствуют развитию творческого мышления, креативности, эстетической культуры;
- возможность использования технических средств развивает художественное творчество обучающихся;

- проблема дифференциации обучения, применения деятельностного подхода, самостоятельной деятельности в учебном процессе решаема при организации нетрадиционных уроков.

Литература

1. Виситова Л.С. Нетрадиционные формы и методы обучения на уроках в начальной школе // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2015. – С.68.

2. Гусев Д.А. Сельская школа: возвращение к истокам народного прикладного творчества // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12–8. – С. 1742–1745.

3. Дьякова Н.Н. Применение техник нетрадиционного рисования для развития изобразительных умений детей // Начальная школа. – 2012. – №6. – С. 389.

4. Зиновкина М.М., Утёмов В.В. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ // Социально-антропологические проблемы информационного общества. Выпуск 1. – Концепт. – 2013. – С. 541.

5. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе: учеб. пособие. – М.: АГАР, 2012. – 334 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2014.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ-МИНИАТЮРЕ

С.В. Белогузова,
студентка 5 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.ф.н., доцент Жесткова Е.А.

Важным вопросом при обучении русскому языку детей младшего школьного возраста является формирование связной речи учащихся. Хорошо развитая связная речь учащихся начальной школы помогает школьнику при общении со сверстниками и взрослыми, таким образом активно развивая его речевую активность. Чем раньше начать процесс формирования речи у ребёнка, тем эффективнее он будет проходить.

Младший школьный возраст – это период, когда ребёнок обладает особыми возможностями к восприятию речи взрослого. Также у младшего школьника наблюдается готовность к формированию различных видов связной речи. Поэтому в современной методике существует коммуникативно-деятельностный подход к процессу обучения, направленный на формирование коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста. Так как высшей единицей коммуникации считается текст, следовательно, текст должен представлять собой единицу обучения [1, с. 39].

Следует отметить, что содержание и форма речи человека сильно зависят от возрастных способностей детей младшего школьного возраста, определён-

ной ситуации, личного опыта, темперамента, способностей, интересов, состояния. С помощью речи дети младшего школьного возраста изучают учебный материал, общаются, взаимодействуют с окружающим миром. Улучшение устной, письменной и других видов речи, расширение словарного запаса оказывает влияние и на развитие познавательных возможностей и речевой культуры школьников [6, с.132].

У школьников медленно формируется умение рассказывать об окружающих предметах и явлениях, а также умение выражать свои мысли. Этот вид деятельности сложен не только сложностью развития у детей младшего школьного возраста навыка рассказывания, а также и сложностью концентрации внимания на определённой теме, особенно если она предполагает процесс рассуждения. Одним из компонентов, помогающих школьникам при составлении текстов, является обучение детей младшего школьного возраста сочинениям небольшого объёма.

В вопросе развития связной речи школьника большая роль возлагается на начальную школу. В начальных классах речевая активность младших школьников обладает немаловажным значением. Потому что некоторые дети стесняются говорить, избегают участия в диалоге, уклоняются от ответа на прямой вопрос педагога.

Исследования Политовой Н.И. и Приступа Г.Н. показали, что в начальной школе предъявляют к обучению изначальное требование – это формировать у детей младшего школьного возраста «умение хорошо, гладко, красиво говорить и писать о предметах и явлениях жизни. Главное, что требуется от школы, это чтобы она не формировала отдельно речь, а предоставляла свободу речевому творчеству детей младшего школьного возраста. Также, согласно данным исследованиям, нужно, чтобы учащиеся писали о том, что хотят и как хотят» [6, с. 96].

В развитии связной речи школьников громадное значение занимает работа над обучением сочинению, иначе говоря, сочинению-миниатюре.

По словам Львова М.Р., «вообще сочинение считается творческой работой, требующей самостоятельности детей младшего школьного возраста, их речевой активности, увлеченности, внесения личного в текст» [2, с.56].

Школьное сочинение – это речевое произведение определенного типа или определенной формы, создаваемое школьником по заданию учителя. Также сочинение считается средством для развития связной речи детей младшего школьного возраста, для закрепления умений и навыков, а также уровня их сформированности. Сочинение выступает как средство воспитания, развития и изучения детей младшего школьного возраста [1, с.88].

В школьной практике существует большое количество различных видов сочинений, в том числе и миниатюр. Сочинения малых форм, или миниатюры, получили в школах особую популярность. Сочинения-миниатюры проводятся на уроках русского языка как в устной, так и в письменной форме. К ним предъявляются такие же требования, что и к большим сочинениям. Следует

также отметить, что подготовительная работа к ним занимает намного меньше времени, нет надобности в длительных наблюдениях, нужна только очень маленькая беседа, для которой достаточно двух, трёх вопросов, а в некоторых случаях её можно вообще не проводить, нет необходимости составлять план, меньше времени уделяется подготовке устного текста.

Часто дети младшего школьного возраста употребляют в сочинении-миниатюре изученные грамматические формы, активизируют их. Например, в сочинении-миниатюре «Лисёнок»: «Маленький лисёнок ползал по травке. У него пушистый хвостик, а сам он рыженький, глаза чёрненькие, точно бусинки» (в сочинении 16 слов, 2 класс). В данном сочинении школьник формирует умение использования описательной речи, умение описать предмет. Регулярное применение похожих сочинений создаёт непрерывность в вырабатывании связной речи, увеличивает самостоятельность школьников, а самое главное, не вызывает у школьника затруднений в подборе речевых конструкций относительно объёма [5, с. 63].

Сочинения-миниатюры в четвертом классе имеют больший объём, нежели в предыдущих классах (до 60–65 слов), и к тому же более сложную тему, направленную на формирование не только связной речи детей младшего школьного возраста, но и на формирование творческого воображения детей младшего школьного возраста.

Существует также новый вид сочинений-миниатюр с элементами анимации. В таких сочинениях неодушевленные, неживые предметы обладают качествами живого организма и являются существами, умеющими мыслить и самостоятельно действовать. В таком случае работа призывает учащегося младших классов к использованию приёмов художественной изобразительности, например, олицетворение, сравнение, эпитет, метафора.

В сочинении такого вида тема чаще всего отражена в названии, а идея делится на две части. Первая тезисная часть содержится в первом предложении, а вторая обобщающая часть содержится в последнем предложении. Между ними находится доказательно-описательный элемент. Такой вид сочинения-миниатюры формирует как описательные умения, так и умения выразительно преподнести своё сочинение читателю.

При обучении написанию сочинения-миниатюры план не составляется, но необходимо подвести детей младшего школьного возраста к теме сочинения, направить их на определенную «творческую волну», чтобы школьник мог правильно сформулировать мысль, подобрать грамматически верные предложения, которые были бы понятны всем. Перед написанием сочинения-миниатюры детям младшего школьного возраста целесообразно предложить задание по теме, а также вспомнить слова и составить предложения, которыми можно воспользоваться или составить другие предложения по аналогии [4].

Умение описывать свои мысли даёт возможность школьнику высказываться, развивает уверенность в своих силах. Понятие рассказывания даже в

небольшом сочинении рассматривается как развёрнутое изложение, осуществляемое логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно.

При составлении сочинения-миниатюры дети младшего школьного возраста очень часто пользуются восприятием увиденного, фантазией, воображением. В составленных описаниях и повествованиях дети младшего школьного возраста добавляют свой опыт, отдельные ситуации и явления, которые сочетаются с новыми ситуациями, в результате чего получается повествование с реалистическим содержанием, повествование о каком-либо случае, о вымышленных ситуациях и поступках человека. Также встречаются сочинения-миниатюры фактического характера, говоря другими словами, это описание картины, предмета и др. Сочинение-миниатюра также бывает и творческим.

Подготовительная работа не требует большого объёма времени. В сочинении для школьника обретают смысл все изученные правила грамотности, требования орфоэпии и культуры речи. Только в сочинениях письма, причём письмо грамотное, осознается детьми младшего школьного возраста не как учебное выражение, а как средство правильного выражения собственных мыслей, оформленных в письменной форме. Дети младшего школьного возраста любят сочинение-миниатюра за их самостоятельный, творческий характер, а также за то, что в них можно выразить свои мысли [6, с.45].

Обучения детей младшего школьного возраста связной речи должно базироваться на принципе речевого действия. Фразы, написанные школьником, считаются результатом речевого действия только тогда, когда у него существует причина, т.е. внутренний мотив деятельности, цели, то, к чему идти и что показать, мысли и их структура. Дети младшего школьного возраста должны уметь самостоятельно подбирать слова для передачи мысли, правильно строить предложения, связывать их между собой в текст. Мотивация речевой деятельности детей младшего школьного возраста при обучении их сочинение-миниатюра, описанию предметов, рассказыванию и т.д. заслуживает особого внимания [1, с.88].

В процессе обучения сочинениям – миниатюрам на практике реализуются общие умения в связной речи: умение понимать и раскрывать тему, направлять своё сочинение на выражение определенной мысли, умение подбирать соответствующий материал, классифицировать его, располагать, употреблять средства языка согласно замысла и речевых ситуаций, улучшать сочинённое.

Дети младшего школьного возраста могут сравнительно последовательно и внятно составить сочинение на определённую тему. Но все же в начальной школе учащиеся нуждаются в методической помощи. Даже если школьник обладает способностями и речевыми умениями, ему необходимо руководство учителя. Умение передавать в сочинении своё эмоциональное отношение к предметам или явлениям у них сформировано слабо, хотя и младшие школьники обладают хорошим словарным запасом, изучены много грамматических конструкций. У детей младшего школьного возраста формируется кри-

тическое отношение к грамматическим ошибкам, умение анализировать свою речь [5, с.89].

Детское сочинение – это своеобразная форма самовыражения, самосознания школьника, это возможность поделиться впечатлениями, переживаниями с учителем, классом. В сочинении выражается, а соответственно и воспитывается восприятие красоты природы, красоты человека. Ценность детского сочинения определяется по тому, насколько в нём нашли отражение чувства, мысли школьника, свежесть восприятия им каких-либо явлений.

Дети младшего школьного возраста энергично участвуют в анализе собственных рассказов и рассказов своих сверстников. Этот момент на уроке необходимо применять для улучшения связной речи школьников, предлагая им более удачную лексическую замену, подбирая и проговаривая дополнительные варианты характеристики образа, сюжетной линии, построения предложения, структуры повествования. Иначе говоря, не только указать на ошибки, но и предложить другие варианты высказывания.

Таким образом, применение в педагогической практике начальной школы сочинений-миниатюр вносит живую струю в речевое развитие детей младшего школьного возраста, преобразуя данный процесс в более яркий, интересный, эмоциональный и привлекательный. Сочинение письменных высказываний на необычные темы и в непривычной форме помогает детям младшего школьного возраста более глубоко рассмотреть, прочувствовать богатейший мир русского языка и совершенствовать свои умения в процессе развития связной речи [8].

Литература

1. Афонина Н.Г. Уроки развития речи 1–4 классов: учебное пособие для учителей и студентов педколледжей. – М.: Издательский центр «Айрис-Пресс», 2013. – 174 с.
2. Губанихина Е.В., Губанихина Е.В. Использование технологии критического мышления в процессе обучения младших школьников написанию сочинения // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2017 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2017. – С. 68–70.
3. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи: учебное пособие. – М.: Просвещение, 2013. – 200 с.
4. Казакова В.В., Жесткова Е.А. Пословицы и поговорки как лингводидактический материал на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–2. – С. 335.
5. Ковалева Л.Н. Обучение младших школьников письму сочинений и изложений // Начальная школа. – 2010. – №12. – С.16–21.
6. Кочеткова А.В. Комплексные методы развития связной речи младших школьников // Начальная школа. – 2012. – №9. – С.24–28.
7. Кудрявцева Т.С. Современные подходы к обучению речи // Русский язык. – 2013. – №3. – С.3–7.
8. Zhestkova E.A. Specifics of educational activity anti-motivation in future teachers subject to the training period / Akpayeva A.B., Ivanova N.V., Luchina T.I., Minaeva E.V., Zhestkova E.A. International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № S3. – С. 265–269.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М.Д. Беляева,
студентка 3 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Троицкая И.Ю.,
к.пс.н., доцент Арзамасского филиала ННГУ

Темп развития нашего общества значительно увеличился. Значительно увеличился и поток новой информации, с которой сталкивается человек в реальной жизни. Современному школьнику важно не только научиться запоминать информацию, но и приобрести навыки работать с ней (быстро читать, осмысливать прочитанное, выделять главное, высказывать критические суждения и др.). Поэтому современное образование не сводится к усвоению знаний, умений и навыков. Сама жизнь требует от школы, от учителя новых взглядов на методы и приемы подачи учебного материала, нового подхода в преподавании школьных предметов, новых технологий, созвучных времени. Это относится и к начальному образованию.

Сейчас уже каждый учитель в работе с младшими школьниками старается найти такие методы и технологии, которые способствовали бы повышению познавательной мотивации обучающихся, совершенствованию у них мыслительных процессов в плане самостоятельности и рассудительности [5]. Одной из технологий, удовлетворяющей этим запросам, является *технология критического мышления.* Данная технология позволяет выстроить учебный процесс с учетом закономерностей работы человека с потоком информации. Поэтому технология критического мышления способствует развитию у обучающихся навыков анализа, переработки и применения информационного потока и, следовательно, позволяет достигнуть высоких результатов в формировании мыслительных процессов у младших школьников [1].

Технология «Развитие критического мышления» разработана американскими педагогами Джинни Стил, Кертис Мередит, Чарльзом Темплом и Скоттом Уолтером. Целью данной технологии является развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых им не только в процессе учебы, но и в дальнейшей жизни.

Известно, что при обучении усваивается 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного и 90% того, что ученик сделал сам. Это подтверждает мудрую мысль о том, что «плохой учитель преподносит истину, хороший – учит её находить» [3].

Эффективность технологии критического мышления заключается еще и в том, что в процессе ее использования на уроке учителю удается создать благоприятную атмосферу взаимопонимания, взаимопомощи, партнерства в системах «учитель-ученик» и «ученик-ученик». При этом с помощью данной технологии создается мотивация поиска творческих решений стоящих перед учени-

ком проблем. Обозначенные характеристики технологии развития критического мышления очень созвучны основным идеям, заложенным во ФГОС НОО. В современных условиях ребенку необходимо научиться думать самостоятельно, в трудной ситуации искать пути ее решения, мыслить творчески. Лишь осмысленное и прочное усвоение материала на уроке будет являться фундаментом формирования четкой системы знаний, которую можно будет применить не только на теоретическом уровне в процессе обучения, но и в практической деятельности [2; 4].

Технология развития критического мышления предоставляет возможность проявлять ребенку любознательность, выражать свою точку зрения по тому или иному вопросу, отстаивать ее логическими доводами, а также предполагает исследовательскую деятельность во время урока.

В основе технологии развития критического мышления лежит базовая модель, состоящая из трёх фаз: стадия вызова, стадия осмысления и стадия рефлексии. Рассмотрим каждую из них более подробно.

I стадия. Вызов.

Цели:

1. Актуализировать имеющиеся у учащихся знания и связать их с изучаемым материалом.

2. Пробудить познавательный интерес к изучаемому материалу.

3. Помочь учащимся самим определить направление в изучении темы.

На данном этапе учитель в качестве *вызова* обозначает обучающимся проблему. Ученики, в свою очередь, вспоминают всю известную им информацию по данной проблеме, отвечая на вопрос: «Что я уже знаю по данной теме?». Анализируя свой имеющийся багаж знаний, они обмениваются предположениями, систематизируют свои знания, задают вопросы, на которые в процессе урока хотели бы получить ответ, формулируя собственные цели. Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа может проходить как индивидуально, так и в группах.

Приемы, используемые на стадии вызова:

- «Корзина идей». Учитель, обозначив проблему перед учениками, предлагает высказаться каждому, ученики тем самым вспоминают все, что им известно по данной проблеме, обмениваются информацией, а учитель все это систематизирует на доске, тем самым собирая «корзину идей».

- «Верите ли вы?». Учитель задает вопросы ученикам, которые непосредственно связаны с темой урока, тем самым подводя к ней. Дети, активизируя свою познавательную деятельность, высказывают свои предположения по данной проблеме, но ответы на них находят в процессе урока.

- «Бортовой журнал». Данный прием имеет две стадии: вызова и осмысления. Детьми составляется таблица, левая колонка которой называется «Что мне известной по данной теме», она заполняется на стадии вызова. Правая колонка «Что нового я узнал по данной теме» заполняется на стадии осмысления.

Таким образом обучающиеся наглядно (графически или письменно) изображают все имеющиеся у них знания.

II стадия. «Осмысление».

Цели:

1. Помочь активно воспринимать изучаемый материал.

2. Помочь соотнести старые знания с новыми.

На этом этапе работы с новой информацией учителю необходимо поддерживать интерес детей, применяя различные активные формы работы, тем самым продвигаться от старого знания к новому.

Приемы, используемые на стадии осмысления:

- «Инсерт». Данный прием используется при работе с текстом, предложенным учителем. Прием заключается в том, что перед началом работы с текстом ученики вводят некие символы, которые имеют свое значение: V – «я это знаю»; + – «это новая информация для меня»; – – «я с этим не согласен»; ? – «это мне непонятно». При использовании данного приема ученик не сможет пассивно прочитать текст, пропуская непонятные моменты, ему будет необходимо внимательно ознакомиться с текстом, сконцентрироваться на каждой его строке, чтобы выполнить задание.

- «Мозговой штурм». Данный прием заключается в том, что после постановки проблемы учитель предлагает найти пути ее решения. Класс разбивается на группы или пары. Ученики, работая таким составом, могут высказывать любое мнение, которое может быть выходом из затруднительной ситуации. Такая методика не ставит ребенка в рамки правильных и неправильных ответов. Этот прием способствует формированию нестандартного мышления школьников, активизации их познавательной деятельности, инициативности.

- «Чтение со стопами». Материалом для проведения данного приема служит повествовательный текст, используемый на уроках литературного чтения. Перед началом работы с текстом ученики пытаются по его названию определить тематику текста. Текст читается по частям, при чтении каждого фрагмента учитель должен найти оптимальное место в произведении для остановки, чтобы можно было задать вопросы такого типа «Что заставило героя поступить именно так?», «Как дальше будут разворачиваться события?», «Какие чувства вызвал этот отрывок текста?» и т.д. Этот прием направлен на правильное и осмысленное восприятие текста, способствует развитию логического мышления, моральных и нравственных качеств ребенка.

III стадия. «Рефлексия».

Цели:

1. Помочь учащимся самостоятельно обобщить изучаемый материал.

2. Помочь самостоятельно определить направления в дальнейшем изучении материала.

На заключительном этапе урока учителю необходимо дать творческое, исследовательское или практическое задание, которое поможет вспомнить весь урок и соотнести ранее изученный материал с новым. Здесь происходит анализ,

синтез и обобщение всего материала. Работа ведётся индивидуально, в парах или группах.

Приемы, используемые на стадии рефлексии:

- «Синквейн». Синквейн – это стихотворение, которое предполагает обобщение и синтез информации в кратких выражениях. В синквейне – пять строк: в первой строчке тема называется одним словом (существительное); вторая строчка – это описание темы в двух словах (два прилагательных); третья строчка – это описание действия в рамках этой темы тремя словами (три глагола); четвёртая строка – это фраза, показывающая отношение к теме (одна фраза); последняя строка – это синоним из одного слова, который повторяет суть темы.

- «Кластер». Данный прием помогает обобщить и систематизировать полученные знания в ходе урока. В центр листа всегда ставится тема урока, от которой отходят все ее составляющие, компоненты. Такой прием позволяет наглядно изобразить всю тему, к которой всегда можно вернуться и кратко вспомнить, о чем она.

- «Логическая цепочка». Цепь – последовательная связь всех компонентов урока, т.е. в завершении часа учитель предлагает вспомнить ученикам последовательно все, что они узнали за время урока, от постановки проблемы до ее решения [3].

Рассматривая технологию развития критического мышления, можно заметить, что обозначенные выше стадии созвучны с существующими уже этапами образовательного процесса. Действительно, вместо стадии вызова – актуализация знаний, постановка проблемы; стадия осмысления – это изучение нового материала; рефлексия – закрепление. Элементом новизны, скорее всего, являются методические приемы, которые ориентированы на создание условий для самостоятельности мышления обучающихся, раскрытия творческого потенциала, свободного развития каждой личности [5].

Обобщая все вышеуказанное, можно сказать, что технология развития критического мышления обеспечивает развитие мышление младшего школьника, активизирует его познавательную деятельность, развивает коммуникативные навыки, творческие способности, помогает сделать урок более разнообразным, не скучным для ребенка. Данная технология полностью соответствует ФГОС НОО и отвечает всем требованиям развития универсальных учебных действий младших школьников.

Литература

1. Генике Е.А., Трифонова Е.А. Развитие критического мышления (базовая модель) // Учитель и ученик: возможности диалога и понимания. – Том 1 / под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Бонфи, 2002. – 239 с.

2. Губанихина Е.В., Губанихина Е.В. Использование технологии критического мышления в процессе обучения младших школьников написанию сочинения // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2017 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2017. – С. 68–70.

3. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо на уроках. – М.: Просвещение, 2004. – 236 с.

4. Модернизация современного образования: теория и практика: сборник научных трудов / под ред. И.М. Осмоловской, д.пед.н., сост. Л.Б. Прокофьева, Г.А. Воронина – М.: ИТиИП РАО, 2004. – 524 с.

5. Россова Ю.И. Активизация познавательной деятельности обучающихся в условиях стандартизации образования // Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 1. – С. 78–82.

6. Филиппова Л.В. Учебный диалог как инновационная образовательная технология обучения младших школьников // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты Материалы II Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 210–215.

ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Бережная,
студентка 5 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Маклаева Э.В.

Решение задач занимает в математическом образовании огромное место. Умение решать задачи считается одним из важнейших показателей сформированности математических знаний, глубины усвоения учебного материала.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования установил определённый маршрут в процессе обучения младших школьников математике: «При решении текстовых задач существенно осмысление учащимися будущей работы, с учётом её учебного смысла. Ученик обязан подумать о смысле, о цели своей деятельности, осознать, для чего это нужно. Вследствие этого уже на начальном этапе решения задачи должно формироваться такое регулятивное действие, как определение цели предстоящей деятельности. Огромное значение имеет использование алгоритма как приёма в обучении. Например, уже в процессе знакомства с текстовыми задачами ученикам предлагается алгоритм, с помощью которого они определяют цель своей деятельности. При работе по алгоритму также происходит и формирование регулирующей речи» [6, с.18].

Понятие задачи – это одно из широких общенаучных понятий, а значит сложно сформулировать его точное определение, которое психологи, педагоги и методисты истолковывают по-разному.

Л.М. Фридман формулирует понятие задачи таким образом: проблемная ситуация, возникающая из нескольких компонентов: действующего субъекта С, цели его деятельности – объекта О, деятельность которого направлена на субъект С, и существующие преграды или затруднения П [7, с.29].

В учебнике М.И. Моро дано следующее определение: «Задача – это сформулированный вопрос, ответ на который можно получить при помощи

арифметических действий. Задачи имеют бытовое, вещественное содержание. Также текстовая задача представляет собой описание конкретной ситуации (ситуаций) на привычном для младших школьников языке, требующая дать количественную характеристику какого-то элемента данной ситуации, определить наличие или отсутствие взаимосвязи между её элементами или определить вид этой взаимосвязи» [1, с.5].

А.К. Мендыгалиева считает, что текстовая задача – это описание определённой ситуации или нескольких ситуаций на естественном языке с обязательным предоставлением количественной характеристики конкретного элемента данной ситуации, установлением наличия или отсутствия определённой взаимосвязи между его элементами или определением вида этой взаимосвязи [4, с.48].

С.Е. Царева рассматривает текстовую задачу как конкретный текст или ситуацию, содержащую информацию о каких-либо предметах, а также чётко сформулированные в тексте условия. Например, получить новую информацию об этих предметах, дать описание способа создания новых предметов по заданным в тексте условиям, определить правильность этой информации в тексте [2, с. 15].

Из определения задачи следует, что она обязательно должна содержать в себе какой-либо вопрос. Без вопроса задачи нет. Так как ответ на вопрос задачи необходимо получить в процессе выполнения арифметических действий, значит, в ней должно содержаться условие узнать конкретное искомое число (или числа). Также в задаче должны быть даны числа, с помощью действий над которыми учащиеся смогут найти искомое. Следовательно, обязательными элементами любой арифметической задачи считаются неизвестное (искомое) число (или несколько чисел) и данные числа.

Формулируя определённую текстовую арифметическую задачу, в её содержании рассматривают конкретные составные элементы:

– основа задачи, где отражена какая-то практическая ситуация;

– условие задачи – числовые значения данных величин и соотношения между ними;

– требование задачи – задание, чаще всего сформулированное в виде вопроса, где указано, какие значения одной или нескольких величин нужно определить.

Работа с текстовыми задачами имеет существенное значение в формировании универсальных учебных действий, а это, в свою очередь, помогает младшим школьникам самостоятельно и эффективно усваивать новые знания, умения и компетентности на основе закрепления навыков для эффективного обучения. Значимое место в развитии умения учиться отводится формированию регулятивных универсальных учебных действий, осуществляющих организацию, регуляцию и коррекцию учебной деятельности.

Регулятивные универсальные учебные действия лежат в основе самоуправления познавательной и учебной деятельностью. Они формируют умение

организовывать любую деятельность человека. Поэтому появилась потребность в разработке системы приёмов, направленных на развитие и формирование регулятивных универсальных учебных действий.

В процессе решения текстовых задач осуществляется формирование следующих регулятивных универсальных учебных действий:

– целеполагание как постановка учебной задачи на основе сопоставления известного и усвоенного учениками, и того, что ещё неизвестно;

– планирование – установление последовательности дополнительных целей для достижения конечного результата; составление плана и порядка действий;

– прогнозирование – предположение результата и степени освоения знаний, его временных характеристик;

– контроль в форме сверки варианта действия и его результатов с заданным эталоном для выявления отклонений и отличий от эталона;

– коррекция – внесение нужных дополнений и корректировок в план и вариант действия в случае несовпадения эталона, выполненного действия и его результата, беря во внимание оценки этого результата самим учащимся, учителем, одноклассниками;

– оценка – выделение и осмысление учащимся того, что он уже усвоил и что ещё необходимо освоить, осмысление качества и степени освоения; оценка результатов работы;

– саморегуляция – это умение концентрировать силу и энергию к волевому усилию, к выбору в обстановке мотивационного конфликта, к преодолению препятствий.

При обучении учащихся начальной школы решению текстовых задач необходимо уделять большое внимание приёмам, направленным на поэтапное формирование и развитие регулятивных универсальных учебных действий, потому что, применяя определённые методические приёмы, можно выработать у учащихся начальной школы такие регулятивные действия, как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку, саморегуляцию.

В процессе деятельности по решению текстовой задачи важно научить учащихся начальной школы умению планировать свои действия. Результативно применять для этого уроки математики, где учащиеся начальной школы знакомятся с самим понятием задачи. На уроках математики вопрос предполагает постановку цели деятельности, условие предопределяет планирование действий, верный ответ ставит перед необходимостью выполнить проверку и оценить результат своей работы.

При решении текстовой задачи немаловажно осмысление младшим школьником будущей деятельности с учётом её учебного смысла. Учащиеся должны подумать о значении и цели своей деятельности, уяснить, для чего это нужно. Исходя из этого, можно утверждать, что уже первые шаги в решении задачи помогают формировать у младшего школьника такое регулятивное действие, как формулирование цели ожидающейся деятельности. В данной ситуа-

ции мы можем использовать один из приёмов, предусмотренных ФГОС НОО, – алгоритм. Например, при ознакомлении с текстовыми задачами учащимся начальной школы дают алгоритм, с помощью которого школьники устанавливают цель своей деятельности. Работа младших школьников по алгоритму также способствует формированию регулирующей речи.

По мнению С.А. Козловой, на этапе принятия и осознания задачи формируются универсальные учебные действия целеполагания с применением технологии проблемного диалога [3, с.28], цель которой – осмыслить ситуацию, описанную в задаче, найти условие и требование (вопрос). Учащимся можно задать вопросы: «Из чего состоит задача?», «Где и для чего могут быть использованы полученные результаты?», «Что известно?», «Что неизвестно?», «Что надо найти?»

В учебниках чаще всего подобраны задачи, похожие по структуре: условие, требование. Каждый ученик – личность и по-своему воспринимает и осмысливает задачу. И это он отображает в моделировании задачи. Моделирование задачи – это запись текста на языке математики. Для моделей применяются предметы, сюжетные картинки, схемы, рисунки, чертежи.

На этапе составления плана решения задачи, как считает Е.Ю. Никифорова, через технологию проблемного диалога формируются универсальные учебные действия планирования. При составлении плана используют два способа: синтетический – рассуждения от условия к вопросу и аналитический – от вопроса к условию [5, с.52].

На этапе реализации плана решения задачи можно применить приём «Завершение решения задачи».

На этапе проверки также вырабатываются регулятивные универсальные учебные действия – это контроль и оценка своей деятельности и деятельности одноклассников. Применяется приём «Оценочная шкала». Критерии оценивания: умение находить условие и требование, умение составить схему, рисунок, краткую запись, план решения, правильность выполнения задачи, умение составлять обратные задачи.

Регулятивные универсальные учебные действия, сформированные на уроках математики в процессе решения текстовых задач, учащиеся начальной школы переносят их и на другие предметы. Например, на уроках русского языка легко формулируют цель задания, при написании изложения – составляют четкий и верный план, при работе с нередактированным текстом – проверяют и дают оценку своей деятельности, без осложнений, находят и поправляют ошибки в заданиях типа «Найди и исправь ошибки».

Таким образом, в ходе обучения решению текстовых задач есть возможность сформировать все виды регулятивных универсальных учебных действий: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и волевую саморегуляцию. Для достижения этой цели необходимо подбирать соответствующие задания. Иначе говоря, готовясь к уроку, подбирая или самостоятельно составляя задания, учителю необходимо учитывать не только логи-

ку предметного содержания, но и характер тех универсальных учебных действий, которые формируются на данном этапе [8].

Литература

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2013. – 356 с.
2. Калашникова Н.Г., Блинова Т.Г. Формирование у младших школьников общего умения решать задачи: схемы анализа, рекомендации, фрагменты уроков. – Волгоград: Учитель, 2013. – 158 с.
3. Козлова С.А. Универсальные учебные действия как основа для формирования предметных математических умений и производная от них // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 10. – С. 3–9.
4. Мендыгалиева А.К. Методические приёмы при обучении решению задач в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 10. – С. 43–47.
5. Никифорова Е.Ю. Активизация мыслительной деятельности в процессе работы над задачей // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 45–47.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
7. Фридман Л.М. Методика обучения решению математических задач // Математика в школе. – 2013.– № 7. – С. 27–29
8. Zhestkova E.A. Specifics of educational activity anti-motivation in future teachers subject to the training period / Akpayeva A.B., Ivanova N.V., Luchina T.I., Minaeva E.V., Zhestkova E.A. International Review of Management and Marketing. – 2016. Т. 6. – № S3. – С. 265–269.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Т.А. Бирюкова,
студентка 5 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Маклаева Э.В.

Проблема формирования познавательных способностей у детей является одной из актуальных в современной теории и практике детской педагогики и психологии.

Е.А. Кувалдина отмечает, что уровень развития способностей к познанию предметов и явлений окружающего мира определяет сформированность познавательных навыков [4, с. 182].

Ю.Ю. Березина под познавательными способностями понимает сочетание сенсорных и интеллектуальных способностей, которые базируются у ребенка на проявлениях познавательной активности и имеют непосредственное отношение к любознательности в процессе познания мира. Основное место в структуре познавательных способностей отводится способности создавать образы, в

которых отражены свойства предметов, их устройство, а также основные признаки [2, с. 193].

В.В. Щетинина подчеркивает, что младшие школьники стремятся расширить сферу своего познания, желают вникнуть в связи и отношения, которые есть в окружающем мире, проявляют интерес к новой информации, демонстрируют потребность утвердиться в окружающем мире и сформировать о нем собственное представление. Выделяются следующие средства и способы познания мира: через действия, через собственный практический опыт; посредством слова, то есть через рассказы взрослых; благодаря книгам и телепередачам с познавательным содержанием [8, с. 441].

Познавательные способности стимулируют развитие активной познавательной деятельности, то есть активной деятельности по приобретению и использованию знаний человеком. Познавательная активность ребенка характеризуется его способностью увидеть и самостоятельно поставить ту или иную познавательную задачу; наметить план действий; подобрать способы решения задач; добиться результатов, проанализировать их.

Одним из средств развития познавательных способностей на уроках математики является исторический материал. Е.В. Мальцева отмечает, что его грамотное включение в урочную и внеурочную деятельность по математике помогает развивать познавательный интерес к математике, формировать у детей предпосылки научного мировоззрения; обеспечивать более полноценное усвоение математической терминологии; формировать ценностное отношение к математическим знаниям; эффективно проводить нравственно-патриотическое воспитание [5, с. 63].

Уроки с использованием исторического материала привлекают детей с разным уровнем познавательного интереса, что положительно сказывается на самом процессе обучения.

Учитель, применяющий исторический материал на уроках, показывает детям взаимосвязь математики с общечеловеческой культурой, приближает математику к жизни и окружающей нас действительности, что способствует повышению интереса обучающихся к предмету, способствует ценностному отношению к математическим знаниям.

К.С. Буркина подчеркивает, что для повышения познавательного интереса младших школьников к математике необходимо включать в процесс обучения сведения из истории математики, в том числе, и из прошлого России [3, с.95].

Исторические сведения, включенные в материал урока, позволяют младшим школьникам более глубоко понять изучаемый материал, расширить их кругозор, повысить их общую культуру. Форма подачи исторических сведений может различаться на разных уроках: решение старинной задачи, показ диафильма, работа с картиной, подготовленная самим ребенком историческая справка или же беседа с учителем. Все это будет способствовать развитию у

младших школьников познавательных способностей и стремления найти что-то новое и интересное.

Важным моментом при изучении математики является ознакомление младших школьников с историей развития счета, изменением понятия о натуральных числах и нуля. Дети с интересом узнают о том, как возникла десятичная система счисления, как развивалось с течением времени понятие величины. Отметим, что материал, носящий исторический характер позволяет обучающимся пройти тот же путь познания нового, что и все человечество, только в очень короткие сроки. Это позволяет младшим школьникам осознать тот факт, что математика как наука напрямую связана с жизненными потребностями людей.

Так, например, при изучении темы «Нумерация чисел» необходимо познакомить младших школьников с тем, как это понятие возникло исторически, какие этапы в своем развитии прошло.

Если данную работу начать на уроках математики в первом классе и проводить ее систематически, то для младших школьников исторический материал станет привычным, они сами будут искать его, стараясь глубже вникнуть в суть предмета. При этом форма донесения исторических сведений математического содержания может варьироваться в зависимости от целей и задач урока, уровня развития учащихся в классе: лаконичная справка, краткая беседа, решение старинных задач, исторический экскурс, отгадывание кроссворда, составление и прохождение веб-квеста.

О.Н. Макарова считает, что познавательные сведения по истории, включенные в курс математики начальной школы, позволяют учителю решать определенные педагогические задачи:

- устанавливать диалектическую взаимосвязь между историей развития человечества и историей развития математики;
- раскрывать причинно-следственные связи, закономерности исторического процесса;
- углублять, расширять, конкретизировать, повторять и закреплять математические знания младших школьников;
- активизировать познавательную деятельность учащихся, устанавливать взаимосвязь учебной и внеучебной работы, приобщать их к самостоятельной работе по поиску новых актуальных знаний [6, с.24].

Уроки математики, на которых для активизации познавательной деятельности используется исторический материал, могут быть построены в соответствии со следующей структурой:

1. Определить место использования исторического материала в процессе изучения темы.
2. Установить связь исторического материала и элементов конкретной темы.
3. Определить место ознакомления обучающихся с историческим материалом на уроке.

4. Выбрать наиболее результативные, эффективные средства донесения исторического материала до обучающихся.

5. Продумать возможности дальнейшего использования исторического материала на уроках или внеклассной работе [1, с.59].

Таким образом, на уроках математики можно эффективно формировать познавательные способности младших школьников посредством исторического материала.

Литература

1. Алексеева Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования. (Стандарты второго поколения). – М.: Просвещение, 2012. – 120 с.

2. Березина Ю.Ю. Критерии развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №8. – С.192–195.

3. Буркина К.С., Беляева Е.Ю., Аксенова М.В. Роль исторического материала при изучении математики в начальной школе // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2017 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 94–96.

4. Кувалдина Е.А. Проблемы развития познавательных интересов школьников // Сознание – мировоззрение – мышление: сборник научных статей. – М.: Просвещение, 2012. – С. 182–185.

5. Мальцева Е.В. Использование дифференцированного подхода на уроках математики в начальной школе // Вестник Марийского государственного университета. – 2013. – №11. – С.62–65.

6. Макарова О.Н. Методический аспект использования исторического материала в обучении математики // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 6. – С. 23–26.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2013. – 31 с.

8. Щетинина В.В. Обновление подходов к формированию познавательной деятельности младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 4 (22). – С. 441–444.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛАБОРАТОРИИ НАУРАША

Е.Ю. Борисова,
магистрант 1 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.пс.н., доцент Троицкая И.Ю.

Как отмечают многие ученые (Н.Н. Поддъяков, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер и др.), период дошкольного детства сопряжен с процессом формирования у детей исследовательской активности. Формирование активности происходит в процессе познания ребенком окружающей его действительности – в заинтересованности декодирования или перекодирования полученной ин-

формации, стремлении систематизировать, уточнить, обобщить или углубить существующие знания, научиться их применять в нужных ситуациях.

У проблемы формирования исследовательской активности личности имеются давние научные корни. Элементы исследовательского обучения можно обнаружить в беседах древнегреческого ученого Сократа, позднее – в трудах его ученика Платона. Данная проблема достаточно глубоко исследовалась учеными конца XIX – начала XX столетия (Дж. Дьюи, К.Н. Вентцелем, У. Кильпатриком, И.Ф. Свадковским, К.П. Ягодовским и др.) [3, с. 125].

В развитие исследовательской деятельности старших дошкольников большой вклад был сделан А.И. Савенковым [5, с.12]. В соответствии с его исследованиями может быть дано следующее определение исследовательской деятельности: некое качество личности, которое направлено на реализацию потребности в познании, на творчество, на поиск нового [2, с.265].

У старших дошкольников исследовательская активность проявляется в познавательно-исследовательской деятельности, в виде целевых ориентиров, отмеченных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). Среди таких целевых ориентиров необходимо выделить проявление самостоятельности и инициативы, открытость новым знаниям, любознательность, использование речи для выражения своих мыслей и прочие.

В трудах А.И. Леонтьева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и др. существуют положения об интериоризации преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность посредством последовательных изменений. Это является одной из составляющих системно-деятельностного подхода в современной системе российского образования, где обучающийся, начиная с уровня дошкольного образования, ставится в положение исследователя.

Основными компонентами развития ребенка, способствующими общей готовности к школе, можно назвать умственное развитие и произвольное внимание, познавательный интерес [6, с.127]. К моменту завершения получения дошкольного образования дети, как правило, являются инициаторами исследований. При этом происходит расширение их знаний и представлений. Не только маленькие, но и большие открытия приносят детям удивление и восторг. В результате исследовательской деятельности улучшается подготовка выпускников детских дошкольных учреждений к школьным требованиям.

Воспитателем при организации исследовательской деятельности активно используются такие приемы и методы, как опыты и наблюдение, фиксация полученных в ходе наблюдений результатов, постановка и решение проблемных вопросов, вопросно-ответный способ общения, игровые творческие и обучающие ситуации, дидактические игры и пр. [2].

У старших дошкольников формирование исследовательской активности происходит в различных видах деятельности: общении, играх, конструировании, познавательной деятельности с помощью различных дидактических

методов (опыта, эксперимента, наблюдения, квеста, проекта, игры и пр.). Также применяются мультимедийные, в том числе цифровые средства обучения.

В настоящее время в образовательных учреждениях цифровые средства обучения применяются достаточно широко. Это происходит в рамках приоритетного проекта «Современная образовательная среда в Российской Федерации» (Протокол № 6 от 25.10.2016 заседания президиума совета при президенте РФ). Характеризуя основную цель проекта, можно говорить о том, что доступное и качественное онлайн-обучение всех возрастных категорий, старших дошкольников в том числе, может осуществляться посредством цифровых технологий. Среди них особое место занимают цифровые лаборатории, такие как Easy Sense Vu, Relab Kids, PROLog, Науараша в стране Наурандии и пр.

Понятие «лаборатория» (от лат. laboratorium или laboro; переводится как «работаю») означает оборудованное помещение, которое приспособлено для специальных исследований и опытов. Под цифровой лабораторией понимается инновационное учебное оборудование для проведения большого количества исследований, демонстраций, лабораторных работ и опытов [4].

Благодаря цифровой лаборатории «Науараша в стране Наурандии», посредством использования подключаемых к компьютеру реальных датчиков исследование становится по-настоящему интересным.

Цифровая лаборатория «Науараша в стране Наурандии» для дошкольников и младших школьников создана профессиональной командой с привлечением детских психологов, педагогов и методистов. Автором проекта является О. Поваляев.

В ходе работы с лабораторией дети знакомятся с научными терминами, которые объясняются доступным языком и наглядно демонстрируются в предлагаемых заданиях, а также с удивительными фактами о том, где в природе можно встретить изучаемые физические явления и как они себя проявляют. С помощью датчика «Божья коровка» ребенок может проводить интересные опыты и узнавать, как определить температуру льда, откуда в батарейке берется ток, почему горит лампочка, что такое градусы, как из овощей и фруктов можно получить электричество, без чего не будет жизни на Земле и др.

Детям предлагается два режима выбора заданий. Согласно первому режиму осуществление экспериментальной деятельности ребенка происходит под руководством педагога и главного героя Науараши. Если выбирается второй режим, ребенок становится активным субъектом собственного познания. Дети самостоятельно ставят перед собой задачи, решают их, анализируют, обобщают, делают выводы и умозаключения.

В ходе исследовательской деятельности с применением лабораторного оборудования «Науараша в стране Наурандии» у детей происходит развитие различных компетенций: познавательных, коммуникативных, регулятивных, исследовательских, а также инициативы и самостоятельности.

Дети учатся достигать поставленную цель, совершая при этом ошибки и находя правильное решение, вступать во взаимодействие с взрослыми и сверстниками. В рамках коллектива воспитатель может проводить работу индивидуально с каждым, что ведет к формированию позитивной социализации детей. В результате исследовательской деятельности у дошкольников появляется гамма положительных эмоций, а также они получают хорошие результаты в виде поощрительных призов.

При использовании лабораторного оборудования «Науараша» способы работы в исследовательской деятельности могут быть различными. Так, педагог может взаимодействовать с группой детей (12–15 человек) в возрасте 4–8 лет. Такая игра рассчитана не только на дошкольников, но и на младших школьников под присмотром преподавателя. Дети также могут проводить эксперименты парами или самостоятельно под присмотром воспитателя. Часть заданий подразумевает сравнение полученных в ходе проведенных экспериментов показателей.

Существует возможность работы в свободном режиме, когда с помощью цифровой лаборатории педагог реализует собственную программу. Внутри игры возможно настраивать индивидуальную последовательность заданий, проводить эксперименты повторно.

Интерес к технологии исследовательской деятельности с каждым годом будет только расти, приобретать все большую значимость в развитии познавательной и личностной сферы дошкольников. Поэтому интересные технологии вместе с инновациями будут совершенствоваться и далее, предоставляя возможность детям получать комплексное развитие.

Литература

1. Клюева Е.В. Природа как средство формирования у старших дошкольников представлений о сенсорных эталонах // Детский сад: теория и практика. – 2013. – №12. – С. 60–66.

2. Макашина Т.Ю. Творчество и исследовательская активность в профессионально-личностной подготовке педагога // Герценовские чтения. Начальное образование. – Т. 8. – Вып. 1. Начальное образование: достижение и прогнозы. – СПб: ВВМ, 2017. – С. 265–270.

3. Макашина Т.Ю. Формирование исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста средствами цифровой лаборатории // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С.125–127.

4. Материально-технические условия реализации ФГОС ОО в области ИКТ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgos.arkh-edu.ru/perechni/list.php?SECTION_ID=34

5. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 34 с.

6. Троицкая И.Ю., Рогожина Е.Н. К проблеме преемственности в реализации образовательных стандартов на ступенях дошкольного и начального образования // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – Арзамас, 2015. – С. 127–132.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «СИНКВЕЙН» В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Е.А. Бородина,
магистрант 1 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.пс.н., доцент Троицкая И.Ю.

Развитие связной речи у детей дошкольного возраста – значимая проблема в теории и практике дошкольного образования. На основании Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) «речевое развитие предусматривает владение речью – средством культуры и общения; развитие связной, грамматически и логически правильной диалогической, монологической речи; пополнение словарного запаса; развитие речевого творчества; развитие интонационной и звуковой культуры речи; развитие фонематического слуха; знакомство с культурой книги; понимание на слух текстов разного жанра; формирование синтетической, аналитической звуковой активности, которая выступает в качестве предпосылки обучения грамоте» [7].

Как отмечает О.С. Ушакова, «методика обучения детей дошкольного возраста традиционно советует применять образец рассказа педагога как главный прием работы по развитию связной речи. Однако опыт показывает, что учащиеся воспроизводят рассказ педагога с несущественными изменениями; рассказы бедны на выразительные средства, а лексический словарь – малый; в текстах почти нет сложных и распространенных предложений. Главный недостаток заключается в том, что ребенок самостоятельно не выстраивает рассказ. Он повторяет только то, что смог ранее услышать и запомнить. За одно занятие приходится выслушивать несколько одинаковых, однотипных рассказов. Такой вид деятельности детям становится неинтересным и скучным, начинаются отвлекания от занятий. Доказано, что чем больше будет у ребенка активность, чем больше он вовлекается в интересную работу, тем лучше конечный результат» [5, с. 29].

Сегодня педагогические инновации меняют, а также совершенствуют процесс обучения. Самый эффективный инновационный метод в развитии речи ребенка, который дает возможность получить быстро результат – это работа над созданием нерифмованного стихотворения – синквейна. Синквейн с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения [1, с. 27]. Данная инновационная технология, как пишет Н.Д. Душка, «не требует особых условий применения, органично вписывается в работу, связанную с развитием грамматических, лексических категорий, помогает актуализировать и обобщать словарь, уточняет содержание понятий, позволяет педагогу оценить уровень усвоения ребенком пройденного материала, носит комплексный характер воздействия. При этом не только развивается речь, но и развиваются высшие психические функции – внимание, память, мышление; ребенок

может быть активным, а также творческим участником процесса образования» [1, с. 28].

Можно назвать некоторые правила по написанию синквейна. В нем – 5 строк. Форма напоминает «елочку».

1-я строка (вершина «елочки») – одно слово;

2-я строка – два слова;

3-я строка – три слова;

4-я строка – четыре слова;

5-я строка (основание «елочки») – одно слово.

Остановимся подробнее на содержательной стороне синквейна.

Первая строка синквейна – это заголовок, тема, которые состоят с одного слова (как правило, существительное, которое обозначает действие или предмет, о котором в стихотворении идет речь).

Вторая строка включает в себя 2 слова. Это прилагательные – описание предмета, его свойства, которые раскрывают тему синквейна.

Обычно в третьей строке – три глагола или деепричастия, которые описывают действия предмета.

Четвертая строка – это словосочетание или предложение, которое состоит из нескольких слов, которые отражают личное отношение автора синквейна к тому, о чем говорится в тексте.

Наконец, последняя строка – пятая. Это одно слово – существительное, которое выражает ассоциации, чувства, связанные с предметом, о котором говорится в синквейне. Получается, это личное выражение автора по поводу темы или повторение сути – синоним [1, с. 29].

Н.Терентьева пишет, что работа по обучению дошкольников составлению данной формы проводится в несколько этапов. Остановимся на них.

Первый этап – подготовительный. Сентябрь-декабрь первого года обучения. Чтобы полно и правильно, грамотно выразить свою мысль, ребенку нужно иметь достаточный словарный запас. Следовательно, работа должна начинаться с расширения, уточнения и совершенствования словаря.

Цель данного этапа – расширить словарный запас ребенка, обогатить его словами-понятиями (слово-определение, слово-предмет, слово-действие), обозначить предложение, возможность введения символов данных слов.

Когда происходит знакомство детей с понятием «слово», что обозначает живой или неживой предмет, а также «слово, которое обозначает действие предмета», готовится основа для дальнейшей работы над нераспространенным предложением, а также с его схемой. Графические схемы дают возможность детям конкретнее ощутить рамки слов, их написание по раздельности. В процессе знакомства детей со словом, которое обозначает признак предмета, мы учим детей составлять распространенное предложение. Заканчивается этот этап работы формированием у детей умения выстраивать распространенные, а также нераспространенные предложения разных структур, основываясь на вопросах, сюжетных картинках, на схемах и так далее. Мы знакомим детей со словами-

ассоциациями, которые сутью связаны с описанием предметов (в некоторых случаях, это слово-синоним) [3, с. 18].

Как отмечает Н.Терентьева, на этом этапе можно использовать разнообразные формы организации образовательного процесса:

– непосредственная образовательная деятельность (НОД) (подгрупповая, фронтальная и индивидуальная работа);

– упражнения и словесные игры: «Что это?», «Кто это?», «Узнать по описанию», «Отгадать загадку» и так далее. Нужно сказать, что словесные игры не вызывают трудностей в работе, ведь для них не нужно специальной подготовки. Следовательно, играть тут можно даже в свободное время;

– дидактические игры: «Кто что делает?», «Найти пару», «Слова с противоположным значением и так далее». Можно применять печатные, настольные игры, материалы рабочей тетради «30 уроков развития речи»;

– речевые тренинги. Педагогом заранее собирается картотека речевого материала для соответствующих тренингов;

– малоподвижные игры «Что мы делаем – не скажем», «У Маланьи, у старушки», «Живые слова» и так далее;

– мультимедийные презентации (материалы, взятые с сайта «Планета детства», авторские презентации).

Работа на начальном этапе завершается знакомством детей с символами-обозначениями слов-определений, слов-предметов, слов-действий и так далее. Именно так выглядят слова-символы, которые на втором этапе выступают в качестве основы алгоритма дидактического сиинквейна [3, с. 19].

Второй этап – основной (длится с января по май первого года обучения).

Цель данного этапа – познакомить с алгоритмом составления синквейна, сформировать начальное умение – составлять синквейн (с помощью педагога). Можно выделить алгоритм синквейна для дошкольников, которые пока что читать не умеют. Считается, что строгое, четкое соблюдение правил составления такого стихотворения с дошкольниками необязательно. Например, в четвертой строке синквейна в предложении может быть не 4, а 3 слова. Кроме того, вспоминается пословица, крылатое выражение или афоризм на заданную тематику. В пятой строке тоже одно слово не обязательно: их может быть два или три.

Третий этап – практическая работа, которая продолжается до конца второго года обучения. Цель этого этапа – сформировать умения и совершенствовать навык составления дидактического синквейна на основании лексических тем (например, о природе, о картине и литературном герое, о маме и папе, о настроении или по всем лексическим темам) [3, с. 20].

О.С. Ушакова утверждает, что «за счет простоты синквейна можно составлять его каждому ребенку. Такое интересное занятие помогает дошкольникам самовыражаться. Это своеобразная форма свободного творчества, направленная на развитие умения находить в большом потоке информации самые существенные и главные признаки, анализировать, делать выводы и кратко формулировать высказывания» [5, с. 44].

Синквейн можно составлять не только на групповых, но и на индивидуальных занятиях, с одной группой или с несколькими сразу. Дети, которые умеют писать печатные буквы, могут создавать синквейн на бумаге, а не умеющие писать – устно, опираясь на схему. Можно нарисовать предмет, составив при этом синквейн. Можно этой работой завлечь и родителей, и они вместе со своим ребенком смогут превратить занятие вечером в развлекательную игру.

Как показала практика, наиболее эффективными оказались следующие варианты работы с детьми на занятиях:

- составление краткого рассказа по готовому синквейну с применением фраз и слов, которые входят в состав последнего;
- синквейн на основании прослушанного рассказа;
- совершенствование и коррекция готового синквейна;
- анализ неполного синквейна для определения части, которая отсутствует (допустим, имеется синквейн без темы, без первой строки – на основании имеющихся строк нужно определить недостающую часть) [6, с. 62].

По мнению О.С.Ушаковой, Е.М. Струниной, целесообразно использовать синквейн в следующих случаях: на занятиях для закрепления изученной лексической темы; для закрепления понятий, которые усвоены на занятиях по подготовке к обучению грамоте. Например:

1. Звуки речи.
2. Гласные, согласные.
3. Слышим, произносим, выделяем.
4. Звуки складываются в слова.
5. Речь [4, с. 81].

В.В. Коноваленко приводит пример, как на занятиях по развитию связной речи, используя слова из синквейна, можно придумать рассказ.

1. Заяц.
2. Белый, пушистый.
3. Прячется, боится, убегает.
4. Я жалею зайца.
5. Дикое животное.

В зимнем лесу живет белый пушистый заяц. Жизнь у зайца трудная, он боится волка и лису, увидев их, прячется или убегает. Мне жалко зайца. Зимой диким животным жить трудно [2, с. 54].

Н.Д. Душка считает, что «в процессе творческого применения синквейна на занятиях школьники воспринимают его как увлекательную игру, как возможность выразить свое мнение, согласиться или нет с мнением прочих, договориться. Эффективность применения синквейна состоит в быстром получении результата и его закреплении, в его упрощении при усвоении понятий, их содержания, актуализации и расширении словарного запаса, в обучении выражать собственные мысли, подбирать нужные слова, вырабатывать способность анализировать материал» [1, с. 30].

При написании синквейна составитель должен реализовать практически все свои личностные способности – образные, творческие и интеллектуальные. Составление синквейна полезно для выработки у детей способности анализировать. Применение дидактического синквейна на занятиях дает возможность логопеду гармонично сочетать в работе компоненты трех главных систем образования: деятельностной, информационной, а также личностно-направленной. Это очень актуально при работе с детьми, которые имеют особые образовательные потребности.

Разные вариации для составления синквейна способствуют разноплановому составлению заданий. На начальных этапах предусматривается при составлении синквейна работа парно с детьми, в малых группах, а только потом – в индивидуальном порядке [1, с. 31].

Итак, синквейн – это эффективный метод, который позволяет развивать речь дошкольников. Его значимость и эффективность заключается в том, что синквейн – это простой игровой прием. Составлять его могут все. Синквейн дает возможность пополнить словарь, развивать речь и мышление. Синквейн учит кратко пересказывать материал, выделить в большом потоке информации главную мысль. Кроме прочего, синквейн развивает творческие способности детей, помогает выражать чувства, проявлять инициативу и индивидуальность детей; помогает в самовыражении. Синквейн считается способом контроля, самоконтроля. Составление такой формы стихотворения применяется как заключительное задание по пройденному материалу.

Синквейн дает возможность гармонично сочетать в работе компоненты трех основных образовательных систем: деятельностной, информационной и личностно-направленной, что актуально в условиях работы с детьми, которые имеют особые потребности в образовании.

Синквейн активизирует познавательную работу детей, учит их анализировать, совершать выводы, искать в большом потоке информации главные и существенные признаки. Развивается критическое мышление, что особенно актуально после введения в действие ФГОС ДО.

Литература

1. Душка Н.Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников // Логопед. – 2015. – № 5. – С. 27–31.

2. Коноваленко В.В. Родственные слова. Лексико-грамматические упражнения и словарь для детей 6–8 лет. – М.: ГНОМи Д, 2015. – 259 с.

3. Маклаева Э.В., Федорова С.В. Способы организации рефлексивной деятельности младших школьников при выполнении учебных проектов // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56. – С. 58.

4. Терентьева Н. Синквейн по «Котловану» // Первое сентября. – 2014. – №4. – С. 18–22.

5. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2013. – 345 с.

6. Ушакова О.С. Развитие речи и творчества дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 287 с.

7. Ушакова О.С. Придумай слово. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 284 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) / Система ГАРАНТ. – Режим доступа: http://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/# ixzz5XwMkkFic.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Л.В. Волкова,
магистрант 1 года обучения факультета начального, дошкольного и специального образования ОмГПУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Малашенкова В.Л.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста рассматривается как одна из актуальных задач. Задачей современного дошкольного образования является создание педагогических условий для систематической работы по развитию творческого воображения у детей дошкольного возраста [4].

В педагогике и психологии проблема развития творческого воображения рассматривается в трудах специалистов-теоретиков как перспективная, поскольку современная парадигма дошкольного образования предполагает развитие ребенка-дошкольника как личности, для которой характерны такие качества личности, как самостоятельность, инициативность, креативность, любознательность и общительность.

Первенство в исследовании проблем креативности принадлежит зарубежным исследователям (Д. Гилфорд, С.А. Медник, Е. Торренс). Понятие креативности как универсальной познавательной творческой способности завоевала популярность после публикации работ Дж. Гилдфорд. Креативность характеризуется готовностью личности создавать существенно новые идеи, которые отклоняются от традиционных или принятых способов мышления, и в структуре одаренных выступает как независимый фактор, а также способность решать проблемы, возникающие в статических системах. В большом психологическом словаре А. Рэбера представлено определение креативности: «Креативность – термин, который относится к умственной деятельности, которая приводит к решениям, идеям, взглядам, создавая артистические формы, теории или любые продукты, которые являются уникальными и новыми» [3, с. 388].

В отечественной психологии и педагогике в большей степени исследовались проблемы развития творческого воображения.

Творческое воображение является созданием новых образов без опоры на условное изображение или готовое описание. Заключается творческое воображение в самостоятельном создании новых образов. По мнению С.Л. Рубинштейна, «отличительной особенностью воображения является своеобразный

”отлет от действительности”, то есть непросто реконструируются и перестраиваются имеющиеся представления, что характерно для функционирования внутреннего плана действий, а на основе отдельного признака реальности строится новый образ» [2, с.157].

Характеризуя творческую деятельность детей старшего дошкольного возраста, можно подчеркнуть ее специфичность. Компоненты творчества в старшем дошкольном возрасте начинают только появляться, хотя субъективно старший дошкольник постоянно открывает что-то новое. Иными словами, для характеристики деятельности дошкольника, как подлинно творческой, достаточна субъективная значимость. Однако отечественные исследователи (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина и др.) доказали, что уже в дошкольном возрасте проявляются творческие возможности детей. Дошкольники проделывают большое количество открытий и порой создают очень оригинальные продукты в виде стихотворения, рисунка, конструкции.

Проблема психических механизмов творческого воображения дошкольников, которой посвящены работы О.М. Дьяченко, является одной из наименее разработанных проблем психологии воображения ребенка. На материале решения воображаемых задач ею были выявлены особенности творческого воображения детей разного возраста [1, с. 69].

Ребёнок в 5–6 лет переходит от воссоздающего воображения к творческому, именно в это время надо заниматься развитием его творчества. В этот период творчество открыто для новых образов, для нового опыта.

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и др. показывают, что в старшем дошкольном возрасте, по сравнению с ранним возрастом, появляется новый тип деятельности – творческий. Творческий тип дает шанс старшему дошкольнику направляться от мысли к ситуации.

Творческое воображение зарождается в дошкольном возрасте. В младшем дошкольном возрасте оно характеризуется бедностью, т.к. связано с небольшим жизненным опытом и незначительным запасом знаний; слабой выраженностью, что проявляется в неумении ребенка планировать свою деятельность и целенаправленно вести работу. Этот период характеризуется преобладанием репродуктивного воображения.

Воображение детей старшего дошкольного возраста более организовано и целенаправленно. Это связано с постепенным накоплением жизненного опыта, знаний, со значительным расширением игровой, изобразительной, конструктивной деятельности. На этом возрастном этапе за счет соединения воображения с мышлением осуществляется его постепенный переход из репродуктивного в творческое. Деятельность детей в результате приобретает целенаправленный, осознанный характер.

Проблемами развития креативности у дошкольников занимались такие ученые, как Д.Б. Богоявленская, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. А.В. Запорожец,

Н.Н. Поддъяков разрабатывали основы диагностики и условия развития креативности у дошкольников.

В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, В.С. Юркевич и др. исследовали данный феномен с разных точек зрения, однако общий взгляд на природу, критерии оценки и условия развития творческого воображения не сформировался.

В науке присутствуют данные о развитии творческого воображения дошкольников в процессе разных видов деятельности: игровой (И.Г. Андреева, Г.В. Павленко, Н.Ф. Губанова); конструктивной (А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков, Г.В. Урадовских, О.А. Христ и др.); изобразительной (Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, Т.Н. Доронова, Т.А. Копцева, И.А. Лыкова, Н.И. Стрелянова и др.); музыкальной (С.И. Букатина, Н.А. Ветлугина, Л.М. Машковцева, О.П. Радынова, О.В. Ситникова, Т.В. Скопцова, К.В. Тарасова и др.); речевой (М.М. Алексеева, Е.Д. Дугаржапова, О.С. Ушакова, Е.Ю. Филатова и др.).

Таким образом, старший дошкольный возраст является сензитивным периодом развития творческого воображения, Федеральный государственный стандарт дошкольного образования предусматривает обеспечение педагогических условий для систематической работы по развитию творческого воображения у детей дошкольного возраста в процессе разных видов детской деятельности: игровой, конструктивной, изобразительной, музыкальной, речевой.

Литература

1. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. –197 с.

2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2012. – 448 с.

3. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2-х т. Т. 1. – М.: Вече, 2000. – 592 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155) // Образовательная политика. – 2014. – № 1(63). – С. 11–26.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.В. Галанина, В.О. Сытина,
студентки 3 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Клюева Е.В.

Проблема нравственного воспитания в педагогике активно изучалась еще в далеком прошлом Я.А. Коменским, И. Гербартом, Л.Н. Толстым, К.Д. Ушинским и другими. Они отмечали особую значимость нравственности в формиро-

вании и развитии личности. Я.А. Коменский утверждал, что благодаря воспитанию «из всякого ребенка можно сделать человека» [10, с.15].

В настоящее время в обществе прослеживается глобальный кризис в понимании нравственных качеств и морали. Многие современные семьи отдают предпочтение материальным ценностям, нежели духовным. Данный факт обуславливает искажение у подрастающего поколения представлений о гражданственности и патриотизме, справедливости и доброте, милосердии и великодушии.

Это повлекло за собой отклонение от моральных норм и правил, заметное падение стабильности нравственных убеждений и отношений, что приводит к неоправданным последствиям в нравственном воспитании детей и подростков. Специалисты отмечают размытость в понимании критериев добра, милосердия, сопереживания и других категорий нравственности.

В связи с появлением тенденции снижения уровня сформированности основ нравственного поведения у современных детей родителям и педагогам необходимо уделять особое внимание формированию нравственных представлений, которые являются фундаментом развития высоконравственной личности [1].

Дошкольный возраст является наиболее сензитивным для нравственного развития детей. В этот период интенсивно происходит процесс усвоения нравственных норм детьми, который заключается в следующем: под влиянием норм и требований социума у дошкольников формируются базовые основы нравственного сознания – нравственные представления, являющиеся первыми ориентирами в оценке поступков окружающих и основой для развития умений регулировать собственное поведение [8; 15].

Проблема нравственного воспитания волновала ученых и общественных деятелей во все времена. Так, 50–80-е гг. XX в. стали периодом целенаправленных исследований в области нравственного воспитания дошкольников. Их возглавляли видные ученые в области дошкольной педагогики: Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, В.Г. Нечаева, Е.И. Радина, Т.А. Маркова, А.П. Усова, З.Н. Борисова и позже – А.В. Булатова, В.Я. Воронова, В.В. Кондратова, Р.С. Буре, С.А. Козлова и др.

В 80–90-е гг. XX в. исследователи продолжали активное изучение проблемы нравственного воспитания. Особое внимание данному направлению уделяли следующие ученые: Т.И. Ерофеева, Г.И. Григоренко, Е.В. Шишлова, И.М. Княжева, Г.Н. Гришина, О.В. Артамонова, А.Ш. Шахманова, Е.С. Бабунова и др. Они полагали, что в процессе нравственного воспитания у детей должно формироваться гуманное отношение, отражающееся в уважительном отношении к взрослым, к сверстникам и всему окружающему.

Современными педагогами были выделены различные направления нравственного воспитания дошкольников.

Например, такие педагоги-практики, как Н.Л. Вишленкова, И.К. Крюкова, А.В. Чернова, С.Ю. Яцук, одним из важнейших аспектов нравственного воспи-

тания рассматривают процесс формирования дружеских отношений у дошкольников [3]. В статье Е.А Кудрявцевой акцент сделан на том, что эмоциональный опыт личности должен заключаться в формировании у ребенка умения переживать и радоваться, сочувствовать и помогать окружающим. По мнению этих специалистов, основу развития нравственных чувств должно составлять формирование у дошкольников представлений о таких понятиях, как «добро», «сочувствие», «сопереживание», «взаимопомощь» [13].

Н.Г. Грачева, В.В. Дмитриева, И.В. Кирилова, Е.А. Митричева в качестве важного направления нравственного воспитания рассматривают воспитание любви к русской культуре. Исследователи отмечают, что от нравственных качеств каждого человека зависит успешность не только отдельной личности, но и общества в целом. Поэтому основная цель педагога в дошкольном учреждении заключается в том, чтобы создать такие условия, при которых в каждом детском сердечке могут сформироваться представления о доброте, сочувствии, ласки, любви к себе и окружающему миру [5].

О.М. Потаповская в своей диссертации раскрывает основные особенности духовно-нравственного воспитания. Автором был проведен анализ комплексных программ, который показал, что «понятие «духовно-нравственное воспитание» авторами программ не использовалось, будучи заменено терминами «социальное развитие», «социально-нравственное развитие», «нравственное воспитание», «формирование основ будущей личности». Тем не менее в комплексных программах дошкольного образования неявно были представлены отдельные аспекты духовно-нравственного воспитания, обозначены линии развития ценностно-смысловой сферы дошкольников на основе российской социокультурной традиции, предложены отдельные методические приемы развития внутреннего мира детей» [17].

Из вышерассмотренных аспектов нравственного воспитания следует, что процесс нравственного воспитания в условиях детского сада заключается, в первую очередь, в формировании нравственных представлений, соответствующих возрасту воспитанников [2].

Под нравственными представлениями понимаются обобщенные образы, форма знания о нравственных нормах, критериях должного, правильного отношения к себе, к другим людям и миру. Нравственные представления служат средством ориентации в мире и в сфере человеческих отношений. Развиваясь на протяжении всех периодов становления личности, нравственные представления претерпевают некоторые изменения, они дополняются, корректируются, содержательно изменяются и преобразуются под действием ряда факторов и собственного опыта личности [14].

Учеными (П.Ф. Каптерев, Ж. Пиаже, Л. Колберг, А.В. Зосимовский) в ходе исследований было доказано, что на формирование нравственных представлений значительное влияние оказывают биологические, физические и социальные факторы. В дошкольном возрасте дети начинают осваивать моральные требования, социальные нормы и образцы поведения на основе подражания, а так-

же пробовать собственные силы в различных сферах. У дошкольников формирование нравственных представлений может основываться на идеалах, взятых из жизни, художественных произведений, образов средств массовой информации. В этом возрасте дети выстраивают свое взаимодействие, опираясь на нравственные понятия – добрый, вежливый, заботливый и др. [7].

Современной педагогической наукой предлагаются различные средства формирования нравственных представлений. Особое внимание исследователи уделяют игре как ведущему виду деятельности. Л.М. Гурович, Л.П. Стрелкова и другие специалисты предлагают активно использовать чтение и обсуждение сказок и рассказов. А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, О.П. Радынова в качестве важнейшего средства формирования нравственных представлений дошкольников называют музыкальные занятия. Р.М. Чумичева, С.Н. Николаева считают, что большим воспитательным потенциалом обладает знакомство детей с природой и народным творчеством, в ходе которого продолжается освоение детьми нравственных норм. Все это оказывает значительное влияние на формирование у дошкольников основ нравственных представлений [4].

Однако одним из эффективных средств формирования нравственных представлений у дошкольников специалисты считают театрализованную деятельность. Благодаря нравственной направленности литературных произведений она позволяет ненавязчиво формировать у детей дошкольного возраста опыт социальных навыков поведения [8]. При организации театрализованных представлений действия различных персонажей, а также темы и сюжеты, предполагающие борьбу добра и зла, становятся предметом обсуждения с детьми, способствуя формированию знаний о категориях нравственности. Последующее самостоятельное разыгрывание ролей дошкольниками сопровождается отождествлением с образами театрализованной деятельности, оказывая на них воспитательное влияние. Дети дошкольного возраста способны с удовольствием перевоплощаться в полюбившиеся образы, добровольно принимая свойственные им черты. Таким образом, благодаря образному изображению социальной действительности можно познакомить дошкольников со всем многообразием общественных отношений.

Обращение к публикациям по различным аспектам развития театрализованной деятельности позволило определить особенности, которые целесообразно учесть в практической работе.

Так, О.К. Крамаренко и И.В. Осипова раскрывают этапы и методические рекомендации проектирования соответствующей развивающей среды, а также систему работы педагогического коллектива по организации театрализованной деятельности детей в условиях детского сада [12].

В статьях Е.Б. Егоровой и Т.Е. Красновой рассмотрено влияние театрализованной деятельности на речевое, познавательное, художественно-эстетическое, социально-коммуникативное развитие детей в свете требований ФГОС ДО [8].

Н.Ф. Губанова, Н.Е. Васюкова специфику игры-драматизации для развития для детей дошкольного возраста видят в отсутствии специальной подготовленности исполнителей ролей, потому что это игра не для зрителей [6].

Вслед за Л.В. Макаренко основную цель руководства театрализованной деятельностью мы видим в создании условий для самостоятельного проявления игровых способностей детей.

Важнейшим педагогическим условием развития этого вида творческой деятельности исследователь считает организацию работы с детьми по трем направлениям. Первое направление включает организацию первичного восприятия театрального искусства, формирование положительного отношения и интереса к нему; представлений и некоторых отдельных понятий о театре и театральном искусстве; создание адаптационного фона, обеспечивающего развитие интереса к самостоятельной сценической деятельности. Второе направление включает формирование конкретных практических умений сценической деятельности: развитие внимания, воображения; умения вести ролевой диалог, перевоплощаться, психологически настраиваться на выполнение предстоящего действия. Третье направление включает организацию самостоятельной театрализованной деятельности и обеспечение условий для постановки спектаклей различного вида, что закрепляет готовность детей к театрализованной деятельности. Для этого исследователь предлагает использовать ролевые диалоги, мини-спектакли, спектакли с музыкальным сопровождением [15].

С целью формирования у детей дошкольного возраста нравственных представлений о добре, дружбе, смелости, взаимопомощи, уважении к старшим и т.д. можно рекомендовать педагогам в своей профессиональной деятельности использовать следующие произведения для театрализованной инсценировки: «Доктор Айболит» К. Чуковского, «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина, «Золотой ключик» А.Н. Толстого, «Золушка» Ш. Перо, «Каша из топора» и т.д.

Организуя инсценировку этих и других произведений, следует учитывать, что, как правило, дети дошкольного возраста склонны подражать добрым, честным персонажам, потому что одобрение взрослыми их положительных поступков вызывает у них чувство удовлетворения, мотивирующего их дальнейший контроль за своим поведением в обществе. Но вместе с тем желание активного участия в игре влечет за собой выбор ребенком любой, даже отрицательной роли. Это может повлечь за собой то, что ребенок проникнется этой ролью и впоследствии у него возникнет желание проявлять отрицательные качества в реальной жизни. Чтобы избежать этого, Л.В. Артемова рекомендует отрицательные роли исполнять воспитателям с помощью кукол.

К еще одной проблеме отрицательного персонажа относится то, что его поступки приводят к негативным последствиям. Так, например, волк в произведении «Красная Шапочка» пострадал из-за своей кровожадности. Для того чтобы избежать трагичности концовки, следует иногда вносить в нее изменения. Можно предложить детям перевоспитать отрицательных героев, тем самым

формируя у детей желание избегать отрицательные поступки, чтобы зла в мире стало меньше.

Таким образом, театрализованная деятельность – одна из самых демократичных и доступных для детей видов искусства. При постоянном целенаправленном использовании её в педагогическом процессе она позволит решать актуальные проблемы нравственного воспитания, а также способствовать формированию нравственных представлений у дошкольников; осмыслению духовных и нравственных ценностей, повышению нравственной культуры. Благодаря театрализованной деятельности осуществляется эмоционально-чувственное «наполнение» отдельных нравственных понятий.

Литература

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – С. 10–12.
2. Ветлугина Н.А. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду. – М.: Айрис-Пресс, 2011. – 204 с.
3. Вишленкова Н.Л., Крюкова И.К., Чернова А.В., Яцук С.Ю. Формирование дружеских взаимоотношений у старших дошкольников // Детский сад от А до Я. – 2017. – №1. – С.59.
4. Гайворонская Т.А. Педагогическая технология развития эмпатии старших дошкольников в театрализованной деятельности // Детский сад от А до Я. – 2008. – №4. – С.53–56.
5. Грачева Н.Г., Дмитриева В.В., Кирилова И.В., Митричева Е.А. Воспитание любви к русской культуре в рамках совместной проектной деятельности детей, педагогов и родителей // Детский сад от А до Я. – 2017. – №1. – С.74.
6. Губанова Н.Ф. Педагогические возможности игры-драматизации в формировании творческой активности // Детский сад от А до Я. – 2008. – №1. – С.30.
7. Губанихина Е.В., Клюева Е.В., Наумова Т.В. Совершенствование подготовки будущих педагогов в области духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: http://www.science-education.ru/pdf/2015/2-2/342.
8. Гуров В.Н. Педагогические теории, системы, технологии в дошкольном образовании: учебное пособие. – Ставрополь: Академия, 2014. – 185 с.
9. Егорова Е.Б., Краснова Т.Е. Возможности театрального искусства в развитии личности дошкольника // Детский сад от А до Я. – 2017. – №1. – С.30.
10. Емашева Е.А. Театрализованная деятельность как средство формирования нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – №5.6. – С.106–109.
11. Коршунова Л.С. Воображение и рациональность: учебное пособие. – М.: Просвещение, 2009. –156 с.
12. Кромаренко О.К. Методические хитрости, или Об особенностях организация театрализованной деятельности дошкольников // Детский сад от А до Я. – 2008. – №4. – С.85.
13. Кудрявцева Е.А. Эмоционально-нравственное развитие ребенка-дошкольника // Детский сад от А до Я. – 2008. – №1. – С.98–101.
14. Макаренко Л.В. Педагогические условия формирования театрализованной деятельности у детей старшего дошкольного возраста: дис…канд. пед. наук. – Бердянск, 1994. – 185 с.

15. Манжуло О.Ю. Половозрастные особенности нравственных представлений у старших дошкольников // КиберЛенинка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polovozrastnye-osobennosti-nravstvennyh-predstavleniy-u-starshih-doshkolnikov

16. Потаповская О.М. Духовно-нравственное воспитание детей в дошкольной образовательной организации на основе отечественной социокультурной традиции. – URL: http://ippdrao.ru/wp-content/uploads/1860-avtoreferat.pdf

17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. – URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ю.А. Глаголева,
студентка 2 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Тихомирова О.Б.

В настоящее время очень актуальна проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин в средствах массовой информации отмечает о необходимости придания нравственному и патриотическому воспитанию приоритетного значения. О ценности патриотического воспитания отмечается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» №273 от 29.12.2012, «Национальной доктрине образования в РФ», указе Президента «О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания». В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обращается внимание на то, что необходимо проводить работу по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста, учитывая их индивидуальные и возрастные особенности, а также национальную культуру и традиции народа.

От духовного богатства подрастающего поколения зависит будущее нашей страны: граждане России должны быть ответственные, честные, добрые, гуманные, любить свою Родину и т.д. Неуважительное отношение к государству, равнодушие к национальной культуре и традициям, утрата чувства патриотизма, равнодушие к своей стране и многие другие негативные явления, которые распространились в обществе в последнее время, создают условия для деформации духовной сферы личности и препятствуют положительной социализации подрастающих поколений.

Многие педагоги и психологи, такие как Асмолов А.Г., Выготский Л.Г., Запорожец А.В., Комарова Т.С., Сухомлинский В.А., Ушинский К.Д. и др., считают, что период дошкольного детства имеет огромное и решающее значение для становления личности ребенка. За первые семь лет жизни человека происходит его психическое развитие, а также формируется восприятие окружающей действительности, закладываются основные черты личности. Именно поэтому необходимо воспитывать дошкольников полноправными гражданами нашей

страны. Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач дошкольных организаций и современной школы, ведь детство и юность – самая благодатная пора для привития чувства любви к Родине [1].

Патриотическое воспитание представляет собой процесс формирования в человеке любви к своей Родине, земле, где он родился, гордости к историческим свершениям своего народа. В истории России есть немало примеров любви к Родине, самоотверженности, труда, которые составляют нравственную основу и национальное богатство. Для дошкольника понятия, связанные с государством и страной, не совсем понятны, поэтому необходимо довести до сознания детей, что героями и защитниками народа являются бесстрашные, сильные и высоконравственные личности, которые посвятили себя служению людям, и вызвать в дошкольниках желание быть на них похожими. Таким образом, объяснение, что такое Родина и за что ее нужно любить, необходимо строить на конкретных примерах, формировать чувство привязанности к родному дому и природе, приобщать к традициям и культуре.

Патриотическое воспитание необходимо осуществлять, основываясь на региональных особенностях. В каждом регионе содержание патриотического воспитания индивидуально и неповторимо. В каждой области есть своя удивительная природа, свои национальные традиции, сложившийся быт, неповторимая историческая лента, незабываемые достопримечательности, памятные места, талантливые люди и народное творчество. Классики педагогики, такие как Ушинский К.Д., Макаренко А.С., Сухомлинский В.А., подчеркивали значение окружающей среды в воспитании детей дошкольного возраста. Необходимо учитывать тот факт, что в дошкольном возрасте система ценностей формируется под воздействием ближайшего окружения, где начинается Родина для будущего гражданина России.

Сформировать понимание Родины у детей дошкольного возраста необходимо, опираясь на то, что им близко и дорого. Воспитание любви к Родине у ребенка начинается с отношения к семье: матери, отцу, бабушке, дедушке. Ближайшее окружение дошкольника является его корнями, которые связывают его с родным краем, поэтому работа по патриотическому воспитанию в дошкольном учреждении начинается с формирования у детей положительного образа семьи при активном привлечении семей воспитанников. Как показывает практика, родители с удовольствием делятся опытом семейного воспитания на родительских собраниях, активны в оформлении «Портфолио дошкольника», в котором родители рассказывают о семейных традициях, увлечениях, путешествиях, знакомят с родословной семьи. Все это способствует формированию целостного представления о семье [3].

Несмотря на то, что наша страна необъятна, человек относится с большей любовью к тем местам, где он родился и вырос. С раннего детства знакомые места представляют собой малую Родину человека, поэтому знакомство воспи-

танников с родным краем начинается с экскурсий по близлежащим улицам; бесед о том, что у каждой улицы есть свое название, а у дома свой номер. Затем дети узнают об объектах, которые расположены на улицах города, какие заводы, фабрики есть в родном городе или поселке, узнают о людях, которые прославляют трудом не только свой город, а всю страну. Целесообразно оформить выставку рисунков, на которых дети рисуют не только то, что видели, но и свои мечты в «Городе будущего».

Любить родной край – значит и любить природу в нем. Немаловажно, чтобы первые детские ощущения были связаны с красотами родной природы. Общение с ней дает возможность полнее ощутить красоту жизни. Когда ребенок видит белоствольную березку и трепетные осинки, понимает, что это наше родное. Эти ощущения дошколенок запомнит на всю жизнь, а затем у него появятся любимые уголки природы, тропинки в лесу, место для рыбалки. Высокие нравственные качества личности, в том числе и любовь к Родине, формируются через воспитание любви к природе. Также необходимо, чтобы дошкольник понимал, что его малая Родина является частью России.

Большое значение имеет знакомство ребенка с народными промыслами края, народными умельцами [2]. Ежегодно в детских садах проводятся патриотические праздники: «День Защитника Отечества», «День России», «День Победы», оформляются уголки боевой славы (фронтовые письма, боевые награды, форма). В гости к дошкольникам приходят ветераны ВОВ, участники боевых действий в горячих точках. Приобщая ребенка к этим традициям, мы приобщаем его к жизни народа, всей страны.

Вот так через общественное и природное окружение дети учатся любить свою малую Родину и в результате систематической работы в данном направлении станут ее патриотами, достойными гражданами, готовыми защищать свое Отечество.

Воспитание патриотов своей Родины является сложной и ответственной задачей, которую надо начинать решать с раннего детства. Дать положительные результаты и стать основой для будущей работы по патриотическому воспитанию могут только общие усилия педагогов и семьи, взрослых, ответственных за свои слова, и систематическая работа.

Литература

1. Агапова И., Давыдова М. Патриотическое воспитание в детском саду. – М.: Айрис-пресс, 2002.

2. Пантелеева Н.Г. Знакомим детей с малой Родиной. – М.: ТЦ Сфера, 2016.

3. Толстикова С.Н., Виноградова Н.А. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников / под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2013.

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЯХ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.К. Головкина,
студентка 1 курса магистратуры факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Россова Ю.И.

В настоящее время стремление педагогов, и прежде всего современных родителей, развить интеллектуальные способности ребенка, что влечет усиление умственных нагрузок, приводит к недостаточным физическим нагрузкам и физическому развитию дошкольников. В связи с этим остро стоит задача здоровьесбережения детей.

В дошкольном образовании здоровьесберегающие технологии в соответствии с ФГОС ДО нацелены на сохранение, поддержание и улучшение здоровья всех участников педагогического процесса в детском саду: детей, педагогов, родителей и законных представителей ребенка.

Термин «здоровьесберегающий преподавательский технологический процесс» подразумевает деятельность, направленную на решение проблем сохранения, приумножения и поддержания здоровья участников педагогического процесса [1].

Родоначальник понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии» Н.К. Смирнов их рассматривает как основу здоровьесберегающей педагогики, как совокупность форм и методов организации обучения и воспитания детей без вреда для их здоровья, как характеристику любого педагогического процесса по качеству его воздействия на здоровье ребенка дошкольного возраста и педагога. По его мнению, понятие «здоровьесберегающий» должно давать качественную характеристику любому педагогическому процессу, показывающему, насколько при его реализации решается задача сохранения здоровья основных участников образовательного процесса.

Соответственно, здоровьесберегающие технологии можно рассматривать как пример сохранения здоровья и как совокупность принципов, приемов, методов педагогической работы, которые дополняют традиционные педагогические технологии задачами здоровьесбережения [3].

Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании нацелены:

- на обеспечение высокого уровня здоровья дошкольника,
- бережное отношение ребенка к своему здоровью,
- достаточное количество знаний ребенка для поддержания и сохранения своего здоровья,
- валеологическое просвещение родителей, а также педагогов.

Здоровьесберегающие технологии включают в себя:

1) медико-профилактические осмотры,
2) оздоровительно-физкультурные мероприятия,

3) постоянное пополнение знаний педагогического коллектива и родителей, направленных на здоровьесбережение дошкольников.

Основные наиболее используемые виды здоровьесберегающих технологий, используемые в работе ДОО:

1) Ритмопластика – процесс формирования у ребенка ритмических умений, умений координировать свои движения с услышанной музыкой. Рекомендуется проводить два-три раза в неделю по 30–40 минут, начиная со среднего возраста. При выполнении таких занятий необходимо учитывать физическую нагрузку для данного возраста и художественную ценность музыкального сопровождения.

2) Динамические паузы (физкультминутки) – двигательные упражнения, способствующие лучшему оттоку крови в организме ребенка, а также расслабляют мышцы. Такие физкультминутки рекомендуется проводить периодически на занятиях по развитию речи, рисованию, математике. Сигналом для педагога для проведения физкультминутки является утомление детей. Они начинают шумно себя вести, отвлекаться и разговаривать друг с другом. Рекомендуемая продолжительность динамической паузы около 3 минут [4].

3) Релаксация – обязательный процесс для становления здоровой психики. Данная процедура подходит для любого возраста. В качестве расслабляющего музыкального сопровождения следует выбирать звуки природы или же классическую музыку. Эту процедуру принято проводить, как правило, после физической активности для того, чтобы ребенок смог успокоиться перед сном или занятием.

В современной науке рассматриваются и другие, новые технологии здоровьесебережния.

1) Каштанотерапия – массаж стоп с помощью ходьбы по каштанам. На коврике укладываются в ряд каштаны. После занятия, когда дети малоподвижны долгое время, рекомендуется снять обувь и в носочках или чешках проходить по разложенным каштанам до 5–6 раз. Подобная процедура улучшает кровоснабжение после длительных сидячих занятий, повышает жизненный тонус, активизирует работу организма.

2) Орехотерапия. Суть этой технологии в том, что она является самомассажем для рук и ног, ускоряет ток крови к органам, устраняет застойные явления, просто повышает активность детей, снимает утомляемость, усталость рук и ног. Для этой процедуры нужны любые орешки, в скорлупе – только грецкие без трещин. Остальные желательно чищенные, твердые. Зажимаем орешки в ладонях и перекатываем их внутри. Повторяем несколько минут. Затем раскладываем орешки в пакете на коврике и проходим по ним ножками. Тоже повторяем несколько раз.

3) Дыхательная гимнастика. Эта технология насыщает организм кислородом, улучшает работу органов дыхания. В большую емкость, возможно, это будет таз с водой, опускаем несколько корабликов с парусами. Дети берут трубочки для коктейля и дуют на паруса корабликов, приводя их в движение.

Каждая рассмотренная технология имеет оздоровительную направленность только в том случае, если используется систематически. Здоровьесберегающая деятельность формирует у ребенка правильную мотивацию здорового образа жизни и полноценного развития. Созданная в детском саду система здоровьесбережения позволит ставить цели и решать задачи всестороннего развития социально-активной, творческой личности.

Литература

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – №2. – С. 21–28.

2. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: методическое пособие. – М.: Сфера, 2010. – 160 с.

3. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии. – М.: Вако. 2004. – 294 с.

4. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии // Академия. – 2010. – № 3. – 192 с.

5. Некрасова Е.Н. Организация планирования в системе деятельности ДОУ // Молодой ученый. – 2018. – №37. – С. 167–171.

6. Россова Ю.И. Вопросы здоровьесбережения в «новой педагогике» В.П. Вахтерова // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2013. – № 2. – С. 101–108.

7. Федотова Н.И. Современные методики здоровьесберегающей деятельности в работе ДОУ // Молодой ученый. – 2016. – №14. – С. 576–579.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В.С. Голубева,
студентка 4 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.ф.н., доцент Жесткова Е.А.

Самая главная проблема воспитания сегодня – это формирование нравственной культуры личности, которая порождает основу для нравственного сознания. Культурные, нравственные, моральные основы личности, нравственная направленность закладываются в младшем школьном возрасте под действием тех или иных социальных институтов, где основным является школа [1; 2].

В связи с реализацией ФГОС НОО остро стоит вопрос относительно нравственной культуры учащихся.

Важный компонент нравственной культуры, которая формируется участниками процесса образования, – это изучение краеведческого материала. Данный процесс протекает на основании организации систематической исследовательской, проектной деятельности школьников младших классов. Подобная деятельность ценна тем, что формирует условия для перспективной реализации задач ФГС НОО [6, с. 18].

Г.И. Веденеева утверждает, что «благоприятные условия для формирования нравственной культуры учащихся, в том числе на основе изучения региона, формируются в начальной школе. Определяется это тем, что младший школьник пребывает в сензитивном периоде, когда создаются предпосылки формирования той или иной направленности личности. Наличие при обучении положительного эмоционального фона даст возможность сделать процесс развития личностных основ ребенка управляемым. Кроме того, можно будет заложить нравственную культуру личности» [1, с. 24].

О роли краеведческой работы в формировании нравственной культуры младших школьников писали такие учёные, как Г.И. Веденеева, З.Г. Дзапарова, Н.В. Донских, Г.Н. Ищук, Е.Н. Каменщикова, А.В. Лушникова, О.А. Шамигулова и др.

Д. Лихачев говорил о значении краеведения в воспитании граждан страны. Он отмечает, что чувство любви к родине необходимо взращивать заботливо, прививать духовные основы. Так, «краеведение учит человека любить не только родные места. Можно привить знания и любовь собственно к знанию родных мест, желание знать искусство, литературу и историю Родины» [7, с. 16].

Г.Н. Ищук считает, что «при отсутствии специального материала о родном крае в федеральных учебниках, программах, бессистемное включение в планы воспитательной программы мероприятий краеведческой направленности, недостаточное количество справочной и методической литературы, по истории культуры в регионе не будет эффективного применения краеведческого материала в воспитании учащихся школ. Отмечается и такая ситуация, в ходе которой педагог, имея право выбора методического, учебного пособия, часто их возможности не применяет. Итак, задача педагогической практики и теории – найти средства и формы воспитательной, учебной работы, которая бы дала возможность решить задачи формирования нравственной культуры посредством применения гуманистического потенциала краеведческого материала» [3, с. 4].

Примечательно, что краеведческая работа может иметь не только системный, но и эпизодический характер. Тем не менее не все виды деятельности объединяются ярко выраженным вектором формирования нравственной культуры младших школьников. Интеграция краеведческого материала в содержание уроков, занятий помогает формировать у детей интерес к обучению, учит вести наблюдения за окружающей средой, явлениями. В то же время педагог может четко конкретизировать учебный план [8, с. 35].

Р.Д. Санжаева утверждает, что при изучении краеведческого материала в начальной школе у детей формируется чувство любви к родине. Они начинают понимать территориальные границы, природу, климатические особенности, быт. В качестве путей формирования нравственной культуры можно рассматривать применение воспитательного потенциала старинных праздников, фольклора, а также прочих источников национальной памяти. Учеников важно не только знакомить с изделиями народного ремесла, искусства, а также с традиционными играми, праздниками, песнями. В процессе приобщения к нрав-

ственным традициям дети получают чувство национального самосознания. А это очень важно для сохранения самобытности в культурном плане [8, с. 47].

В процессе реализации перспективных педагогических технологий важное место принадлежит включению в урок приемов исследовательской работы. С помощью данного подхода можно перевести ученика с роли слушателя в активного участника образовательного процесса. Исследовательское поведение – это самый важный источник получения младшим школьником представлений об окружающем мире. Открыть, исследовать, изучить – значит сделать шаг в непознанное, в неизведанное. Важно, чтобы ребенок научился сравнивать, наблюдать, задавать вопросы, а также имел желание искать ответы. Следовательно, нужно читать дополнительно книги, учиться ставить эксперименты, оговаривать изученный материал, а также прислуживаться к мнению окружающих людей [1, с. 76].

За счет изучения краеведческого материала младший школьник осознает важность наследия родного края в собственной жизни, в жизни близких ему людей, в судьбе русских народов. Такая дисциплина прививает ребенку интерес к жизни родного края, к пониманию проблем окружающего мира. В итоге ученик сам научиться искать пути решения тех или иных проблем [3, с. 9].

Е.Н. Каменщикова утверждает, что развивающий потенциал краеведения огромен. Младший школьник, который познает неизвестные, новые для него стороны в историческом развитии малой родины, чувствует себя первооткрывателем, увлеченным процессом. И незаметно в ходе обучения ребёнок, ученик становится гражданином, то есть приобретает такие нравственные качества, как национальная гордость, непримиримость к врагам, способность жертвовать собой для блага Родины [4, с. 11].

Таким образом, основная цель изучения краеведческого материала – способствовать нравственной, духовно-ценностной ориентации учащихся в их жизненном пространстве, а также их социальной адаптации. Изучение краеведческого материала помогает ребёнку узнать свою историю, историю своего края. На примерах великих земляков ученик может убедиться в необходимости воспитания в себе таких нравственных качеств, как твёрдая воля, решительность, стойкость, мужество.

Литература

1. Веденеева Г.И. Нравственное воспитание младших школьников в процессе краеведческой работы. – М.: Знание,2014. – 123 с.

2. Жесткова Е.А., Казакова В.В.Технология веб-квеста на уроках литературного чтения в начальной школе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 9–4. – С. 723–725.

3. Ищук Г.Н. Школьное краеведение как фактор социализации учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2015. – 22 с.

4. Каменщикова Е.Н. Краеведение с элементами туризма как средство активизации познавательной деятельности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 23 с.

5. Клюева Е.В. Подготовка студентов к формированию межнационального согласия у школьников // Начальная школа. – 2014. – С. 65–70.

6. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / РАО; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

7. Лихачев Д.П. Письма о добром и прекрасном. – Иркутск: Слово, 1998. – 86 с.

8. Санжаева Р.Д. Краеведческая деятельность как средство нравственного воспитания младших школьников. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета. – 2016. – 107 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ КРОССКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.В. Горохова,
студентка 3 курса факультета дошкольного, начального и специального образования НИУ «БелГУ»
Научный руководитель: к.филол.н., доцент Еременко О.И.

В 2010 г. в Российской Федерации был принят новый Федеральный государственный образовательный стандарт для начального образования. В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, соответствующих «задачам построения демократического гражданского общества». Особо подчеркивается, что решение данных задач осуществляется «на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества» [5].

В современном обществе расширяются международные контакты в различных сферах жизни: общественно-политической, экономической, социальной и культурной. В связи с этим остро встала необходимость решения проблем межкультурной коммуникации и реализации кросскультурного подхода в образовательном процессе. Одним из средств решения данной проблемы в сфере образования и воспитания является кросскультурный подход. Необходимость реализации данного подхода в образовательном процессе обосновывается тем, что современная социально-экономическая ситуация вызвала большой приток мигрантов, и, как следствие, возник новый тип школы – поликультурный. В связи с этим обоснование новой педагогической парадигмы, обеспечивающей становление и развитие личности в изменяющихся культурных и нравственных ценностях, разработка теоретических основ поликультурного образования стали актуальными задачами современной школы.

На наш взгляд, кросскультурный подход прежде всего должен найти применение в процессе филологического образования, поскольку изучение предметной области «Филология» в начальной школе носит культурологический характер. В соответствии с ФГОС изучение данной предметной области на уроках литературного чтения в начальных классах способствует «пониманию

литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций» [5].

Термин «кросскультурность» пришел к нам в XIX веке и в переводе с английского языка обозначает «пересечение культур». Кросскультурный (от англо-американского cross-cultural) – возникающий на перекрестке культур и создающий некую самостоятельную культуру. Иногда этот термин употребляется вместо более понятного слова «межкультурный» [2].

Объектом нашего внимания являются уроки литературного чтения, которые относятся к гуманитарным дисциплинам и потому являются средством формирования духовного мира человека, важным фактором социализации личности, приобщения к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями.

Произведения художественной литературы являются живым свидетельством истории и культуры, в них отражается прошлое и настоящее народа, его традиционный и современный быт. Именно поэтому в процессе изучения литературного чтения в начальной школе необходимо добиться, чтобы младший школьник воспринимал литературу «как явление национальной и мировой культуры, средство сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций» [5]. Это наиболее важная проблема предмета литературного чтения в начальной школе, которую ставит ФГОС НОО. Проблемы литературного образования младшего школьника являются объектом внимания таких авторов, как Г.М. Первова, С.П. Лавлинский, Т.Г. Рамзаева, О.Н. Королева, Л.А. Ефросинина, Л.В. Строганова, С. Г. Рудкова, С.Э. Морозова, Т.А. Кузнецова, Н.В. Столыпина, М.В. Тарабуева и другие. Они рассматривают всевозможные аспекты организации уроков литературного чтения в начальной школе: методику работы над образным строем художественных текстов в начальной школе; современные проблемы и тенденции литературного образования, нетрадиционные формы организации уроков литературного чтения. Анализ педагогической литературы свидетельствует о том, что наименее разработанным является культурологический аспект обучения литературному чтению в начальной школе.

Современный мир несет с собой новые правила общения, поэтому в школьное образование необходимо вводить все новые и новые технологии обучения и воспитания детей. Данная проблема связана с тем, что состав обучающихся многонационален, то есть в одном классе могут учиться: русские, азербайджанцы, узбеки, а также представители других национальностей. Поэтому мы считаем, что именно кросскультурный подход в современной школе является важнейшим средством воспитания и обучения младших школьников. Кросскультурный подход в литературном образовании – это построение процесса обучения на культурологической основе, когда основной целью становится изучение разных культур. При этом подходе происходит также осознание ценности и своеобразия родной культуры [3, с. 34].

С целью реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения в начальной школе нами была организована экспериментально-

методическая работа на базе 4 класса МОУ «Шелаевская СОШ» Валуйского района Белгородской области, которая состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

Цель констатирующего этапа – выявить уровень культуроведческой компетенции обучающихся, для чего использовался метод анкетирования и беседы. Вопросы анкеты и беседы разрабатывались таким образом, чтобы выявить культуроведческие знания младших школьников в аспекте кросскультурного подхода. Мы выясняли знания детей о зарубежных авторах и их произведениях, выявляли умения младших школьников видеть сходства и различия произведений русских и зарубежных авторов, русских и зарубежных произведений устного народного творчества и т.п. Для оценки результатов анкетирования были выделены уровни сформированности культуроведческой компетенции младших школьников (высокий, средний, низкий), которые выявлялись по определенным показателям. На данном этапе эксперимента высокий уровень культуроведческой компетенции был отмечен у одного ученика (9%), средний уровень – у 4 учеников (36,5%), низкий уровень – у 6 учеников (54,5%).

Цель второго этапа эксперимента – формирование у учащихся культуроведческой компетенции в процессе реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения. Мы подбирали дидактический материал, разрабатывали задания и упражнения, направленные на реализацию кросскультурного подхода на уроках литературного чтения.

При проведении формирующего этапа эксперимента использовали следующие методы: слово учителя, беседа, наблюдения над лексическим материалом, работа с текстом, творческая работа учащихся, работа с пословицами. Для реализации задач эксперимента к урокам чтения подбирался соответствующий культуроведческий комментарий, вопросы и задания, направленные на реализацию кросскультурного подхода. Так, например, мы посчитали, что значительным потенциалом для реализации данного подхода обладает раздел учебника «Басни», в нем для изучения предлагаются басни Эзопа и И. Крылова.

Для реализации кросскультурного подхода было разработано соответствующее культуроведческое комментирование, которое содержалось в слове учителя, а также задания к текстам басен. Приведем примеры того и другого.

Слово учителя: Басня – это короткий рассказ, в котором действуют животные, растения, вещи, а подразумеваются люди, их поступки, поведение. Поэтому басня – это иносказательное произведение, она содержит иной, скрытый смысл. Читателю нужно догадаться, что хотел сказать автор. В баснях высмеиваются недостатки людей: злоба, зависть, невежество, жадность, лень. Басня всегда поучает, то есть содержит нравоучение – мораль. Они возникли в Древней Греции. Первым их начал сочинять талантливый и мудрый раб Эзоп. Его басни – это очень краткие рассказы с намеками, скрытым смыслом. Язык басен Эзопа меток и точен.

Русские писатели нередко использовали в собственных произведениях истории и героев басен Эзопа. Использовал их и замечательный русский баснописец Иван Андреевич Крылов.

Мы с вами будем читать басни Эзопа и Крылова. Давайте подумаем, чем они похожи, а чем различаются.

Задания, направленные на реализацию принципа диалога культур, после чтения басен Эзопа «Ворона и Лисица», И. Крылова «Ворона и Лисица».

– Сравни басни И.А. Крылова и Эзопа.

– Чем похожи Ворон и Ворона?

– Какую Лису тебе легче представить?

– Найди сходства и различия в содержании и построении басен Эзопа и И. Крылова: форма (запись) басен, имена героев, описание Лисы, мораль.

Особое место в нашей экспериментальной работе занимала работа с пословицами и загадками, поскольку именно паремиологический фонд языка тесно связан с историей конкретного народа или этноса, его культурой, бытом, моралью. В ходе формирующего эксперимента мы использовали пословицы, как русские, так и пословицы других народов. Приведем описание фрагментов уроков, на которых в качестве дидактического материала использовался пословичный материал или загадки. Так, при изучении темы «Какие бывают пословицы?» наряду с русскими половицами, предложенными в учебнике, мы использовали пословицы других народов. Приведем примеры:

Дети без воспитания несчастнее круглых сирот (арабская).

Зимой солнце – что мачеха: светит, да не греет (русская).

Злой человек будет несчастен даже среди своего счастья (латинская).

В том, что летучая мышь не видит днем, солнышко не виновато (татарская).

Если бы узнал, где упадешь, подостлал бы ковер (украинская).

На одном из уроков мы использовали пословицы для проведения игры «Переведи на русский язык». Учащимся было предложено пословицы разных народов «перевести» на русский язык, т.е. подобрать русские пословицы, близкие по смыслу.

Верблюда под мостом не спрячешь (Афганистан). – Шило в мешке не утаишь.

Все хорошо в свое время (Англия). – Всему свое время. Дорога ложка к обеду. Готовь сани летом, а телегу зимой.

На другом уроке для проведения игры «Переведи на русский язык» использовались пословицы разных народов, отражающие одинаковый смысл, и учащиеся должны были подобрать русские эквиваленты этим пословицам.

В чей обоз сел, те песни и пой (абхазская).

Когда находишься в Риме, поступай как римлянин (английская).

В стране, в которой бываешь, соблюдай обычай, который встречаешь (итальянская).

Русские пословицы: В чужой монастырь со своим уставом не ходят. В какой народ придешь, такую шапку и наденешь.

Мы привели лишь некоторые возможные формы работы по реализации кросскультурного подхода, которые можно использовать на уроках литературного чтения. Следует подчеркнуть, что на таких уроках происходит не только активизация и обогащение словаря, но и воспитание чувства национального самосознания, любви к своему народу и уважению ко всем остальным народам мира.

Последний этап нашей работы – контрольный эксперимент, целью которого было проверка эффективности проделанной нами работы. Как и на констатирующем этапе, мы использовали анкетирование и беседу. На данном этапе высокий уровень сформированности культуроведческой компетенции выявлен у 3 учеников (27,5 %), средний уровень – у 6 учащихся (54 %), низкий уровень – у двух учеников (18,5 %). Результаты контрольного анкетирования говорят о том, что знания обучающихся начальной школы о творчестве зарубежных авторов, об обычаях и традициях других народов значительно расширились. Проведенная экспериментальная работа подтверждает продуктивность формирования культуроведческой компетенции младших школьников при реализации кросскультурного подхода на уроках литературного чтения.

Литература

1. Орлова Г.А., Филатова А.П. Диалог культур в образовании // Вестник Новгородского государственного университета. – 2011. – № 64. – С. 29–38.

2. Словарь: Лента.ру. – URL: http://x.lenta.ru/abc/124.htm (дата обращения 15.02.2019).

3. Сильченкова Л.С. Кросскультурный подход к учебно-воспитательному процессу на уроках литературного чтения // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2013: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической юбилейной конференции. – 2013.

4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М., 2000. – 624 с.

5. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования. – URL: https://fgos.ru, (дата обращения 17.02.2019).

ДРАМАТИЗАЦИЯ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В.Ю. Григорьева,

студентка 3 курса института национальной культуры и межкультурной коммуникации Марийского государственного университета

Научный руководитель: к.п.н., доцент Бирюкова Н.А.

Формирование личности, имеющей развитые коммуникативные умения и навыки, является основной задачей современной российской школы. Уровень сформированности данных умений влияет не только на эффективность обучения, но и на процесс социализации и развития личности в целом.

Существует достаточное количество трактовок понятия «коммуникативность». Одно из них – это «способность, склонность к передаче информации в процессе общения, к установлению контактов и связей» [4].

В современном образовании возникает много проблем из-за недостаточного развития коммуникативности школьников. В процессе обучения учащиеся боятся взаимодействовать с педагогом, теряются в ситуации речевого общения. Для решения данной проблемы необходимо начать формирование коммуникативной личности в младшем школьном возрасте, так как именно начальная школа является фундаментом всего школьного образования. И во многом от учителя начальных классов будет зависеть будущее ребенка в школе.

Исследования ведущих педагогов и обобщение опыта учителей убедительно доказывают, что на развитие не только общей коммуникативной компетенции, но и конкретных иноязычных коммуникативных умений и навыков учащихся положительно влияет раннее обучение иностранному языку [5].

Отличительные особенности урока иностранного языка, в первую очередь, заключаются в сфере целеполагания. Если большинство дисциплин ориентировано на освоение научных знаний, то предмет «Иностранный язык» нацелен на развитие коммуникативной компетентности школьников, на обучение их практическому овладению иностранным языком. Исходя из этого, в реализацию коммуникативных целей включается совершенствование умений и навыков устной речи, обучение письму и чтению, овладение умением выбирать правильные средства передачи информации.

В отличие от других учебных предметов иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения. Цель предмета «Иностранный язык» говорит о том, что в процессе обучения важно, чтобы учащиеся владели иностранным языком как средством общения и умели им пользоваться в устной форме. Одним из важных направлений решения этой проблемы является разработка и внедрение в учебный процесс таких средств обучения, которые предусматривали бы целенаправленное развитие коммуникативных способностей учащихся. Поэтому в настоящее время в начальной школе начинают активно внедряться интерактивные технологии обучения иностранным языкам [7]. По мнению многих учителей-практиков, примером интерактивной технологии, доказавшей свою эффективность, является драматизация сказок.

Драматизацию рассматривают как «инсценирование, разыгрывание по ролям литературных произведений, с сохранением последовательности эпизодов» [1]. Е.А. Белянко так определяет понятие «драматизация»: это «креативное использование письменной и устной речи на основе художественного литературного произведения» [2, с. 4].

Конышева А. В. выделяет 4 типа драматизации, которые могут найти применение на уроках иностранного языка:

1. Пантомима. С помощью жестов и движений учащиеся разыгрывают сценку.

2. Импровизация. Здесь отсутствует подготовительная работа. Сценка создается во время исполнения. Учащимся даются роли и список ситуаций, которые они должны разыграть в свободной языковой форме.

3. *Неформальная драматизация* характеризуется большой степенью спонтанности. Учителя стараются избегать данного типа драматизации, так как невозможно предугадать поведение учеников. Здесь от учащихся не требуется чтение и запоминание диалогов.

4. *Формальная драматизация.* Учащиеся воспроизводят заранее выученные диалоги строго по сценарию [6, с. 185].

В процессе изучения иностранного языка драматизация встречается на каждом шагу. На уроках учащиеся составляют диалоги и монологи на заданную тему, придумывают вопросы друг другу. Во всем этом присутствует элемент драматизации. Однако действительные драматические ситуации, где устанавливается эмоциональный контакт между учащимися и учителем, происходят во время постановок сказок.

По мнению Н.В. Ивановой, существуют пять этапов работы над драматизацией сказки:

1. Чтение сказки и достижение углубленного понимания слов, словосочетаний, предложений и текста в целом.

2. Работа над текстом с учетом лингвистических особенностей использования традиционных формул народной сказки.

3. Работа с действующими лицами по сценкам, сценарию и музыкой в целом, монтаж спектакля.

4. Работа по художественному оформлению, над предметами бутафории, костюмами.

5. Показ спектакля и его оценка [3, с. 12].

Драматизация сказки – трудный, но в то же время интересный прием. Применение его, безусловно, приводит к динамике учебной деятельности каждого ученика, активизирует общение, формирует интерес к изучаемому иностранному языку, повышает мотивацию. «Языковой барьер» во время ролевого взаимодействия становится легко преодолимым. Неуверенные в себе учащиеся в процессе драматизации забывают о своих комплексах и оказываются вовлеченными вместе со своими товарищами в общий творческий процесс обучения.

Роли «учитель-ученики» преобразуются в совсем другую модель общения. Учитель становится режиссером, а ученики – актерами, что интересно для детей младшего школьного возраста. Учителя не должны бояться недостаточного профессионализма с точки зрения драматургии, так как важным является не создание театрального шедевра, а сам процесс иноязычного общения, что приведет к развитию коммуникативности личности.

Считается, что одним из самых важных и сложных видов речевой деятельности является аудирование. Инсценировка – самый эффективный способ в обучении понимаю иностранных языков «на слух». Участвуя в постановке сказки, дети слушают друг друга, стараются понять то, о чем говорит каждый герой. Именно поэтому драматизация сказки приносит результаты не только в развитии устной речи, но и в понимании иностранного языка (аудировании). Ведь сценическое действие помогает понять смысл происходящего, в результате чего у детей развивается языковая догадка.

В заключение необходимо отметить, что в современной педагогической науке прием драматизации сказок играет большую роль в обучении иностранным языкам, так как он направлен на совместную деятельность преподавателя и учащихся, их взаимодействие и беседу. Данный прием предоставляет возможность создать образовательное пространство, в котором ученик сумеет максимально самореализоваться. Активное использование в учебном процессе инсценирования, разыгрывания ролей, как правило, приводит к достижению успешных результатов в формировании коммуникативных способностей учащихся, необходимых для жизни в современном обществе.

Литература

1. Академик. Современный толковый словарь русского языка Ефремовой. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova (дата обращения: 08.02.19).

2. Белянко Е.А. Драматизация в обучении английскому языку. – Ростов-н/Д, 2013. – 93 с.

3. Иванова Н.В. Методика драматизации сказки как средство развития коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку: автореф. дис. … кан. пед. наук. – М., 2006. – 18 с.

4. Конышева А.В. Игра в обучении иностранному языку: теория и практика. – Минск, 2008. – 288 с.

5. Красильникова Н.В., Бирюкова Н.А. Использование игровых технологий в подготовке будущих учителей к раннему обучению детей иностранному языку // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации: сб. статей. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2016. – С. 140–145.

6. Национальная педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: http://didacts.ru/termin/kommunikativnost.html (дата обращения: 07.02.19).

7. Kondratenko E.V., Biryukova N.A., Kondratenko I.B. et al. Interactive Learning in the System of Future Teachers' Training: Experience, Problems and Prospects // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. № 8. Pp. 1653–1657.

РОЛЬ ПРОФСОЮЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ФОРМИРОВАНИЕМ КУЛЬТУРЫ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Е.В. Губанихина,
магистрант факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Е.А. Жесткова,
к.ф.н., доцент кафедры методики дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ

В современной научной среде растет число публикаций, посвященных проблеме становления гражданского общества, но стоит заметить, что значительная часть важных вопросов, связанных с теоретической базой и практическим исследованием, требуют дополнительного изучения.

На сегодняшний день социально активное российское население осознает демократические ценности и приходит к осознанию того, что именно представители социума решают большую часть общественно значимых задач. Итог та-

кого осознания – приобретение профсоюзными организациями особой роли, заключающейся по своей сути в решении множества существующих социальных проблем. Действующая в стране демократия предполагает не только законодательство, развитое на достаточном уровне, но и гражданское участие.

Действующая демократия подразумевает не только развитое законодательство и права, но и активное гражданское участие. Профсоюзные организации обладают особой многозадачной ролью как действующий элемент гражданского сообщества, они являются важным транслятором культуры гражданственности. Профсоюзы занимаются решением целого комплекса экономически и социально значимых проблем: защита социально-экономических прав работников-членов профсоюзов, улучшение экологической ситуации, выдвижение законодательных инициатив по вопросам развития соответствующей отрасли, работа с молодежью и т.д. [5] Именно на последний аспект мы обратим более подробное внимание.

Итоги деятельности профсоюзов показывают их нарастающую значимость в формировании гражданственной культуры, что наиболее заметно в сфере высшего образования. Это указывает на изменения в характере профсоюзных движений, о развитии «переговорной» экономики и «консенсусного» общества. Внутри вуза действующая первичная организация профсоюзного движения более четко представляет основу гражданского общества, в то время как верхние слои профсоюзной структуры сферы образования имеют ориентир на взаимодействие с государственной властью.

Заметим, что исследование роли профсоюзов в формировании культуры гражданственности в студенческой среде в настоящее время является практически и теоретически значимым.

Проблематика роли профсоюзов в процессе формирования гражданственной культуры в вузе является по своей сути междисциплинарной в силу многогранности и многоаспектности. К ней обращаются политологи, социологи, культурологи, экономисты, юристы.

Для начала более подробно остановимся на концепции гражданского общества. В настоящее время момент в научной теоретической базе отсутствует единое определение гражданского общества, особенно это относится к подходам его изучения и измерения. Подобная ситуация подтверждает многогранность и сложность изучаемого явления.

Анализ концепций мыслителей Айвазяна А.А., Вигуновой Ю.И. и Резника Ю.М. позволили нам сформулировать общее определение. Гражданское общество – это относительно самостоятельное от государства объединение людей (семья, школа, церковь, профсоюзы, партии, союзы предпринимателей, творческие организации и т.п.), наделенное правом самоуправления в области взаимодействий социальных слоев, институтов [1–3]. Они являются противовесом системе государственной власти и помогают активизировать творческий потенциал граждан.

Вигунова Ю.И. описывает понятие «гражданственность» как нравственное качество личности, определяющее активное и сознательное выполнение гражданского долга и обязанностей перед государством, народом, обществом [2]. Гражданственность является разумным использованием гражданских прав, проявляется в уважении, принятии и соблюдении законов страны.

Руденкин В.Н., российский ученый, занимающийся проблемой развития гражданского общества, систематизировал гражданскую институциональную структуру и выделил четыре типа. Первый тип структур – это некоммерческие организации, которые делятся на две группы в зависимости от рода деятельности: «проблемно-ориентированные» (добровольные организации граждан – группы самоподдержки, спортивные, молодежные, женские и др.) и организации, решающие проблемы общегражданского характера (экологические и правозащитные организации) [4].

Следующая группа в институциональной структуре – это политические организации, которые не входят в систему государства, представленные кружками, клубами, движениями и политическими партиями.

Третья группа структур представлена социокультурными ассоциациями – церковью, независимыми СМИ, научными и творческими союзами, образовательными, воспитательными, культурно-досуговыми учреждениями и т.п.

И, наконец, последняя группа в институциональной структуре, которую В.Н. Руденкин относит к главнейшим институтам гражданского общества, представлена профсоюзными организациями [4]. Таким образом, мы приходим к тому, что профсоюзы являются неотъемлемым элементом гражданского общества и могут воздействовать на гражданскую культуру.

Перейдем к актуальному вопросу – функционированию профсоюзных организаций в среде высшего образования России. Сильный профсоюз в сфере образования сейчас важен как никогда: студенчеству необходим ориентир, образец для подражания во взрослой среде гражданского общества.

Социальная задача профсоюза как организации – защита прав и интересов студентов. Но как бы обманчиво кратко не звучала данная формулировка, за ней стоит широкий спектр задач, одной из которых является воспитание культуры гражданственности в студенческой среде. Можем отметить вытекающее из вышесказанного основное свойство профсоюза – его многофункциональность. Если основная деятельность профсоюзных организаций носит экономический характер, то другие функции расширяют диапазон воздействия профсоюза и его роль в обществе.

Сила воздействия профсоюза на гражданственность студенчества зависит от перечня связанных между собой факторов:

• факторы внутренней среды: сила профсоюза (субъективные и объективные обстоятельства); понимание лидером и объединением активистов профсоюза задач и путей их решения;

• факторы внешней среды: уровень развития гражданского общества в стране; роль, характер и состояние государственной власти; социально-психологическая, политическая и социально-экономическая обстановка.

Общемировой опыт подтверждает, что профсоюзы действительно стали существенным и неотъемлемым элементом современного гражданского общества.

Более подробно рассмотрим, как профсоюз влияет (помогает) становлению гражданского общества, развитию гражданственности у его единиц.

1. Профсоюзные члены являются частью социума и объединены корпоративными задачами, целями и в подобных рамках решают часть задач, непосредственно влияющих на развитие гражданского общества.

2. Профсоюзная организация создает условия, в которых происходит формирование общественно-активного индивида. Общероссийский профсоюз образования – один из немногих профсоюзов, который не только смог не распасться, но и нарастил свою силу за эти годы.

Первичные организации профсоюза сохранились и действуют во всех субъектах федерации, во всех образовательных учреждениях. И обратим внимание на тот факт, что выборные профсоюзные органы – горкомы, райкомы, профкомы, профбюро, профгруппорги – это люди, работающие на общественных началах, т.е. весь профсоюзный студенческий актив замотивирован не финансовой или иной составляющей, а лишь собственным желанием быть причастным к этой деятельности.

3. Система профсоюзного воспитания студенчества – это и профсоюзные мероприятия, кружки, акции, и полноценные школы профсоюзного актива. Профсоюз обладает студенческим ресурсом, возможностью вовлекать в обучение все больше активистов, а активист, в свою очередь, получает возможность бесплатно освоить новую для себя информацию, необходимые ему для жизни в гражданском обществе навыки. Также немаловажный плюс – профсоюзный актив может на практике обучиться навыкам общения, выступлению на публике, сформировать в себе базу для грамотного ведения переговоров и т.д.

Но стоит заметить, что мало наделить студента определенными правами, надо еще научить его ими пользоваться. Именно поэтому профсоюзные организации и придают такое большое значение обучению профсоюзных членов и, прежде всего, профсоюзных активистов. Таким образом, заметим, что если учеба актива профсоюза продуманная, системная, вовлечение студентов в культурную жизнь вуза происходит планомерно, то нет сомнений, что всё это в совокупности принесет свои плоды в процессе формирования гражданственности студента.

Литература

1. Айвазян А.А. Гражданственность и гражданское участие (теоретико-методологический анализ): автореф. … канд. полит. наук. – Екатеринбург, 2001.

2. Вигунова Ю.И. Гражданское общество и демократические реформы в современной Мексике // Социологические исследования. – 1995. – №11. – С. 114–123.

3. Гусев Д.А. Сельская школа: возвращение к истокам народного прикладного творчества // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12–8. – С. 1742–1745.

4. Резник Ю.М. Гражданское общество как феномен человеческой цивилизации // Социальное партнерство государства и неправительственных организаций как фундаментальный принцип гражданского общества. – М., 2000. – С. 74–104.

5. Руденкин В.Н. Гражданское общество в России: История и современность. – Екатеринбург, 2002

6. Сергейчик С.И. Факторы гражданской социализации молодежи // Социологические исследования. – 2002. – №5. – С. 107–111.

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ТЕХНОЛОГИИ «ТРИЗ» В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Губанихина,
доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
О.А. Горячкина,
магистрант 2 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ

Речь является важным компонентом личностного развития, способствующим полноценной адаптации человека в жизни, начиная с первых лет его жизни. Наиболее сенситивным периодом речевого развития является дошкольный возраст. Особое внимание уделяется развитию связной речи, а именно обогащению словарного запаса дошкольников, освоению основных законов и норм языка, развитию умения использовать на практике усвоенный языковой материал, то есть передавать содержание готового текста достаточно полно, связно, последовательно и понятно для окружающих, а также умения самостоятельно составлять связный рассказ.

Педагогу необходимо побуждать детей к речевой деятельности, развивать речевую активность не только в процессе ежедневного общения, но и в процессе специально организованного обучения. Важно проводить целенаправленную регулярную работу по обучению рассказыванию с применением наиболее действенных, рациональных, интересных и увлекательных для детей методических приёмов и средств, способствующих мотивации речевой деятельности [2].

В настоящее время в образовательном процессе детского сада используются различные программы и технологии, соответствующие требованиям современного образовательного стандарта. Одна из таких технологий – технология «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ).

Данная технология появилась в конце 50-х гг. XX в., основателем является изобретатель Генрих Саулович Альтшуллер. Появление ТРИЗ обеспечило массовое внедрение в обучение технологии творчества, в соответствии с которой процесс овладения теоретическим инструментарием способствует освоению навыков решения творческих задач, что приводит к формированию новых сторон творческой личности. В центре внимания данной технологии – творче-

ский человек с богатым воображением, мыслящий системно, владеющий огромным арсеналом способов решения изобретательских задач, ставящий перед собой конкретную достойную жизненную цель и достигающий её.

ТРИЗ – это технология деятельностного типа: педагог здесь не предлагает готовые знания, ребенок непосредственно включен в познавательную деятельность, что соответствует принципам развивающего обучения. Основная идея педагогов, реализующих ТРИЗ, заключается в том, что все дети талантливы, им лишь надо помочь научиться ориентироваться в современном мире, чтобы при минимальных затратах получать максимальный эффект.

Технология ТРИЗ содержит большое количество эффективных методов и приемов, помогающих развивать у детей фантазию, речь, логическое мышление, умение творчески подходить к решению проблем, осуществляя поиск наиболее оптимальных путей. Дети учатся мыслить системно, понимать те процессы, которые окружают их, у них воспитываются такие качества личности, которые помогают понять явления окружающего мира. В арсенале ТРИЗ-технологии игровые методы и приемы, позволяющие раскрыть творческий потенциал каждого ребенка.

Технология ТРИЗ для детей дошкольного возраста представляет собой систему совместных игр и занятий, содержащую подробные методические рекомендации к их проведению. Дети самостоятельно, в ходе игр и занятий, выбирают интересующую их тему, материалы и вид деятельности, учатся выявлять противоречия в окружающем их мире, находить способы разрешения этих противоречий.

Опираясь на опыт применения данной технологии в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста, остановимся на характеристике некоторых важных аспектов.

Игровые приемы ТРИЗ включаются в повседневное общение педагога с детьми, детей между собой, в образовательную деятельность по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром. Применяются они также при организации прогулок и досуга детей.

Следует отметить, что успешная реализация целей ТРИЗ-технологии представляется возможной при создании определенных условий:

- общение ребенка со взрослыми и сверстниками;
- наличие собственной позиции ребенка в деятельности, направленной на познание окружающего мира;
- создание комфортной обстановки, способствующей активной творческой деятельности дошкольников, ситуации успешности;
- наличие игровых элементов, творческих и проблемных задач и их включение в структуру компонентов занятий;
- сочетание коллективной и индивидуальной форм работы;
- воспитание у детей уверенности в себе, в своих возможностях.

Важным является создание условий, которые содействуют появлению оригинальных идей и творческого речевого развития детей. Особое внимание

уделяется созданию ситуаций, стимулирующих творческое воображение детей, любопытство, познавательный интерес. Типовые приемы ТРИЗ-технологии фантазирования (увеличение – уменьшение, деление – объединение, преобразование признаков времени, оживление – окаменение, специализация – универсализация) способствуют возникновению у детей новых решений на основе имеющегося опыта. Они претворяются во внешнюю форму в виде словотворчества, придумывания рифмы, загадок, продолжения стихов, рассказов. Игровые задания и упражнения при этом включаются во все режимные моменты.

Так, например, с целью развития умения полно и интересно передавать содержание готового литературного текста и собственного рассказа (содержательность речи) используются следующие задания:

1. Придумывание собственного повествования на сюжет известного литературного произведения.

2. Придумывание сказки «наизнанку». Здесь используются сказки с двумя противостоящими друг другу персонажами. Берется готовый сюжет, но меняются местами характер героев и содержание их ролей.

3. Включение в известный сюжет сказки дополнительных персонажей. Отбираются сказки с простым сюжетом («Колобок», «Теремок») и т.п., ввести новый персонаж в такой сюжет несложно.

Развитию умения логически переходить от одной части рассказа к другой, умения начать и правильно закончить рассказ без лишних вставок и повторений, пропусков существенных эпизодов (логическая последовательность), способствуют следующие задания и упражнения:

1. «Добрым молодцам урок». Воспитатель называет пословицу, поговорку или какое-нибудь жизненное правило, а дети должны вспомнить сказки, в которых это подтверждается.

2. Перестановка событий внутри одной сказки. Для выполнения заданий детям предлагаются сказки со сменой однотипных событий: «Репка», «Теремок» и т.п. В таких сказках можно поменять последовательность событий. Например, при сочинении новой сказки «Репка» детям сообщается, что новые сказки они будут сочинять все вместе и предлагается попробовать сочинить свою сказку. Затем проводится беседа о событиях сказки, восстанавливающая их последовательность, предлагается детям рассказать сказку наоборот, начиная с мышки. Когда всю последовательность событий проговорили, воспитатель надевает на себя «сказочный колпак» и предлагает рассказать сказку, по очереди надевая колпак детям по очереди.

Для развития умения правильно строить предложения, связывать предложения между собой, грамотно оформлять высказывания (грамматическая правильность речи) в работу с детьми целесообразно включать следующие задания и упражнения.

1. «Придумай рифмованные строчки». Детям предлагается выбрать пару рифмованных слов и придумать на них стихотворный текст.

2. «Доскажи словечко». Детям читается стихотворный текст и в последнем слове каждой строчки произносится лишь первый слог. Остальные слоги должны назвать сами дети.

Умение передавать мысль в соответствии с излагаемым текстом (точность речи) развивается при помощи следующих заданий [3; 4; 7]:

1. «Перечисли действия героев». Воспитатель называет персонаж, например, козу из сказки «Волк и семеро козлят», просит детей назвать все действия, которые коза совершила (ходила, наказывала, пела). Далее предлагается вспомнить персонажей, которые в других сказках выполняли такие же действия. При выполнении заданий у детей развивается умение перечислять все действия сказочного героя, находить аналогичные действия персонажей из других сказок, тренируется память.

2. Изменение конца сказки. Детям предлагается изменить конец в сказках с трагическим концом. Педагог вместе с детьми «спасают» Колобка, придумывают, как убрать из сказки «Снегурочка» костер, найти способ уберечь теремок от разрушения и т.д. Работа с детьми строится следующим образом – вначале педагог в беседе с детьми вспоминает сказку, побуждает к сопереживанию участи Колобка, обсуждает с детьми, как можно спасти Колобка, затем предлагает придумать новое окончание сказки.

3. Изменение сюжета сказки. Детям предлагается изменить сюжетную линию героев. Тема задается педагогом. Иногда дети сами предлагают тему.

Развитие умения использовать в речи разнообразные лексические средства (богатство языковых средств) осуществляется при помощи данных заданий [3]:

1. «Волшебные слова». Детям предлагается вспомнить заклинания из известных сказок («Сивка-бурка, вещая каурка…»), а затем словосочетания («В некотором царстве, в некотором государстве»). Так дети учатся подбирать слова и словосочетания по заданному признаку.

2. «Герои сказок». Детям предлагается сгруппировать персонажей по заданному признаку, например, назвать всех персонажей-девочек из разных сказок.

Все представленные методы направлены на формирование у старших дошкольников умения полно и интересно передавать текст литературного произведении, правильно строить предложения, связывая их между собой, составлять и сочинять рассказы, выражать мысль в соответствии с излагаемым текстом, используя в речи разнообразные лексические средства; логически переходить от одной части рассказа к другой.

Все вышесказанное позволяет нам говорить о том, что методы ТРИЗ-технологии эффективны в развитии связной речи старших дошкольников и оказывают активное влияние на развитие творческой активности и самостоятельности детей.

Литература

1. Гин С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений [Электронный ресурс]. – URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=6540977

2. Гусев Д.А. Народное творчество как средство развития духовно-нравственных ценностей в дошкольном и младшем школьном детстве в условиях села // Детский сад от А до Я. – 2015. – № 3 (75). – С. 34–40.

3. Жесткова Е.А., Зимина М.Д. Теория решения изобретательских задач как средство повышения мотивации обучения младших школьников на уроках литературного чтения // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 2. – URL: http://pedagogy.science-review.ru/ru/article/view?id=1595 (дата обращения: 23.02.2019).

4. Корзун А.В. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками. – Минск: Университетское, 2000.

5. Сидорчук Т.А., Кузнецова А.Б. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине. – Ульяновск: Б.И., 1997.

6. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-метод. пособие. – М.: Владос, 2004.

7. Филиппова Л.В. Учебный диалог как инновационная образовательная технология обучения младших школьников // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы II Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 210–215.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ УСПЕШНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Губанихина,
доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Е.А. Лазарева,
магистрант 2 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования закрепил положение о психолого-педагогической поддержке позитивной социализации дошкольников, индивидуализации развития личности ребенка, формирования его успешности в рамках реализации программы дошкольного образования [3].

В связи с этим возникла необходимость реформирования процесса управления дошкольной образовательной организацией (ДОО), включения в образовательный процесс наиболее эффективных форм и методов, стимулирующих успешность и индивидуальные достижения ребенка в различных областях.

Управление процессом развития успешности детей старшего дошкольного возраста в детском саду должно осуществляться по следующим направлениям:

1. Постоянное повышение качества предоставляемых ДОО образовательных услуг: подбор и реализация наиболее эффективных образовательных программ, повышение качества разработки целевых подпрограмм, использование

передовых технологий, позволяющих показывать высокие результаты развития детей.

2. Работа над повышением квалификации педагогического состава через постоянное повышение уровня профессиональной компетентности воспитателей ДОО, в том числе в вопросах развития успешности дошкольников.

3. Регулирование качественного наполнения предметно-пространственной среды ДОО в соответствии с требованиями ФГОС ДО и образовательными потребностями детей [2, с. 108].

Процесс управления развитием успешности детей осуществляется на всех уровнях управления (рис. 1). При этом на каждом уровне реализуются свои задачи.

Если говорить о детях, то для них наиболее значимым является игровой характер обучения, при котором формируется интерес и мотивация к образовательной деятельности, потребность в получении новых знаний и информации об окружающем мире. Ребенок дошкольного возраста гораздо лучше запоминает материал, преподнесенный педагогом в интересной, необычной форме.

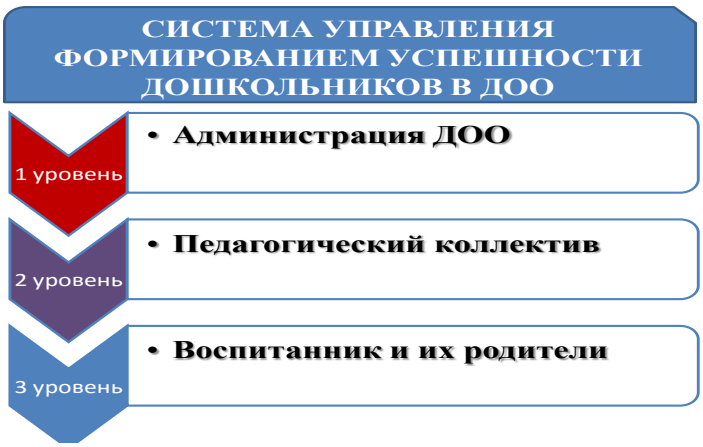


Рис. 1. Система управления формированием успешности дошкольников в ДОО

Наиболее важными аспектами для родителей как заказчиков образовательных услуг является именно успешность ребенка в образовательной деятельности, основанная на обучении с использованием инновационных технологий. При этом основополагающим остается принцип сохранения здоровья ребенка. Удовлетворение требований родителей представляется возможным при соблюдении ряда условий, среди которых организация образовательного процесса без утомления и перегрузок; сохранение психического и физического здоровья детей; достижение определенных результатов обучения, в том числе необходимых для успешного перехода ребенка на следующую образовательную ступень; мотивация дошкольников к получению новых знаний; развитие индивидуальных способностей детей и удовлетворение их образовательных потребностей [1, 6–7].

Работу по созданию условий для успешности ребенка в разных областях организует, как правило, педагог, существенное значение для которого имеет поддержка и положительная оценка его деятельности со стороны администрации ДОО и родителей воспитанников. Данная оценка осуществляется на основе следующих критериев:

- успешное освоение всеми детьми и каждым в отдельности образовательной программы;
- оптимизация процессов, направленных на воспитание, обучение и оздоровление дошкольников;
- успешное развитие психологических особенностей дошкольников в процессе обучения и воспитания;
- рациональное использование рабочего времени воспитателя и времени, отведенного на обучение и воспитание дошкольников;
- обеспечение педагогического процесса всем необходимым оборудованием и пособиями.

Критериями оценки эффективности управления на административном уровне является выполнение следующих условий:

- высокая оценка деятельности администрации и педагогов ДОО со стороны родителей, что в свою очередь способствует повышению престижа детского сада и дает дополнительный импульс для развития образовательной организации;
- сохранение здоровья воспитанников;
- рациональное использование рабочего времени педагогического коллектива и времени, отведенного на образовательную деятельность с детьми;
- успешность деятельности детей и педагогов;
- освоение образовательных программ детьми в полном объеме, качественная подготовка дошкольников к переходу на следующую образовательную ступень [3, с. 110].

Анализ исследований, посвященных проблеме развития успешности детей (Окушовой Г.А., Щеновой С.Е. и др.), позволяет выделить ряд положений, которые надо учитывать в процессе управления формированием и развитием успешности детей дошкольного возраста:

1. Деятельность по управлению успешностью старших дошкольников в ДОО должна осуществляться в ходе воспитательно-образовательного процесса (т.е. управление по процессу), а не после того, как дети перешли на обучение в начальную школу (управление по результатам). При этом необходимо помнить о необратимости процесса и о невозможности вернуться на какую-либо его стадию.

2. Во время оценки успешности старших дошкольников необходимо видеть развитие каждого ребенка, а не фиксировать только успехи наиболее способных и хорошо обученных детей или же детей одаренных. Как раз небольшая динамика в развитии успешности детей «неуспешных» является показателем эффективности управленческой деятельности в данном направлении.

3. Контроль успешности старших дошкольников должен обеспечиваться поддержкой как администрации, так и всех субъектов образовательного процесса ДОО. Нужно помнить, что управление успешностью предполагает, прежде всего, обучение исполнителей, а также применение эффективных педагогических и управленческих технологий [2, с. 111].

К.Ю. Белая и П.И. Третьяков, в свою очередь считают, что наиболее эффективной технологией управления ДОО, находящейся в режиме постоянного развития, является применение технологии управления по результатам. Она заключается в том, что все субъекты педагогической и управленческой деятельности должны понимать смысл и результаты собственной деятельности. Это, по мнению ученых, формирует творческое отношение к ней [4, с. 73].

Выделяются три уровня управления по результатам.

Первый уровень – уровень администрации ДОО, которая определяет миссию организации.

Современная теория стратегического управления рассматривает миссию организации как ее гиперцель, которая является своего рода лицом дошкольной образовательной организации и позволяет отличать её от многих других, предоставляющих аналогичный комплекс услуг. Определение миссии предполагает качественный анализ ресурсов организации, а также той среды, в которой она будет развиваться. Следовательно, в миссии содержатся в свернутом виде основные идеи, которые определяют характер изменений, необходимых для внесения в образовательный процесс, а также корректировку содержания управленческой деятельности администрации ДОО, которая направлена на решение задач по формированию успешности дошкольников.

ДОО должна видеть миссию собственного развития в том, чтобы обеспечить право семьи на оказание ей помощи в деле воспитания и образования дошкольников, в развитии личностных особенностей и способностей ребенка, в самореализации ребенка в разных видах деятельности.

Для достижения обозначенной цели необходимо, чтобы коллектив ДОО работал слаженно, на основании объединяющего всех принципа, в котором должно быть отражено следующее профессиональное кредо: успешный ребенок – это здоровый, умный, творческий, добрый, общительный, улыбающийся, счастливый ребенок, чувствующий себя комфортно в условиях дошкольной образовательной организации и, в частности, в условиях образовательного процесса [4, с. 92].

Это, в свою очередь, является реализацией гуманистического подхода к воспитанию детей, который выражается в следующих положениях:

- ребенок представляет собой гармонию природных задатков и способностей, раскрыть и успешно реализовать которые – задача педагога;
- ребенок – это субъект познания и предметной деятельности;
- при развитии дошкольника необходимо опираться на личностные структуры его сознания: субъективность, автономность, рефлексивность, самореали-

зацию, самоактуализацию, что позволяет педагогу применять личностно-развивающие технологии;

- результатом педагогической деятельности становится базовая ценность – успешность ребенка и его развитие.

На втором уровне происходит определение содержания, количества и качества основных образовательных услуг, предоставляемых образовательной организацией. Этот уровень связан непосредственно с деятельностью старшего воспитателя и педагогов, реализующих работу с дошкольниками.

На третьем уровне управления рассматривается эффективность и результат деятельности дошкольной образовательной организации с точки зрения потребителей, то есть самого ребенка и его родителей. Именно на этом уровне успешность ребенка становится главным показателем деятельности ДОО по его образованию и воспитанию [3, с. 21].

Реализация идеи успешности каждого дошкольника может стать основой образовательной программы ДОО, формирующей целостное образовательное пространство для всестороннего развития ребенка, для его успешной самореализации в разных видах деятельности.

Для координации усилий всего педагогического коллектива в процессе формирования успешности ребенка, четкого определения результата совместной деятельности и удовлетворения потребностей родителей может быть создана модель выпускника. В контексте развития успешности дошкольников модель выпускника может быть выстроена лишь примерно, на основе определения важных для современного общества характеристик ребенка и потенциала его развития. В неё могут войти следующие характеристики потенциала:

- психофизический, который включает физическое, психологическое развитие и соматическое здоровье ребенка;

- интеллектуальный, в него входят элементарные математические представления, уровень развития речи, уровень развития познавательного интереса и активности, готовность к умственной деятельности;

- творческий, к которому следует отнести уровень развития воображения и креативности, которые ребенок демонстрирует в продуктивных видах деятельности (изобразительной, музыкальной, музыкально-двигательной, конструктивной, театральной), наличие у него художественно-эстетического вкуса;

- личностный – это сформированность положительного образа «Я», личностных качеств, адекватной самооценки, знание моральных норм, мотивация на достижение успеха, общительность, трудолюбие, контактность.

Таким образом, управление развитием успешности старших дошкольников должно осуществляться в ДОО на всех уровнях: администрации, педагогов и заказчиков образовательных услуг. Наиболее эффективной стратегией в данном направлении является управление по результатам, которое предполагает формирование четких целевых ориентиров развития ДОО и творческое достижение результатов в процессе управления развитием успешности старших дошкольников.

Литература

1. Клюева Е.В. Природа как средство формирования у старших дошкольников представлений о сенсорных эталонах // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 12. – С. 60–66.

2. Окушова Г.А., Щенова С.Е. Развитие детской успешности как ключевое направление образовательных инноваций: из опыта инновационной работы МДОО «Центр развития ребенка – детский сад № 82 г. Томска // Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 10 (100). – С. 11–17.

3. Организация деятельности дошкольного образования / авт.-сост. Л.А. Федорова – М.: ООО Изд. «Астерель», 2013. – 189 с.

4. Приказ Минобрнауки РФ №1155 от 17.10.2013 г. об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // СПС Консультант Плюс.

5. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. – М., – 2012. – 240 с.

6. Тихомирова О.Б., Фомина Н.И. Танцевальная деятельность как средство формирования творческих способностей детей 4–5 лет в условиях дополнительного образования // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 11 (65). – Часть 2. – Ноябрь. – С.156–158.

7. Троицкая И.Ю. Психологические аспекты педагогической оценки в современной начальной школе // Начальная школа. – 2018. – №7. – С.9–14.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ

О.А. Гусева,
студентка 4 курса факультета общего и профессионального образования
Марийского государственного университета
Научный руководитель: к.п.н., доцент Бирюкова Н.А.

Образовательный процесс в современной начальной школе ориентируется на развитие личности через формирование универсальных учебных действий, что является приоритетным направлением начального общего образования.

Понятие «универсальные учебные действия» (УУД) начало внедряться в деятельность школы с 2009 года. В широком значении ФГОС второго поколения определяет УУД как умение учиться, что является значимым фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, закрепления навыков в учебно-практической деятельности. В узком смысле универсальные учебные действия – это совокупность способов действия учащихся и связанных с ними навыков учебной работы, ориентированных на развитие способности к самостоятельному усвоению новых знаний и формированию умений.

Главным требованием при формировании универсальных учебных действий является ситуация возникновения новых условий учебной деятельности, одной из важнейших составляющих которой является коммуникативная деятельность. В связи с этим возникла необходимость более подробно изучить

возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся в начальной школе.

При поступлении в образовательную организацию ребенок обычно уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций. Однако по результатам многочисленных исследований мы пришли к выводу о том, что уровень развития реальной коммуникативной компетентности обучающихся очень сильно варьируется. Выделяют различные способы формирования и развития коммуникативных компетенций.

Во-первых, это групповые и парные формы работы. Это помогает осмыслить учебные действия, распределить нагрузку на всех учащихся класса.

Во-вторых, игровая деятельность. Именно игровые моменты оказывают эмоциональное воздействие на слабых и робких учеников, создают атмосферу поддержки и заинтересованности в группе, классе и в школе в целом [6].

В-третьих, специфическим средством формирования коммуникативных компетенций Бушуева Г.М. выделяет *коммуникативную задачу* [2].

Понятие «коммуникативная задача» широко изучалось учеными-методистами и педагогами А.А. Леонтьевым, В.В. Доброжанской, Г.А. Китайгородской, А.К. Марковой, И.А. Зимней, Е.И. Мотиной, Е.Е. Жуковской, Г.А. Золотовой и др. [1].

А.А. Леонтьев, употребляя термин «коммуникативная задача» одним из первых в психологии общения, определяет его как результат ориентировки в проблемной ситуации, целью которой является воздействие на партнеров по общению [3]. Она может быть следствием осознанного или неосознанного намерения, т.е. коммуникативной цели, которая является внутренней интенцией, регулятором вербального поведения.

М.И. Лисина трактует понятие «коммуникативная задача» как цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения [4].

Выделяют общие коммуникативные задачи предстоящей деятельности, которые, как правило, планируются заранее, и текущие коммуникативные задачи, возникающие в ходе педагогического взаимодействия.

Г.М. Бушуева выделяет следующие виды коммуникативных задач:

1. Коммуникативные задачи информирования (передача сообщений о предметах, отношениях, событиях): сообщить, запросить информацию, описать.

2. Коммуникативные задачи побуждения (регулирование поведения): попросить, предложить, посоветовать, объяснить.

3. Коммуникативные задачи выражения мнения, оценки: выразить мнение, чувства, высказать свое отношение, узнать мнение партнера, убедить, согласиться / не согласиться с мнением партнера.

4. Коммуникативные задачи установления контакта (систематизация поведения): приветствовать, представиться, поинтересоваться, поддержать разговор, поздравить, поблагодарить, извиниться, попрощаться [2].

На основании анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к следующему выводу: коммуникативная задача может рассматриваться как эффективное средство формирования коммуникативных компетенций младших школьников, исходя из ее назначения:

– служить источником интереса;

– стимулировать к коммуникативной деятельности;

– обеспечивать познавательную активность и совершенствование коммуникативного опыта учащихся и, посредством целенаправленного развития умений общения, их коммуникативной компетенции в итоге.

В целях выявления уровня сформированности коммуникативных компетенций младших школьников было проведено диагностическое исследование, в котором приняли участие обучающиеся 3 «Б» класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7 г. Йошкар-Олы» в количестве 22 человек.

Для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений младших школьников третьеклассникам предлагалось 25 вопросов (ситуаций общения) с выбором одного ответа. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Сформированность коммуникативных умений анализировалась по отношению учащихся к следующим ситуациям: в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера; ситуации, в которых обучающийся должен реагировать на отрицательные высказывания; ситуации, в которых к ребенку обращаются с просьбой; ситуации беседы; ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека).

Анализ полученных результатов выявил различные уровни сформированности коммуникативной компетентности обучающихся. Так, у 82% (18 человек) наблюдается компетентный способ общения, 9% (2 человека) – зависимый способ общения, 9% (2 человека) – агрессивный способ общения.

На основании полученных результатов мы пришли к выводу о том, что в данном классе преобладает компетентный способ общения. Таким образом, большинство учащихся в ситуации общения принимают позицию партнера, проявляют умения высказывать и аргументировать свое мнение, умения слушать собеседника, принимать его точку зрения, решать коммуникативные задачи, находить компромисс в проблемных ситуациях.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий использовалась «Методика дополнения» (И.А. Гальперин, Я.А. Микк и др.). Учащимся предлагалось заполнить пропуски в тексте (стихотворная форма), в котором некоторые слова заменены точками. В ходе диагностики анализировались следующие умения испытуемых: адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, строить монологическое высказывание; формулировать собственное мнение и позицию; допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной.

Были получены следующие результаты: у 77% (16 человек) – низкий уровень, у 33% (6 человек) – средний уровень сформированности коммуникативных компетенций.

По результатам проведенной методики мы пришли к выводу о том, большинство обучающихся имеют низкий уровень развития коммуникативных умений, т.е. употребляют несоответствующие контексту слова на месте пропусков, не используют синонимы, нарушая при этом ритм и рифму стихотворения. Для трети обучающихся данного класса характерен средний уровень т.е. они используют слова, их синонимы, сохранив ритм и рифму стихотворения, но нарушая авторский образ.

Для выявления сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) использовалась методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман). Учитывались такие критерии оценивания, как понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной; понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору; учет разных мнений и умение обосновать собственное; учет разных потребностей и интересов.

При проведении данной методики мы определили, что среди общего количества у 36% (8 человек) сформирован высокий уровень коммуникативных умений, у 41% (9 человек) – средний уровень. У 5 обучающихся, что составляет 23%, наблюдается низкий уровень сформированности коммуникативных умений.

Таким образом, мы выявили, что уровень сформированности коммуникативных компетенций обучающихся является недостаточным. Третьеклассники затрудняются при решении некоторых коммуникативных задач, не учитывают мнения собеседника, не имеют достаточного словарного запаса.

На основе учета полученных данных были определены методы и приемы, способствующие повышению уровня коммуникативных компетенций обучающихся. К ним относятся использование парных и групповых форм работы в урочной и внеурочной деятельности, использование заданий, направленных на решение коммуникативных задач; решение проблемных коммуникативных ситуаций (кейсы.

Приведем примеры упражнений в форме коммуникативных задач, которые способствуют формированию навыков речевой деятельности на начальной ступени обучения.

Задание базового уровня. В ваш класс пришёл новый ученик. Познакомься с ним (с ней). Узнай его (её) имя, возраст, что он (она) любит делать. Разыграйте диалог с одноклассником по ролям.

Задание повышенного уровня. В ваш класс пришёл новый ученик. Познакомься с ним (ней). Узнай его (её) имя, сколько ему (ей) лет и когда у него (у неё) день рождения, что он (она) любит делать, какие учебные предметы любит и почему. Разыграйте диалог с одноклассником по ролям.

Планируемый результат: научиться составлять небольшое описание персонажа (предмета, картинки).

Таким образом, сформированность коммуникативных компетенций обучающихся начальной школы во многом зависит от использования коммуникативных задач в образовательном процессе. Значение коммуникативной задачи заключается в том, чтобы служить внутренним источником развития индивидуальности ребенка, а также удовлетворять его потребности в межличностном общении и взаимодействии в ходе учебной и внеучебной деятельности.

Литература

1. Бирюкова Н.А. Формирование базовых компетенций будущих педагогов средствами интерактивных технологий // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – М.: РУДН, 2017. – С. 360–364.

2. Бушуева Г.М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: дис. … канд. пед. наук. – Калининград, 2007. – 206 с.

3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 2010.

4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

5. Желтовская Л.Я. Особенности развития умения общаться у младших школьников. – М.: Начальная школа, 2011. – № 5. – С. 50–57.

6. Kondratenko E.V., Biryukova N.A., Kondratenko I.B. et al. Interactive Learning in the System of Future Teachers' Training: Experience, Problems and Prospects // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. № 8. Pp. 1653–1657.

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Н. Долбина,

студентка 2 курса факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета

Научный руководитель: к.п.н., доцент Чердынцева Е.В.

Чтение является неотъемлемой частью жизни многих поколений. Однако современное понимание данного понятия не сводится к одному определению, ведь читать можно рекламные объявления по пути на учебу или работу, бегущую строку по телевидению, художественную литературу и многое другое.

Обратившись к толковому словарю С.И. Ожегова, мы выделили толкование, наиболее близкое предмету нашего рассмотрения, где чтение понимается как «то, что читается, читаемое произведение» [4]. Исходя из этого следует понимать, что данный значимый процесс касается, главным образом, художественных, научно-популярных книг, которые мы по праву можем назвать произведением, так как оно содержательно и направлено на нравственное и интеллектуальное развитие ребенка.

В психолого-педагогической литературе под интересом к чтению понимается «активное (умственное и эмоциональное) отношение читателя к человеческому опыту, заключенному в книгах, и к своей способности самостоятельности добывать этот опыт из книг» [2, с. 97]. Однако, чтобы возникла данного рода активность, педагогу в единстве с родителями требуется формировать у младшего школьника потребность к чтению.

Несмотря на то, что книга играет важную роль в жизни маленького человека, в настоящее время она утратила свою былую ценность. Это отмечает в своих научных трудах А.В. Воронцов, опираясь на результаты международных исследований. По мнению автора, существующая тенденция снижения интереса к чтению произведений у детей не может оставаться без внимания. Задача педагога состоит в том, чтобы не упустить сензитивные периоды, благоприятствующие формированию читательской компетентности ребенка, поскольку у детей с высоким уровнем сформированности интереса к чтению более развиты творческое воображение, память, устная и письменная речь. Они более активно включаются в общение [1].

Формирование потребностей разного спектра у ребенка осуществляется в процессе воспитания. Существуют различные подходы к проблеме воспитания интереса к чтению у обучающихся в начальной школе. Так, Н.Н. Светловская считает, что ребенок младшего школьного возраста должен быть изолирован от огромного потока ненужной ему информации из СМИ, потому что он еще не готов критично воспринимать её и нуждается в том, чтобы взрослые, учитывая направленность его интересов, подобрали материал для самостоятельного или совместного чтения [7, с. 143].

И.И. Тихомирова убеждена, что воспитанию читательского интереса у современных младших школьников будет способствовать ориентация их педагогом на книги, содержание которых отличается загадочностью, необычностью, динамичностью [8, с. 14]. Однако этого будет недостаточно, если ребенок, во многом подражающий взрослому, не будет видеть в нем примера заинтересованного читателя. По мнению Е. Жуковской, родители, желающие воспитать читающего сына или дочь, должны понимать и развивать ценность традиции семейного чтения. Тогда практическая реализация комплекса данных взглядов позволит осуществить планомерное, эффективное воспитание интереса к чтению у младшего школьника [3, с. 97].

Нами было проведено педагогическое исследование, цель и предмет которого были основаны на выявлении уровней развития интереса к чтению у испытуемых младших школьников.

Исходя из понимания данных аспектов и опираясь на научные труды Н.Н. Светловской [4, с. 145–153], мы выделили в программе исследования критерии и показатели, которые позволили нам достоверно изучить уровни сформированности интереса к чтению у современных младших школьников. Так, наше внимание было обращено на 3 компонента: читательская активность, чи-

тательская самостоятельность и эмоционально-волевые проявления, вызванные чтением.

В ходе наблюдения за детьми третьего класса были получены следующие результаты относительно первого критерия (читательская активность): у 33% детей выявлен высокий уровень читательской активности. Данная группа детей демонстрирует читательскую любознательность, которая проявляется, прежде всего, в задаваемых ими вопросах и обращении к читательскому опыту при решении поставленных учителем проблемных ситуаций, причем такая тенденция прослеживается не только на уроках литературного чтения. На наш взгляд, основными причинами, способствующими проявлению высокой читательской активности в данном классе являются, во-первых, отсутствие страха перед возникающими вопросами, которые дети могут открыто задавать учителю, что, в первую очередь обусловлено спецификой педагогического стиля, и только затем психологическими особенностями ребёнка, во-вторых, сформированностью навыков осмысленного чтения, при котором зачастую возникают закономерные вопросы о сущности происходящих в любом (научном, художественном, публицистическом и др.) тексте.

Средний уровень читательской активности свойственен 40% детей. Эти дети, как и предыдущая группа, довольно часто на протяжении уроков задают вопросы по прочитанным текстам, но при этом не готовы использовать накопленный ранее читательский опыт при решении актуальных задач, что, на наш взгляд, обусловлено его ограниченностью на момент исследования. Следующая группа детей, проявившая низкий уровень читательской активности, составила 27% от всего числа испытуемых. Эти школьники проявляли пассивность при работе с различного рода текстами, что, по мнению учителя, является причиной психологических особенностей данных детей: они медленно включаются в работу, в связи с чем им требуется больше времени, чем другим группам ребят, чтобы осмыслить текст.

Исследование уровня читательской самостоятельности у испытуемых детей было проведено с помощью тестирования «Диагностика читательской компетентности» Л.И. Пучковой [3, с. 8–13]. Анализ полученных результатов показывает, что 54% детей имеют высокий уровень читательской самостоятельности, так как данные испытуемые успешно справились с предоставленными для выполнения заданиями (правильность выполнения составила 85–100%). В числе детей данной группы оказались и те, которые ранее показали низкий уровень читательской активности, что ещё раз подтверждает высказанную учителем мысль о том, что этим детям требуется больше времени для того, чтобы проанализировать текст, но, осмыслив, они сумеют не хуже других продемонстрировать навыки читательской компетентности. 33% и 13% школьников продемонстрировали средний и низкий уровни читательской самостоятельности соответственно, так как эти дети хорошо выполнили предоставленный перечень заданий (правильность выполнения составила у первых от 60–84%, у вторых – от 30–49%). Среди данных детей есть те, которые были довольно активны во

время коллективной работы, но при этом недостаточно успешны в индивидуальном виде работы, что, согласно нашим наблюдениям в ходе выполнения работы, обусловлено недисциплинированностью, рассеянностью, которые в свою очередь были вызваны недостаточно сформированным у данных детей таким свойством внимания как произвольность.

Анализ рисунков как продуктов деятельности детей, а также анкетирование по методике «Отношение к чтению» позволили установить, что 27% детей демонстрируют высокий уровень нравственных и эмоционально-волевых проявлений в отношении чтения. Эти дети выбрали из предложенных тематик рисунков ту, что касалась изученного ранее на уроке литературного чтения художественного текста. Вместе с тем результаты анкетирования позволили полагать, что они имеют свойство проявлять эмпатию к происходящему в книге и делиться своими переживаниями по поводу прочитанного с близкими людьми. У 47% наблюдается средний уровень развития названного ранее компонента: данная группа детей продемонстрировала высокие показатели лишь по одной из предложенных методик. У 26% детей выявлен низкий уровень нравственных и эмоционально-волевых проявлений в отношении чтения, так как авторские интерпретации позволили полагать, что у данных детей не сформировано понимание значимости чтения в жизни человека, а также отсутствует положительная оценка читательской деятельности. В целом, результаты интерпретации данных методик, на наш взгляд, обусловлены ещё и тем, что многие обучающиеся, будучи когда-либо непонятыми или неуслышанными (зачастую занятыми взрослыми), стараются впоследствии удерживать переживания по поводу происходящего вокруг, в том числе и прочитанного, в себе. То же самое обстоит и в общении со сверстниками: ребенок анализирует интересы своего товарища, и если ему неинтересны книги, он, не имея устоявшихся представлений, начинает думать, что прочитанное недостойно стать предметом разговора и обмена мыслями.

Сделав сравнительный анализ полученных данных, мы установили, что в исследуемом классе преобладает средний уровень развития интереса к чтению. Данные результаты свидетельствуют о том, что интерес к чтению присущ большей массе испытуемых детей.

Высказанная мысль А.В. Воронцова о том, что наша страна подошла к системному кризису читательской культуры, не согласуется с полученными нами результатами [1]. Однако это свидетельствует о том, что в организации чтения важна активная поддержка со стороны учителя. Педагог, реализующий преимущественно демократический стиль, использующий различные формы организации работы с детьми и применения внутри них нетрадиционных методов и средств обучения, может создать основы для интенсивного развития интереса к чтению у школьников с различным их отношением к данному процессу – это и наблюдалось в испытуемом классе.

Итак, получив знание реальной картины детского чтения, опирающейся не только на субъективный опыт, но и имеющей под собой реальные основания

в виде результатов диагностик, мы пришли к выводу: от того, насколько взрослые: педагоги, родители и другие заинтересованные люди – смогут увлечь ребенка в процесс чтения, во многом зависит будущее нашей культуры, так как данная деятельность обеспечит создание благоприятных условий формирования достойной жизненной перспективы детей: их успешного образования, воспитания и социализации.

Литература

1. Воронцов А.В. Чтение как социально-экономическая проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-kak-sotsialno-ekonomicheskaya-problema (дата обращения: 19.02.2019).

2. Гаппоева Л. Педагогические условия подготовки студентов университета – будущих учителей к формированию читательской культуры младших школьников. – М.: ЛитРес, 2015. – 150 с.

3. Жуковская Е. Воспитайте книголюба // Берегиня дома твоего. – 2001. – №3. – С. 96–97.

4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://slovarozhegova.ru/ (дата обращения: 20.02.2019).

5. Пучкова Л.И. Тестовые материалы для оценки качества обучения. Чтение (диагностика читательской компетентности): учебное пособие для обуч. 3 класса. – М.: Интеллект-Центр, 2016. – 72 с.

6. Светловская Н.Н., Пиче-Оол Т.С. Детская литература в современной начальной школе. – М.: ЮРАЙТ, 2018. – 194 с.

7. Светловская Н.Н., Пиче-Оол Т.С. Наука становления личности средствами чтения-общения: Словарь-справочник. – М.: Экон-Информ, 2011. – 213 с.

8. Тихомирова И.И. Интерес к чтению: Как его пробудить? // Школьная библиотека. – 2001. – №6. – С. 14–17.

УМЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ВОСПРИЯТИЕМ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Н.Э. Егорова,
студентка 4 курса факультета общего и профессионального образования
Марийского государственного университета
Научный руководитель: к.п.н., доцент Глизерина Н.Д.

Одной из главных задач уроков литературного чтения в начальной школе является овладение детьми полноценным навыком чтения, который включает в себя четыре компонента: правильность, осознанность, беглость и выразительность. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, выразительное чтение художественного произведения должно способствовать соблюдению орфоэпических и интонационных норм чтения; пониманию смысловых особенностей разных по виду и типу текстов, передаче их с помощью интонирования, а также выразительное чтение предложений с интонационным выделением знаков препинания [3].

Изучением проблемы формирования умения выразительного чтения детей занимались ученые-методисты и педагоги Л.А. Горбушина, Е.Д. Дмитриева, Т.Ф. Завадская, О.В. Кубасова, М.Р. Львов, Р.Р. Майман, М.И. Оморокова, К.Д. Ушинский и другие.

В научно-педагогической и искусствоведческой литературе существуют различные определения понятия «выразительное чтение». Приведем некоторые из них.

К.С. Станиславский определил выразительность чтения как умение действовать словами, т.е. воздействовать своей волей на волю слушающего, заставлять видеть текст так, как видит его или относится к нему говорящий [4].

М.Р. Львов трактует выразительность чтения как способность средствами устной речи передать слушателям свое отношение к идее произведения [6].

В работах О.В. Кубасовой выразительное чтение рассматривается как умение использовать основные средства выразительности для отражения в чтении своего понимания, оценки содержания и смысла текста, отношения к нему, стремление с наибольшей полнотой, убедительностью и заразительностью донести все это до слушателя или аудитории, сделать понятной для них то намерение, с которым читающий взялся за чтение и которое он пытается раскрыть посредством своего чтения» [2, с.19].

Согласно приведенным определениям, выразительное чтение есть следствие и важный показатель сознательности чтения, отвечающий требованиям достаточной громкости, четкости и правильности произношения; ясной передачи мыслей автора (правильной расстановки пауз и ударений); проявления в чтении чувств и настроений, содержащихся в тексте, основных черт характера, мотивов поведения и взаимоотношений героев произведения.

Итак, работа над выразительностью представляет собой соединение нескольких направлений: технического – включающего тренировку дыхания, совершенствование артикуляционного аппарата; интонационного – предполагающего специальную работу над компонентами интонаций; смыслового – реализующего всю систему работы по осмыслению идеи произведения; тренировочного – имеющего целью упражнять детей в выразительном прочтении произведения после анализа [7].

Методика обучения чтению, работа над выразительностью речи в начальных классах, по мнению М.И. Омороковой, О.В. Сосновской и других, должна строиться с учетом особенностей восприятия литературного произведения младшими школьниками.

Отсутствие выразительности или наличие ложной выразительности свидетельствует об отсутствии целостного восприятия и осмысления текста, о неподготовленности ребенка к выбору, в соответствии с задачей чтения, конкретной интонации [5].

Подходы к исследованию особенностей восприятия литературного произведения младшими школьниками предложены в работах Н.Д. Молдавской, М.П. Воюшиной и других. Так, М.П. Воюшина выделила три уровня воспри-

тия литературного произведения: уровень идеи, констатирующий уровень, уровень персонажа и фрагментарный уровень [1].

Глубина восприятия литературного произведения может оцениваться по следующим умениям: выразить эмоции по поводу прочитанного; анализировать содержание и форму художественного произведения; выявлять авторское отношение к прочитанному; определять идею литературного произведения.

В целях выявления уровня сформированности умений выразительного чтения и глубины восприятия литературного произведения младших школьников нами было проведено диагностическое исследование, в котором приняли участие обучающиеся 3б (экспериментальная группа) и 3в (контрольная группа) классов МАОУ «Медведевская гимназия» п. Медведево Республики Марий Эл в количестве 52 человек.

Третьеклассникам было предложено прочитать текст Н. Сладкова «Крапивное счастье». Выразительность чтения анализировалась по таким показателям, как умение ясно, четко произносить слова; регулировать громкость речи; соблюдать и регулировать темп речи; соблюдать паузы; правильно ставить логические ударения; соблюдать интонацию (вопроса, утверждения, отрицания); придавать голосу соответствующую эмоциональную окраску (радостную, грустную, восторженную и так далее).

Анализ полученных результатов в экспериментальной группе показал наличие в ней испытуемых с различным уровнем сформированности умений выразительного чтения. Так, у 35% третьеклассников (9 человек) низкий уровень, у 38% учеников (10 человек) – средний, у 27% школьников (7 человек) – высокий уровень. Это свидетельствует о недостаточном уровне владения детьми выразительным чтением. Обучающиеся при чтении художественного произведения не соблюдают интонацию, ошибаются в постановке логических ударений: школьники не выделяют голосом наиболее важные в смысловом отношении слова и группы слов в тексте, а также неверно придают соответствующую эмоциональную окраску, то есть читают художественное произведение, не придавая фразам особого настроения (радостного, грустного, восторженного). С учениками 3б класса необходимо проводить работу по совершенствованию умений выразительного чтения.

Для выявления уровня восприятия литературного произведения нами была применена специальная методика Т.В. Рыжковой. Учащимся предлагалось прочитать текст В. Орлова «Жадный туман» и ответить на вопросы. В ходе диагностики анализировались следующие умения испытуемых: выражать эмоции по поводу прочитанного; анализировать содержание и форму художественного произведения; выявлять авторское отношение к герою литературного произведения; определить идею литературного произведения.

Результаты исследования уровня восприятия литературного произведения обучающимися 3б класса таковы: у 35% (9 человек) низкий уровень восприятия литературного произведения, 38% (10 человек) – средний, 27% (7 человек) – высокий уровень.

Анализ выполнения обучающимися диагностических заданий позволил сделать вывод о том, что уровень восприятия третьеклассниками литературного произведения является недостаточным. Дети могут выразить свои эмоции по поводу прочитанного произведению и частично определить идею произведения, но при этом не все испытуемые правильно определяют авторское отношение к героям и событиям. Обучающиеся 3б класса затрудняются при анализе содержания и художественной формы произведения, то есть не могут определить, почему автор использует повторы, не могут найти в тексте слова, характеризующие определенные события.

Диагностика была проведена также в контрольной группе, в результате чего был выявлен недостаточный уровень сформированности умений выразительного чтения и, в основном, низкий и средний уровень восприятия литературного произведения.

Обобщив полученные результаты, мы выделили основные недостатки, выявленные в ходе диагностики умений выразительного чтения и глубины восприятия литературного произведения в экспериментальной и контрольной группах:

а) испытуемые не соблюдают интонацию (сообщения, вопроса, побуждения);

б) ученики затрудняются при анализе содержания и художественной формы произведения;

в) третьеклассники затрудняются в определении авторского отношения к героям и событиям в произведении.

Умения выразительного чтения связаны с глубиной восприятия литературного произведения. Как показали результаты нашего исследования, у большинства обучающихся с недостаточным уровнем восприятия литературного произведения наблюдается низкий уровень сформированности умений выразительного чтения: затрудняясь в анализе содержания и художественной формы произведения, выявлении авторского отношения и идеи произведения, третьеклассники испытывают трудности в использовании интонационно-выразительных средств при чтении.

На основе учета результатов констатирующего эксперимента нами были подобраны методы и приемы, способствующие углублению восприятия литературного произведения, совершенствованию интонационных умений обучающихся, формированию умения выражать собственное отношение к прочитанному. К ним относятся: метод творческого чтения, литературно-художественного чтения, объяснительного чтения, метод показа, метод партитурных пометок, чтение по ролям.

Приведем примеры упражнений, которые помогают ученику ориентироваться в тексте и осознавать замысел автора, а также способствуют обучению детей эмоциональному интонированию читаемого [1].

1. Упражнение на выработку интонации:

Произнесите следующие пословицы и скороговорки, выражая удивление, радость, вопрос, возмущение, гордость, злость, ласку.

На горе Арарат растет крупный виноград.

Конь везет не кнутом, а овсом.

2. Упражнение на правильную постановку логического ударения:

Прочитайте следующие предложения несколько раз, выделяя логическим ударением подчеркнутое слово и объясните смысл каждой фразы:

Мы идем по темному ельнику. Мы идем по темному ельнику. Мы идем по темному ельнику. Мы идем по темному ельнику.

3. Упражнение на соблюдение пауз:

Перепишите в тетрадь стихотворение А. Барто «Помощница», сделайте разметку пауз и ее.

4. Упражнения на формирование темпа речи:

Произнесите пословицы и поговорки в медленном, среднем и быстром темпе.

За таким языком не поспеешь босиком.

Наш Филат не бывает виноват.

Авось да небось – хоть вовсе не брось.

5. Система последовательных упражнений М.И. Омороковой, направленных на углубление восприятия литературного произведения, и образцы карточек, используемых для этой цели [5].

Работа с отрывком из рассказа М. Горького «Воробьишко».

Карточка № 1. Найди слова автора, мамы, Пудика. Обозначь их на полях.

Карточка № 2. Определи, как нужно читать этот отрывок. Пометь на полях, что выражают слова каждого героя. Необходимо четко представить себе героев: в какой находятся они обстановке, какие они, как говорят.

Карточка № 3. Определи свое отношение к Пудику и маме. Определи отношение автора.

Карточка № 4. Определи, какие мысли и чувства героев должны понять слушатели из твоего чтения отрывка. Что ты хочешь им сообщить?

Таким образом, умения выразительного чтения младших школьников взаимосвязаны с восприятием литературного произведения. Обучение младших школьников выразительному чтению предусматривает использование учителем методов и приемов, направленных на углубление восприятия читателями-школьниками литературного произведения, а также совершенствование интонационных умений, овладение громкостью, темпом речи, правильным дыханием, умением придавать голосу соответствующую эмоциональную окраску.

Литература

1. Воюшина М.П., Кислинская С.А., Лебедева Е.В., Николаева И.Р. Методика обучения литературе в начальной школе / под ред. М.П. Воюшиной. – М.: Академия, 2010. – 284 с.

2. Кубасова О.В. Выразительное чтение: пособие для студентов. – М.: Академия. – 2001. – 144 с.

3. Измаилова Р.Г. Реализация идей ФГОС на уроках литературного чтения // Начальная школа плюс: До и После. – 2014. – №1. – С. 67–72

4. Молокова А.В., Солодухина А.Г. Литературное чтение в начальной школе XXI века: традиции и инновации // Начальная школа плюс: До и После. – 2017. – №9 – С. 47–49

5. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников: метод. пособие для учителя // Министерство общего и профессионального образования РФ. – М.: Аркти. – 1997. – 154 с.

6. Опарина Н.А. Развитие литературных способностей младших школьников // Начальная школа плюс: До и После. – 2017. – №5 – С. 34–36.

7. Фролова И.Ю. Обучение литературному произношению в России: от истоков до наших дней // Начальная школа плюс: До и После. – 2017. – №8 – С. 14–16.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

И.В. Ефимова,
студентка 3 курса факультета образовательных технологий и дизайна ПсковГУ
Научный руководитель: старший преподаватель Гусева В.А.

Известно, что первостепенной задачей экологического образования в начальной школе является формирование у младших школьников основ экологической культуры.

Под экологической культурой мы вслед за Б.Т. Лихачевым понимаем «органическое единство экологически развитых сознания, эмоционально-практических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности» [5, с. 20].

Экологическая культура младшего школьника, по мнению исследователей Е.Ф. Козиной и Е.Н. Степанян, состоит из следующих структурных элементов: экологическая образованность или система экологических знаний и умений; экологическое сознание, мышление, убеждения, мировоззрение; ценностные ориентации, культура чувств, экологические отношения; культура экологически оправданного поведения, природоохранительная деятельность [3].

Для данного исследования важной является мысль о том, что формирование экологической культуры, определяющей отношение младших школьников к окружающей среде, надо рассматривать как сложный комплексный процесс, который во многом зависит от возрастных особенностей младших школьников и их возможностей, условий проживания, организации образовательной деятельности, от окружающих людей («педагог-родители-дети-природа»).

Отметим, что экологически культурный человек понимает важность экологических проблем и их приоритет в современном обществе, его деятельность всегда экологически грамотна, даже если она интуитивна. Основным

показателем сформированности экологической культуры являются поступки человека [2].

Таким образом, цель данной статьи заключается в презентации дидактической игры как одного из средств формирования экологической культуры у младших школьников в образовательной деятельности начальной школы.

Дидактическая игра, на наш взгляд, является частью активной учебной деятельности младших школьников по принятию ими экологически грамотных решений, в процессе усвоения моральных норм и правил поведения в окружающей среде, приобретению личностных качеств, новых установок и ценностей в сохранении окружающей среды, желании сохранить природу и приумножить ее богатства [5].

Использование дидактических игр на уроках и во внеурочной деятельности начальной школы позволяет сделать любой изучаемый материал увлекательным, создать радостное настроение, облегчить процесс усвоения новых знаний, то есть стать универсальным средством, помогающим обеспечить широкий комплекс психологических и педагогических влияний на процесс развития экологической культуры личности обучающихся [1].

В нашей опытной работе по формированию экологической культуры у младших школьников в образовательной деятельности мы использовали разработанную нами дидактическую настольно-печатную игру.

Данная игра содержит 40 карточек (20 одинаковых пар), содержание изображений которых тематически связано с компонентами экологической культуры, выделенными методистами Е.Ф. Козиной и Е.Н. Степанян [3]. В ходе игры карточки раскладываются лицевой стороной вниз. Затем под руководством учителя младшие школьники могут по очереди открыть две карточки и озвучить изображенное на карточке с позиции ученого-эколога («*Чтобы сказал эколог, увидев такую ситуацию?*»), выразить свое отношение («*А что думаю на этот счет я?*»). Задача играющих заключается не только в проговаривании экологического содержания, но и в нахождении одинаковой пары карточек.

Проиллюстрируем сказанное примерами.

Первый экологический компонент – «экологическая образованность или система экологических знаний и умений» может быть изображен следующим образом:

- ученик наблюдает за поведением бабочек в природе. Ход рассуждения ученика может быть следующим: «изучение поведения бабочек в природе поможет нам больше узнать о них, об образе их жизни. Главное, чтобы это наблюдение проходило в природе, нельзя ловить бабочек, так как это очень хрупкие создания»;

- ученик раздает листовки с «пропагандой» экологических знаний в школе. Ход рассуждений ученика: «важно не только самому хорошо изучить правила поведения в природе и приобрести различные экологические знания, но еще нужно поделиться своими знаниями с другими».

Второй экологический компонент – «экологическое сознание, мышление, убеждения, мировоззрение» может быть изображен с помощью следующих карточек:

- мальчик поднимает мусор на улице и выбрасывает его в урну. Ход рассуждения ученика: «нельзя выбрасывать мусор на землю, нужно выбрасывать его в специально отведенные места. Мусор может навредить не только природе, но и всему человечеству»;

- девочка любуется красивыми ландышами, которые растут на грядке около ее подъезда. Ход рассуждений ученика: «ландыши нельзя рвать не только потому, что они внесены в Красную книгу, но и потому, что это прекрасные цветы, которые будут радовать всех людей, живущих в этом подъезде, прохожих».

Третий компонент – «ценностные ориентации, культура чувств, экологические отношения» может быть реализован на следующих карточках:

- девочка подкармливает кошку, которая живет на улице. Ход рассуждений ученика: «девочка понимает, что животному, живущему на улице, сложно найти себе еду. Нужно помогать братьям нашим меньшим − кто, если не мы, поможет им?».

Четвертый экологический компонент – «культура экологически оправданного поведения, природоохранительная деятельность» может быть изображен следующим образом:

- ученики высаживают деревья вдоль аллеи. Ход рассуждений: «деревья не только красота города, но и дом для многих животных»;

- осенью ученики убирают опавшие листья в парке. Ход рассуждений ученика: «деревья выполняют свою задачу, фильтруя значительную часть вредных веществ, которые скапливаются в листьях. Если не убрать часть опавших листьев, то много вредных веществ попадет в почву».

Таким образом, данная игра учитывает не только разные компоненты экологической культуры, но также может помочь в развитии мышления, памяти, внимания. Использование данной игры на урочных или внеурочных занятиях поможет лучше запомнить любой материал (содержание карточек можно менять), так как он будет изучаться в интересной для детей форме.

Литература

1. Бобылева Л.Д. Экологическое воспитание младших школьников: кружковая работа // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 64–75.

2. Дерябо С.Д. Субъективное отношение к природе детей дошкольного и младшего школьного возраста // Начальная школа. – 1998. – №6. – С.19–26.

3. Козина Е.Ф., Степанян Е.Н. Методика преподавания естествознания. – М., 2004. – 494 с.

4. Лихачев Б.Т. Экология личности // Педагогика. – 1993. – №2. – С.19–21.

5. Плешаков А.А. Воспитание учащихся средствами учебного предмета «окружающий мир» // Начальная школа. – 2014. – № 9. – С. 25–28.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Е.В. Жевлакова,
магистрант 1 курса факультета общего и профессионального образования
Марийского государственного университета.
Научный руководитель: к.п.н., доцент Бирюкова Н.А.

Прогресс науки и техники, появление новых технологий и средств информатизации вводит новые требования к содержанию и организации образовательного процесса. В связи с этим использование электронных средств обучения в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) выступает как актуальное направление развития современного дошкольного образования.

Информатизация образования в целом открывает педагогам новые возможности для широкого внедрения в педагогическую практику новых методических разработок, направленных на интенсификацию и реализацию инновационных идей воспитательного, образовательного и коррекционного процессов. А использование информационных технологий в детском саду – это возможность существенно обогатить, качественно обновить воспитательно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении и повысить его эффективность [6].

Сегодня электронные средства обучения активно применяются на разных этапах образовательного процесса в ДОУ [2]. Практика показывает, что есть педагоги, которые поддерживают внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), но и есть те, которые против их использования в силу возраста детей и их неготовности воспринимать ИКТ. Однако в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования педагоги вынуждены пересмотреть свои консервативные взгляды на возможность применения электронных средств обучения в ДОУ. В этом базовом документе отмечается необходимость своевременной обработки информации, знакомство с которой необходимо начинать с начальной ступени образования – дошкольной [4].

В условиях детского сада целесообразно использование информационно-коммуникационных технологий в различных видах образовательной деятельности. Организованная образовательная деятельность в детском саду имеют свою специфику, занятия должны быть эмоциональными, яркими, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых и видеозаписей. Ребенка необходимо заинтересовать информацией, которую даёт педагог. Все это может обеспечить компьютерная техника с её мультимедийными возможностями. Использование информационных технологий позволяет сделать процесс обучения и развития ребенка достаточно эффективным, открывает новые возможности образования не только для самого ребенка, но и для педагога. При этом компьютер должен только дополнять воспитателя, а не заменять его [3].

Современный детский сад располагает всеми необходимыми средствами для осуществления образовательной деятельности: фотоаппаратом, видеокаме-

рой, магнитофоном, телевизором с DVD приставкой, интерактивной доской, компьютером, принтером, мультимедийным проектором. Информатизация дошкольного образования ставит перед будущими педагогами задачу стать для ребенка не только проводником в мир новых технологий, которые они изучают на теоретических курсах, но и наставником в выборе, сформировать основы информационной культуры личности ребенка [1].

Сегодня имеется большое количество планшетов и компьюторно-игровых комплектов по разным направлениям развития дошкольника, которые активно используются в практике работы дошкольного образовательного учреждения. Они представляют собой метод внедрения новых информационных технологий в систему дошкольного образования как средства обогащения детской деятельности и самого педагогического процесса.

Использование компьютера в дошкольном возрасте затрагивает многие аспекты учебного процесса и жизнедеятельности дошкольников. Электронные средства служат мощным средством обучения и играют роль незаменимого помощника в воспитании и общем психическом развитии дошкольников. Психологи отмечают, чем раньше ребенок познакомится с компьютером, тем меньше будет психологический барьер между ними и машиной в будущем.

Общение с компьютером вызывает у детей живой интерес сначала как игровая, а затем и как учебная деятельность. Этот интерес лежит в основе формирования познавательной мотивации, произвольной памяти, внимания креативности принимаемых решений.

Не вызывает сомнений тот факт, что компьютер должен войти в жизнь ребенка через игру. При этом, разумеется, сам по себе компьютер не играет никакой роли без общей концепции его применения в дошкольном образовании, программно-методического обеспечения, соответствующего задачам развития, воспитания и обучения ребенка, а также его психофизиологическим возможностям.

Использование электронных средств обучения не предусматривает обучение детей основам информатики и вычислительной техники. Основной целью его применения является преобразование предметно-развивающей среды, создание новых средств для развития детей, использование новой наглядности.

По мнению Т.В. Кротовой, работу по включению ИКТ в процесс формирования познавательного интереса дошкольников целесообразнее начинать с непосредственно образовательной деятельности, поскольку в данном случае есть возможность обогатить представления детей и направить их внимание на тот или иной объект. Кроме того, педагоги достаточно легко могут включить в образовательную деятельность мультимедийные презентации или отрывки мультфильмов, содержательно моделирующие тематику образовательной работы и расширяющие, дополняющие традиционный дидактический материал. Стоит также отметить, что при наличии технических возможностей ИКТ в непосредственной образовательной деятельности создаст условия не просто для информирования детей, но и для коммуникации, взаимодействия и деятельного постижения нового [5].

Условиями эффективности применения ИКТ в образовании детей дошкольного возраста являются целенаправленный подбор компьютерных игр, отрывков мультфильмов и электронных энциклопедий, разработка мультимедийных презентаций, содержание которых позволяет решать задачи образовательной программы, дополнять и расширять их, а также учитывает требования к применению ИКТ в дошкольном возрасте; применение алгоритма, при котором осуществлялся переход от непосредственно образовательной работы с применением ИКТ к свободной самостоятельной деятельности детей; тесное сотрудничество с родителями воспитанников.

Литература

1. Барсукова Л. Переосмысление теоретических подходов и накопившейся практики в современной подготовке будущих специалистов ДОО // Дошкольное воспитание. – 2016. – №2. – С. 107–110.

2. Бирюкова Н.А. Подготовка педагога к раннему обучению иностранному языку в системе дополнительного образования // Международное и российское образование: билингвальный детский сад и начальная школа: материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Международная лингвистическая школа, 2016. – С. 34–39.

3. Емченко С. Дошкольник… и технические устройства: информационно-просветительская работа с родителями // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 6. – С. 64–66.

4. Мкртчян А.И. Развитие информационно-образовательной среды дошкольной образовательной организации // Информатика и образование. – 2014. – №3. – С. 48–52.

5. Кротова Т.В. Информационно-коммуникативные технологии в образовании детей дошкольного возраста // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 110–113.

6. Kondratenko E.V., Biryukova N.A., Kondratenko I.B. et al. Development of Future Teachers' Information Competencies Through the Use of Interactive Learning Tools // Abstracts & Proceedings of SOCIOINT 2018 – 5th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities. – Dubai, UAE. – Pp. 226–229.

7. Голумина Т.М., Кудакова Н.С. Информационно-коммуникационные технологии как современное средство формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста // ФГОС: опыт внедрения и анализ результатов освоения: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. ред. Д.А. Гусев, Е.А. Жесткова. – 2018. – С. 41–45.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ-ЛОГОПАТОВ (5–6 ЛЕТ)

М.А. Зимина,
студентка 5 курса инженерно-экономического факультета
филиала ПсковГУв г. Великие Луки Псковской области
Научный руководитель: к.п.н., доцент Шлат Н.Ю.

В настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества детей дошкольного возраста с речевыми дефектами. В современных образовательных условиях проблема включения детей-логопатов в игровую деятельность является актуальной, так как ребёнок с нарушенной речью имеет дефицит способов

коммуникации, что неблагоприятно сказывается на полноценном игровом взаимодействии.

Недоразвитие игры выражается, прежде всего, в бедности социального содержания, доминировании предметного плана, неустойчивости ролевого поведения, бедности и отсутствии продуктивного общения, несформированности кооперативных умений. Убедительно доказано, что ролевая игра в этом случае не приобретает статус ведущей деятельности и что её влияние на развитие ребенка чрезвычайно мало, а порой и ничтожно.

В научной литературе проблема игрового взаимодействия детей-логопатов со сверстниками освещена достаточно широко (О.Е. Грибова [1], Н.В. Гуженкова [2], Н.В. Протодьяконова [4], Ю.В. Ушачева [5] и др.), однако вопрос выявления и создания психолого-педагогических условий формирования игрового взаимодействия детей-логопатов со сверстниками остаётся недостаточно изученным.

Проблема становления ребенка как партнера в диалоге в условиях сюжетно-ролевой игры чрезвычайно актуальна, поскольку коммуникативная деятельность дошкольника – это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека, т.е. это то, без чего невозможно эффективное игровое взаимодействие.

Анализ различных концепций и научных подходов к пониманию сущности игрового взаимодействия позволил сделать вывод о том, что в игре важным для развития речи ребенка-логопата становится формирование умение понимать другого и освоение правил взаимодействия.

Поскольку в исследование было введено ограничение (в состав экспериментальной группы вошли дети с диагнозом «общее недоразвитие речи» – ОНР, важно отметить, что ОНР – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте. Индивидуальные особенности ребёнка-логопата, которые взаимосвязаны с неврологией, характеризуют большинство детей-логопатов как легко возбудимых и нервозных, поэтому их попытки взаимодействовать в игровой деятельности не приводят к результату и могут даже закончиться вспышкой агрессии [3].

По данным О.Е. Грибовой [1], межличностное общение детей-логопатов со сверстниками имеет свои особенности: они не могут самостоятельно организовать игровую деятельность со сверстниками; бедность словарного запаса, неправильное звукопроизношение и грамматика формируют специфику поведения в игре и оказывают негативное воздействие на игровую деятельность, потому что дети из-за неправильного звукопроизношения не могут чётко высказать свою мысль, боятся быть смешными. Зная содержание и правила игры,

дошкольники с ОНР, как правило, выполняют второстепенные роли, боясь вступить в словесное взаимодействие.

Н.В. Протодьяконова [4] пришла к выводам, что в игровом взаимодействии некоторые дети с ОНР могут предложить игровой сюжет и самостоятельно распределить роли и подготовить игровое место, однако они испытывают трудности в согласовании своих действий со сверстниками, поэтому организация педагогом эффективного игрового взаимодействия детей-логопатов предусматривает обучение дошкольников умению учитывать мнение партнёра, действовать согласно общему плану, иметь общую цель деятельности в рамках игрового партнерства педагога и детей (способность взрослого занять позицию партнера); предполагает обеспечение доверительных отношений между детьми и педагогом (Орлов А.О., Шлат Н.Ю.) [6].

Таким образом, психолого-педагогическими условиями организации игрового взаимодействия детей-логопатов являются: 1. Обеспечение педагогом позиции партнера в ходе игрового взаимодействия с детьми. 2.Формирование у ребёнка-логопата умения слушать и понимать других детей в процессе приобретения им коммуникативного опыта в условиях игрового взаимодействия.

В состав экспериментальной группы вошли дети с диагнозом «общее недоразвитие речи» (ОНР) II–III уровня (16 детей в возрасте от 5 до 6–6,2 лет).

В процессе организации педагогического эксперимента целью констатирующего этапа явилось выявление особенностей деструктивного игрового взаимодействия у детей-логопатов с ОНР II–III уровня; цель формирующего эксперимента – создание (апробация) психолого-педагогических условий эффективной организации игрового взаимодействия старших дошкольников с ОНР; цель констатирующего эксперимента – выявление эффективности специально созданных условий развития игрового взаимодействия у детей-логопатов старшего дошкольного возраста.

Методика экспериментального исследования включала следующие диагностики: 1. Методика «Изучение игровых предпочтений» (беседа) (авторы – Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). 2. «Изучение взятия ребенком на себя роли» (игра) (автор – Д.Ю. Эльконин). 3. Наблюдение «Особенности сюжетно-ролевой игры» (автор – Д.Ю. Эльконин). По результатам проведения методики «Изучение игровых предпочтений» установлено, что дети с ОНР любят играть как в детском саду, так и дома. Дети с речевым нарушением предпочитают играть со своими сверстниками в небольших группах по 2–3 человека (в редких случаях в одиночку). Вариабельность игр, ролей и игрушек снижена. Дети с ОНР выбирают знакомые, ранее проигранные роли, игры, часто используемые игрушки. В игре «Изучение взятия ребенком на себя роли» ив процессе наблюдения «Особенности сюжетно-ролевой игры» выявлено следующее:

1. Выполнение игровых действий (в основном, в бессюжетных подвижных играх или в при однотипных сюжетных линиях) без достаточного речевого сопровождения или с использованием заученных фраз, стереотипность ролево-

го общения говорит о сниженной речевой активности, преобладании невербальных форм общения.

2. Роль в игре еще неустойчива, отмечена тенденция к замене игровых отношений реальными.

3. Трудности при выполнении игрового замысла, прежде всего, на уровне планирования содержания игры. Это проявлялось при выборе темы игры, установлении последовательности игровых действий и т.п.

4. У детей с ОНР выявлено: длительные паузы в подборе подходящего слова при ответе на вопрос педагога; трудности в определении главной мысли заданного вопроса или же неумение задать вопрос самому; нарушение порядка слов; пропуск главных членов предложения; повторение элементов для связи предложений; нарушение использования предложно-падежных конструкций, которые выражаются в пропуске, замене предлогов, искажение окончаний; нарушение слоговой структуры слов. Только 31,3% испытуемых продемонстрировали оптимальный уровень владения диалогом.

Полученная по результатам констатирующего эксперимента информация свидетельствует о том, что уровень развития всех компонентов игрового взаимодействия у большинства детей с ОНР достаточно низкий (I–II уровни): I – низкий: 7 детей (43,7%); II – ниже среднего: 6 детей (37,5%); III – средний: 3 ребенка (18,8%); IV – высокий 0%. Для его повышения необходимо организовать планомерную работу, которая включала в себя создание условий развития игрового взаимодействия у дошкольников.

На формирующем этапе эксперимента были организованы сюжетно-ролевые игры: «Хозяюшки», «Дом мод», «Парикмахерская», «Детский сад», «В поликлинике», «Айболит», «Пожарники», «Почта», «В магазине», «Строим игровую площадку», «Шоферы», «В самолете», «На границе» и др.

Условие «обеспечение педагогом позиции партнера в ходе игрового взаимодействия с детьми» учитывало не только организацию взаимодействия всех специалистов детского сада и межведомственного партнерства, но и ярко выраженный интерес педагога к играм детей. При этом структура игровой позиции педагога представляет собой сложное образование: рефлексию как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленять в ней игровые возможности, «инфантилизацию» как готовность устанавливать доверительные отношения с детьми, эмпатию как способность чувствовать игровые состояния участников игры, креативность как способность находить нестандартные пути достижения поставленной цели, собственный игровой опыт воспитателя.

Приведем пример создания условия «формирование у ребёнка-логопата умения слушать и понимать других детей в процессе приобретения им коммуникативного опыта в условиях игрового взаимодействия».

Наблюдая за индивидуальной игрой ребенка-логопата, можно отметить, что, когда, например, он выбрал машину, положил в нее кубики и стал перевозить их на воображаемую стройку («так, как это делает папа»), но дальше сюжет не стал развивается. Задача педагога – соединить игру с коммуникативной

деятельностью, которая развивается во внеситуативном общении. Однако уровень ситуативно-делового общения ребенка-логопата не устраивает сверстников. В такой ситуации сложно подобрать ребенку партнера, поэтому педагог должен быть готов включить его в небольшую группу детей. Воспитатель предлагал двум-трем дошкольникам построить для кукольного детского сада игровую площадку: с детьми он вспоминал, что расположено на площадке детского сада, определял, какие строительные материалы понадобятся, какую работу нужно выполнить. Далее шло распределение ролей, уточнялись представления детей о строительных профессиях.

Игра продолжалась на прогулке, где для строительства можно было использовать природные материалы. Воспитатель предлагал детям построить разные элементы детской площадки из песка, гальки, соединения песка и гальки, добавления веток, шишек и т.п. Дети включались не только в «доставку» строительных материалов, но и в их поиск. Сюжетную линию игры участники игрового взаимодействия продолжили с опорой на деятельность восприятия художественной литературы и фольклора («Заюшкина избушка»; «Кошкин дом» (автор – С.Я. Маршак); «На стройке. Сказка для малышей» (автор – Татьяна Домаренок); «Маленький строитель» (автор – Юлия Раенко) и др.). Литературный текст служил отправной точкой для разговора о том, какие разные бывают дома и участки перед ними, как в оформлении дома и участка проявляется характер хозяев. Воспитанникам было предложено собрать свои бригады и построить разные игровые площадки, а потом пригласить друг друга в гости. Обнаружив, что в игре не хватает архитекторов и дизайнеров, детям предлагалось спроектировать игровую площадку, а это коллективный труд.

Таким образом, в процессе игрового взаимодействия детей воспитатель инициировал и развивал игру.

Для выявления эффективности работы, проведенной на формирующем этапе, проводились те же методики, что и на констатирующем срезе.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали следующие позитивные изменения в развитии игрового взаимодействия дошкольников с ОНР: расширилась тематика игр, ролевая речь стала более развернутой. Дети стали заранее продумывать способы реализации замысла. Важно отметить, что дошкольники стали согласовывать сюжеты игр. Дети активно участвовали при распределении ролей, действовали в соответствии с ролью. Игры детей стали более продолжительными за счет увеличения игровых действий. Умения слушать и понимать других детей оценивались по следующим критериям: овладение связной речью, сформированность коммуникативных умений (вступать в диалог, поддерживать и завершать диалог).

Результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах, сравнивались. Было выявлено, что 12 детей (75%) свободно вступают в диалог с воспитателем и детьми; в речи преобладали не только ответные, но и инициативные реплики. В процессе общения не выявлено каких-либо существенных неточностей и аграмматизмов. Динамика развития сюжетно-ролевой игры как

важного фактора расширения коммуникативного опыта дошкольников с ОНР проявилась в появлении высокого уровня развития, снижении показателей низкого и ниже среднего уровня (I: 43,7%→18,8%; II: 37,5%→18,8%; III: 18,8%→50%; IV: 0%→12,4%).

Анализ полученных экспериментальных данных указывает на эффективность создания предложенных психолого-педагогических условий организации игрового взаимодействия детей-логопатов.

Литература

1. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. – 2015. – №6. – С. 7–16.

2. Гуженкова Н.В., Михайленко В.В. Активизация речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2017. – №16. – С. 452–454.

3. Денисова О. А. Детская логопсихология. – М.: Владос, 2015. – 159 с.

4. Орлов А.О., Шлат Н.Ю. Партнерство как проблема и условие оказания эффективной психологической помощи в образовательной организации // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 1806–1813.

5. Протодьяконова Н.В., Иванова Н.Н. Использование сюжетно-ролевых игр в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ОНР // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т.30. – С.91–96 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e–koncept.ru/2016/56594.htm (дата обращения: 17.10.2018).

6. Ушачева Ю. В. Психолого-педагогические условия формирования основ коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития». – 2015. – № 2. – С. 261–263.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.А. Золотова,
студентка 4 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Э.В. Маклаева,
к.п.н., доцент Арзамасского филиала ННГУ

Существующие тенденции и нормативные изменения, происходящие сегодня в начальном образовании, требуют от учителя новых форм организации педагогического процесса. Особенно важен поиск форм совместной деятельности взрослых (учителей и родителей) и младших школьников. ФГОС НО определяет, что совместная деятельность учителя и младшего школьника является одним из основных способов реализации образовательного содержания. Решение этого вопроса открывает широкие возможности для разработки и внедре-

ния педагогических инноваций, для поддержания и развития творчества педагогов начального образования.

В совместной деятельности со взрослыми ученик младших классов способен выполнять те действия, которые он сам пока не может выполнить. Они образуют зону ближайшего развития ученика начальных классов. Выбор форм совместной деятельности зависит, во-первых, от психологических особенностей младшего школьного возраста, во-вторых, зависит от интересов и предпочтений ребенка, в-третьих, от профессиональной компетентности педагогов, от заинтересованности и вовлеченности родителей в совместную деятельность. Одной из привлекательных и продуктивных форм совместной деятельности детей младшего школьного возраста и взрослых является проектная деятельность.

Организацию проектной деятельности в начальной школе можно рассматривать как вид практической деятельности младшего школьника, который направлен на развитие его универсальных способов действий (навыков), которые помогут ему действовать в любых жизненных обстоятельствах.

Е.С. Полат рассматривает проектную деятельность как один из видов практической деятельности ученика начальной школы, которая происходит в специально созданных учителем условиях, позволяющих детям приобретать практический опыт самостоятельно или вместе со взрослыми, включая для этого поисковую деятельность или эксперимент, а также анализировать полученный результат и саму деятельность, и преобразовывать реальность в соответствии с полученными результатами [4, с. 273].

Суть проектной деятельности заключается в усилении и поддержании интереса детей к различным проблемам. Он основан на развитии познавательных интересов младших школьников, умении ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно применять полученные знания, умения, навыки в типичных ситуациях, восполнять недостающие знания и приобретать необходимые навыки, развивать абстрактное и критическое мышление. Проектная деятельность стимулирует ситуационную активность, любознательность, что означает желание младшего школьника постоянно углубляться в проблему, узнавать по данной теме всё больше и больше.

В.И. Герасименко подчеркивает тот факт, что проектная деятельность охватывает различные аспекты развития личности младших школьников, учитывает интеграцию практически всех образовательных направлений, так как предполагает взаимодействие детей друг с другом, учителем, родителями, другими взрослыми, активное сотрудничество и творчество в процессе познания и работы над проектом. Интеграция является одним из ведущих принципов реализации содержания основной общеобразовательной программы начального образования. Проектная деятельность сочетается не только с учебой, но и с игрой, что также важно для осуществления педагогической работы с младшими школьниками и является коллективным творчеством [1, с.47].

Проектная деятельность имеет большую педагогическую значимость, она формирует: рефлексивные способности (способность понимать задачу, для ре-

шения которой не хватает знаний); навыки поиска (исследования) (независимое генерирование идей, нахождение нескольких решений проблемы; самостоятельный поиск недостающей информации, установление причинно-следственной связи); навыки независимой оценки; навыки сотрудничества (коллективное планирование; взаимопомощь; взаимодействие с любым партнером; навыки делового партнерства); коммуникативные навыки (обсуждение, начало учебного взаимодействия, отстаивание своей точки зрения, поиск компромисса); навыки умения представлять и защищать полученный результат (владение монологом и речевыми навыками перед аудиторией, художественные навыки, использование различных средств визуализации во время выступления) [4, с. 166].

Таким образом, под проектными мероприятиями понимаются различные виды самостоятельной деятельности, поведения и опыта, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка, осуществляемые как самостоятельно, так и под руководством учителей.

В процессе проектной деятельности у младших школьников эффективно формируются познавательные, практические, организационные, оценочные образовательные навыки и навыки самоконтроля. Использование проектной деятельности в обучении младших школьников способствует формированию и развитию ряда коммуникативных навыков и умений учащихся, которые лежат в основе эффективного социального и интеллектуального взаимодействия в процессе обучения: умение задавать вопросы, то есть выяснять точку зрения, взгляда других участников деятельности проекта (при необходимости сделать запрос учителю в ситуации «недостатка информации»); умение контролировать голос, то есть четко говорить, регулировать громкость голоса в зависимости от ситуации; умение выражать свою точку зрения, то есть ясно формулировать свое мнение, обосновывать его разумно; умение договариваться, то есть выбирать в доброжелательной атмосфере наиболее правильное, рациональное, оригинальное решение, аргументацию, даже если это незнакомец [3, с. 149].

Эта группа навыков формируется с первых дней общения ребенка в школе при работе над учебными ситуациями, в которых дети вместе с учителем открывают и формулируют для себя необходимые правила общения, которые помогают регулировать как построение утверждений, так и их содержание.

В процессе проектной деятельности формируется так называемая «интеллектуальная зрелость» младшего школьника, под которой подразумевается: формирование логических навыков мышления, тенденции к обобщению психических действий как интегративной характеристике личности, которая проявляется в разработке аналитико-синтетических мероприятий; формирование алгоритма сравнительного анализа; способность выделять существенную особенность, соотношение данных, составляющих состояние проблемы; возможность выделить общий курс действий и способности перенести его на другие учебные задачи [2, с. 35].

Мероприятия проекта, используемые в начальной школе, способствуют формированию самооценки и оценочной деятельности. Именно в этой деятельности младшие школьники развивают навыки: адекватную оценку своей работы и работы одноклассников; разумную оценку процесса и результата решения образовательной задачи; умение выделять недостатки, при этом высказывая конструктивные пожелания, комментарии.

Реализация любого образовательного и внеурочного проекта младшими школьниками чрезвычайно сложна и неэффективна без минимально разработанных специальных навыков и способностей у детей. В качестве основных, базовых и необходимых на этапе введения в проектную деятельность, можно выделить следующие: способность прогнозировать, представлять конечный продукт, результат работы (Что я хочу сделать, изобрести, узнать? Как это будет или могло бы выглядеть?); умение анализировать имеющиеся возможности и ресурсы для осуществления деятельности (Что у меня есть для работы и чего не хватает? Какая информация, материалы, инструменты, технические средства необходимы?); умение составить план своей работы и следовать ему; способность поиска необходимой информации в различных источниках (в том числе для отправки информационного запроса учителю и другим взрослым).

Таким образом, навыки и умения, которые формируются у детей младшего школьного возраста в ходе проектной деятельности, включают в себя: способность находить и изолировать проблему; умение выдвигать гипотезы; умение ставить цель исследования; умение формулировать вопросы; умение описывать события и представлять их последствия; умение выводить последствия; умение формулировать выводы; умение работать самостоятельно.

При выполнении проекта М.Б. Павлова выделяет следующие этапы проектной деятельности: погружение в проект; организационный этап; осуществление деятельности; обработка и оформление результатов проекта (презентация); обсуждение полученных результатов (рефлексия) [3, с. 156].

Остановимся подробнее на каждом этапе проекта.

1. Погружение в проект. На этом этапе осуществляется поиск проблемной области. Педагог ставит задачи ученикам, предлагает проекты, раскрывает требования к проектам, технологии их реализации и оценки. Каждый из учащихся выбирает ту тему проекта, которая ему больше всего нравится и интересна, что усиливает интерес учащихся к выбранному проекту.

2. Организационный этап. При формировании рабочей группы важно, чтобы учащиеся дополняли друг друга по своим способностям. Если есть лидер, который способен организовать коллективную работу, это значительно облегчит работу учителя. Но учитель должен обеспечить, чтобы лидер и участники группы не подавляла инициативу какого-либо учащегося. После того как идея, цель и задачи проекта сформулированы, необходимо обсудить следующие вопросы: каким должен быть проект для достижения цели, какими знаниями и навыками должны обладать учащиеся для реализации проекта сейчас, что они должны иметь на время выполнения определенных этапов и видов работ; как

лучше распределить обязанности между членами команды (если есть несколько исполнителей)? Таким образом, успех реализации организационного этапа является залогом успеха всего проекта.

3. Осуществление деятельности – третий этап, практический, он предполагает консультации педагога и ненавязчивый контроль с его стороны, активную и самостоятельную работу учащихся и их консультации с учителем.

В процессе выполнения практических работ учащиеся, работая вместе с учителем, выбирают необходимую информацию, изучают теорию, необходимую для решения задач, работают с соответствующей литературой, а также осуществляют промежуточный контроль качества выполняемой деятельности, вносят изменения в процесс деятельности проекта, корректируют последовательность операций. А. Сиденко отмечает, что при поиске и сборе информации учащиеся определяют, где и какие данные им нужно будет найти. Ученики (с помощью учителя) выбирают метод сбора информации: наблюдение, анкетирование, социологический опрос, интервьюирование, проведение экспериментов, работа со СМИ, с литературой и т.д.

Таким образом, этот этап является одним из самых непредсказуемых, промежуточный результат, полученный в ходе эксперимента, может оказаться не таким, каким его предвидели в самом начале, или результат по опросу получился не таким, каким его представляли первоначально. Причём полученные результаты на этом этапе могут серьёзно повлиять на весь процесс и на конечный результат проекта в целом.

4. Обработка и анализ результатов проекта. На этом этапе осуществляется структурирование полученной информации и интеграция приобретенных знаний и навыков. Основой этого этапа являются анализ информации; формулировка выводов. Учащиеся должны систематизировать данные, обобщить работу, подвести итоги исследования и сделать выводы. Преподаватель должен наблюдать за анализом информации, советовать возможное представление результатов исследования. Когда проекты будут завершены, учитель должен предоставить учащимся возможность быстро и эффективно организовать творческие проекты с помощью компьютера: ввести и отформатировать текст, вставить необходимые рисунки, диаграммы, подготовить презентацию. Подготовленные и завершенные проекты учащиеся защищают. Поэтому подготовка к защите проекта может включать в себя: дизайн портфолио, подготовку постера защиты, разработку электронной презентации, подготовку публичной речи, доклада, реферата и пр.

Таким образом, обработка и анализ результата проекта – трудная работа для учеников начальной школы, поэтому на данном этапе необходим не только контроль, но и помощь учителя.

5. Обсуждение результатов (рефлексия). Оценка результатов и процесса (рефлексии) включает в себя: оценку путем коллективного обсуждения и самооценку.

Учащиеся должны самостоятельно проанализировать свою работу и оценивать работу участников в своей группе, а учитель должен оценивать усилия

учащихся, их творческий подход и использование источников. Рефлексия может быть организована как индивидуально, так и в групповой форме. Групповая рефлексия – это организованный и осознанно управляемый процесс, в котором члены группы обсуждают, как им удалось достичь своих целей. Задача рефлексии состоит в том, чтобы ввести возможные упрощения в рабочие процедуры, устранить неэффективные действия и улучшить навыки командной работы всех членов группы.

Рефлексию может осуществлять и один ученик. В этом случае он анализирует свою работу и работу группы. Такой способ организации рефлексии заставляет одновременно и других участников проводить границы своих представлений.

Таким образом, в организации проектной деятельности в обучении младших школьников выделяются следующие этапы: мотивационный; планирующий (подготовительный); информационно-операционный; рефлексивно-оценочный. Каждый этап имеет свои цели и задачи, которые адаптированы для начальных классов с учётом возрастных, психологических особенностей младших школьников, а также тех знаний и умений, которые они приобрели ранее.

Литература

1. Герасименко В.И. Формирование проектных умений у учащихся в процессе работы над проектом // Воспитание школьников. – 2010. – № 4. – С. 46–49.

2. Маклаева Э.В., Федорова, С.В. Уроки-экскурсии в обучении младших школьников математике // Начальная школа. – 2018. – № 7. – С. 32–36.

3. Павлова М.Б. Метод проектов в технологическом образовании школьников. – М.: Вентана-Графф, 2013. – 218 с.

4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО КРАЕВЕДЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С.И. Иванова,
студентка 3 курса факультета образовательных технологий и дизайна
ПсковГУ
Научный руководитель: старший преподаватель Гусева В.А.

Данная работа посвящена такому актуальному вопросу, как использование инновационных технологий в краеведении. Для современной системы образования характерна постоянная модернизация, поэтому необходимы инновации, которые будут способствовать более быстрому и качественному достижению результатов.

Благодаря внедрению инновационных технологий в образовательный процесс появилась возможность производить различные эксперименты, лабора-

торные, а также отрабатывать различные навыки с меньшей затратой временных и материальных средств, а также более эффективно и наглядно. В виртуальной среде можно имитировать любые законы материального мира, при этом не затрачивая каких-либо реальных материалов.

Изучением инновационных технологий занимались многие авторы, среди них выделим следующих: И.П. Подласый [4], Л.З. Габбасова [3], В.И. Загвязинский [4], В.И. Андреев [1], В.А. Сластенин [6] и др.

Понятие «инновация» рассматривается различными авторами с разных точек зрения. Обобщая опыт ученых, исследовавших эту тему, дадим определение этому понятию. Инновация – это результат инновационной деятельности, воплощенный в виде нового или усовершенствованного продукта.

Применение инновационных технологий в учебном процессе и во внеурочной деятельности является одним из способов развития у младших школьников интереса к обучению и творчеству. Использование таких технологий позволяет разнообразить формы и средства обучения, повышает творческую активность обучающихся, а также способствует раскрытию индивидуальности ребенка.

Использование инновационных технологий помогает разумно организовать процесс внеурочных занятий, активно использовать ТСО и ИКТ, интернет-технологии. Благодаря внедрению в учебный процесс инноваций, создаются условия для самостоятельности и активности в познавательной деятельности, а также с большей эффективностью создается «ситуация успеха».

Актуальность данной темы обусловлена тем, что использование современных инновационных технологий во внеурочной деятельности является обязательным условием интеллектуального, творческого и нравственного развития обучающихся. Внеурочная деятельность позволяет детям определить область своих интересов, развить свои способности.

Краеведение является одной из наиболее удачных и доступных сфер применения приобретаемых младшими школьниками знаний и умений с использованием инновационных технологий.

Работа с краеведческим материалом может быть представлена разнообразными формами и методами и также может иметь более широкие временные границы: подготовка проекта, доклада, создание видеоролика, презентации и т.д. Все это позволяет применять на таких занятиях разнообразные инновационные технологии. Краеведение – обширная сфера познания, в которой возможно создать условия для работ исследовательского характера, что очень помогает развитию творческой инициативы и целенаправленному использованию энергии младших школьников.

Такая работа может проводиться в форме краеведческого ориентирования, презентации, интерактивной игры с применением ИКТ, разработка проектов, виртуальные экскурсии и др.

Главным преимуществом использования таких форм работы с учебным материалом являются эмоциональное воздействие, наглядность и вовлеченность в процесс.

Основной задачей данной работы была разработка занятия с использованием инновационных технологий в рамках кружка по краеведению. Тема, выбранная для занятия кружка: «Псков – сельскохозяйственный». Использование данной темы обусловлено ее нестандартностью и редким использованием в рамках такого подхода.

Нами была разработана виртуальная экскурсия с использованием информационно-коммуникативных технологий для обучающихся 3 класса.

Начать виртуальную экскурсию по данной теме следует, прежде всего, с включение детей в тему данного занятия. Учащимся предлагается на интерактивной доске распределить понятия в две колонки – растениеводство и животноводство.

Неотъемлемой частью путешествия является карта, которая наглядно демонстрирует путь при этом являясь планом занятия. На карте представлены объекты сельского хозяйства Псковской области, по которым и пройдет путешествие-экскурсия.

Чтобы дети узнали и почувствовали, как жили наши предки и каким образом они занимались растениеводством и животноводством, виртуальная экскурсия начинается с исторической точки, где рассказывается о зарождении и развитии сельского хозяйства Псковской области. Затем происходит само путешествие по объектам сельского хозяйства Псковщины.

Материал по каждому объекту и отрасли дается в разнообразной форме с вовлечением детей в процесс обучения. Примерами могут служить: задания на активизацию интеллекта обучающихся (*Расшифруйте и запишите название растений, которые выращивали наши предки на Псковской земле*), задания практического характера (*Выращивание растения из зернышка; составление рациона питания*).

Информация наглядно демонстрируется в виде изображений, таблиц, схем, видеоматериала, что опирается на наглядно-действенное мышление младших школьников.

В конце занятия с целью обобщения и систематизации материала детям предлагается создать стенгазету (или виртуальную газету) по изученному материалу. Такая форма заключительного этапа занятия способствует творческой активности обучающихся.

Активность и заинтересованность обучающихся в последнем творческом задании является показателем эффективности инновационных технологий на занятиях по краеведению.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань, 2000. – 608 с.

2. Баженова Е.В. Инновационная образовательная модель внеурочной деятельности «Всему учит детство» // Дополнительное образование и воспитание. − 2013. − №4. − С. 10–16.

3. Габбасова Л.З. Инновационные технологии в образовательном процессе // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. – Казань, 2016. – С. 61–63.

4. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: сборник научных трудов. – Тюмень, 2013. – С. 8–9.

5. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. – М., 2000. –576 с.

6. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 456 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Ю. Кабина,

студентка 3 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ

Научный руководитель: к.пс.н., доцент Троицкая И.Ю.

В последнее десятилетие в России осуществляется внедрение новых государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования. В качестве приоритетной задачи современного образования определено не только формирование системы предметных знаний, умений и навыков, но и развитие личности школьника, в частности его коммуникативных навыков и коммуникативной компетенции.

Дети 6–7 лет не всегда могут выражать свои мысли и чувства точно и адекватно ситуации в силу своих возрастных особенностей. Это может послужить причиной снижения эффективности общения детей с взрослыми и сверстниками. В то же время младший школьный возраст считается весьма благоприятным для овладения многими коммуникативными навыками (слушать собеседника, отстаивать свою позицию, договариваться и находить компромиссное решение в проблемной ситуации и др.). Этому способствуют новая социальная ситуация развития, повышение требований к новой социальной роли ученика и центральные новообразования возраста (произвольность психических процессов, рефлексия) [8].

Рассматривая социальную компетентность как сложное, многокомпонентное образование, Смирнова Е.А. в своих исследованиях отмечает, что уже в дошкольном возрасте у ребенка начинают проявляться умения, определяющие:

– интерес к осмыслению речевого опыта;

– готовность стать инициатором общения, включающее умение слушать;

– эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию;

– рассуждать, анализировать, решать конфликтные ситуации [7].

Развитие коммуникативной компетентности активно продолжается в младшем школьном возрасте, оказывая существенное влияние на все сферы жизнедеятельности ребенка (общение, успешность в учебной деятельности,

формирование самосознания). Использование потенциала ведущего вида деятельности, применение эффективных технологий организации учебного процесса, создание благоприятных условий для формирования коммуникативной компетентности – важная задача для начального этапа обучения.

Впервые сочетание терминов «коммуникативная компетентность» было использовано в социальной психологии (от лат. competens – «способный») – способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [3, с.84].

В психолого-педагогической литературе коммуникативная компетентность понимается как целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению [7, с. 58]. В структуре коммуникативной компетентности выделяются следующие компоненты: личностный, когнитивный, эмоциональный, ценностно-смысловой и поведенческий.

Многие авторы рассматривают коммуникативную компетентность в качестве ключевой, особо значимой для ребенка [1–2; 7]. Во-первых, она влияет на успешность в учебной деятельности. Так, в процессе общения с взрослыми и сверстниками происходит обмен информацией, которую затем учащиеся используют для построения аргументированного, логически выстроенного ответа на вопрос. Во-вторых, коммуникативная компетентность во многом определяет эмоциональное благополучие ребенка в классе, нередко и его социальный статус. В-третьих, формирующаяся коммуникативная компетентность обучающегося может рассматриваться не только как условие актуального уровня благополучия и эффективности в общении, но и как ресурс становления личности в будущем [1, с.191].

В современной школе активно внедряются методы и технологии обучения, обеспечивающие активную, творческую позицию детей в обучении, развитие коммуникативных и исследовательских умений и навыков. Всем обозначенным характеристикам соответствует технология практической направленности – проектная деятельность.

Скарбич С.Н. отмечает, что «проектная деятельность – это дидактический инструмент, создающий уникальные предпосылки для развития целеустремлённости и самостоятельности учащегося в постижении нового, стимулирующий его природную любознательность и тягу к непознанному» [6, с. 125].

Сергеев И.С. отмечает, что «задача проектного обучения – создание условий для освоения новых типов деятельности в социокультурной среде, развитие умения адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и к потоку информации, подлежащей анализу и синтезу» [5, с. 36]. Основой метода проектов является развитие познавательных навыков детей, навыков критического и творческого мышления, умения самостоятельного ориентирования в информационном потоке.

Этапы работы над проектом в разных источниках классифицируются поразному. На наш взгляд, целесообразно выделить основные этапы: планирование, собственно выполнение проекта, защита и оценивание.

Планирование. Началом работы над проектом является коллективное обсуждение, выдвижение идей, обмен мнениями, разрешение спорных вопросов. На данном этапе роль учителя заключается в мотивации учащихся, пробуждении интереса к теме будущего проекта, активизации имеющихся знания. Самое главное, чтобы учащиеся смогли стать активными участниками работы с самого ее начала. Учащиеся формируются в группы, определяют источники информации, распределяют роли и выбирают способ предоставления результатов

Выполнение проекта. Это основной, самый интенсивный этап. Выполняется самостоятельно или в группах. Учитель может быть консультантом, соучастником или рецензентом работы детей. В рамках текущего этапа изучается необходимая информация, проводится исследование, обсуждаются полученные данные и оформляется проект. Родители учащихся на данном этапе также могут активно включаться для оказания помощи детям в сборе необходимой информации и оформлении материалов проекта.

Защита. Результаты проектов могут быть представлены различным образом: тематические стенды, журналы, стенгазеты, макеты, компьютерные презентации, книжки-раскладушки, дидактические материалы для уроков, коллекции, сценарии праздников, эмблемы, поделки, гербарии, публикации в школьной газете. Участники проекта в рамках его защиты должны продемонстрировать понимание цели, проблемы и задачи проекта, умение аргументировать свои выводы и оппонировать, умение планировать и осуществлять деятельность. В процессе презентаций проектов учащиеся включаются в обсуждение проектов, учатся признавать право на существование различных точек зрения, конструктивно относиться к критике своих суждений.

Оценивание. Работа над проектом завершается оцениванием (одноклассниками, учителем и самооценкой), которое в малых группах может проходить в виде дискуссий. Дети обсуждают то, как выполнял свою часть работы каждый из членов группы, а учитель помогает детям осмыслить и сделать выводы, какие знания и умения были получены в ходе выполнения проекта. Итоговая оценка проектной деятельности основывается на следующих моментах: насколько дети поняли тему, ее проблематику; в какой степени была оказана помощь учителем; как была организована работа и на основе каких исходных данных.

Коммуникативные компетенции в рамках проектной деятельности развиваются через коммуникативные действия, направленные на активизацию позиции собеседника либо партнера по деятельности, а также на кооперацию, сотрудничество. Как отмечает в своей работе Салчак Ш.Б., «для успешной реализации учебного проекта необходимо: обеспечение обучающихся информационно-коммуникационными средствами; создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы сотрудничества учителя и ученика; интеграция в рамках межпредметной связи; использование мотивационных методов, которые позволят учащимся проявлять самостоятельность и творческую активность» [4, с.15].

В свою очередь, анализ проектной деятельности позволяет выделить ее потенциал в формировании целого ряда коммуникативных умений: сотрудничество в поиске и сборе информации; планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли; применять свои знания в жизни.

Мы считаем, что уже в начале обучения педагогу следует сделать акцент на формирование следующих коммуникативных умений:

– умение управлять голосом;

– умение выражать свою точку зрения;

– умение слушать, получать информацию;

– умение проявлять инициативу в общении, обмениваться информацией;

– умение адресовать свое высказывание;

– умение договариваться, находить компромисс.

Следует отметить, что выполнение любого учебного и внеучебного проекта младшими школьниками крайне затруднительно и неэффективно без минимальной сформированности у детей проектных умений. В качестве первоочередных можно выделить следующие:

– умение прогнозировать, представлять конечный продукт, итог работы;

– умение анализировать имеющиеся возможности и ресурсы для выполнения деятельности;

– умение составлять план своей работы и следовать ему;

– умение искать необходимую информацию в различных источниках

Такие умения формируются в результате систематически проводимых упражнений, например:

Упражнение: «Взгляд на окружающий мир чужими глазами», в рамках которого через развитие предлагаемых сюжетов возможно сформировать у детей различные точки зрения на, казалось бы, однотипные явления.

Упражнение «Сказка с вариациями». Вся группа делиться на подгруппы и каждой раздаются карточки с напечатанными темами сказок. Задача детей – придумать интересную концовку и записать ее. Преподаватель в процессе контролирует развитие сюжета.

Необходимо отметить, что формирование указанных проектных умений будет успешным при постепенном повышении уровня детской самостоятельности. Кроме того, перечисленные проектные умения, изначально сформированные на минимально необходимом уровне, в дальнейшем совершенствуются и качественно усложняются уже в процессе проектной деятельности.

Формы организации урока также могут быть значимыми в развитии коммуникативной компетентности учащихся. Так, этого можно достичь через использование форм сотрудничества: работа в парах, группах. С другой стороны, особую роль в формировании навыков коммуникации можно отвести и к индивидуальному разговору, который рассматривается как своего рода внутренний монологический ответ.

Таким образом, использование проектной деятельности в процессе обучения может способствовать повышению уровня коммуникативной компетентности учащихся уже в начале обучения в школе. Проектная деятельность хорошо вписывается в педагогический процесс, тем самым позволяя учащимся приобретать опыт общения, совершенствовать речевые навыки, способность умению выразить грамотно свои мысли. Можно смело утверждать, что систематическое применение проектного метода способствует развитию коммуникативной компетентности школьников.

Литература

1. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. - 2004. - № 4. - С. 136–144.
2. Инновационный проект «Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетентности младших школьников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 21.02.2019).
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во Московского университета, 1989. – 216 с.
4. Салчак Ш.Б. Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетентности младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://nsportal.ru. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 26.02.2019).
5. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. –316 с.
6. Скарбич С.Н. Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач: учебное пособие. - 2-е изд., стереотип. - М.: ФЛИНТА, 2011. – 194 с.
7. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста // Воспитатель дошкольного общеобразовательного учреждения. – 2008. - №1. - С. 58–65.
8. Троицкая И.Ю., Петрова Т.И. Адаптация первоклассников к школе // Начальная школа. – 2018. – №7. – С. 14–17.
9. Rossova Yu. I. Students' project activities in the context of standardization of education // European Journal of Natural History. – 2016. – № 5. – С. 102–104.

МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЙ ПОЛНОЦЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Ю. Кабина,

студентка 3 курса факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Тихомирова О.Б.

Проблема реализации мотивационной деятельности в условиях ДОУ для старших дошкольников является пристальным объектом изучения уже на протяжении нескольких десятков лет. В настоящее время исследованием в этом направлении занимаются такие выдающиеся авторы, как Вахитова Г.Х., Кузне-

цова Т.В., Венгер Л.А., Дьяченко О.М. Именно они изучают ключевые аспекты совершенствования мотивационных процессов в условиях работы с дошкольниками.

Мотивация – это побуждение к действию, психофизиологический процесс, управляющий поведением человека с целью направленности, устойчивости и организации человека [1]. Мотивация детей дошкольного возраста имеет важное значение в жизни ребенка.

Важным мотивом поведения детей в возрасте 4–5 лет становится положительная оценка, данная со стороны взрослых ребенку, за выполнение действий различного рода. Это в свою очередь определяет в дальнейшем занимаемую ребенком позицию как в детском саду, так и в семье.

Участие родителей и воспитателей в становлении мотивации ребенка к различным действиям очень важно для него. Взрослым необходимо на первых стадиях становления мотивации «авансировать» ребенка, позволяя ему почувствовать поддержку (например, «не отчаивайся, «у тебя все получится», «давай попробуем сделать еще раз…» и т.д.).

Комплексное развитие позитивной мотивации в условиях образовательного учреждения является одним из условий успешного обучения ребенка.

Показателем степени мотивации ребенка является его эмоциональное состояние. Наблюдая за детьми в процессе их деятельности, можно отметить, что проявление интереса к выполнению каких-либо действий, «погружение» в работу «с головой» (тихо напевает, высунул язычок и пр.) свидетельствует о том, что воспитанник получает удовольствие, а значит, он мотивирован. В противном случае, ребенок не проявляет интерес к предмету, действиям, сидит с «отсутствующим взглядом», то он не мотивирован.

Развивающиеся в дошкольном возрасте мотивы самоутверждения, самолюбия берут свое начало в отношении к взрослому человеку, как образцу поведения, в отделении ребенком себя от других сверстников. Наблюдая за процессами взаимоотношений между взрослыми, ребенок пытается их воспроизвести сначала в игровой деятельности, а чуть позже и в процессе взаимоотношений между сверстниками и взрослыми людьми. Он начинает делать первые попытки, чтобы его не просто слушали, а услышали, обратили внимание на его действия (часто положительные действия остаются за полем зрения взрослых), исполнили его желание.

Стоит отметить, что работа со старшими дошкольниками строиться лишь в таких направлениях как игровая и творческая деятельность.

Для комфортной и результативной работы дошкольников, важно обратить внимание на следующие факторы:

– положительный настрой;

– наличие похвалы и отсутствие осуждения, резкой критики;

– приветливое и дружелюбное отношение воспитателя;

– создание интересной атмосферы;

– постоянная смена событий и деятельности, чтобы у старших дошкольников не было возможности заскучать [3].

Важно понимать, в чем именно состоит преимущество творческой деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения. Стоит начать с того, что дошкольниками лучше всего вся познавательная деятельность воспринимается посредством игры и тематических занятий. Мотивация по отношению к детям в дошкольных образовательных учреждениях заключается в том, что подходы к ним весьма узки, потому что интересы дошкольников (о чем мы говорили ранее) весьма определенны и даже в какой-то степени однообразны. В силу своего возраста дошкольники даже старшего возраста не способны рационально трактовать свои желания и преподносить их публике. Однако даже в таких условиях педагогу необходимо, прежде всего, заниматься в системе реализации мотивационного подхода.

Так, например, в процессе занятия необходимо выбрать мотивацию, так как это послужит гарантией того, что воспитанники не только выполнят все предложенные педагогом задания, но и будут ожидать с нетерпением нового занятия.

Так, предложение оказания помощи игрушке является игровой мотивацией. Каждому из дошкольников 4–5 лет надо заранее подобрать игрушку, которой он будет оказывать помощь. На заключительном этапе занятия игрушка оценит работу ребенка и обязательно похвалит его. После этого можно предложить ребенку поиграть с игрушкой.

В старшем дошкольном возрасте можно выбрать другой тип мотивации, связанный с оказанием помощи взрослому. После сообщения детям, что вам нужна их помощь при изготовлении какой-либо поделки, необходимо спросить воспитанников о том, каким образом они смогут вам оказать помощь. После этого каждому ребенку дается посильное задание. Когда работа будет завершена необходимо отметить, что результат достигнут совместными усилиями.

Любой вид мотивации должен побудить ребенка к действию, заинтересовать его.

Литература

1. Вахитова Г.Х. Полисубъектное взаимодействие в контексте предшкольного образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2016. – Вып. 13 (141).

2. Венгер Л.А., Дьяченко О.М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2017. – 127 с.

3. Дьяченко О.М. Возможности развития умственных способностей дошкольников в процессе ознакомления со сказкой // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 11. – С. 43–47.

4. Кузнецова Т.В. Проектно-исследовательская деятельность как один из способов формирования универсальных учебных действий младших школьников // Науч.-пед. обозр. (PedagogicalReview). – 2015. Вып. 1 (1). – С. 63–69.

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Ю. Кабина,
студентка 3 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
С.В. Федорова,
к. п. н., доцент кафедры методики дошкольного
и начального образования Арзамасского филиала ННГУ

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) – научная технология творчества, направленная на сознательное управление подсознательными процессами. Разработанная Г.С. Альтшуллером и адаптированная к дошкольному возрасту А.М. Страунинг технология ТРИЗ на сегодняшний день является одной из наиболее эффективных образовательных технологий, в которой сочетается работа над развитием речевой деятельности и над формированием мышления и воображения. Данная технология способствует формированию у детей умения нестандартно мыслить, даёт возможность проявить себя, развивает нравственные качества, а самое главное позволяет получать знания без перегрузок и длительных заучиваний [5, с. 11].

ТРИЗ относится к технологиям деятельностного типа: новые знания не даются детям в готовом виде, а усваиваются ими путем самостоятельного выявления существенных свойств объектов, их анализа, сравнения и т.п. Задача воспитателя – подвести детей к этим «открытиям» посредством создания проблемных ситуаций, постановкой нестандартных вопросов и изобретательских задач. Основная идея ТРИЗ заключается в том, что все дети талантливы, их лишь нужно направить, помочь научиться ориентироваться в современном мире, чтобы получить максимальный эффект при минимальных затратах.

Цель ТРИЗ – не просто развить фантазию детей, а научить мыслить системно, с пониманием происходящих процессов. При этом важным условием в работе с детьми является доходчивость и простота в подаче материала и в формулировке сложной, казалось бы, ситуации. Сказки, игровые, бытовые ситуации – вот та среда, в которой ребенок научится решать возникающие перед ним проблемы, используя «тризовские» методы. Следует отметить, что усвоение этих методов предполагает прохождение ряда последовательных этапов.

На первом этапе необходимо научить дошкольника видеть, находить и различать противоречия, которые окружают его повсюду. С этой целью можно обратиться к ребенку с вопросами типа «Что общего и чем отличаются круг и шар, куб и квадрат?» и др. Можно предложить детям задания на нахождение слова, противоположного по смыслу названному (вверху – внизу, слева – справа, узкий – широкий, плюс – минус, тяжело – легко).

На втором этапе детей учат фантазировать, изобретать. Этому способствует, например, задание, в котором предлагается придумать и сконструиро-

вать из геометрических фигур красивый и уютный дом (парк аттракционов, часы и т.п.).

Третий этап предполагает решение сказочных задач и придумывание новых сказок с использованием специальных методов ТРИЗ. Например, «Вы попали на необитаемый остров. Что делать?», «Цифры 3 и 5 поссорились. Из-за чего? Как помочь им помириться?».

На четвертом этапе дети учатся находить выход из любой сложной ситуации используя оригинальные, нестандартные решения проблем за счет полученных знаний. Например, детям дается схема некоторой местности и предлагается найти самый короткий пункт до определенного объекта с учетом всех препятствий, которые могут встретиться у них на пути.

В своей статье В.В. Фурман отмечает, что «стремление применять технологии, эффективно развивающие интеллектуальные и творческие способности ребёнка, - характерная особенность современной методики математического развития» [7, с. 48].

Математическое развитие в дошкольном возрасте является одним из наиболее значимых компонентов формирования «целостной картины мира» ребенка. И оно не останавливается на необходимости обучить дошкольника измерять, считать и решать арифметические задачи. Самое главное – это обеспечение развития способностей мыслить нестандартно, открывать в окружающем мире свойства, отношения, зависимости. ТРИЗ способствует формированию у дошкольников математических представлений, позволяет в игровой форме развивать математические способности, творческое воображение, такие качества мышления, как гибкость, подвижность, системность. Рассмотрим примеры ТРИЗ-игр, которые можно использовать в целях математического развития детей старшей возрастной группы.

При ознакомлении с понятиями «система в прошлом», «система сейчас», «система в будущем» может быть использована игра «Паровозик».

Правила. Ведущим подготавливается 5–6 вариативных изображений одного и того же объекта в разные временные периоды: человек (птица, дерево, цветок) в разные периоды жизни. Он предлагает детям отправиться в путешествие на поезде времени. Играющим раздаются карточки с изображением одного объекта. Например, на столе вразнобой располагаются изображения младенца, дошкольника, школьника, юноши, взрослого, пожилого человека. Детям предлагается взять по одной картинке. «Паровозик» (педагог, а позже ребенок) берет первую карточку (младенца), встает, остальные дети – «вагончики» должны выстроиться друг за другом, причем порядок следования определяется выбранной ребенком карточкой. Так выстраивается «поезд времени» человека.

Варианты картинок: рисунки с изображением листа какого-либо дерева в разное время года (листик под снегом, маленький листик, проклюнувшийся из почки, зеленый листик, желтый листочек, опавший листочек), фотографии дома (фундамент, каркас дома, новый построенный дом, ветхий дом, руины дома) и т.п.

Игра «Что будет, если…».

Правила. Игра основана на вопросах и ответах, как «фантазийных», так и житейских, например: «Что будет, если летом пойдет снег?» или «Что будет, если ты окажешься на Марсе?»

Игра «Раз, два, три… ко мне беги!»

Правила. Детям ведущий раздает картинки с изображением разных объектов (чисел, геометрических фигур, предметов круглой, треугольной, квадратной форм, знаков арифметических действий, больших и маленьких предметов и т.п.). Дети встают напротив ведущего и по определенной установке подбегают к нему. Ведущий обращается к детям: «Раз, два, три, все, у кого есть геометрические фигуры (предметы круглой формы, числа больше трех), ко мне беги!». Должны подбежать дети, имеющие на картинке изображения круга, треугольника, квадрата (солнца, блина; чисел 4, 5, 6 и т.п.), а остальные должны стоять на месте. В дальнейшем анализируется, не ошибся ли играющий, выделяя какие-либо свойства системы.

Игра «Шкатулка со сказками».

Правила. Воспитатель выносит коробочку, в которой лежат картинки (цифры, геометрические фигуры и пр.), и предлагает детям поочередно вынимать их из коробки. Вынув первую картинку, играющий должен придумать, кем или чем изображенный на ней предмет будет в сказке, и рассказать об этом двумя-тремя предложениями. Затем следующий игрок вынимает другой предмет и продолжает рассказ. Когда история заканчивается предметы собираются в коробку и можно начинать новую историю. В ходе игры важно, чтобы каждая из историй была законченной. Также необходимо добиться чтобы ребенок с одним и тем же объектом в разных ситуациях придумывал разные варианты действий.

Игра «Теремок».

Правила. Разные предметные картинки раздаются детям (например, геометрические фигуры). Ведущий сидит в «теремке». Каждый гость «теремка» сможет попасть в него если скажет, чем его предмет похож на предмет ведущего или отличается от него. Ключевыми словами являются слова: «Тук-тук. Кто в теремочке живет?». Например, ведущий говорит: «Я – квадрат. Пущу тебя, круг, в теремок, если скажешь, чем ты похож на меня (чем ты отличаешься от меня)». Сходство и различия могут быть по функции (по назначению предмета), по свойствам, по составным частям, или по видовой принадлежности.

Игра «По домам».

Правила. Дети получают предметные картинки, по одной каждый. Ведущий показывает сюжетную картинку, дети определяют, где на этой картинке расположен их объект. Например, сюжетная картина «Квартира», тогда в телевизоре, столе, книге… – «спрятались» квадрат, прямоугольник и т.д.

Игра «Кто заблудился?»

Правила. Ведущий перечисляет несколько объектов, причем один из них не относится к данной классификационной группе. Тот, кто первым выделил

лишний объект, должен объяснить выбранное основание классификации. Например, ведущий говорит (или показывает соответствующие картинки): мяч, солнце, шар, круг. В данном примере первые три объекта имеют форму шара, а четвертый относится к плоским фигурам.

Игра «Шифровка».

Правила игры. Детям предлагается таблица, на которой схематично изображён классификационный ряд (например, различные части суток, порядковый счёт, времена года и т.д.) Дети называют составляющие классификационного ряда и обобщающее слово.

Таким образом, среди всего разнообразия методов и технологий развития и творческих, и умственных способностей детей одновременно наиболее эффективными являются, на наш взгляд, развивающие игры по технологии ТРИЗ.

Литература

1. Гин С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду. Пособие для педагогов дошкольных учреждений [Электронный ресурс]. – URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=6540977

2. Голова О.Н. Использование методов и приемов ТРИЗ-технологий в воспитательно-образовательном процессе дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 25. – С. 19–34.

3. Долгова В.И., Силантьева А.В. Развитие творческого воображения у старших дошкольников, средствами ТРИЗ технологий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 43–49.

4. Корзун А.В. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками. – Мн.: Университетское, 2000. – 235 с.

5. Маклаева Э.В. Структура деятельности формирования пространственных представлений в процессе обучения математике // Школа будущего. – 2012. – № 1. – С. 23–29.

6. Сидорчук Т.А., Кузнецова А.Б. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине. – Ульяновск: Б.И., 1997.

7. Фурман В.В. Использование ТРИЗ в математическом развитии детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2015. – №22.4. – С. 48–52.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ж.О. Кажиякбарова,
студентка 4 курса факультета начального, дошкольного
и специального образования ОмГПУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Мурзина Н.П.

Одним из ведущих факторов формирования представлений о родном крае у детей дошкольного возраста является воспитание любви к самому близкому окружению ребёнка – семье, дому, детскому саду и своему посёлку, своей малой родине.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что детство – это каждодневное открытие мира, и, значит, необходимо сделать так, чтобы оно стало познанием человека и Отечества, их красоты и величия.

Именно в период дошкольного детства закладываются основы личности будущего человека и это время наиболее благоприятно для развития высших нравственных чувств, воспитания ценностного отношения к малой и большой Родине, воспитания основ гражданственности.

Ю.Е. Антонов выделяет характеристики представлений о малой родине, которые возможно формировать у дошкольников: представления о семье; представления о домах, улица родного края; представления о природе родного города: особенности климата и растительности, разнообразие деревьев, цветов и трав; представления о животном мире родного города: разнообразие животных, птиц, насекомых своего родного края, особенности их жизни и значение для родного города.

Мы провели на базе детского сада исследование среди старших дошкольников о сформированности представлений о родном доме, природе, о родном крае и ближайшем окружении.

Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком по вопросам методики «Знакомство с ближайшим окружением и родным городом»:

1. Знает ли ребенок свои имя и фамилию, возраст, имена и отчества своих родителей, место работы.
2. Может ребенок рассказать о своем городе, назвать свою улицу.
3. Имеет ли ребенок представление о ближайших улицах, назначении некоторых общественных заведений города – магазин, поликлиники, больницы, кинотеатры, кафе.
4. Как ребенок называет жителей города, в котором он живет.
5. Имеет представление о гербе города, в котором он живет.
6. Имеет представления о происхождении названия своего города.
7. Имеет представления о культурном наследии города.

Ответы детей заносились в таблицу с целью анализа результатов. Он показал, что у детей вызвали затруднение вопросы: о гербе города (90% детей не ответили на данный вопрос), о происхождении названия города Омска (100% детей не ответили на данный вопрос) и о культурном наследии города (90% детей не смоги ответить на данный вопрос). Результаты показывают, что представления об истории родного края не сформированы у большинства детей.

Для выявления эмоционального состояния у дошкольников в процессе развития представлений было организовано наблюдение за детьми в процессе рассматривания материалов по книге «Омская азбука» автора Ольги Григорьевой:

1) рассматривание фотографий Омской области и города Омска;
2) прослушивание стихотворения о городе Омске и его обсуждение;
3) изучение объектов природы – тема: «Край, в котором мы живем»;
4) рассматривание рисунков детей на тему «Малая родина».

Интерес к фотографиям города Омска проявили 80% детей, к прослушиванию стихов о городе Омске – 68% детей, к объектам природы – 55% детей, а к рисункам – 58%. В ходе наблюдения мы заметили, что у половины детей не

хватало усидчивости и внимания, их интересовали рисунки и фотографии на мониторе так как они были ярче и красочнее. Анализ результатов наблюдения показал, что 15% детей имеют высокий уровень проявления эмоций в восприятии материала о родном крае: дети эмоционально открыты, во время занятий принимали активное участие, слушали, воспринимали информацию. Интерес проявлялся в мимике, жестах, интонации детей, их активности. У 40% детей интерес к содержанию занятий проявлялся не ярко, например, ребенок мог не выразительно, без эмоций рассказывать стихотворение. 45% обследуемых продемонстрировали полное равнодушие к содержанию занятия, отвлекались, не были заинтересованы материалом о малой родине.

Выявление гражданской позиции осуществлялось в ходе беседы с детьми на темы, посвященные формированию представлений о малой Родине а именно: «Моя семья и семейные посиделки», «Что я знаю о России», «Край, в котором мы живем». В ходе беседы воспитатель изучал мнения детей, желание и стремление узнать больше о малой родине.

Данная диагностика позволила определить, что 30% детей имеют высокий уровень сформированности представлений о семье, о своих родных (мамы, папы, бабушек, дедушек) и о традициях в семье, об организации проводить время в выходные дни. 50% детей могли рассказать только о составе своей семьи. 20% обследуемых показали низкий уровень, дети не смогли рассказать о своих родителях, о том, как их зовут и чем они занимаются.

В ходе прослушивания ответа «Что я знаю о России» мы определили, что лишь 5% детей в своем пересказе говорили о том, как называется наша страна, в каком городе мы живем, как зовут президента страны, какая наша страны (большая, богатая, много людей в ней живет, много рек и озер, имеет красивую природу) и в стране очень много героев, ученых и ветеранов. 55% детей смогли назвать страну – Россия, город – Омск, как зовут президента страны. Но ответы были краткими с наводящими вопросами воспитателя. 40% детей не хотели пересказывать текст, строили одно предложение: «Наша страна – Россия, а город, в котором мы живем, – Омск».

В ходе прослушивания рассказа «Край, в котором мы живем» мы определили, что 55% детей в ходе своего рассказа в основном говорили о том, как проводили выходные с родителями, куда ходили (парк, озеро, лес…). Дети отвечали только на наводящие вопросы воспитателя. У 45% детей представления ограничиваются только названием города, улицы, на которой они живут, они не назвали места, где они любят гулять с родителями.

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют проблемы в патриотическом воспитании дошкольников. Первичные представления о малой родине: родном городе, об его истории и символике города – недостаточно сформированы у детей старшего дошкольного возраста, процесс гражданско-патриотического воспитания, в основном, идет в дошкольном учреждении, ограничивается изучением символики страны, а семья уделяет этому аспекту воспитания мало внимания.

Данные диагностики показали, что развитие представлений о малой родине должно идти интегрировано по всем образовательным областям: «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое», «Физическое развитие». Включать материал о родном городе в разные виды деятельности: игровую, познавательную, изобразительную и другие. Важно использовать комплекс таких методов и форм, которые позволят лучше воспринимать информацию детям, активно участвовать в деятельности, обогащать детские впечатления о малой Родине, формировать нравственное сознание личности ребенка, важным фактором в этом процессе выступает семья.

Литература

1. Антонов Ю.Е. Как научить детей любить Родину: руководство для воспитателей и учителей. – М.: АРКТИ, 2013. – 168 с.

2. Григорьева Ольга «Омская азбука» [Электронный ресурс]. – URL: http://bibl-140.blogspot.com/2016/03/blog-post.html

3. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

Ю.В. Калашникова,
магистрант 1 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ,
воспитатель МБДОУ «Детский сад № 23» г. Арзамаса
И.Ю. Троицкая,
к.пс.н., доцент Арзамасского филиала ННГУ

Проблема сотрудничества детского сада и семьи всегда была приоритетным направлением в деятельности дошкольного образовательного учреждения. Эта тема и сегодня вызывает особый интерес, учитывая происходящие изменения в системе образования, переход на личностно-ориентированную модель взаимодействия с участниками образовательного процесса.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) определены основные требования по взаимодействию Организации с родителями. В документе выделяется один из принципов дошкольного образования – сотрудничество Организации и семьи, при этом ФГОС ДО рассматривается как основа для оказания помощи родителям в воспитании детей, укреплении из здоровья (физического и психического), в развитии индивидуальных способностей детей и необходимой коррекции нарушений их развития.

Сотрудничество педагогов и родителей является одной из особо значительных и острых проблем в теории и практике дошкольного образования. Анализ исследований российских учёных (Н.Ф. Виноградова, Н.А. Андреева,

Е.П. Арнаутова, О.Л. Зверева, Т.И. Бабаева, Т.А. Данилина, Л.В. Загик, Т.А. Березина, Т.В. Кротова, Т.А. Маркова, М.М. Рамазанова, З.И. Теплова и др.) позволяет сделать вывод о том, что взаимодействие детского сада и семьи следует рассматривать как необходимое условие воспитания и развития детей в дошкольный период детства. В работах обозначенных авторов отмечается, что семья и детский сад являются важнейшими институтами первичной социализации ребенка дошкольного возраста. Непосредственно за воспитание и образование детей несут ответственность именно родители, однако все другие социальные институты призваны поддержать, усилить, направить их воспитательную деятельность. Процесс воспитания и образования согласно ФГОС ДО предусматривает тесную работу детского сада и семьи, их *сотрудничество*. Поэтому поиск эффективных форм взаимодействия с родителями (законными представителями) является одним из приоритетных направлений деятельности современного дошкольного учреждения.

На современном этапе выделяются ряд трудностей и противоречий во взаимодействии детского сада и семьи. Безусловно, они, так или иначе, были обозначены и раньше. Однако сегодняшний день выставляет перед дошкольным образовательным учреждением иные задачи, созвучные времени, современным детям и современным родителям. Сегодня сложности в отношениях между семьями и образовательными учреждениями могут быть связаны, например, с большой занятостью родителей, с активным участием молодых бабушек и дедушек в процессе воспитания внуков, с недостаточной заинтересованностью родителей в предоставляемой им информации на сайте ДОУ, несовпадением решаемых задач и результатов работы, и мн. др. Таким образом, оценка ситуации свидетельствует о необходимости нововведений в сотрудничество с родителями. Для активного включения родителей в жизнь ДОУ необходима разработка и внедрение эффективной системы взаимодействия с родителями (законными представителями). В связи с этим вопрос поиска и осуществления современных форм взаимодействия дошкольного учреждения с семьей на сегодняшний день является одним из самых актуальных.

В данной публикации хотелось бы остановиться на рассмотрении опыта решения обозначенных вопросов в рамках деятельности одного из образовательных учреждений г. Арзамаса («Детский сад № 23»). Согласно ФГОС ДО в дошкольном учреждении поставлена задача – сделать родителей активными участниками образовательного процесса, объединить усилия дошкольного учреждения и семьи в развитии и воспитании детей. Для решения поставленной задачи разработана система взаимодействия с родителями, составлен план сотрудничества с семьями воспитанников на учебный год.

С учетом требований ФГОС ДО были обозначены принципы сотрудничества с семьей:

1. *Дружелюбный стиль общения педагогов с родителями.* Вся работа педагогов группы с родителями строится на положительном настрое в общении. В разговоре с родителями не уместны категоричность, командный тон.

Воспитатель каждый день общается с родителями, и только от него зависит, какая будет позиция семьи к дошкольному учреждению. Эффективное общение воспитателей с родителями дает более ощутимый результат, чем отдельное хорошо проведенное мероприятие.

2. *Персональный подход* обязателен не только в работе с воспитанниками, но и в работе с законными представителями. При контакте с родителями педагог должен чувствовать настроение родителей, создавать мотивацию и заинтересованность в успехах и продвижении ребенка, в общих делах группы.

3. *Сотрудничество, а не наставничество.* Как правильно воспитывать своих детей, молодые родители хорошо знают. Здесь эффект принесет не наставление, а создание атмосферы доверия, взаимопомощи и поддержки семьи в сложных педагогических ситуациях, проявление заинтересованности коллектива дошкольного учреждения в проблемах семьи и искреннее желание помочь.

4. *Серьезная подготовка мероприятий.* Любое мероприятие нужно старательно подготовить. Плохо подготовленное мероприятие для родителей негативно может повлиять на положительный образ организации в целом.

5. *Динамичность.* Дошкольное учреждение в своем развитии должно находиться в режиме мобильности, быстро реагировать на изменения социального состава родителей, воспитательные требования и образовательные потребности. От этого зависит, какие формы и направления работы детского сада с семьей будут выбраны.

Особое внимание в построении системы взаимодействия детского сада и семьи уделено нормативному закреплению роли родительской общественности в жизни ДОУ. Во-первых, это договоры и соглашения, необходимые для жизнедеятельности организации (например, соглашение с родителями (законными представителями) воспитанников о персональных данных). Во-вторых, это локальные акты образовательной организации, обеспечивающие государственно-общественный характер управления ДОУ. В-третьих, это заключение договора между самой дошкольной образовательной организацией и родителями (законными представителями) воспитанников.

Важным аспектом построения эффективной системы взаимодействия с родительской общественностью является информационное просвещение. Значимую роль в информационном просвещении родителей, кроме традиционных форм взаимодействия (родительских собраний, индивидуальных бесед, информационных стендов и др.), играет информативный и динамично работающий интернет-сайт детского сада и даже отдельных возрастных групп. В структуре сайта имеется специальный раздел, который предполагает интересные и актуальные рубрики для родителей.

Для родителей воспитанников, начиная с раннего дошкольного возраста, организован и постоянно действует «Родительский клуб», который проводят воспитатель группы и методист. На собраниях клуба обсуждаются вопросы возрастных особенностей дошкольников, основные направления развивающей работы с ними, обсуждаются интересные события в детском саду. Заседания

могут носить как тематический характер, согласно плану, так и исходить из запросов родителей. Так, например, могут быть приглашены и другие специалисты учреждения (логопед, психолог, заведующая, врач).

Обязательным условием построения эффективной системы взаимодействия с родителями является функционирование в учреждении родительского комитета. Это значимый элемент в системе, состоящий, как правило, из родителей-активистов, которым свойственны ответственность, активная жизненная позиция, наличие организаторских способностей. Немаловажным фактором успешной работы родительского комитета являются поддержка их инициативы со стороны педагогического коллектива и руководства ДОУ, умение выслушать их пожелания и идеи по работе детского сада. Поэтому в ДОУ заседания членов родительского комитета проводятся с определенной периодичностью, носят деятельностный и результативный характер.

В детском саду широко используются как традиционные, так и нетрадиционные формы работы с родителями. Как показывает практика, наиболее интересными и эффективными являются именно последние. Так, в детском саду активно используется досуговая деятельность, в которой родители могут себя в полной мере ощутить активными участниками образовательного процесса, понять и, возможно, по-новому увидеть своего ребенка. Под досуговой деятельностью мы рассматриваем разнообразные экскурсии (музеи, библиотеки, экскурсия на пожарный поезд), мастер-классы (изготовление пиццы, гипсовая игрушка и многое другое).

Активно привлекаются родители – представители различных интересных детям профессий для проведения мероприятий по типу «Встречи с интересными людьми». Мероприятия разнообразны по формату проведения, по целям, по контингенту участников. Так, они могут проходить и в своей группе, и в других группах сада, могут проходить в формате интересной беседы, интервью с участником событий, мастер-класса и пр. Эта инновационная форма взаимодействия оказывает положительное влияние не только на детей, но и на самих родителей (поднимает их самооценку и профессиональную значимость, делает их более общительными, раскрепощенными, увеличивает степень заинтересованности в делах детского сада).

Еще одно из направлений работы с родителями – «Клуб заботливых родителей». В рамках работы этого клуба для информационных бесед с родителями периодически приглашаются специалисты разных профессий: инспектор ГИБДД (пропаганда безопасного передвижения детей по улицам, использование светоотражающих значков и др.), врач-педиатр (профилактика гриппа и ОРВИ) и др. Родители сами предлагают, с кем бы они хотели встретиться в следующий раз.

В рамках взаимодействия детского сада и семьи интересной формой является организация и проведение всевозможных конкурсов и выставок (например, «Песочная фантазия», «Новогодняя игрушка» и другие). Победители этих

мероприятий награждаются почетными грамотами, что также является значимым событием как для самого ребенка, так и для его родителей.

Значимым элементом системы является создание условий для получения обратной связи. По завершению учебного года в детском саду проводится анкетирование родителей с целью выявления степени удовлетворенности работой ДОУ. Разработанная анкета позволяет выделить достижения детского сада в работе с семьей, недостатки в работе, обозначить приоритетные направления деятельности в дальнейшем.

Литература

1. Бутырина Н.М. Технология новых форм взаимодействия ДОУ с семьей: учеб.-метод. пособие. – Белгород: Белгор. гос. ун-т, 2014. – 177 с.

2. Доронова Т.Н. Дошкольное учреждение и семья - единое пространство детского развития: Методическое руководство. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2011. – 224 с.

3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 46 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

Н.С. Каримова,
студентка 5 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Э.В. Маклаева,
к.п.н., доцент Арзамасского филиала ННГУ

Вопросам математического развития в современной российской системе образования уделяется повышенное внимание. Это прослеживается практически на всех ступенях образования, в том числе и на ступени дошкольного образования. Признание главенствующей роли математического образования следует как из сложившихся отечественных традиций, так и из действующих правовых норм.

Ключевые идеи о математическом образовании, в том числе, и для детей дошкольного возраста, изложены в Концепции развития математического образования в Российской Федерации (утв. Распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р) [1]. Согласно указанной Концепции, в дошкольном образовании необходимо обеспечить условия (прежде всего, предметно-пространственную и информационную среду, образовательные ситуации, средства педагогической поддержки ребенка) для освоения воспитанниками форм деятельности, первичных математических представлений и образов, используемых в жизни. Однако содержание первичных математических представлений ни в указанной Концепции, ни в других нормативных документах не раскрывается [4, с. 34].

Действующий Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) [2] (ФГОС ДО) в контексте математического развития предусматривает лишь целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, которые предполагают обладание «элементарными представлениями из области математики». Содержание этих элементарных представлений из области математики в данном документе не уточняется, что создает широкое поле для научных дискуссий, а также дает возможности для свободного формирования образовательных программ в дошкольных учреждениях.

В научной литературе не сложилось единого мнения по вопросу понимания сущности и определения набора элементарных представлений в области математики, которые ребёнок должен получить на этапе завершения дошкольного образования. В результате, в одних случаях упоминаются лишь представление из области математики, в других – выделяются ключевые направления, по которым должна вестись обучение, в третьих – речь ведется о конкретных математических навыках и умениях.

Так, Н.А. Муртазина, Н.П. Ходакова и С.Е. Шукшина в содержании математического развития дошкольников условно выделяют три направления [5, с. 40]:

– представления и понятия;

– зависимости и отношения;

– математические действия.

Однако какой должен быть уровень развитие указанных представлений и навыков совершения математических действий, данные авторы не уточняют. Это свойственно большинству исследований по проблемам формирования математической готовности дошкольников.

Однако анализ отдельных научных трудов всё же позволяет выделить основной минимум развития математических умений и навыков. Он должен включать в себя [6, с. 95–96]:

– навыки выделения общих и отличительных свойств сравниваемых математических объектов;

– навык классификации математических объектов по общему основанию;

– навык обобщения математической информации, вычленения главного;

– навык самостоятельной поисковой деятельности;

– навык устанавливать логические связи и зависимости закономерностей и правил.

Вместе с тем, указанные навыки часто не являются достаточными даже для овладения математикой на минимальном приемлемом уровне, который бы позволил благополучно перейти от дошкольного к начальному школьному образованию. В литературе отмечается ошибочность представления о том, что главным при подготовке к школе является обучение чтению, письму, счету, сложению и вычитанию. Многие исследователи замечают, что такой подход, как правило, превращается в заучивание ребенком наизусть результатов сложе-

ния и вычитания в пределах 10. В результате запас заученных знаний кончается довольно быстро и несформированность собственного умения продуктивно мыслить быстро влечет появление «проблем с математикой» [5, с. 15–16]. Мы согласны с данным мнением. В российской системе дошкольного образования сейчас сложилась именно такая практика, когда у детей формируют именно знания, а навыки использования этих знаний в дальнейшем, также навыки логического и абстрактного мышления внимания. И на математической готовности к дальнейшему обучению в школе это отражается наиболее существенно.

Как пишет С.А. Чиковкина, многие дети дошкольного возраста к моменту завершения дошкольного образования и поступления в школу не имеют необходимого багажа математических знаний. Последствиями этого являются следующие проблемы [7, с. 226–231]:

– незнание последовательность первых десяти чисел и места каждого числа в порядке натурального ряда;

– неумение различать количественный и порядковый счет в пределах десяти;

– неумение называть для каждого предыдущее и следующее за ним число, продолжать счет и в прямом, и в обратном порядке с любого заданного числа;

– неумение составлять и решать математические задачи в одно действие на сложение и вычитание при помощи арифметических знаков действий;

– неумение производить измерение и сравнение предметов по таким параметрам, как длина, ширина, высота при помощи условной мерки;

– неумение различать геометрические фигуры (круг, треугольник, прямоугольник, квадрат);

– отсутствие представлений о многоугольнике и о понятиях линии, точки, прямой, луча, отрезка, угла (прямого, острого, тупого);

– неумение пользоваться линейкой и трафаретами для изображения геометрических фигур;

– неумение применять полученные математические знания в быту и игре;

– отсутствие интереса к математическим играм.

Безусловно, здесь перечислены лишь некоторые проблемы, которые встречаются чаще всего и отражают уровень математической готовности детей старшего дошкольного возраста. Помимо них можно выделить и другие проблемы, более общего характера. На наш взгляд, таких проблем три:

– отсутствие преемственности между дошкольным и начальным общим образованием;

– отсутствие проблемного подхода как основы дошкольного математического образование;

– сохранение устаревших подходов и методик формирования готовности к школе.

На проблему обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования как в целом, так и в контексте дошкольного математического образования обращают внимание многие исследователи. Это вполне по-

нятно, ведь ключевые моменты преемственности по-прежнему остаются без конкретного механизма реализации. Н.В. Шилина и С.Э. Янкова пишут, что при переходе ребенка от ступени дошкольного образования к ступени начального школьного образования имеет место несовпадение требований к начальному уровню знаний и содержания математических программ. Также отмечается, что программы начальной школы по математике в рамках разных учебно-методических комплексов предполагают наличие определенного уровня начальных знаний и навыков детей, а вариативность программ не всегда дает возможность педагогам и родителям адекватно выбирать программу, которая будет соответствовать познавательным интересам и возможностям детей [8, с. 38–41].

Таким образом, ФГОС ДО, призванный стандартизировать дошкольное образование и обеспечить одинаково эффективный подход к развитию и обучению детей во всех дошкольных образовательных организациях, оказывается неэффективным в контексте формирования математической готовности.

Другой проблемой развития математического образования и формирования математической готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе является отсутствие проблемного подхода в программах большинства дошкольных учреждений. Между тем, именно проблемный подход в последние годы стал рассматриваться как один из ключевых подходов, обеспечивающих наибольшую эффективность воспитательно-образовательного процесса и формирующих высокую мотивацию детей. В литературе отмечается, что на современном этапе приоритет должен отводиться именно проблемному обучению, которое способствует интеллектуальному развитию дошкольников. Многие методы, которые были разработаны в середине XX века и продолжают применяться сейчас, уже не отвечают современным требованиям [5, с. 21]. Можно согласиться с данным мнением. Но также заметим, что мы не ставим под сомнение системно-деятельностный подход, который сейчас лежит в основе системы образования, и в том числе дошкольного образования. Однако его целесообразно дополнить проблемным подходом.

Проблемный подход может включать в себя следующие средства [3, с. 35–41]:

– логические и математические игры;

– сюжетные логико-математические игры (занятия);

– проблемные ситуации и вопросы;

– творческие задачи, вопросы и ситуации;

– исследовательскую деятельность и экспериментирование.

Конечно, использовать указанные средства никто не препятствует и в настоящее время. Однако, нет и норм, которые бы обязывали их использовать. В результате ребёнок не учится решать проблемы математического характера, а приобретает лишь математические знания, качество и объем которых не всегда позволяет заложить фундамент для дальнейшего обучения в школе.

Третья проблема, которая была нами выделена, связана с использованием устаревших подходов и методов обучения математике в школе. Эта проблема наиболее широкая и наиболее общая. Она состоит в том, что в современных дошкольных учреждениях в целом модель работы с детьми не претерпела существенных изменений с советских времен, хотя требования к знаниям, умениям и навыкам повысились существенно.

Таким образом, условиях современной системы образования требуется ряд изменений, которые должны состоять, на наш взгляд, в следующем:

– введение в систему дошкольного образования, наряду с системно-деятельностном, также проблемного подхода, который должен охватывать и работу по формированию математической готовности;

– введение в Федеральный государственный стандарт дошкольного образования перечня математических знаний, умений и навыков (математического минимума), которые должны сформироваться на этапе завершения дошкольного образования.

Литература

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Текст]: [утв. Распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506–р] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/41d4b63b1dd474c16d7a.pdf (дата обращения: 12 февраля 2019 г.).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: [утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155] // Российская газета. – 2013. – № 265. – 25 ноября.

3. Коломеец А.В. Организация эффективной работы по математическому развитию дошкольников в ДОО в свете требований ФГОС ДО // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3 (268). – С. 35–41.

4. Маклаева Э.В., Федорова С.В. Уроки-экскурсии в обучении младших школьников математике // Начальная школа. – 2018. – № 7. – С. 32–36.

5. Муртазина Н.А. Актуальные проблемы дошкольного и начального математического образования и информатики: монография. – Ульяновск: Зебра, 2019. – 111 с.

6. Стравняк О.Н. Математика в ДОУ // Молодой учёный. – 2018. – № 28 (214). – С. 95–96.

7. Чиковкина С.А. Формирование готовности старших дошкольников к обучению математике в школе на основе онтогенетического подхода // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы II Международной научно-практической конференции (Воронеж, 23–24 октября 2014 г.). – Воронеж: Воронежский ЦНТИ, 2014. – С. 226–231.

8. Шилина Н.В., Янкова С.Э. О проблеме преемственности в содержании программ дошкольного образования и начальной школы по формированию математических представлений у детей // Приоритеты педагогики и современного образования: сб. ст. Международной научно-практической конференции (Пенза, 05 марта 2018 г.). – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 38–41.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.В. Корнилова,
студентка 5 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Филиппова Л.В.

В настоящее время в нашей стране реализуется Стратегия развития информационного общества, которая объединена с доступностью информации для всех категорий граждан и организацией доступа к ней. В связи с чем использование информационно-коммуникационных технологий считается одним из главных направлений образования.

Информационные технологии в дошкольном образовательном учреждении – один из способов реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. Они способствуют появлению дополнительных вариантов для развития и обучения дошкольников: возрастает мотивация детей к образовательному процессу, вырабатываются целевые ориентиры, происходит рост личностных достижений. Информатизация дошкольного образования предоставляет педагогам новые возможности для усовершенствования методов и форм организации обучения и развития. Сегодня информационно – коммуникационные технологии можно рассматривать как дополнительный способ передачи знаний, соответствующий качественно новому содержанию обучения и формирования ребёнка [2, с.56].

Информационные технологии – это не только компьютеры и их программное обеспечение, но и использование интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, иначе говоря, всего, что предоставляет обширные возможности для коммуникации.

Они используются в дошкольном образовательном учреждении для достижения следующих целей: увеличение эффективности образования; результативное выполнение социального образовательного заказа; усиление гибкости и доступности образования; содействие своевременной реакции на изменения социального образовательного заказа; формирование информационной культуры; выработка необходимых для воспитателя навыков применения информационных технологий для увеличения эффективности их деятельности [1, с.23].

Информационные технологии в отличие от обыкновенных технических средств обучения помогают не только предоставить дошкольнику большое количество готовых, строго определённых, отвечающих требованиям ФГОС организованных знаний, но и развивают интеллектуальные, творческие возможности, и что весьма важно в раннем возрасте – умение приобретать новые знания независимо от взрослых [6; 7].

Способность компьютера предоставлять информацию сразу в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с колоссальной скоростью анализировать данные помогает специалистам создавать для до-

школьников новые способы деятельности, очень сильно отличающиеся от уже имеющихся игр и игрушек. Всё это предъявляет качественно новые требования к дошкольному образованию и воспитанию – первоначальной ступени беспрерывного образования, главная задача которого – заложить основу обогащенного формирования личности каждого дошкольника.

В отличие от традиционных форм сообщения знаний компьютер располагает определёнными преимуществами:

- демонстрация информации на мониторе компьютера в форме игры пробуждает у дошкольников колоссальный интерес;
- образный тип информации, доступный детям дошкольного возраста;
- движения, звук, анимация на долгое время притягивают внимание дошкольника;
- проблемные задачи, поощрение самим компьютером дошкольника, нашедшего правильное решение, является мотивом активизации познавательной деятельности детей;
- возможности для индивидуального обучения;
- самостоятельное определение темпа, количества и уровня выполняемых игровых обучающих заданий;
- уверенность ребенка в себе, своих силах, желание действовать самостоятельно;
- возможность создавать такие условия, которые не всегда возможно увидеть в повседневной жизни – полёт ракеты, наводнение, внезапные и неестественные эффекты);
- компьютер в отличие от воспитателя «терпелив», не наказывает дошкольника за ошибки, а ожидает, когда ребёнок сам их найдёт и исправит [4, с.56].

Использование информационных технологий даёт возможность ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими способами работы с информацией, формировать умения, помогающие обмениваться ей с помощью современной компьютерной техники.

Использование информационных технологий в процессе образовательной деятельности увеличивает положительную мотивацию и активизирует познавательную деятельность ребенка.

Применение информационных технологий в пространственной среде дошкольного образовательного учреждения дает возможность в полном объёме выполнить важнейшие принципы активизации познавательной деятельности:

– принцип равенства позиций;
– принцип доверительности;
– принцип обратной связи;
– принцип занятия исследовательской позиции.

Применение информационных технологий помогает провести занятия:

– на высоком эстетическом и эмоциональном уровне, применяя анимацию, музыку, обеспечивает наглядность;

– предполагает использование большого количества дидактического материала;

– поднимает уровень исполняемой работы на занятии в 1,5–2 раза;

– предусматривает высокий уровень дифференциации обучения, возможность применения разноуровневых заданий для индивидуальной работы с ребёнком.

Использование информационных технологий:

– увеличивает вероятность самостоятельной деятельности;

– развивает умения исследовательской деятельности;

– предоставляет возможность доступа к разным справочникам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам [1, с.48].

Иначе говоря, использование информационных технологий в дошкольном учреждении содействует росту качества образования.

Применение информационных технологий в образовательной деятельности дошкольной организации считается эффективным техническим средством, дающим возможность значительно разнообразить методическую работу в дошкольном образовательном учреждении.

Использование компьютера необходимо для приобщения детей к современным техническим средствам передачи и хранения информации, а также для интерактивного обучения, которое даёт возможность активизировать познавательную инициативность детей дошкольного возраста. Применение компьютерной техники даёт возможность сделать непосредственно-образовательную деятельность более увлекательной и современной. Такая деятельность позволяет находить решение творческих и познавательных задач, опираясь на наглядность.

Информационные технологии можно применять на любом этапе коллективной организованной деятельности. На начальном – они используются для создания проблемной ситуации. Затем воспитатель может использовать их для сопровождения, показывая видеофрагменты, презентации, схемы, рисунки и т.д., или как информационно-обучающее пособие. На заключительном этапе – для проверки степени усвоения знаний детьми.

Владение педагогом информационными технологиями, иначе говоря, ИКТ-компетентностями, нужными для составления плана, выполнения и оценки образовательной работы с дошкольниками, является для воспитателей, согласно профессиональному стандарту, обязательным умением для исполнения педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования [2, с.26].

Использование информационных технологий в дошкольном образовательном учреждении предоставляет возможность улучшить творческие возможности самого воспитателя, что в дальнейшем положительно повлияет на воспитательный процесс, обучение и формирование личности ребенка. Применение компьютерных технологий используется при составлении перспективных планов работы, разработок открытых занятий, результатов педагогических мо-

ниторингов, оформлении тематических стендов, уголков для родителей, материалов для аттестации, демонстрации своего опыта, составлении портфолио ребёнка и т.д. Хороший уровень владения интернетом даёт возможность своевременно узнавать новости педагогических сообществ, следить за новыми событиями – проведение различных мероприятий, вебинаров, находить ответы на проблемы, возникшие в ходе педагогической деятельности, делиться опытом работы, своими достижениями на профессиональных сайтах, знакомиться с опытом коллег.

Литература

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2013. – 356 с.

2. Комарова Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. – М.: Просвещение, 2015. – 254 с.

3. Кудакова Н.С. Влияние компьютерных игр на социально-коммункативное развитие дошкольника // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. № 3–4 (45). – С. 17–18.

4. Ревнивцева Р.М. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – с. 67–69.

5. 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

6. Филиппова Л.В. Использование активных форм и методов обучения в процессе преподавания курса «Теория и технология развития речи детей» // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12–3. – С. 561–564.

7. Филиппова Л.В. Учебный диалог как инновационная образовательная технология обучения младших школьников // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы II Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 210–215.

ИГРОВЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И.А. Колмогорова,
студентка 4 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Е.А. Жесткова,
к.ф.н., доцент кафедры МДиНО Арзамасского филиала ННГУ

Процессы, которые сегодня происходят в современной системе педагогического образования, наиболее остро ставят вопрос о воспитании интеллектуально развитой и высокообразованной личности, способной к самообразованию и саморазвитию. Среди многих идей, направленных на совершенствование учебного процесса, одной из самых значимых и актуальных является идея раз-

вития и формирования познавательного интереса учащихся. Наличие познавательного интереса у ребенка – это залог успешного и продуктивного обучения.

По мнению Щукиной Г.И., «познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [7].

Познавательный интерес включает в себя: познавательную активность ребенка, которая проявляется в наличии познавательных вопросов во время учебного процесса, в заинтересованности и вовлеченности детей в деятельность; мотивацию к познанию, а именно эмоциональное отношение младшего школьника к обучению; инициативность и самостоятельность, т.е. проявление настойчивости в познании, а также активности при выполнении того или иного задания.

Формирование познавательного интереса – трудоемкая, планомерная и долговременная работа, требующая существенных усилий учителя. Формировать познавательный интерес необходимо на каждом уроке, особенно на ступени начального образования, которая является «фундаментом» для последующего обучения школьников.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования к концу обучения в начальной школе выпускник должен быть любознательным, активно и заинтересованно познающим мир, владеющим основами умения учиться и способным к организации собственной деятельности («портрет выпускника начальной школы») [6].

Особую роль в формировании познавательного интереса играют уроки литературного чтения, т.к. именно благодаря им ребенок учится читать, понимать смысл прочитанного, анализировать, делать выводы, выполнять творческие задания различного типа, что подразумевает активное вовлечение каждого ребенка в деятельность, следовательно, и повышение мотивации, и интереса к обучению. Литературное чтение – это не просто урок, на котором учащиеся изучают что-то, что уже известно и предлагается детям в готовом виде, а занятие, благодаря которому дети учатся осмысливать и анализировать поступки героев, формируя свою собственную точку зрения на все происходящие события, индивидуальную и, возможно, отличную от других.

У ребенка в возрасте 6–8 лет, во время перехода из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу, ведущим видом деятельности становится учение, но необходимо помнить, что игра для младших школьников не уходит на второй план, а остается важной наряду с обучением. Именно поэтому учебный процесс нужно строить таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно, был заинтересован и активно включался в деятельность. Следовательно, при проведении занятий в игровой форме учитываются возрастные психологические особенности данного возраста.

«Игра – это огромное окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра –

это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности», говорил В.А. Сухомлинский [1].

Уроки с использованием игр или игровых ситуаций являются эффективным средством обучения и воспитания, поскольку отход от традиционного построения урока и введение игрового сюжета привлекают внимание учащихся всего класса. Содержание игровых ситуаций – это всегда осуществление ряда учебных задач. Младшие школьники попадают в ситуацию, которая позволяет им критически оценивать свои знания в действии, привести эти знания в систему. В игровой ситуации, в той или иной роли, должен участвовать каждый ученик класса. Если у доски работает небольшое число учащихся, то все остальные должны выполнять роли не пассивных наблюдателей, а, к примеру, судей, учителей и т.д. [1].

Наиболее типичными игровыми ситуациями являются дискуссионные занятия и учебные ролевые игры.

Дискуссия – это исследование, разбор. Дискуссия – это выявление истины на основе столкновения взглядов, мыслей, идей, другими словами, это истина, рожденная в споре. Коллективное обсуждение какого-либо вопроса позволяет столкнуть противоположные позиции и тем самым помочь ребятам увидеть проблему с разных сторон.

Дискуссия является одной из сложных форм проведения занятий, особенно для младших школьников, т.к. помочь ребятам проникнуться какой-либо проблемой и сформировать свое отношение и собственную позицию – непростая задача для учителя. Для организации учебной дискуссии на уроке литературного чтения необходимо достаточно длительное время для подготовки и, безусловно, мастерство учителя. Главной чертой учебной дискуссии считается поиск истины на основе активного участия всех слушателей. Истина же может состоять в том, что в решении заданной проблемы нет единственно правильного решения [1; 2; 5].

Дискуссионные занятия можно проводить в различных игровых формах, таких как: круглый стол, заседание экспертной группы, судебное заседание, мозговой штурм и т.д.

Итак, можно привести пример дискуссии в форме судебного заседания на уроке литературного чтения в процессе изучения произведения М. Пришвина «Ребята и утята» УМК «Школа XXI века» 2 класс.

Игровая ситуация – судебное заседание. Для начала учащиеся рассматривают атрибуты судебного процесса. Далее коротко рассказывается о том, что это такое (чаще всего, дети уже знакомы с данным понятием). Младшим школьникам предлагается поучаствовать в импровизированном судебном заседании. Ребята с помощью учителя распределяются по ролям: судья, адвокат, прокурор, присяжные заседатели, свидетели обвинения, истец (представитель «Общества охраны животных») и свидетели защиты. Детям сообщается причина заседания, которая заключается в следующем: нехороший поступок ребят, в произведении «Ребята и утята». Ребята обвиняются в жестоком обращении с

маленькой дикой уточкой (чирок-свистунок) и с ее утятами. Далее разъясняется: «В суд поступило заявление от организации «Общество охраны животных». Данная организация подает иск в суд на ребят за издевательство над животными. И просит суд наказать мальчишек исправительными работами (в приюте для животных), а также обязать их ухаживать за уткой и ее утятами на неопределенный срок, в зависимости от полного осознания жестокости содеянного, и привить любовь к животным. Материалами следствия установлено, что ребята швыряли в утят шапками, ловили их, запугали утку и пытались ее поймать». Далее участники заседания начинают активно выступать, в зависимости от своей роли. В результате дискуссии, проведенной в игровой форме, дети анализируют поступки главных героев и наиболее полно раскрывают смысл произведения.

Другой, наиболее значимой разновидностью игровой ситуации является ролевая игра.

Ролевая игра – это активная форма экспериментального поведения, разыгрывание определенных жизненных ситуаций. Она больше напоминает театр, в ходе участия в котором, решаются проблемы учебно-воспитательного характера. Основное, существенное значение в ролевой игре имеют действия участников. Итоговый рефлексивный разбор действий может нести главное психологическое или дидактическое воздействие, выступая в этом случае, как составная часть игровой структуры.

Ролевую игру целесообразно использовать на этапе вторичного восприятия произведения, когда дети уже имеют сформированное представление о его сюжете, но также допускается проведение ролевой игры и на других этапах урока.

Ролевые игры на уроках литературного чтения могут быть представлены в различных формах. Рассмотрим несколько ролевых игр на уроках литературного чтения во втором классе УМК «Школа XXI века».

Изучение украинской народной сказки «Колосок».

Игровая ситуация осуществляется в ходе основного этапа урока. Мотивационный этап урока является предпосылкой к ней (дети смотрят небольшой видеоролик о том, что происходит на съемочной площадке в процессе съемок кинофильма). Затем с детьми ведется беседа об увиденном и предлагается снять собственный фильм. Для этого учащиеся распределятся по ролям: режиссер, звукооператор, актеры (причем все дети в ходе урока будут участвовать в «съемках», т.к. актеры будут меняться). После распределения по ролям начинается непосредственный процесс съемок. Задача режиссера: управлять процессом съемки. Задача звукооператора: следить за грамотностью и выразительностью чтения актеров. Задача актеров: правильно и выразительно читать произведение. После прочтения одной части сказки актеры меняются [2].

Изучение рассказа Н. Носова «Заплатка».

Игровая ситуация представлена в виде ролевой игры. Детям предлагается побыть писателями и написать письмо главным героям рассказа с пожеланиями

или просьбами, а также можно изменить ход событий, происходящий в рассказе. Для того чтобы детям было еще интереснее заниматься данным видом работы, можно предложить положить письма в конверты (заранее подготовленные учителем), и подписать их.

Изучение стихотворения Ф.И. Тютчев «Зима недаром злится...»

Игровая ситуация: на слайде представлено стихотворение Ф.И. Тютчева с пропущенными словами и сообщается о том, что это стихотворение должны напечатать в журнале, стихотворение прочитывается без недостающих слов, детям оно не нравится. Публикация стихотворения под угрозой. Детям сообщается, что слова из стихотворения украл Незнайка. Ребятам предлагается побыть редакторами и спасти ситуацию. Учащимся нужно подумать и вставить собственные слова на место пропусков. Дети активно придумывают недостающие слова, зачитываются некоторые варианты. В итоге, Незнайка просит прощение и возвращает слова на место. Дети переходят к чтению стихотворения. Осознают значение и роль каждого слова автора.

Таким образом, для развития познавательного интереса необходима длительная, упорная и систематическая работа с учащимися во время урочной и внеурочной деятельности. Особенно на уроках литературного чтения, когда дети не только знакомятся с чем-то новым и еще неизвестным для них, но и приобщаются к прекрасному, смотрят на мир глазами великих русских и зарубежных авторов. Целесообразно вести работу по формированию познавательного интереса в доступной и занимательной для детей форме, в форме игры.

Литература

1. Жесткова Е.А., Казакова В.В.Технология веб-квеста на уроках литературного чтения в начальной школе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 9–4. – С. 723–725.

2. Жесткова Е.А. Мир детства в творческом сознании и художественной практике В.И. Даля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4–3 (34). – С. 70–74.

3. Баринова Н.И., Кудакова Н.С. Сетевой проект как средство развития познавательной активности младших школьников // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей. Всероссийская студенческая научно-практическая конференция с международным участием / отв. ред. Е.А. Жесткова, Л.В. Филиппова. – Арзамасский филиал ННГУ. – 2018. – С. 12–16.

4. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста). – М.: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1961. – 224 с.

5. Маклаева Э.В., Федорова С.В. Способы организации рефлексивной деятельности младших школьников при выполнении учебных проектов // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56. – С. 58.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.

7. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 2009. – 216 с.

ЗАДАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Т.В. Коршунова,
студентка 1 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Э.В. Маклаева,
к.п.н., доцент Арзамасского филиала ННГУ

В начальной школе уделяется существенное внимание решению текстовых задач. Это связано с тем, что именно задачи способствуют развитию логики мышления у обучающихся в начальной школе, формированию умений и навыков делать умозаключения, строить логические цепочки.

Ребенок с первых дней обучения в школе начинает знакомство с задачей. В начале обучения текстовая задача позволяет ему выработать правильные математические понятия, подробно изучить взаимосвязи жизни с окружающей его действительностью, позволяет применять изучаемые теоретические положения в жизни.

А.А. Аксенов считает, что математику предпочитают изучать те дети, которые понимают и умеют решать текстовые задачи. Если учитель сможет привить любовь и интерес к предмету, тем самым начнет развиваться мышление, логика, речь обучающихся [1, с. 346].

Для обучения детей решению текстовых задач используются различные методические приемы. Учитель может выбрать любую методику обучения, но независимо от этого важно знать, из чего состоит задача и как ее решать разными способами.

Текстовая задача представляет собой описание какой-либо жизненной ситуации. Задача – словесное описание явлений, причем в текстовой задаче дается не полное описание явления, а его количественные характеристики.

По мнению О.В. Липкиной, основными методами решения текстовых задач являются арифметический и алгебраический, геометрический, логический, практический, табличный, комбинированный, метод проб и ошибок и др. [5, с. 34].

В начальной школе большое внимание уделяется обучению школьников решению текстовых задач, потому что эти задачи являются инструментом знакомства с многими математическими понятиями; являются средством формирования умений строить математические модели реальных явлений; инструментом развития мышления обучающихся [7].

Обучение младших школьников решению текстовых задач является сложным процессом, который занимает продолжительное время. Учитель повышает качество и знания обучающихся. Необходимо привить любовь к математическим задачам для того, чтобы в дальнейшем сформировать у детей все исследовательские компетенции.

В процессе обучения школьников решению текстовых задач реализуется триединая цель образования. Задачи позволяют увидеть связь теории с практикой. Обучение решению задач дает возможность расширить представления обучающихся о жизненных ситуациях, формирует у них практические умения (подсчитать стоимость покупки, ремонта квартиры) [6, с. 33].

Часто на уроках математики используются задания исследовательского характера. Исследование начинается с первых дней ребенка в школе. Исследовательская деятельность может применяться на уроке математики в течение всего урока. Целесообразно использовать в это процессе проблемные ситуации.

Исследование осуществляется на любом из этапов урока математики. Лучше всего применять такие задания в конце урока в игровой форме, чтобы сильно детей не нагружать. Подводя этап урока, можно использовать логические задачи. О.В. Глушенков утверждает, что задания исследовательского характера играют важную роль в процессе обучения школьников решению текстовых задач. Исследование является неотъемлемой частью обучения, способствующей развитию всех функций головного мозга. Исследовательская деятельность является высшей формой самостоятельной активности детей. Учебная деятельность ученика определяется как деятельность по распознанию разных предметов, объектов, при соблюдении определенных этапов, адаптированных к возрастным особенностям учащихся [3, с. 59].

Задания исследовательского содержания носят индивидуальный характер, который приводит учащихся к самостоятельному погружения в проблему, что способствует лучшему усвоению учебного материала. Исследовательская деятельность – это творческая инициатива, направленная на изучение окружающего мира, открытия учащимися новых знаний, умений и навыков и способов деятельности.

Для эффективного использования заданий исследовательского характера при обучении решению текстовых задач необходимо сначала ставить простые проблемы, чтобы каждый смог их преодолеть. Более сложные задания можно давать домой для самостоятельного изучения, для слабоуспевающих детей дается возможность выполнить задания совместно с родителями. В таком случае ученик может не торопясь, спокойно разобраться в проблеме и найти пути ее решения.

Исследовательские задания на уроке математики готовят детей к самостоятельному поиску информации. Учитель на уроках тоже выступает как исследователь и проводит такую работу, чтобы правильно мотивировать детей.

По мнению М.С. Гафитулина, целесообразно на уроке использовать алгоритм при выполнении исследования, это приводит к тому, что однотипные задания выполняются одинаково и тогда каждый ребенок сможет выполнить все требования [2, с. 15].

Задания исследовательского характера применяются на уроке для развития знаний и умений обучающихся. Дети в ходе этого процесса должны научиться определять тему урока, обобщать, делать выводы, доказывать свою

точку зрения, не ругаясь при этом. Учитель включает младших школьников в исследовательскую деятельность через создание исследовательской ситуации. В процессе организации исследовательской деятельности младших школьников в ходе индивидуальной работы, групповой работы и в ходе массовых мероприятий, происходит воспитание у детей интереса к познанию мира, углубленному изучению дисциплины, создание условий, способствующих развитию у младших школьников навыков исследовательской работы.

У учащихся начальной школы с использованием заданий исследовательского характера повышается самостоятельность, активность. Вместе с тем формируются общеучебные знания, умения и навыки.

Задания исследовательского характера используются на любом этапе урока (при устном счете, при актуализации знаний, при изучении нового материала, для закрепления материала).

Наиболее эффективными задачами при актуализации знаний являлись следующие задачи (логические):

1. Дочери 20 лет, а матери 46 лет. Через сколько лет дочь будет младше матери вдвое?

2. Растет на опушке одна березка, на ней 16 веток. На каждой из ветке растет по 4 апельсина. Сколько всего апельсинов растет на березе?

3. С. Михалков «… поросенка» умножить на К. Ушинский «…желания» = С. Маршак «… месяцев».

На этапе актуализации знаний сначала выполняется какое-то задание по новому материалу, затем задаются следующие вопросы:

- Справились с заданием? Почему?
- Умеешь ли ты выполнять такие задания?
- Какие затруднения возникли при выполнении данного задания?

На этом этапе применялись такие задачи:

1. «Незнайкины задачи»

В задаче подчеркни условие одной чертой, двумя чертами – ее вопрос.

- В школу предоставили 5 коробок с рабочими тетрадями. В каждую коробку вмещалось по 20 тетрадей. Сколько рабочих тетрадей предоставили в школу?
- Сколько учащихся посещают кружок рисования, если сегодня присутствовало 14 человек и еще 5 болеют.
- В бочке было 14 литров воды. Но поливку грядки моркови из бочки взяли 6 вёдер. На сколько вёдер воды меньше взяли, чем там осталось?
- В вазе лежали персики и киви. Ребята съели 5 персиков, в вазе осталось 3 персика и 7 киви. Сколько всего фруктов было в вазе?

2. Решите задачи по действиям с пояснениями.

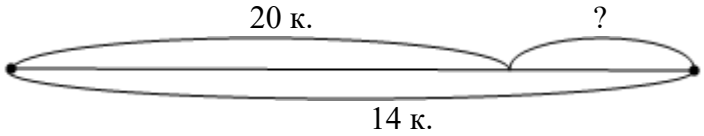
Дети вырезали 30 снежинок в первый день, а во второй день на 15 снежинок меньше. Во сколько раз в первый день снежинок вырезали больше, чем во второй?

3. Число разбойников Али-Бабы минус Число богатырей, братьев Царевны Лебедь = число богатырей в «Сказке о мертвой царевне…»

На этапе закрепления учебного материала использовались такие задания:

1. В магазине купили 20 книг. Из них было 14 книг о животных, остальные о природе. Сколько книг о природе купили в магазине? Аня к этой задаче нарисовала такую схему:

2.



Миша – такую: ?

Кто из них невнимательно читал задачу?

3. Измени вопрос этой задачи так, чтобы она решалась при помощи такого выражения. Запиши вопрос

$$180+180:2+(180+180:2)$$

4. Исправь ошибки в решении задачи.

На грядке выросло 16 огурцов, потом еще 14. Девочка половину всех огурцов отдала бабушке. Сколько огурцов девочка отдала бабушке?

Решение:

1. 16-14=2 (ог.) – выросло
2. 2 : 2 = 1 (ог.) – отдала девочка

Ответ: 1 огурец

Таким образом, с применением заданий исследовательского характера на уроках математики при решении текстовых задач процесс обучения становится более интересным, эффективным, увлекательным, что приводит к тому, что обучающиеся могут с легкостью решить совершенно любую текстовую задачу.

Литература

1. Аксенов А.А. Теоретические основы систематизации учебного материала при обучении школьников поиску решения математических задач. – М.: Федер. агенство по образованию, 2005. – 479 с.

2. Гафитулин М.С. Проект «Исследователь». Методика организации исследовательской деятельности учащихся // Педагогическая техника. – 2015. – №3. – С. 26.

3. Глушенков О.В. Организация исследовательской и проектной деятельности в школе. – М.: Просвещение, 2007. – 123 с.

4. Дмитриева Е.К., Кудакова Н.С. Развитие познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе реализации методических приемов обучения решению задач // ФГОС: опыт внедрения и анализ результатов освоения: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. ред. Д.А. Гусев, Е.А. Жесткова. – 2018. – С. 54–58.

5. Липкина О.В., Рыкалина Н.И. Развитие математического мышления младших школьников посредством работы над текстовыми арифметическими задачами // Психология обучения. – 2009. – №2. – С. 43–45.

6. Маклаева Э.В., Федорова С.В. Уроки-экскурсии в обучении младших школьников математике // Начальная школа. – 2018. – № 7. – С. 32–36.

7. Сулейманова Ф.А. Возможности учебной практики в формировании целостной картины мира у обучающихся // Начальная школа. – 2016. – № 12. – С. 16–18.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК БАЗОВЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Е.Н. Краснова,
студентка 2 курса магистратуры факультета психологии и педагогики
Нижегородского государственного педагогического университета
имени К. Минина (Мининский университет)
Научный руководитель: к. псих. н., доцент Конева И.А.

Воспитание детей – наиболее острый вопрос, стоящий перед каждой семьей. Особое значение в становлении и развитии личности ребенка приобретает фактор взаимодействия родителей с детьми. Близкие родственники оказывают эмоциональное влияние на формирование личностных качеств ребенка, проявление его эмоций и эмпатии, предоставляют ему возможность ощущать свою принадлежность к современному обществу. Период раннего детства является наиболее интенсивным и эффективным для физического и психического развития ребенка. Именно в этот период формируются основные жизненные установки и подструктуры личности, которые практически не поддаются коррекции у подростков, а затем у взрослых. Сложившийся стиль общения в рамках семьи влияет не только на формирование и развитие личностных качеств ребенка, но корригирует некоторые психологические особенности родителей.

В настоящее время проблема влияния внутрисемейных отношений на развитие и формирование личности ребенка не теряет своей актуальности для педагогики и психологии, так как детско-родительские отношения претерпевают значительные изменения. Особое беспокойство вызывают такие факторы как сокращение времени общения с ребенком в связи с высокой занятостью родителей, рост неполных и неблагополучных семей, отсутствие у родителей жизненной компетенции, непринятие ими нравственных норм, педагогическая неграмотность, перенос собственного негативного опыта детско-родительского отношения на своего ребенка и прочее.

Тесное физическое и эмоциональное взаимодействие ребенка с матерью в период первого полугодия является фундаментом для развития самостоятельности, независимости, уверенности в себе и своих силах, доброжелательного и доверительного отношения к окружающим. Данный период в работах Э. Эриксона получил такое название, как «поведение привязанности».

Е.Р. Баенская [1], О.С. Никольская, Е.А. Стребелева, Смирнова Е.О. [5] в своих работах отмечали, что общаясь с родителями, дети овладевают образцами поведения, социальными жизненно важными компетенциями, совершен-

ствуют когнитивные способности, приобретают эмоциональную устойчивость и доверие к миру.

По мнению С.Ю. Мещеряковой, на основе эмоционального и близкого общения с родителями складываются аффективно-личностные связи ребенка со взрослым, которые определяют успешность его дальнейшего развития. Взаимодействие на эмоциональном уровне со временем перерастает в сотрудничество, которое становится незаменимым критерием развития ребенка.

Ко всему прочему параллельно с психическим развитием личности ребенка развиваются его физические качества. Г.Н. Роша подчеркивал, что общение детей со взрослыми способствует двигательной активности и овладению детьми перцептивными действиями, которые приводят к ощущению собственного тела, построению образа предмета и развитию пространственных представлений.

Т.П. Гаврилова отмечала, что родители открывают и показывают ребенку смысл взаимного общения между людьми, оценивают и подкрепляют нравственное поведение ребенка в обществе. Оценка взрослого становятся основным ориентиром для ребенка. Особенно это важно при гармоничном контакте взрослого с ребенком, при готовности взрослого поддержать ребенка и прийти ему на помощь.

Проблема отношений личности изучалась многими специалистами в области психологии и педагогики. Советский психолог Б.Г. Ананьев отмечал, что каждый человек непременно связан с другими окружающими его людьми. Наиболее значимыми в первые годы жизни ребенка являются родители, а также близкие родственники. Б.Г. Ананьев утверждал, что общение – мощное средство не только в формировании отношения к окружающим людям, но и к самому себе. Только отношение человека к самому себе обеспечивает целостность системы личности и является наиболее сложным и поздним образованием в структуре отношений.

М.И. Лисина [3] также пишет в своих работах о важной роли взаимоотношений между детьми и взрослыми, особенно первого полугодия жизни. Этот период является фундаментом для формирования положительного мироощущения и самоощущения. Она отмечает, что те дети, которые выросли при нехватке личностного эмоционального общения, пугливы, проявляют мало инициативны, у них понижена исследовательская активность.

Конфликтность между супругами, противоречивость требований к ребенку со стороны родителей, авторитарность или доминирование одного из членов семьи невротизирует ребенка, что приводит к развитию различных страхов, чувству зависти, злости и агрессии. Данные дети особо отличаются неуверенностью в своих силах, эмоциональным неблагополучием, негативизмом, отрицательными формами самоутверждения, склонностью к быстрой смене настроения и замедленностью реакций. Неполноценные эмоциональные контакты между родителями и детьми негативно влияют на формирование эмоциональной сферы ребенка и на его психическое здоровье.

А.С. Спиваковская [6] отмечала, что при неврозах взрослые обычно ограничивают свободу ребенка. Это приводит к искажению образа «Я», что ограничивает возможности, вызывает целый ряд нарушений психического развития, тормозит развитие личностных качеств ребенка.

Часто родители считают, что наказание – это самый эффективный способ воспитания. При этом доказано, что данный способ наносит огромный ущерб, прежде всего, духовному развитию ребенка, формирует страх, тревогу, эмоциональные расстройства, чувство враждебности, неполноценности, приводит к потере уверенности, самоуважения, к развитию патологических черт характера, зависимости, скрытности, зависти, чувства отверженности.

Другой метод воспитания – семейное поощрение, дает более эффективные результаты, чем наказание. Оно способствует формированию таких качеств личности, как доброжелательность, ответственность, чуткость, дисциплинированность, чувство собственного достоинства. Поощрение повышает самооценку ребенка и способно скорректировать его характер; вызывает у него прилив сил, энергии, и как следствие, сопровождается высокой степенью старания и результативности.

Вследствие вышеперечисленного родителям необходимо дать четкое, устойчивое и полное представление о поощрении и наказании. Процесс наказания определяет необходимость оптимизации детско-родительских отношений и позволяет исключить возможные психотравмирующие факторы, осуществить коррекцию не всегда эффективного осознанного поведения родителей.

Формирование и развитие личности ребенка напрямую зависит от сложившегося типа детско-родительского отношения. Живя в семье, ребенок накапливает колоссальный опыт межличностных отношений, воспринимает, насколько доброжелательно относятся к нему близкие люди, насколько признают его или наоборот ущемляют.

В.В. Столин и А.Я. Варга [2] выделили четыре типа родительского отношения:

1. Принимающе-авторитарный. Родители искренне принимают своего ребенка, хотя требуют от него социальных успехов и достижений.

2. Отвергающий с явлениями инфантилизма – родители эмоционально отвергают своего ребенка и редко положительно оценивают его личностные качества, гипотетически занижают его реальный возраст.

3. Симбиотический – родители стремятся слиться с ребенком, потакают и потворствуют во всех его прихотях. Со стороны родителей наблюдается гиперопека.

4. Симбиотически-авторитарный – схож по типу с симбиотическим, но со стороны родителей наблюдается гиперконтроль.

Становление того или иного типа родительского отношения в семье зависит от следующих факторов: личностных особенностей родителей; клинико-психологических особенностей ребенка; особенностей межличностных взаимоотношений в семье.

Известны и другие типологии родительского отношения.

Н.А. Татенко отнесла нарушения во взаимоотношениях ребенка с близкими людьми к трем уровням детско-родительских отношений.

Первый уровень. Отношения пассивно-оборонительные. Дети находятся в состоянии скрытого конфликта, наблюдается отсутствие эмоциональной близости между ребенком и родителями.

Второй уровень. Атмосфера эмоциональной несдержанности. Дети убеждены, что их просьбы и желания не будут удовлетворены. Они не умеют сдержать эмоциональной реакции, наблюдается возбудимость, конфликтность, агрессивность.

Третий уровень. От второго уровня отличает тем, что дети с более слабой нервной системой. Вследствие чего в ответ на резкие воздействия со стороны родителей возникают такие физиологические нарушения как тик, энурез, заикание. Такие дети чаще покладисты, но не исключена возможность вспышек агрессии в отношении сверстников.

Отсутствие эмоционального контакта у ребенка со взрослыми, ожидание ими отрицательных оценочных суждений со стороны родителей тормозит развитие личности. Лишь в результате взаимных и гармоничных эмоциональных контактов близких с ребенком формируются предпосылки для развития и становления личности.

На сегодняшний день в психолого-педагогических исследованиях накоплен глубокий и обширный материал по проблеме влияния межсемейных отношений на формирование личности ребенка, становление его нравственных и общественных устоев. Недостаток эмоциональных контактов всегда негативно отражается на развитии личности ребенка, приводит к возникновению у детей неврозов, агрессии, депрессии различной интенсивности, чувства незащищенности, неуверенности в себе, возникновение физиологических нарушений. Можно говорить о том, что семья играет особо важную роль в развитии, формировании и становлении личности.

Литература

1. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития. – М.: Полиграф-сервис, 2001. – 156 с.

2. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию // Когито-Центр, 2017. – 182 с.

3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Изд-во «Питер», 2009. – 320 с.

5. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: Советы психолога. – М.: АРКТИ, 2004. – 160 с.

6. Спиваковская А.С. Семь «законов» супружеской гармонии // Детство. – 2003. – №1. – С. 27–32.

7. Ткачева В.В. Психолого-педагогическое сопровождение современной семьи: монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А.Шолохова, 2008. – 131 с.

8. Конева И.А., Щербакова А.Н., Калягина Ю.Е. Психологические особенности семейных отношений и семейного воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59(2). – С. 422–425.

9. Конева И.А., Кривоногова Е.Л. Многоуровневая система работы с родителями детей, имеющих расстройства аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60–2. – С. 425–428.

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ КЛАССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Кротова,
студентка 1 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина Н.И.

В российском образовании достаточно долгое время существовала практика деления детей по «уровню здоровья», то есть на здоровых детей, и детей-инвалидов. Из этого следовало, что детей нездоровых обучали в специальных учебных заведениях.

Обучение в таких заведениях создавало оптимальные условия для учебного процесса. Однако пребывание ребёнка в специальных учебных заведениях негативно сказывалось на отношении к нему общественности, создавались определённые моральные и эстетические проблемы социальной адаптации детей с нарушениями в «здоровом» обществе.

В «здоровом» обществе сложилось некое отторжение к людям, с ограниченными как физическими, так и с умственными возможностями, в обществе образовался раскол, некое деление на полноценных и инвалидов. Однако подобный подход неверен, поскольку по настоящему гуманное и цивилизованное общество не ставит границы по физиологическому и психологическому здоровью людей.

Сложившаяся ситуация с делением людей на больных и здоровых без признания возможности полноценной жизни членов общества с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сказывается на школьном образовании. В школе между педагогами существует точно такой же раскол, одни считают необходимым обучение детей с ОВЗ наряду со всеми учащимися, другие, наоборот, категорически против и настаивают на обучении детей с ограничениями в специальных учреждениях.

Данный конфликт обусловлен объективными причинами, поскольку подготовка рядового педагога не рассчитана на обучение ребёнка с ограниченными возможностями. Ещё одним фактором является материально-техническая база среднестатистической школы, которая зачастую не оборудована средствами для помощи такой категории учащихся, поскольку в целом рядовая школа рассчитана на условно здорового ребёнка.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья должно быть оборудовано соответствующее образовательное пространство, порой трудно вписывающееся в имеющуюся архитектуру типового школьного здания прошлого века [2, с.25].

В настоящее время государством признана необходимость в изменении отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья. Пришло понимание того, что определённые ограничения по здоровью не должны вычёркивать человека из жизни. Общество должно создать условия, в которых инвалидность не является приговором. Любой человек может быть полезен, его деятельность может быть эффективной. Поэтому отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья необходимо менять, начиная с детского сада и школы.

В связи с этим возникает проблема организации обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, наравне со здоровыми детьми так, чтобы они не чувствовали себя «ущемлёнными». Её решение лежит не только в материальном обеспечении, но, прежде всего, в области эффективной организации образовательного процесса на всех уровнях управления, включая уровень руководителя образовательной организации и уровень педагога, работающего непосредственно с конкретными детьми.

Перед руководством образовательного учреждения стоят многие важные задачи, без решения которых обучение детей с ограниченными возможностями здоровья реализоваться не сможет. К таким задачам можно отнести повышение квалификации педагогов в области специальной и коррекционной педагогики; обогащение материально-техническим оборудованием и мебелью; разработка адаптированных программ обучения; комплектование педагогического коллектива соответствующими специалистами (логопед и психолог и др.).

В поле зрения школьного учителя находится организация учебно-воспитательного процесса класса. Задача учителя состоит в управлении учебно-воспитательным процессом класса в условиях инклюзивного образования [1, с.112].

Существует общепринятое определение: инклюзивное образование – это образование, при котором все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования и обучаются в общеобразовательных школах вместе со своими сверстниками.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети с особыми образовательными потребностями, без помощи взрослых их обучение в образовательной организации будет невозможным.

В основу инклюзивного образования положена идея, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, при этом создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование базируется на восьми принципах [4, с.82]:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.

2. Каждый человек способен чувствовать и думать.

3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

4. Все люди нуждаются друг в друге.

5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

На основе этих восьми общих принципов инклюзивного образования в условиях учебно-воспитательного процесса выделяются следующие принципы обучения и воспитания в условиях инклюзивных классов:

- принцип индивидуального подхода, когда выбор форм, средств, методов воспитания и обучения осуществляется с учётом особенностей детей;
- принцип различной методической базы (педагогом могут быть использованы методики тифло, сурдо, олигофренопедагогики);
- принцип самостоятельной активности ребёнка;
- принцип семейно-ориентированного сопровождения, согласно ему родители участвуют в педагогическом процессе.

В основу инклюзивного образования положено толерантное отношение ко всем детям, в том числе к детям, имеющим всевозможные ограничения по здоровью, общению, проходящими период адаптации и др.

К основным направлениям формирования толерантности в инклюзивном образовательном учреждении относятся:

а) формирование у детей толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья, обучение их различным способам разрешения конфликтов, обязательное изучение национальных особенностей других народов;

б) развитие толерантного понимания у родителей, педагогов и специалистов, работающих с детьми;

в) распространение идей толерантности в окружающей социальной среде.

В основу инклюзивного образования положено экологическое воспитание, сенсорное, трудовое, музыкальное воспитание, а также формирование предметных знаний, речевое развитие.

Управление учебно-воспитательным процессом класса в условиях инклюзивного образования предполагает реализацию учителем функций управления во всех его структурных компонентах на основе принципов инклюзивного образования.

Любая управленческая деятельность состоит в реализации основных функций управления: планирования, координирования, информирования, организации, мотивации, нормирования, регулирования. Поэтому, управляя учебно-воспитательным процессом класса, учитель реализует все указанные функции управления в следующих структурных компонентах [3, с.111–113]:

- целевой компонент (формирование здоровья детей, коррекция физического и психического здоровья ребёнка, формирование представлений у детей о ЗОЖ; целенаправленная социализация личности ребёнка, введение её

в мир природных и человеческих связей и отношений; гармоничное современное образование детей, их ориентация на духовное творческое развитие; самореализацию с учётом индивидуальных возможностей; создание условий для развития творческих способностей; педагогическое взаимодействие с родителями);

- содержательный компонент (предполагает физическое, познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое воспитание детей);

- операционально-деятельностный компонент (включает сочетание разнообразных средств и методов, приёмов, форм взаимодействия педагогов и детей);

- контрольно-регулировочный компонент (определяет эффективность организации образовательного процесса, характеризует достигнутые успехи в соответствии с поставленной задачей);

- рефлексивный компонент (предполагает самоанализ, самооценку деятельности).

Цель управления учебно-воспитательным процессом класса в условиях инклюзивного образования состоит в создании таких условий, в которых все дети (обычные и с ОВЗ) успешно могут развивать свои способности и познавать окружающий мир. Для каждого ученика нужно ежедневно создавать ситуацию успеха, отмечать каждое достижение, опираясь на его индивидуальный уровень развития. Ребёнок с ОВЗ должен чувствовать себя уверенным и сильными, быть на равных с обычными детьми.

Литература

1. Агавона Е.Л. Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. – М., 2011. – 302 с.

2. Алехина С.В. Инклюзивное образование в Российской Федерации // Доклад Алехиной С.В., представленный 7.12.2010 года в рамках Международного симпозиума «Инвестиции в образование – вклад в будущее». – 102 с.

3. Инклюзивное образование. Выпуск № 1 / А.К. Фадина, Н.Я. Семаго, С.В. Алехина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 132 с.

4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб.-метод. пособие / М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова. – М.: Владос, 2014. – 168 с.

5. Россова Ю.И. Педагог в инклюзивном образовании // Интеграция науки и образования в XXI веке: педагогика, психология, дефектология: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2016. – С. 360–365.

6. Ростунов А.А. Организация исследовательской деятельности учащихся в условиях сельской школы // Начальная школа. – 2018. – № 7. – С. 37–40.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ КАК ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ТЕРРОРИЗМА И ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

К.С. Кудакова,
курсант 4 курса факультета подготовки специалистов по расследованию экономических преступлений Нижегородской академии МВД России
Научный руководитель: подполковник полиции Чернов С.А.

Отношения между людьми, особенно разных конфессий и национальностей, к сожалению, в современном мире довольно напряжены. Сказав не то слово или фразу, словно сделав шаг в неправильном направлении, можно стать причиной конфликта нескольких поколений, этносов.

Всем известно, что наибольшему влиянию подвергается именно молодое, подрастающее поколение, не имеющее собственного мнения (рассматривается возраст от 14 до 25–28 лет). Пытаясь понять этот мир, они опираются на позицию, точку зрения, взгляды старших.

Копируя мнение старшего поколения, молодежь переносит на себя и отношение к окружающему.

Зачастую взгляды старшего поколения устаревают и не всегда соответствуют реальной действительности. Это может повлечь за собой негативные последствия. Достаточно часто взрослые люди настроены отрицательно по отношению к окружающим, не заботясь о чувствах и интересах других. Ведь где начинаются права и интересы другого человека, там заканчиваются наши. Данное правило говорит о том, что нужно обращать внимание не только на себя, но и окружающий нас социум.

Похожее происходит и с таким негативным явлением современности, как экстремизм. Мы говорим о том, что в настоящее время одной из актуальных проблем в России являются экстремистские проявления среди молодежи. Старшее поколение доверчиво и не осведомлено по данному вопросу, что влечёт за собой пробел в воспитании и разъяснении молодёжи опасности данного явления. Следовательно, если будет проводиться работа с гражданами старшего поколения на рассматриваемую тему, то разногласия среди молодежи должны исчезнуть или скорее всего минимизироваться [1].

Для наиболее успешного решения вопроса противодействия терроризму и экстремизму и их профилактике следует знать и понимать преступную среду данных понятий.

Согласно Федеральному Закону от 25 июля 2002г. №114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» под экстремизмом (экстремистской деятельностью) понимается идеология, пропагандирующая нарушение прав, свобод, законных интересов другого лица, популяризация и агитация к превосходству или провозглашение неполноценности человека зависимости от его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принад-

лежности, отношения к религии или вражды в отношении какой-либо социальной группы [2].

Экстремизм и терроризм понимаются как общее и частное понятия: первый термин подразумевает определенную идеологическую основу террористическим действиям, а второй – комплекс чрезвычайных установок, (обоснованием применения насилия) для достижения политических целей нелегитимным способом. Терроризм – это аксиологическая категория, которая затрагивает проблемы морали и нравственности.

Молодежь вступает в экстремистские группировки, пытаясь тем самым выразить себя, но они не понимают, что это далеко не самый лучший и законный способ показать свою независимость. В данном случае именно на родителях будет лежать ответственность за поведение ребенка в первую очередь перед обществом и моральными устоями. Вряд ли ребенок, с которым общаются, разговаривают, выслушивают, понимают, будет подвергаться экстремистскому влиянию. Поэтому сотрудники полиции воздействуют на молодых людей через их родителей. Они доносят всю необходимую информацию до старших, ведь именно родители оказывают наибольшее воздействие на поведение ребенка.

Кроме этого, проводятся собрания с родителями и педагогами в школах на тему профилактики экстремизма и терроризма в подростковой среде. В ходе таких мероприятий каждый знакомится с памяткой, в которой указаны причины вовлечения молодежи в экстремистскую деятельность, признаки, которые помогут выявить негативное увлечение ребенка, а также оговорены правила, способствующие уменьшению риска попадания молодого человека под влияние экстремистов. Для каждого родителя нет ничего важнее, чем его ребенок, его здоровье и благополучие. Поэтому, зная все признаки экстремисткой деятельности, можно в нужный момент предотвратить неблагоприятное проявление заинтересованности ребенка. Проводя такую профилактическую работу со своими родными, он и сам формирует собственную соответствующую позицию.

В настоящее время средства медиаиндустрии имеют огромное влияние на общество. Мы все больше становимся сторонниками визуальной информации, и видеоинформация для людей имеет большое значение в определении взглядов и гражданской позиции. Нас привлекает красочная картинка на экране, баннере или приятный голос в наушниках.

В свою очередь, идеологи экстремистской деятельности пытаются использовать каналы масс-медиа для распространения своих убеждений и информации о своей противозаконной деятельности. Вместе с тем им важно не только осветить свои деяния, но и вовлечь новых членов в террористические и экстремистские группировки. На данный момент практически все террористические группы имеют собственные медиаканалы, многие распространяют информацию посредством интернет-сайтов.

В рамках профилактической работы представители СМИ не просто информируют граждан о происходящем, но и формулируют и разъясняют базовые дефиниции, подсказывают выводы, задавая рамки толкования того или иного

события. В последнее время все чаще появляются социальные ролики, которые заставляют задуматься о человеческих ценностях, нормах морали гражданской позиции.

В связи с этим деятельность журналистов должна быть направлена:

- на противодействие распространению идеологии насилия;
- развитие морального, нравственно и физически здорового молодого поколения;
- воспитание патриотически настроенных молодых людей по отношению к своему Отечеству;
- формирование нравственной идеологии, рассматривающей свой личный созидательный труд как основу жизненного успеха.

Таким образом, профилактическая работа по вопросам противодействия терроризма и экстремизма среди молодежи может быть направлена не только на определенную возрастную группу, но и оказывать на нее опосредованное влияние.

Литература

1. Данилов А.В., Кудакова К.С. Противодействие распространению среди молодежи экстремистских идей и терроризма // Актуальные вопросы подготовки сотрудников правоохранительных органов к противодействию современным угрозам: сборник научных трудов круглого стола. Москва, 12 января 2018. – М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя. – 2018. – С. 236–237.

2. Федеральный Закон РФ «О противодействии экстремистской деятельности» от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ // Консультант Плюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37867/ (дата обращения: 14.01.19).

3. Токбаев А.А., Гонтарь В.Н. Некоторые вопросы взаимосвязи противодействия террористической и экстремистской деятельности в молодежной среде и обеспечения экономической безопасности страны // Актуальные вопросы подготовки сотрудников правоохранительных органов к противодействию современным угрозам: сборник научных трудов круглого стола. – М., 2018. – С. 150–155.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

О.С. Лихойда,
студентка 1 курса Омского государственного педагогического университета
Научный руководитель: к.п.н. доцент Намсинк Е.В.

ФГОС ДО направлен на решение многих задач, одной из которых является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей. Педагогам, в том числе и администрации образовательного учреждения, педагогу-психологу, врачам и родителям необходимо ежедневно заботиться о здоровье детей. Здоровьесбережение в детском саду ведется на протяжении многих лет.

По результатам медицинской статистики с 2010 года в 4 раза увеличилось количество детей с хронической патологией, до 50% выросло число детей, которые имеют дисфункциональные нарушения.

Согласно данным психофизиологических исследований, большее количество детей с ослабленным здоровьем характеризуют «повышенная утомляемость, быстрая истощаемость центральной нервной системы, склонность к патологическому реагированию на чрезмерные нагрузки» [1, с.77].

Согласно этим исследованиям, санитарно-гигиенические условия, которые существуют в детских садах и ориентированные на здорового ребенка и средневозрастные показатели психического развития, оказываются для детей с ослабленным здоровьем неадекватными. Не соответствуют их особенностям и нормативный режим дня, чередование труда и отдыха.

Сегодня количество детей с ослабленным здоровьем охватывает высокий процент от числа здоровых дошкольников. Вопрос адаптации детей с ослабленным здоровьем к образовательному учреждению, в нашем случае к детскому саду, является одним из обсуждаемых в педагогической, психологической и педиатрической практике, поскольку даже адаптация к детскому саду для ребенка может являться фактором риска в виде заболевания.

В связи с тем педагогу в сотрудничестве с психологом и врачом ребенка с ослабленным здоровьем необходимо грамотно сопровождать на протяжении всего пути дошкольного детства.

Е.М. Муравьев считает, что педагогическое сопровождение – система профессиональной деятельности различных специалистов (педагог, педагог-психолог, врач) по созданию условий для успешного обучения и развития ребенка.

По мнению В.Т. Кудрявцева, служба сопровождения в детском саду имеет важное значение, без службы сопровождения трудно решить задачи гуманизации образования, обеспечить личностно ориентированное обучение и воспитание, создать условия для полноценного развития ребенка, обеспечить его психическое и соматическое здоровье.

Именно организация непрерывного комплексного сопровождения ребенка на всем пути прохождения образовательного пространства является эффективным методом решения актуальных задач сохранения здоровья, развития и образования детей.

Ребенок с ослабленным здоровьем – это ребенок часто болеющий, имеющий риск возникновения хронической патологии, то есть это дети, здоровье которых ослаблено перенесенным заболеванием. К детям с ослабленным здоровьем относят вторую и третью группу здоровья.

2-я группа – здоровые дети, но могут быть и часто болеющие, с «риском» возникновения хронической патологии;

3-я группа – больные дети, с хроническими заболеваниями, не в тяжелой форме и в стадии компенсации.

Для детей с ослабленным здоровьем необходим индивидуальный подход, который должен учитывать ограничение всех нагрузок у ребенка в разных видах деятельности и создание условий по оптимизации деятельности, которые будут соответствовать затрачиваемыми усилиями ребенком с его возможностями организма. Все это можно достигнуть при грамотном распределении деятельности, продолжительности времени, объема, интенсивности и содержания деятельности. Важно создать ребенку условия психологического комфорта как в детском саду, так и дома.

Наблюдения таких педагогов, как Л.В. Байбородова и Л.Н. Серебрянников, показали, что дети с ослабленным здоровьем на занятиях малоактивны, даже стеснительны, медлительны и не могут быстро переключаться с одного вида деятельности на другой.

Работа педагога по педагогическому сопровождению с детьми с ослабленным здоровьем должна строиться в первую очередь по принципу постепенности увеличения сложности заданий и интенсивности нагрузок, также необходимо больше использовать в работе с детьми наглядных пособий, материалов, реализовывать в своей деятельности современные эффективные технологии, которые будут направлены на организацию деятельности детей с ослабленным здоровьем. Также педагог должен сохранять, обогащать и поддерживать здоровье своих воспитанников.

Педагогу необходимо уделить внимание на общение в группе: умение находить друзей и поддерживать дружеские отношения, умение договариваться со сверстниками по любым вопросам, учитывая свои интересы и интересы сверстника; формировать потребность и умение беречь свое физическое и психическое здоровье, также обратить внимание ребенка на эмоции, благодаря которым можно выразить не только свои чувства и переживания, но и уметь лучше понимать состояния других людей.

По мнению Т.М. Шамовой, педагог должен грамотно оказывать педагогическое сопровождение ребенка с ослабленным здоровьем, чтобы тот мог полноценно развиваться. Педагогу нельзя забывать и о родителях, которые тоже в свою очередь оказывают влияние на развитие ребенка с ослабленным здоровьем. Необходимо включать родителей в процесс воспитания своих детей, для того чтобы помочь ребенку в полноценном развитии. Необходимо со стороны воспитателя оказать индивидуальную поддержку родителям, воспитывающим детей с ослабленным здоровьем. Осуществление индивидуальной поддержки в детском саду чаще всего происходит через консультирование, которое может проходить как в индивидуальной форме, так и в групповой.

Родители, которые воспитывают детей с ослабленным здоровьем, сталкиваются с рядом проблем, для успешного их преодоления и обеспечения развития их ребенка, воспитателю необходимо поддерживать родителей и максимально обеспечить родителей знаниями об особенностях детей с ослабленным здоровьем. Родителям необходимо оказывать индивидуальную помощь. Педагогическое сопровождение ребенка с ослабленным здоровьем основывается на

взаимодействии с родителями, специалистами (педагог-психолог, социальный педагог, врачи).

Педагогу необходимо осуществлять наблюдение за ребенком с ослабленным здоровьем, консультировать родителей в рамках осуществляемой в ДОУ программе, о возможных причинах и проблемах, возникших у ребенка, о том, как родители смогут помочь ребенку в детском саду на начальном этапе образования.

В своей работе следует больше уделять внимание и на физкультурно-оздоровительную работу, главной задачей которой является укрепление здоровья и совершенствование физического здоровья ребенка. В данном направлении необходимо систематически проводить утреннюю гимнастику и гимнастику после сна, ежедневные прогулки на свежем воздухе, физкультминутки, игры на развитие мелкой моторики пальцев рук, дыхательные гимнастики, а также можно использовать такое средство, как ароматерапия, которое в свою очередь не является сильно затратным в финансовом плане. Благодаря ароматерапии у детей не только улучшается настроение, но даже проходит нарушение сна.

Не стоит забывать, конечно же, и о проветривании групповой комнаты и спальни, о проведении влажной уборки, которая тоже сказывается на самочувствии ребенка.

Воспитателю необходимо обратить внимание на создание и организацию развивающей предметно-пространственной среды, помогающей чувствовать ребенка не только комфортно, но и полноценно развиваться.

Педагогическое сопровождение детей с ослабленным здоровьем способствует:

– созданию благоприятных условий для психического и личностного развития ребенка на каждом возрастном этапе его развития;

– «созданию эффективного педагогического сопровождения: помощи, поддержки и обеспечения детского развития, основу которой составляет особая среда полифункционального детского и детско-взрослого взаимодействия, основанного на принципах сопричастности, сотрудничества, содействия» [2, с. 347].

– «развитию специфической системы компетенций, обеспечивающей постепенное формирование у детей социальных навыков поведения и развитие продуктивных форм общения с взрослыми и сверстниками» [3, с.21];

– «расширению функциональной направленности в профессиональной деятельности специалистов системы сопровождения в содержании специфических методических приемов, позволяющих амплифицировать содержательную сторону диагностической, коррекционной и развивающей работы» [3, с.21].

Таким образом, педагогическое сопровождение детей с ослабленным здоровьем является неотъемлемой частью в образовательной среде и представляет собой систему взаимодействия профессиональной деятельности специалистов дошкольного учреждения, работающих с детьми с ослабленным здоровьем.

Литература

1. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2008. –160 с.
2. Жигорева М.В. Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями: монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 145 с.
3. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Ослабленный ребёнок: развитие и оздоровление: монография. – М.: Институт ДОиСВРАО, 2003. – 178 с.
4. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. Н.Б. Крылова. – М.: Академия, 2006. – 284 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ (ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ) УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Е.С. Лобанова,
студентка 5 курса педагогического факультета
Государственного социально-гуманитарного университета (ГСГУ)
Научный руководитель: к.п.н., доцент Деев Е.Е.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) обращает внимание на то, что школьное образование должно соответствовать потребностям современного общества, для которого характерно многообразие и широкое внедрение различных технологий.

Внедрение образовательных стандартов нового поколения базируется на развитии учительского потенциала, повышении уровня их квалификации и непрерывности профессионального развития. ФГОС основывается на системно-деятельностном подходе, который концептуально базируется на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям.

Важнейшей задачей современной системы образования, базирующейся на системно-деятельностном подходе, является формирование универсальных учебных действий, что обусловлено изменением парадигмы образования: переходом от цели усвоения знаний, умений и навыков к цели личностного развития учащегося. Под универсальными учебными действиями в рамках ФГОС общего образования подразумевается «…совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [5]. Следовательно, задачей УУД является обеспечение учащихся умением учиться, формирование способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Основной задачей учителя является организация учебного процесса, и этот процесс нужно организовать таким образом, чтобы приучать учащихся самостоятельно искать, находить и усваивать знания, т.е. формировать компетенцию «научить учиться». При отборе содержания учебных предметов, выборе

форм и методов обучения необходимо учитывать цели формирования определенных видов УУД.

В соответствии с ФГОС в основной образовательной программе представлены четыре вида УУД: личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные [5].

Личностные действия – это отражение системы ценностных ориентаций ребенка младшего школьного возраста, его отношение к различным сторонам окружающей действительности.

Регулятивные действия формируют у учащихся способность организовывать и развивать учебно-познавательную деятельность.

Познавательные действия формируют способность к изучению окружающего мира: готовность реализовывать направленный поиск, сбор, обработку и использование полученной информации.

Коммуникативные действия направлены на развитие способности осуществлять продуктивное общение школьников в совместной деятельности, проявлять толерантность в общении, соблюдать правила вербального и невербального общения с учетом конкретной ситуации.

Рассмотрим характеристику познавательных универсальных учебных действий более подробно.

Познавательные УУД – это общеучебные действия, которые включают в себя [2, с. 170–175]:

- самостоятельную постановку познавательной цели;
- поиск и структурирование необходимой информации при помощи различных средств;
- смысловое чтение;
- моделирование.

В ряде познавательных УУД выделяют группу логических универсальных действий:

- создание гипотез и их проверка;
- установление причинно-следственных связей;
- определение логических рассуждений;
- осуществление классификаций, сравнений.

Актуальность развития познавательной активности младших школьников обусловлена необходимостью привить им стремление к постоянному пополнению знаний, поддержать и развить интерес к предмету.

Познавательные УУД развиваются благодаря таким приёмам и методам, как составление логической цепочки, кластера, задания на нахождение соответствий, изучение исторических документов, самостоятельная разработка тестовых вопросов и ответов.

Практика работы на уроках русского языка в начальных классах показывает, что существует незначительный объём рекомендаций, направленных на последовательное и систематическое формирование познавательных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста.

Важно помнить, что в современной школе познавательные УУД формируются в процессе усвоения системы понятий и правил, изучаемых на уроках русского языка. Логические действия младших школьников развиваются благодаря работе с текстом: анализу, установлению причинно-следственных связей, сравнению. Словообразовательный, слоговой, фонетический разборы способствуют укреплению полученных навыков. На уроках русского языка познавательные УУД формируются через задания «выделение слов с определенными признаками», «списывание», «выборочное чтение», «нахождение «лишнего» слова». Действия синтеза применяются при разгадывании шарад и ребусов, составлении предложений по схемам, пословиц – из слов, слов – из слогов, конструировании и переконструировании предложений. Комментируемое письмо, списывание, диктанты демонстрируют переплетение синтеза и анализа на уроках русского языка [1].

Построение аналогий, обнаружение закономерностей, ответов на поставленный вопрос, нахождение необходимой информации – также примеры познавательных УУД.

Для формирования умения анализировать, сравнивать, обобщать полезным является упражнение «Какое слово лишнее и почему?»

Море, матрос, моряк, морской. (Матрос)

Задержал, вбежали, ходил, поехал. (Ходил – без приставки)

Яблоко, персик, помидор, груша. (Помидор)

Платье, пиджак, шляпа, рубашка. (Шляпа)

Час, минута, осень, секунда. (Осень)

Интересным для детей может быть и такое задание. Дается группа слов и надо доказать, что все слова в группе – родственные. Например: домик, домишко, домище.

Также для развития познавательных УУД полезны вопросы, которые стимулируют логическое мышление. Например: кто может сказать, почему общая часть слова названа корнем?

В настоящее время одним из актуальных методов формирования УУД у младших школьников является метод проектов, который успешно применяется на уроках русского языка уже в 1 классе. Однако важно подчеркнуть, что на данном этапе следует организовывать только индивидуальные и коллективные игры, поскольку при создании проекта от учащихся ожидается умение работать с источниками информации, проявление самостоятельности [3, с. 150–163]. Метод проектов базируется на развитии познавательных навыков детей, умений самостоятельно формировать свои знания, ориентироваться в информационном поле, развивает критическое мышление.

Например, в учебнике «Русский язык» для 1 класса предлагаются два проекта: «Скороговорки» и «Сказочная страничка». На подготовку проекта отводится не более двух недель. Работа ведётся совместно с родителями, т.к. чаще всего в 1 классе учащиеся не могут работать самостоятельно.

К методу проектов предъявляются определенные требования: выбранная проблема или задача должна быть значимой в творческом плане, должна быть

основана на интегрированном знании, необходим исследовательский поиск для ее реализации; практическая, теоретическая, познавательная значимость ожидаемых результатов. Первоначально педагогу следует обратиться к информационным проектам, которые не вызывают затруднений у учащихся, затем следует привлекать более сложные виды.

Следовательно, современная начальная школа обязана воплощать требования Федерального государственного стандарта. Основу умения учиться составляют универсальные учебные действия, которые будут способствовать личностному развитию младших школьников.

Успешность обучения в младших классах во многом зависит от того, насколько хорошо сформированы универсальные учебные действия.

В процессе формирования УУД происходит развитие психологических новообразований и способностей учащегося, которые, в свою очередь, являются условием высокой успешности учебной деятельности, а также способствуют освоению учебных дисциплин.

В результате учебной деятельности на уроках русского языка у учащихся развиваются следующие УУД: общеучебные (составление сообщения по теме, разработка плана доклада, работа с разнообразными источниками информации); личностные (умение работать самостоятельно и в коллективе); коммуникативные (умение задавать вопросы, развивать как устную, так и письменную речь, создавать текст различной стилевой принадлежности).

Если в младших классах у учащихся универсальные учебные действия сформируются в полной мере, то и в дальнейшем им будет легче учиться.

В дальнейшем мы планируем провести апробацию ведущих методов и приемов формирования познавательных УУД на уроках русского языка в 4 классе с целью определения уровня их эффективности («Выделение лишнего слова», «Вставь букву на месте пропуска», «Сравнение», «Словарная работа», «Головоломки», «Таблица»).

Переход к практической работе по проверке эффективности формирования методов и приемов формирования познавательных УУД на уроках русского языка в 4 класс возможен только при условии определения исходного состояния уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий учащихся. Для определения исходного состояния уровня сформированности познавательных УУД учащихся нами используются следующие методики: задание «Отсутствующая буква», «Интуитивный речевой анализ-синтез», «Речевые антонимы», «Группировка», звуковой графический диктант «Плюс-минус». Таким образом, теоретическая база для проведения опытно-экспериментальной работы по обозначенной проблеме подготовлена, что, в свою очередь, позволит повысить валидность результатов нашего исследования.

Литература

1. Актаева Т.В. Формирование универсальных учебных действий. – URL: http: festival.1september.ru/articles/635018/ (дата обращения: 28.09.2018).

2. Воробьёва Т.А. Формируем универсальные учебные действия // Проблемы социализации личности в контексте непрерывного профессионального образования. – 2014. – С. 170–175.

3. Дятлова К.Д. Формирование, развитие и оценка сформированности познавательных универсальных учебных умений школьников средствами тестового контроля // Школьные технологии. – 2014. – № 4. – С. 150–163.

4. Пудова Ю.В. Учебно-методическое и дидактическое обеспечение процесса формирования УУД и способов деятельности для получения нового качества образования // Управление современной школой. Завуч (для администрации школ). – 2014. – № 6. – С.22–35.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 32 с. (Стандарты второго поколения)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.Е. Малышева,
студентка 5 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Филиппова Л.В.

Само слово «мультипликация» произошло от латинского multiplicatio – «умножение, увеличение, возрастание. В «Толковом словаре» (под ред. С.И. Ожегова дается такое определение: киносъемка рисунков или кукол, изображающих отдельные моменты движения, а также фильм, полученный такой съемкой. Современная «Википедия» отмечает, что это «технические приёмы создания иллюзии движущихся изображений (движения и/или изменения формы объектов – морфинга) с помощью последовательности неподвижных изображений (кадров), сменяющих друг друга с некоторой частотой»

Процесс мультипликации всегда увлекал людей независимо от возраста, социального положения и уровня интеллектуального и художественного развития. Интерес к нему проявляется как к искусству, как к самому необычному и фантастическому виду кинематографа или к самому феномену одушевления, возможности «оживлять» статичные рисунки. В настоящее время, в год культуры, обращение к ней особенно актуально. Мультипликация позволяет в легкой и доступной форме показать окружающую действительность. Благодаря своим выразительным возможностям она позволяет не только «оживить», но и «одушевить» героев литературных произведений, сказок, сценариев и т.д., сделать их понятными для детей.

О. Алдошина считает, что мультипликация является синтетическим искусством, в основе которого лежит ряд последовательных специально созданных ситуаций, которые оживают на экране в виде рисованных, живописных или

объемно-кукольных образов, зафиксированных на пленке методом покадровой съемки [1].

Детская мультипликация имеет свои особенности. Она яркая, зрелищная, близкая к сказке по своим развивающим и воспитательным возможностям, игре и живому человеческому общению. Герои мультипликации показывают ребенку разнообразные способы взаимодействия с людьми и предметами, формируя первичные представления о добре и зле, эталонах плохого и хорошего поведения. Сравнивая себя с любимыми персонажами, дети получают возможность позитивно воспринимать себя, справляться с трудностями, уважительно относиться к другим.

На современном уроке в соответствии с ФГОС НО необходимо включать мультимедийное сопровождение. Пользуясь данной возможностью, учителя начальных классов на уроках литературного чтения стали использовать элементы мультипликации. При помощи этого средства они представляют различную информацию о произведении, расширяют кругозор взглядов на образы и персонажи, формируют представления о явлениях и событиях, обобщают учебный материал, организуют самостоятельную познавательную и мыслительную деятельность, а главное, повышают мотивацию к чтению. Применение мультипликационного кино или его элементов, например, в третьем классе позволит полноценно сформировать словарный запас, научит говорить правильно и красиво формулировать мысли. Изучая такие сказки, как «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Сказка о царе Салтане», и показывая отрывки из мультфильмов, младшие школьники перенимают модели поведения и умение взаимодействовать с окружающим миром [5; 6].

Мультипликация считается синтетическим видом искусства, состоящим из литературного текста. С помощью нее учитель может разнообразить урок литературного чтения, расширить кругозор младших школьников, понять смысл рассказа или сказки и определить особенности представленных образов. Во втором классе можно применить элементы мультипликации в начале урока для мотивации и пробуждения интереса к произведению. Дети воспринимают это как релаксацию или приятное времяпрепровождение. Но использование короткометражных мультфильмов поможет ненавязчиво достичь цели урока. Г.А. Бордовский отмечает, что младшие школьники воспринимают и усваивают информацию преимущественно через визуальные каналы, поэтому мультфильмы считаются доступным источником медиаобразовательной информации. Произведения мультипликации стимулируют работу воображения, фантазии, вовлекают в мир образных представлений [2].

Рассмотрим применение мультипликации на уроках литературного чтения в 3 классе. Литературным материалом может стать сказка «Девочка со спичками» Г.Х. Андерсена и одноименный мультфильм Р. Аллерса по мотивам сказки. Вначале была проведена работа над текстом произведения, в ходе которой отмечаются особенности жанра рождественской сказки. Делается акцент на время действия, отмечается разделение художественного пространства на два

мира: мир реальности и мечты. Далее организуется работа с символикой художественного текста. Младшим школьникам показывается, что каждый человек воспринимает прочитанное по-разному, у каждого возникают свои образы. Детям можно предложить изобразить произведение или сюжет таким, каким они его представляют. На следующем этапе работы проводится просмотр мультфильма и анализ мультекста «Девочка со спичками» Р. Аллерса. Целесообразней провести просмотр сразу после анализа текста, чтобы у детей в памяти были свежие эмоции от восприятия сказки. Так как мультфильм короткометражный, это позволит посмотреть его на уроке полностью. Школьники начинают сравнивать текст сказки с мультфильмом по заранее разделенным частям. В ходе анализа отмечается, что режиссёр изменил некоторые детали, исключил некоторые эпизоды. Самым значительным и заметным изменением в мультфильме является то, что бабушку девочка видит уже при зажжении третьей спички и к ней её увозит тройка лошадей. Но эти изменения не повлияли на основную мысль, на передачу трагизма, присущего сказке Г.Х. Андерсена. Далее проводится работа по сравнению рисунков и эпизодов мультфильма и отмечается, что у каждого есть свое восприятие. Следовательно, применение мультипликации дает возможность сравнить оригинал с интерпретацией, выявить различия в восприятии.

Во 2 и 3 классе мультипликацию можно использовать в качестве наглядного материала для осуществления здоровьесберегающих технологий: во время динамических пауз на уроке литературного чтения демонстрируется элемент мультипликации «Заяц». Е.Г. Губарева отмечает, что в ходе просмотра у младших школьников возникает желание поделиться полученной информацией, своими впечатлениями. Заканчивая урок литературного чтения показом мультипликации, пробуждается интерес детей к дальнейшему обсуждению поступков или характеров героев, развиваются универсальные учебные действия [3].

Мультипликацию можно применять для обсуждения сложных понятий или явлений. Например, изучая рассказ М. Зощенко «Ёлка» в 4 классе, можно выделить такое словосочетание, как «С вами водиться что в крапиву садиться» и обсудить с младшими школьниками смысл данной фразы. Показав элемент мультипликации, они стремятся получить объяснение, выяснить отдельные события, оценить поступки мультипликационных героев.

Таким образом, ее можно считать средством формирования познавательных универсальных учебных действий. Занятия по литературному чтению с применением элементов мультипликации помогают учебно-воспитательному процессу. Они способствуют развитию мыслительной деятельности, воображения, логики. Являются средством нравственно-эстетического воспитания, патриотического и экологического воспитания [4; 6].

Д.П. Тевс и В.Н. Подковырова пишут, что такая форма работы наиболее благоприятна для формирования мотивации к учебной деятельности. У детей появляется возможность развить свои творческие способности. Если младшие школьники создают элементы мультипликации, то это имеет только положи-

тельные результаты, что способствует положительной динамике учебного процесса [4]. На уроках литературного чтения, особенно в 3–4 классе, можно включить такую форму работы, как самостоятельное создание мультипликации.

При изучении рассказа В.Ю. Драгунского «Всё тайное становится явным» в 3 классе можно предложить детям самостоятельно написать сценарий, создать персонажи, подобрать музыку, озвучить роли. Совместно с учителем при помощи специальных программ перенести все в мультимедийный формат и проанализировать полученный вариант с литературным произведением или вариантами экранизации.

Младшие школьники смогут не только задать себе вопросы о поведении ребенка и о смысле темы произведения, но и самостоятельно ответить и понять смысл, который хотел донести автор.

По мнению В.А. Сологуб, информация, представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия младшими школьниками, усваивается легче и быстрее. Максимально активизируя наглядно-чувственное восприятие, элементы мультипликации обеспечивают более легкое и прочное усвоение знаний в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности, влияет на формирование мировоззрения, развивает абстрактно-логическое мышление.

Следовательно, использование элементов мультипликации на уроках литературного чтения создает такую учебную ситуацию, где ребенок может пройти весь процесс поиска смысла, расшифровать знания о мире и системе взаимоотношений в нем, о процессе образования некой связи между мультипликационными событиями и поведением в реальной жизни, тем самым происходит повышение учебной мотивации.

Однако, как свидетельствует практика Л. Черной, обучающиеся 1 класса зачастую воспринимают только внешнюю, яркую, динамическую сторону мультфильма и далеко не всегда могут проникнуть в суть идеи и отношений мультипликационных героев.

Мы полагаем, что элементы мультипликации – это обширная область для создания условий, которые способствуют решению задач современного образования, поэтому следует внимательно относиться к их содержанию и ценностно-смысловому контексту, т.к. почти каждый отечественный мультфильм – маленькая притча, где далеко не все лежит на поверхности.

Н.В. Федяинова пишет, что у многих обучающихся после просмотра мультфильма возникает желание с кем-либо поделиться впечатлениями, обсудить поступки и характеры героев [8]. Данный факт можно объяснить тем, что мультипликация оставляет определенный эмоциональный отпечаток в сознании младших школьников, чувства, которыми им хочется поделиться.

В процессе просмотра мультфильма на уроке литературного чтения, особенного незнакомого детям, можно использовать прием «стоп-кадра».

Например, при изучении конфликтного момента в сюжете произведения, по которому идет показ мультипликации, нажимается «стоп-кадр» и предлага-

ется предугадать события, найти творческое решение проблемы. Данная ситуация мотивирует учебный процесс и развивает учебные действия.

Таким образом, на основе вышесказанного можно сделать вывод, что элементы мультипликации, применяемые на уроках литературного чтения, имеют огромный педагогический потенциал, помогают создавать условия для успешного решения цели и поставленных задач современного образования.

Использование мультипликации способствует в сжатом, концентрированном виде передавать большое количество информации, заглянуть в сущность явлений и процессов, недоступных человеческому глазу, тем самым повышать учебную мотивацию младших школьников.

Поэтому мультипликация в современном педагогическом процессе выступает как один из мощных источников воздействия на сознание и подсознание ребенка. Она может использоваться на всех уроках литературного чтения.

Создавая методически грамотную учебную ситуацию на уроке литературного чтения с использованием элементов мультипликации, которая является единым механизмом повышения учебной мотивации, у младших школьников формируются умения учиться и успешно решаются задачи полноценного умственного, нравственного, социального, психического развития, основанного на системно-деятельностном и личностно ориентированном подходах, и происходит обогащение его эмоционально-творческого опыта.

Литература

1. Алдошина О. Удивительная роль мультипликации // Искусство в школе. – 2015. – № 4. – С. 83–88.

2. Бордовский Г.А., Носкова Т.Н., Степанов А.А. Развивающие возможности аудиовизуальных средств обучения // Педагогика. – 2014. – № 5. – С.32–35.

3. Братчикова Ю.В. Особенности учебной мотивации младших школьников // Личность в современном мире: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции / Уральский государственный педагогический университет; Институт психологии / отв. ред. Н.С. Белоусова. – 2014. – С. 67–70.

4. Гусев Д.А. Сельская школа: возвращение к истокам народного прикладного творчества // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-8. – С. 1742–1745.

5. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Д.П. Тевс, В.Н. Подковырова, Е.И. Апольских, М.В. Афонина. – Барнаул: БГПУ, 2016. – 341с.

6. Казакова В.В., Жесткова Е.А. Пословицы и поговорки как лингводидактический материал на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–2. – С. 335.

7. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / [Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова и др.]. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 223 с.

8. Рабочая программа по литературному чтению. 3 класс. Л.Ф Климанова. ФГОС НОО, на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и в соответствии с программой «Литературное чтение» // Сборник рабочих программ «Школа России» 1–4 классы. – М.: Просвещение, 2011. – 245 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 №1241, от 22.09.2011 №2357)

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф.pdf, свободный. – Название с экрана (дата обращения 5.12.2018).

10. Федяинова Н.В. Использование информационных технологий в учебном процессе начальной школы: учебно-методическое пособие. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2016. – 71 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ДОШКОЛЬНОМ И НАЧАЛЬНОМ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Э.Н. Мирзоева,
студентка 1 курса магистратуры Института педагогики и психологии
Петрозаводского государственного университета
Научный руководитель: к.п.н., доцент Смирнова С.И.

Одной из важных проблем современного образования является проблема преемственности, в частности на стыке дошкольного и начального уровней образования. Сложность в представлении преемственной взаимосвязи возникает, прежде всего, в связи с разной контекстуальной трактовкой данного термина.

На протяжении десятилетий понимание этого термина ограничивалось контекстом обучения и подразумевало обеспечение готовности ребенка к обучению в школе через формирование знаний, умений, навыков в области элементарных математических представлений, речевого развития, ознакомления с окружающим миром в процессе специальных занятий.

В.А. Карачаровский, Л.В. Холоднякова пишут: «Преемственность – это условие перехода «от дискретного, прерывистого» характера образования к непрерывному, от «нестыкующихся» образовательных программ и стандартов начального, среднего, высшего профессионального образования к подготовке специалистов по единой образовательной программе, единому стандарту, имеющему три уровня профессионально-образовательных требований» [4, с. 117].

В педагогике (по Э.Н. Антонелене) преемственность рассматривается как методологическая позиция, важнейшее условие развития педагогической науки и организации продуктивной педагогической деятельности, как один из главных принципов обучения, воспитания и развития обучающихся и воспитанников, обеспечения системы непрерывного образования, мастерства и творчества педагогов [1].

Рассмотрев понятие преемственности в трудах таких авторов как О.И. Генисаретский, Э.Н. Антонелене, С.В. Архипова, М.В. Бывшева, В.К. Пичугина, О.В. Коршунова, мы увидели, что нет однозначной трактовки данного понятия.

Принятие Закона «Об образовании в РФ», введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) повлекли за собой пересмотр сложившейся системы работы по обеспечению преемственности, позволили педагогам по-новому выстраивать дошкольное и школьное образование. Нормативно-правовая база ФГОС дошкольного и начального образования, на основе которой разрабатывалось содержание стан-

дартов (Конвенция ООН о правах ребенка, Конституция Российской Федерации, Закон об образовании), в вопросе преемственности опирается на базовые положения об уникальности и самоценности периода детства в жизни человека и определяет необходимость реализации личностно ориентированных технологий обучения и воспитания ребенка [6].

ФГОС дошкольного образования, прежде всего, учитывает:

– самоценность этапа дошкольного детства;

– возрастные закономерности и индивидуальные особенности развития детей;

– необходимость профессиональной поддержки индивидуального развития ребенка (позитивная социализация и индивидуализация личности) [3].

– Содержание ФГОС начального образования ориентировано на личностно-деятельный подход к обучению и воспитанию ребенка, который предполагает:

– переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающегося;

– ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания мира составляет цель и основной результат образования;

– учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающегося;

– включение в образовательную программу учебных курсов, обеспечивающих индивидуальные потребности и различные интересы обучающихся.

Федеральные Государственные образовательные стандарты дошкольного и начального общего образования определяют требования к результатам освоения основной образовательной программы соответствующего уровня образования. Среди них указано умение излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения. Достижение этих результатов возможно посредством формирования и развития речи, в том числе математической. Развитие математической речи – одна из основных задач реализации содержания направления «познавательное развитие» ФГОС ДО и предметной области «математика и информатика» ФГОС НОО [7; 8].

Формирование математической речи обучающихся и изучение математического языка предоставляет возможности разумному оперированию знаковыми системами математического языка, способствует развитию пространственных представлений, функции запоминания и воображения.

Анализ примерной основной образовательной программы *дошкольного образования* (далее ПООП ДО) показал, что в соответствии с принципом интеграции образовательных областей Программа предполагает взаимосвязь математического содержания с другими разделами Программы. Особенно тесно мате-

матическое развитие в раннем и дошкольном возрасте связано с социально-коммуникативным и речевым развитием. Развитие математического мышления происходит и совершенствуется через речевую коммуникацию с другими детьми и взрослыми, включенную в контекст взаимодействия в конкретных ситуациях.

В соответствии с ПООП ДО воспитателям рекомендуется систематически использовать ситуации повседневной жизни для математического развития, например, классифицировать предметы, явления, выявлять последовательность в процессе действий «сначала это, потом то…» (ход времени, развитие сюжета в сказках и историях, порядок выполнения деятельности и др.), способствовать формированию пространственного восприятия (спереди, сзади, рядом, справа, слева и др.) и т.п., осуществляя при этом речевое сопровождение, однако практика показывает, что многие педагоги до сих пор не применяют в своей деятельности данные рекомендации.

Анализируя примерную основную образовательную программу *начального общего образования* (далее ПООП НОО), мы увидели, что аспект развития математической речи в программе представлен в разделе «Работа с информацией» и предполагает:

– сбор и представление информации, связанной со счётом (пересчётом), измерение величин; фиксирование и анализ полученной информации;

– построение простейших выражений с помощью логических связок и слов («и»; «не»; «если… то…»; «верно/неверно, что…»; «каждый»; «все»; «некоторые»);

– истинность утверждений;

– составление конечной последовательности геометрических фигур и других объектов по правилу;

– составление, запись и выполнение простого алгоритма, плана поиска информации.

Сопоставление содержания названных документов [7; 8] показывает, что оно способствует обеспечению преемственности в развитии математической речи детей. В методической литературе имеется описание опыта педагогов по развитию математической речи на дошкольном и начальном уровнях образования, однако, это в основном примеры конкретных заданий или разработки занятий, направленных на формирование отдельных умений в области речевого развития детей. Вопросы преемственности в развитии математической речи дошкольников и младших школьников по-прежнему остаются недостаточно изученными и описанными в современной научно-методической литературе.

В рамках нашего исследования было проведено анкетирование, цель которого – изучить, как оценивают педагоги дошкольных образовательных организаций (в дальнейшем ДОО) готовность детей подготовительных групп (6–7 лет) к освоению математической речи. В анкетировании приняли участие 20 педагогов из дошкольных образовательных организаций г. Петрозаводска и районного центра – г. Пудожа Республики Карелия. Анализ результатов данного анкетирования показывает, что, по мнению педагогов ДОУ, в первую оче-

редь у дошкольников *необходимо формировать такие математические умения*:

– считать от 1 до 10 (20 человек) и в обратном направлении (12 человек);

– ориентироваться на листе бумаги (14 человек);

– различать (13 человек) и изображать(14 человек) основные геометрические фигуры;

– использовать полученные знания в новых условиях (13 человек);

– наличие пространственных представлений (о форме, размере, взаимном расположении предметов) (12 человек);

– соотносить количество предметов с числом (12 человек);

– складывать и вычитать однозначные числа (11 человек);

– совершать мыслительные операции (решать задачи на поиск закономерностей, сравнение и классификацию) (10 человек);

– самостоятельно придумывать последовательность, содержащую некоторую закономерность, группу фигур, обладающую общим признаком (10 человек);

– писать цифры (10 человек);

– решать задачи в одно действие на сложение и вычитание (8 человек);

– использовать в речи математические термины (5 человек);

– обосновывать математические выводы (5 человек).

Исходя из полученных данных, можно отметить, что наиболее важными математическими умениями, по мнению педагогов, остаются умения, связанные со счетом предметов, узнаванием и изображением основных геометрических фигур, а также простейшие пространственные представления (ориентировка на листе бумаги). Только половина опрошенных считают значимым для этого возраста развитие логических действий и операций, еще меньше респондентов (всего 25%) указали на важность формирования у дошкольников математической речи (в частности, умений использовать математические термины и обосновывать суждения).

Наиболее сложным для дошкольников, по мнению педагогов, является овладение временными представлениями (раньше, позже, потом…); обозначение количества объектов с помощью числа; представления об изменении количества.

Респонденты указали на следующие ошибки, которые часто встречаются в речи дошкольника: неправильное использование математических терминов, неправильные названия, указывающие на время или ориентировку в пространстве.

Анализируя примеры математических рассуждений детей дошкольного возраста, приведенные в анкетах, можно отметить, что дети дают односложные ответы (одним словом), не пытаются их пояснить.

Педагоги указали в анкетах, что для математического развития детей используют различные виды игр, книжки-раскраски, блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, соты Кайе, лабиринты, точечные картинки.

Таким образом, можно констатировать низкий уровень овладения дошкольниками подготовительных групп математической речью. В дальнейшем исследовании мы будем выявлять возможные пути повышения готовности дошкольников к усвоению математики посредством овладения на более высоком уровне математической речью.

Литература

1. Антонелене Э.Н. Преемственность и целостность образовательной сферы // Эл.издание «SuperInf.ru». – URL: http://www.superinf.ru/ view_helpstud.php?id=954. – (29.11.2018).

2. Бывшева М.В. Преемственность и адаптация в образовании: организационно-педагогические подходы // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 2. – URL: http://science-education.ru/96-4633. – (29.11.2018).

3. Внедрение ФГОС ДО в практику работы дошкольных образовательных организаций / сост. Н.В. Нищева. – СПб: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 384 с.

4. Карачаровский В.А., Холоднякова Л.В. Инновации в среднем профессиональном образовании. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования» / Федеральное агентство по образованию. – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2004. – 353 с.

5. Пичугина В. К. Генезис и модификации «заботы о непрерывном образовании» / В.К. Пичугина // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 3(7). DOI: 10.15393/j5.art.2014.2442. – URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2442. – (29.11.2018).

6. Преемственность уровней образования в условиях внедрения федеральных государственных стандартов дошкольного, общего и высшего образования. Монография. Часть 1 / отв. редактор к. п. н., доцент С.И. Смирнова. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2015. – 63 с.

7. 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. – М., 2013 г.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф/ документы/922. (09.12.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТЬЮ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Е.И. Митрофанова,
студентка 1 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина Н.И.

Исследователь Н.Н. Асхадуллина под рискологической компетентностью в педагогической деятельности понимает «способность педагога к практическому применению знаний, умений и навыков из области педагогической рискологии, которые направлены на минимизацию социально-образовательных рисков в процессе применения им субъективно нетипичных действий в реше-

нии профессиональных проблем, встающих перед ним в условиях реализации педагогических новшеств» [1, с.268].

По мнению Е.В. Савенковой, рискологическая компетентность – это совокупность компетентностей об организационном риске и связанных с ним явлениях, направленная на определение опасностей и угроз в деятельности учителя [7, с. 88].

Однако, по нашему мнению, рискологическая компетентность связана не только с осведомлённостью педагога по поводу новшеств, но и с готовностью педагога адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, с пониманием и предвидением рисков педагогической профессии. Поэтому считаем необходимым уточнение формулировки понятия рискологической компетентности.

Под рискологической компетентностью в педагогической деятельности учителя мы понимаем осознание и предвидение педагогом рисков педагогической профессии, готовность педагога адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, способность к практическому применению знаний, умений и навыков из области педагогической рискологии, направленных на минимизацию социально-образовательных рисков в процессе решения профессиональных проблем.

В настоящее время учебно-воспитательный процесс предъявляет значительные требования к личности педагога, тем его качествам, которые необходимы для эффективного взаимодействия с обучающимися. Умение «владеть собой» – одно из наиболее значимых качеств, которое необходимо педагогу в профессиональной деятельности.

Современная школа требует от педагога начальных классов психоэмоциональной устойчивости, большой выдержки, уравновешенности. Высокое чувство любви к своим воспитанникам должно сочетаться с достаточно высоким уровнем самообладания, умением управлять своими эмоциями.

Сегодня у большинства педагогов начальных классов проявляется состояние эмоциональной напряженности в педагогической деятельности, заключающееся в снижении работоспособности и понижении устойчивости психических функций. Кроме того, неблагоприятные эмоциональные состояния учителя часто повторяются. Это способствует закреплению его отрицательных личностных качеств, таких как пессимизм, тревожность, раздражительность и т.п. Всё это достаточно негативно сказывается на эффективности педагогической деятельности и здоровье, вызывая разного рода психосоматические заболевания [2].

Развитие психоэмоциональной устойчивости – одна из наиболее важных сторон профессиональной деятельности учителя начальных классов. Она способствует эффективному взаимодействию с обучающимися и коллегами, помогает сохранять работоспособность, получать удовлетворение от своей работы, а также поддерживать хорошую физическую и психологическую форму, избегая профессионального «выгорания».

Инструментом развития психоэмоциональной устойчивости педагога является умение педагога управлять своим состоянием. Поэтому актуальным представляется выделение управленческого аспекта в описании механизмов регулирования психоэмоциональными состояниями педагога. Последнее влечёт за собой необходимость выявления сущности понятия «управление психоэмоциональной устойчивостью педагога».

По мнению Б.В. Кулагина психоэмоциональная устойчивость – это синтез всех свойств, качеств, умений учителя, позволяющие уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения выполнять свою профессиональную деятельность в условиях эмоционального воздействия [4, с. 56].

В.И. Долгова выделяет следующие функции психоэмоциональной устойчивости [3, с. 118]:

– регулятивная функция (в любой ситуации на акмеологическом уровне психологическая устойчивость помогает регулировать профессиональное, нравственное и эмоциональное поведение учителя начальных классов);

– адаптивная функция (способность учителя начальных классов приспособиться к любому виду деятельности; адаптация в педагогической профессии во многом за счет психологической устойчивости педагога);

– гносеологическая функция (психологический стиль поведения учителя начальных классов);

– нормативная функция (нормы, культура профессиональных отношений, общения, нормы в дискуссии, в интеллектуальном общении);

– коммуникативная функция (способность учителя начальных классов грамотно и четко излагать информацию, контактировать с обучающимися, коллегами и родителями, регулировать конфликтные ситуации).

Представленные функции справедливо рассматривать как функции управления психоэмоциональной устойчивостью педагога, так как они охватывают содержание основных компонентов управленческой составляющей любой педагогической деятельности.

Таким образом, управлять психоэмоциональной устойчивостью педагога – это значит реализовывать функции психоэмоциональной устойчивости во всех компонентах его профессиональной деятельности (конструктивной, организаторской, коммуникативной – компоненты педагогической деятельности по Н.В. Кузьминой).

Одним из средств управления психоэмоциональной устойчивостью может быть рискологическая компетентность. Она помогает сохранять активность, работоспособность, эффективно взаимодействовать с учениками, родителями и коллегами, получать удовлетворение от работы и избегать раннего профессионального «выгорания».

Формирование рискологической компетентности учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования выступает императивом развития педагогического творчества, поиска нестандартных решений и ответственности за них.

Литература

1. Асхадуллина Н.Н. Мотивационная готовность учителей к инновационной деятельности как условие снижения рисков в процессе внедрения педагогических новшеств // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 267–270.

2. Гусев Д.А. О повышении профессиональной компетентности учителей сельских школ в использовании икт на занятиях декоративно-прикладным творчеством // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 1-2. – С. 27–31.

3. Долгова В.И. Формирование психоэмоциональной устойчивости личности. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 167 с.

4. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – М.: Медицина, 2012. – 112 с.

5. Макарова Н.Н. Риск – менеджмент (методология управления рисками в организации): учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 20011. – 88 с.

6. Россова Ю.И., Денисова Е.В. Исследование проблемы управления конфликтами как условия формирования положительного социально-психологического климата образовательной организации // Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального образования: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (22–23 ноября 2018г.) / отв. ред. О.В. Власкова, науч. ред. Е.В. Клюева; Е.А. Жесткова; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. – С. 415–420.

7. Савенкова Е.В. О некоторых аспектах рисков и их профилактике в современном управлении в сфере образования // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С. 87–89. – URL: https://moluch.ru/archive/66/10893/ (дата обращения: 21.02.2019).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Е.В. Мокрова,
студентка факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Гусев Д.А.

На сегодняшний день основной задачей общеобразовательной школы является воспитание настоящего гражданина своей страны, который способен независимо от других оценить происходящее и выстроить траекторию собственной деятельности с приоритетами многонационального государства, решение которой видится посредством формирования устойчивых духовно-нравственных качеств личности школьника. Данная задача является актуальной в наше время, так как базируется и находится на уровне формирования воспитанности ребенка младшего школьного возраста.

Уроки изобразительного искусства имеют большую ценность в духовно-нравственном воспитании младших школьников, оказывают бесценное воздействие на организацию работы с детьми по рисованию, лепки, аппликации, конструирования, развивают гармоничное отношение к окружающему миру.

Главной задачей учителей предметников и начальных классов по изобразительному искусству является формирование художественного идеала школьников как неотделимой части их внутреннего мира.

Рисуя сюжетные образы к иллюстрациям сказок на уроках по изобразительному искусству, развивается воображение обучающихся, умение определить прекрасное в действительности. Восприятие искусства в целом достигается путем практической художественной деятельности, которая и является ее ценностью. Уроки, связанные с художественным творчеством, представляют собой процесс, который ориентирован на постижение младшими школьниками чувства прекрасного, устремлённости к доброте и искренности.

Д.А. Гусев в своих исследованиях отмечает, что чувства, которые переживает ребенок в процессе изображения героев различных сказочных сюжетов, необъяснимы никакими другими словами. Сказка, по его мнению, является эффективным средством познания окружающего мира, которая не только содействует воспитанию ярких и сильных человеческих чувств, но и располагает выработыванию модели поведения, предлагает путь, на котором можно найти свое счастье [1].

На этапе выбора сказки происходит сопоставление цели с художественным замыслом произведения. Характерной чертой идеала духовной жизни русских людей, которые формировались тысячелетиями, является уклад православной жизни. Сказка должна привлекать ребенка, вызывать душевный отклик и учить его положительным качествам.

С помощью иллюстрирования сказок, при восприятии эмоционально окрашенных образов происходит сильнейшее воспитательное влияние на внутренний мир младшего школьника. При выборе сказки, которую ребенок хочет зарисовать, необходимо руководствоваться воспитательными целями и возрастными особенностями младших школьников. Главные условия выбора сказки – это доступность материала и выразительность, эмоциональность художественных образов её героев. Работа по иллюстрированию сказок строится с учетом различных подходов. Подобные занятия способствуют развитию творческих способностей учеников, а иногда и приоткрывают их. Следовательно, необходимо научить школьников лучше понимать искусство и лучше понимать себя.

При иллюстрировании сказок можно воспользоваться региональным, национальным и краеведческим материалом, который будет способствовать формированию чувства патриотизма к малой родине. Применяя на уроке изобразительного искусства системно-деятельностный подход, педагог учит младших школьников отличать хорошее от плохого, доброе от злого, формирует целостную и правильную картину мира.

Литература

1. Гусев Д.А. Народное творчество как средство развития духовно-нравственных ценностей в дошкольном и младшем школьном детстве в условиях села // Детский сад от А до Я. – 2015. – № 3 (75). – С. 34–40.

2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 2013. – 208 с.

3. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Гаудеамус: Академ. Проект, 2011.

4. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учебник для студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: АГАР: Рандеву-АМ, 2014.

5. Федьков Г.С. Теория и методика обучения изобразительному искусству: учеб. пособие. – Минск: РИВШ, 2015.

РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.И. Морозова,

студентка 1 курса магистратуры естественно-географического факультета Арзамасского филиала ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Опарина С.А.

В настоящее время система высшего и среднего образования подвергается большим изменениям, связанным с развитием общества, которое характеризуется высокими темпами развития технологий, проникновением знаний во все сферы жизни общества. Сегодня одним из главных проектов в жизни каждого человека является выбор профессии. Благодаря этому выбору происходит реализация многих потребностей человека: обретение социального статуса, материального благополучия, коммуникации.

Профориентационная работа затрагивает ценностные, эмоциональные и когнитивные аспекты деятельности учащихся, позволяет определить способности, склонности и профессиональные намерения, предпочтения учащихся для выбора дальнейшей траектории развития [1].

Стратегия развития профессиональной ориентации школьников направлена:

- на подготовку хорошо ориентированных, обладающих прочными базовыми знаниями за курс основной, средней школы и глубокими знаниями по профильным дисциплинам учащихся;

- развитие качеств личности, позволяющих в дальнейшем достаточно быстро, согласно профилю, осваивать новую технику и технологию, а при необходимости и новую профессию, а также применять теоретические знания в практической деятельности.

Поддерживая данную стратегию развития, мы разработали модель, отражающую основные этапы школьного образования и направленную на раннюю профессиональную ориентацию учащихся в сфере химического образования (рис.1.).

Рис.1. Модель профориентационной работы учащихся в области естественно-научного образования

В ходе реализации данной стратегии развития школа выпускает обучающихся, обладающих системой профильных знаний и умений. По окончании учащимися основной школы образовательная траектория выпускников может быть продолжена по следующим траекториям:

I траектория: Учащиеся остаются в школе и продолжают готовиться к выбору дальнейшего жизненного пути в профильном классе;

II траектория: Учащиеся продолжают обучение в организациях СПО по выбранной специальности. При этом работа СПО направлена на подготовку практико-ориентированного выпускника, обладающего профессиональными знаниями, умениями и навыками, имеющего квалификацию по рабочей профессии.

Образовательная траектория выпускников средней школы может быть продолжена в вузах по естественно-научным направлениям.

В качестве примера приведём тематическое планирование и описание дополнительной общеобразовательной программы «*Элементы жизни»* (табл.1).

Программа рассчитана на 1 учебный год (включает 34 часа), разработана для детей младшего школьного возраста (10–12 лет). Она включает лекции, беседы, проектные и практические научно-исследовательские работы, эксперименты и опыты. При изучении курса часть времени отводится теоретическому материалу, соответствующему уровню подготовки учащихся (принципы доступности и научности), активизирующему познавательный интерес учащихся, другая часть включает практические занятия, опыты и эксперименты, обеспе-

чивающие формирование системы необходимых универсальных учебных действий и компетенций учащихся.

Таблица 1

Тематическое планирование программы дополнительной общеобразовательной программы «Элементы жизни»

№ п/п	Наименование модуля	Количество часов		
		1 полугодие	2 полугодие	Всего
1	Химия – близко или далеко	4		4
2	«Волшебные» превращения, которые нас окружают	8		8
3	Химия живых существ	2	4	6
4	Химия XXI века		10	10
5	Занимательная химия		4	4
6	Шаг в будущее		2	2
	Итого:	**14**	**20**	**34**

Цель программы: Формирование у учащихся системы практико-ориентированных профессиональных компетенций в области предметов естественно-научного цикла.

Задачи программы:

- развитие интереса у учащихся к естественным наукам;
- выявление способностей, стиля мышления, склонностей и мотивацию учащихся для дальнейшего обучения предметам естественно-научного цикла в основной и средней школе;
- обобщение, систематизация, расширение и углубление знаний учащихся по предметам естественно-научного цикла;
- формирование практических навыков проведения школьного химического эксперимента;
- развитие внутренней мотивации к обучению и коммуникативных компетенций.

Содержание программы предполагает разнообразие видов деятельности учащихся, работу с различными источниками информации.

В таблице 2 представлено описание основных модулей программы.

Таблица 2

Краткое описание основных модулей программы дополнительной общеобразовательной программы «Элементы жизни»

№ п/п	Наименование модуля	Описание модуля
1	Химия – близко или далеко	Знакомство с химическими элементами
2	«Волшебные» превращения, которые нас окружают	Химические реакции, происходящие в природе; превращения веществ
3	Химия живых существ	Химические реакции внутри организма
4	Химия XXI века	Лекарственные препараты; пища; бытовая химия
5	Занимательная химия	«Полезные» химические превращения
6	Шаг в будущее	Перспективы развития химии

Планируемые результаты программы:

- формирование стойкого интереса учащихся к обучению по предметам естественно-научного цикла, целостного представления о процессе научного познания;
- расширение кругозора, познавательной, методологической и научно-исследовательской компетенций;
- овладение учащимися основными формами организации учебной деятельности (подготовка кратких сообщений с использованием естественно-научной лексики и иллюстративного материала; ведение учебного диалога при работе в малой группе сотрудничества; самооценка уровня личных учебных достижений; сформированность навыков и умений работы с естественно-научной информацией, освоение методов научного познания).

Литература

1. Гусев Д.А. Народное творчество как средство развития духовно-нравственных ценностей в дошкольном и младшем школьном детстве в условиях села // Детский сад от А до Я. – 2015. – № 3 (75). – С. 34–40.

2. Симонов В.М. Дидактические основы естественнонаучного образования: гуманитарная парадигма. – Волгоград: Перемена, 2000. – 293 с.

3. Старостина С.Е. Естественно-научное образование как фактор экономического развития общества и становления современной личности // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – С. 56–60.

4. Опарина С.А. Инновационное сотрудничество школы и вуза в области естественно-научного образования // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: сб. ст. X Междунар. науч.-практ. конф. (25 января 2018 г.): в 2 ч. – М. : МПГУ, 2018. – Ч. 2. – С. 116–119.

5. Чернобельская Г.М. Методика обучения химии в средней школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2000. – 336 с.

ОСОБЕННОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОЦЕНКИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (на примере ГБОУ «Начальная школа № 300» города Санкт-Петербурга)

И.М. Никиташкина,
магистрант направления «Управление качеством начального образования» Института детства РГПУ им. А.И. Герцена
Научный руководитель: д.п.н., профессор Онищенко Э.В.

Сегодня обращение к проблеме оформления корпоративной культуры в условиях начального образования детерминировано в первую очередь тем, что данный феномен имеет огромное значение для эффективного функционирования любой организации (будь то коммерческая или государственная структура). Одновременно возникает реальная потребность в решении актуальной практической проблемы: как повысить имидж учебного учреждения в условиях высокой конкуренции среди школ одного района и города в целом. С этой целью лю-

бой образовательной организации следует поддерживать ярко выраженную, «оригинальную» корпоративную культуру, наиболее соответствующую общей стратегии ее развития, а также приоритетным целям и задачам, которые ставит перед собой педагогический коллектив, обеспечивая оформление специфического образа, отличающего ее от других образовательных организаций.

Как показывает практика, администрация школы редко видит в своих учениках тех субъектов, ради которых стоит выстраивать имидж школы. Выпускники школы являются, чуть ли не главными «пиарщиками» образовательного учреждения, т.к. воспоминания о школе и процессе обучения хранится долго. Если тот образ, который сложился у ребенка по окончании учебного заведения, малопривлекателен, то с полной уверенностью можно сказать, что своих детей отдать в эту школу они вряд ли захочет, или кому-то посоветуют. К тому же именно ученики, еще учась в школе, служат своеобразной «визитной карточкой»: то, что они рассказывают о своих школьных буднях (особенно в Интернете), или то, как они себя ведут в общественных местах, напрямую демонстрирует определенные нормы и правила поведения, принятые в школьном коллективе и связанные с педагогическим процессом.

Проблематика корпоративной культуры изучается очень давно. В исследованиях разных уровней (О.А. Глущенко, Е.В. Губайдулина, Е.А. Журавлева, А.А. Малахова, Ж.А. Суртаева, Т.О. Толстых и др.) была дана характеристика своеобразия корпоративной культуры коммерческих предприятий, государственных учреждений здравоохранения и образования. На этом основании мы и выбрали в качестве объекта своего исследования корпоративную культуру и особенности ее оценки на уровне функционирования начальной школы. Сегодня признается, что корпоративная культура играет «значительную роль в изменении политики отдельных образовательных организаций, так как сформировался современный этап взаимодействия между ними и ближайшим социальным окружением, т.е. общественностью. Поэтому современная школа должна отвечать демократическому стилю управления, где основные социальные партнеры образовательной деятельности являются одновременно и равноправными участниками процесса принятия ведущих управленческих решений» [4, с. 51]. Консолидируясь с мнением В.А. Спивака, который рассматривает корпоративную культуру как «среду, атмосферу, в которой мы пребываем на работе … любые проявления материальной и духовной жизни» [6], мы взяли за основу проведения нашей научно-исследовательской работы именно эту формулировку. Наши понимания совпадают с трактовкой автором своеобразия корпоративной культуры ОО, которое заключается в особом восприятии окружающего фактора, в том числе, и самим педагогическим коллективом, вовлеченным в работу школы для реализации их личных потребностей самоудовлетворения в профессиональной деятельности и самореализации себя в качестве эффективно работающего и имеющего высокий социальный статус педагогического работника начальной школы.

Это связано с тем, что отсутствие практического опыта оформления корпоративной культуры, особенно на начальной ступени образования, не позволяет школе как специфической образовательной организации (далее ОО) выбрать существующую модель оценки организационной культуры и разработать свой алгоритм действий по ее формированию и оценке для совершенствования кадрового менеджмента в конкретном учебном заведении. Для проверки данных положений нами была организована экспериментальная работа, а в качестве эмпирической базы исследования выбрана начальная школа №300 города Санкт-Петербурга.

В основе формулировки научной гипотезы своей исследовательской работы нами было выдвинуто предположение о том, что организация четкой и последовательной оценки уровня оформления корпоративной культуры начальной школы может оказать влияние на эффективность педагогической деятельности, обеспечивая тем самым формирование высокого имиджа как самих сотрудников, так и учебного заведения. Оценка феномена «имидж» и его педагогической составляющей подразумевает как положительные, так и отрицательные характеристики, т.к. отражает непосредственно социальные ожидания всех субъектов, вовлеченных в образовательный процесс. Согласно результатам, представленным в исследовании А.Н. Колпаковой и Т.А. Иванько, и учителя, и обучающие «выделяют образ педагога, как один из профессионально значимых качеств, при этом он должен соответствовать и внешним и внутренним качествам этого образа» [1, с. 74–75]. Работа по формированию данного образа на наш взгляд и является частью самоорганизации и работы над собой.

Все выделенные обстоятельства позволяют констатировать, что в современном мире имидж учителя играет огромную роль в его деятельности. Именно в начальной школе родители так трепетно относятся к процедуре поступления в школу первоклассников, когда происходит так называемый конкурсный отбор. В данном случае высокий уровень профессионализма учителя и его сформировавшийся имидж (образ, представленные результаты о его деятельности, умение себя презентовать, уже имеющиеся заслуги и оценки) могут сыграть существенную роль при оформлении профессионального мнения о нем и стать основанием для приоритетного выбора родителями будущих учеников. В свою очередь имидж учреждения так же складывается с учетом уровня высококвалифицированного педагогического коллектива. Т.е. от повышения качества деятельности и имиджа отдельных педагогов зависит и уровень конкурентоспособности всего учреждения.

На основании изученных нами научно-исследовательских материалов, связанных с анализом корпоративной культуры на примере организаций различных сфер деятельности (О.И. Горбатько, Т.Б. Сергеева, Л.Н. Жилиной, С.С. Киселевой, О.Е. Серовой, Д.Д. Чаловой, И.Е. Шпиляевойи др.), мы выделили три основные группы критериев при ее оценке:

– «визуализированные элементы корпоративной культуры;

– требования к культуре организации и самоорганизации при профессиональном взаимодействии между всеми субъектами образовательных отношений;

– уровень комфортности всех видов деятельности для всех участников образовательных отношений» [4].

Согласно этим группам критериев нами был подобран ряд диагностик с адаптацией их в соответствии с особенностями деятельности начальной школы. В частности, методика В.А. Спивака позволяет выделить основные характеристики при анализе визуализированного восприятия конкретной среды любой организации, такие как «климат», «существующий практический опыт», «формальная философия», «провозглашаемые ценности» [6]. Методика «Ценностных ориентаций», разработанная Милтоном Рокичем [3], дает возможность четко проследить направленность ценностных отношений всех сотрудников организации, выявив отражение внутреннего содержания, значимого для всего коллектива. Именно эту методику мы выбрали для диагностики направленности ценностных установок работы педагогического коллектива конкретной ОО.

Организация экспериментальной работы с учетом заявленных методик позволила нам получить данные о преобладающих инструментальных ценностях среди участников на базе начальной школы. Так, нами были выявлено присутствие таких лидирующих показателей, как общая культура сотрудников, т.е. уровень воспитанности (хорошие манеры) в качестве одной из значимых педагогических характеристик, что и свидетельствует о профессиональной принадлежности к корпорации учителей, педагогическому сообществу. На этом же этапе нами была проведена диагностика уровня вовлеченности учителей в основную деятельность ОО. В данном контексте мы использовали анкету М. Магура [2] и анкету Q12 [5], разработанную американскими социологами.

Вследствие первичной оценки уровня проявления корпоративной культуры сотрудников школы №300, которая была эмпирической базой нашего исследования, нами выявлены отдельные недостаточно сформированные показатели, среди которых оказались следующие: взаимодействие между учителями, воспитателями и педагогами дополнительного образования, а также уровень мотивации педагогического коллектива нематериального содержания. Одновременно на констатирующем этапе эксперимента мы установили, что более 50% сотрудников школы ориентированы в своей профессиональной деятельности на достижение своих личных целей. Они стремятся к самореализации согласно своей индивидуальной иерархии ценностей, а процесс самоорганизации педагога рассматривается ими как значимый компонент оформления личного имиджа и статуса.

Одновременно можно отметить, что при организации анонимного опроса сотрудников на оценку их готовности к совместному взаимодействию между коллегами школы, было выявлено 100% положительных ответов рецензентов. Также по результатам анкетирования мы получили целый ряд ответов с пожеланиями возможной и необходимой вариативности работы в школе по данной

проблеме. Это помогло нам оформить план формирующего этапа эксперимента по обеспечению эффективности внутри корпоративного взаимодействия педагогического коллектива школы. В свою очередь, разработанный нами план был направлен на обеспечение условий для активной и успешной коммуникации внутри самого педагогического коллектива школы с учетом предложенных новых связей в работе учреждения, его отдельных подразделений и сотрудников.

В контексте данного плана мы схематично обозначили новые для школы уровни педагогического взаимодействия, которые были представлены администрации школы на утверждение и согласование с педагогическим коллективом. Хотим отметить, что предложенный нами вариант внутрикорпоративного взаимодействия (схемы организации общения) характерные исключительно для данной школы как своеобразной отличительной черты учреждения.

При организации своего научного исследования мы стремились получить подтверждение выдвинутой научной гипотезы о том, что: оценка уровня оформления корпоративной культуры и работа, направленная на повышение уровня заявленных критериев, повлияет на эффективность педагогического процесса в ОО; эффективный педагогический процесс обеспечит формирование позитивного имиджа учителя и ОО в целом; данная деятельность и позитивный имидж учреждения простимулирует качество работы педагогического сообщества. На этом основании в рамках организации формирующего эксперимента нами проводилась промежуточная диагностика как критериев, над которыми мы работаем по повышению уровня эффективности, так и других выделенных нами критериев, которые на констатирующем этапе дали хорошие показатели.

Данные диагностики позволили нам получить полноценную картину развития корпоративной культуры на базе конкретного учебного заведения. Исходя из полученных нами результатов проведения заявленных диагностик было выявлено, что опрос, направленный на оценку вовлеченности педагогического коллектива в работу по совершенствованию корпоративной культуры в учреждении, показал, что по сравнению с констатирующим этапом не изменился. В то же время показатели, связанные с выявлением эффективности взаимодействия между сотрудниками по сравнению с констатирующим этапом существенно изменились (на 15%). В целом полученные нами результаты доказывают, что процесс формирования повышения эффективности в работе над корпоративной культурой должен быть целенаправленным и длительным. В частности, было выявлено, что администрация школы после проведения нами работы стала активно предоставлять педагогическому коллективу возможность самоорганизации и самоконтроля при организации и проведении определенных мероприятий на уровне учреждения, что существенно повысило качество и эффективность взаимодействия между педагогическим сообществом и администрацией.

При этом одновременно нами было отмечено существенное повышение уровня оформления доверительных взаимоотношений между ними. Так, педагоги стали активнее консультироваться с администрацией по организационным

вопросам, что в результате и является процессом их саморазвития и свидетельствует о повышении уровня их профессионализма. Педагогический коллектив согласно проведенному опросу, единодушно отметил, что оформление и разработка плановой корпоративной документации и символики позволило повысить качество взаимодействия педагогического сообщества, которое стало активно сотрудничать друг с другом при совместном решении поставленных организационных и учебно-воспитательных задач.

На этом основании контрольный этап нашей исследовательской деятельности будет проводиться с учетом итогов последних проведенных мероприятий, заявленных в плане экспериментальной работы по активизации внутрикорпоративного взаимодействия, результаты которого будут представлены нами педагогическому коллективу. В связи с этим можно констатировать, что выполнение представленных нами рекомендаций администрации школы помогут нам оценить их эффективность и оформить итоговые результаты проделанной нами работы, направленной на повышение качества работы над корпоративной культурой в данном образовательном учреждении. Итоговыми продуктами при реализации нашего плана по внутрикорпоративному взаимодействию станет внедрение в работу школы набора локальных актов и внутренних документов, разработанных и согласованных со всеми участниками педагогического коллектива (Положение о корпоративной культуре, Положение о педагогическом взаимодействии, методическая копилка педагогического коллектива школы, утвержденные схемы педагогического взаимодействия, рекомендации для администрации), которые и станут в дальнейшем основанием для оформления работы по оценке уровня корпоративной культуры в педагогическом коллективе учебного заведения.

Литература

1. Колпакова А.Н., Иванько Т.А. Профессиональное мастерство и имидж современного учителя: монография. – НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2018. – 115 с.

2. Магура М. Организационная культура как средство реализации организационных изменений // Управление персоналом. – 2002. – № 1. – С. 24–30.

3. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [Электронный ресурс] / Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского //StudFiles: Файловый архив студентов. – URL: https://studfiles.net/preview/1711139/ (дата обращения 15.12.2018).

4. Онищенко Э.В., Никиташкина И.М. Особенности оформления корпоративной культуры в современной начальной школе (к постановке проблемы) // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. статей и материалов V Международной научно-практической конференции / под общ.ред. О.Б. Широких, Т.Ю. Макашиной. – Коломна: ГСГУ, 2018. − С. 51–57.

5. Калинина В., Славнов С., Грабарь Я. Опросник оценки вовлеченности персонала (Gallup) [Электронный ресурс] // HR-Portal: HR-Сообщество и публикации. 2012. – URL: http://hr-portal.ru/tool/oprosnik-ocenki-vovlechennosti-personala-gallup (дата обращения: 05.04.2018).

6. Спивак В.А. Корпоративная культура. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ю.П. Петрова,
студентка 2 курса магистратуры факультета психологии и педагогики
Нижегородского государственного педагогического университета
имени К. Минина
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Конева И.А.

Отклонение в речевом развитии – один из основных признаков расстройств аутистического спектра (РАС). Речевые нарушения проявляются поразному, имеют стойкий характер и обусловлены взаимодействием с окружающими.

В настоящее время в России стали уделять больше внимание решению проблем психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. В такое сопровождение включена и логопедическая помощь. Возможность обучаться детям с РАС при особых образовательных потребностях является одним из ключевых этапом становления личности ребенка [5].

Подключение учителя – логопеда к коррекционному обучению детей с расстройствами аутистического спектра является одним из главных звеньев сопровождения. Без должного речевого развития ребенок с РАС не справится самостоятельно в школе, социуме и т.д.

Организовывая логопедическое сопровождение, следует учесть, что уровни и особенности речевого развития детей с РАС сильно отличаются, и логопедический подход должен выстраиваться индивидуально или в мини – группах.

У таких детей речевое развитие сильно отстает от нормы, понимание обращенной речи не до конца сформировано, связная речь сформирована не должным образом, а поддержание диалога дается с трудом. Именно поэтому крайне важно логопедическое сопровождение детей с РАС.

Перед логопедом ставятся определённые задачи, которые необходимо реализовать с каждым ребенком:

- формирование диалогической и монологической речи, с целью коммуникации в социуме;
- развитие пассивного и активного словаря, развитие лексической и грамматической сторон речи;
- формирование связной речи;
- расширение глагольного словарного запаса;
- развитие письменной речи, для предотвращения дисграфии.

Чтобы логопедическое развитие шло должным образом необходимо включать ее в комплексную коррекционно-развивающую работу, особенности которой отражены в исследованиях А.С. Спиваковской, Ч. Шефер, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Логопсихологическое сопровождение выстраивается с ис-

пользованием коммуникативных техники, вербальных техник, игротерапии, игровой семейной терапии и т.д.

Вербальные техники полезны тем, что активизируют словесные реакции. При использовании таких техник в логопедическом сопровождении можно описывать окружающую среду (то, что видим вокруг): подбирать только глаголы или только прилагательные; спрашивать, кто или что окружает ребенка, при неверных ответах давая верные, и рассказывая почему; выстраивать простые фразы, которые будут содержать в себе признак, характеризующий предмет (зеленое дерево, длинная дорога); описывать действия ребенка максимально подробно и т.д. Таким образом, у детей с РАС происходит активизация речи, повышается уровень ориентировки в предметном и окружающем его мире.

При невербальных техниках используется наблюдение и реагирование на действия ребенка, акцентируется внимание на ярких предметах, отражаются эмоции и невербальная активность ребенка. Также педагог может использовать повторение не только эмоций ребенка, но и его действий с целью поддержания взаимодействия, формирования очередности в общении, развивать координированное внимание с целью развития способности ребенка к распределению внимания между человеком и объектом [3]. Эмоциональным поведением взрослого можно привлечь ребенка, организовывая наблюдение за предметом, можно стимулировать ребенка к завершению действий педагога с целью интенсификации общения. В коррекционной практике можно использовать различные альтернативные действия, жесты, тактильный контакт для глобальной стимуляции речи, когда ребенок еще не понимает устную форму общения. Для продуктивных логопедических занятий, возможно использование различных предметов, которые будут успокаивать ребенка, и концентрировать его внимание.

Игротерапия как метод логопедического сопровождения хорошо работает с детьми с расстройствами аутистического спектра, т.к. способствует коррекции поведенческих нарушений, эмоционального развития и формирования навыков коммуникации с окружающими. Техники, которые используются в игровой терапии, направлены на концентрацию внимания, проявлению эмоций, развитие таких качеств, как одобрение и поддержка, стимуляция к общению. В игре используют эмоционально-смысловой комментарий. Он несет в себе смысл поймать произносимые звуки ребенка. При таком методе у ребенка развивается активное использование речи, расширение пассивного словаря, умение использовать действия по назначению. В игре используют прием растормаживания речи: сначала педагог вместе с ребенком повторяет вокальную аутостимуляцию, а затем ребенок непроизвольно сам начинает повторять за взрослым звукокомплексы, звукоподражания [7].

Можно использовать такие игры, как звуковые дорожки. Они используются с целью развития фонематического слуха, навыков звукового анализа и

синтеза. Создаются условия для ориентировочно – исследовательской деятельности детей [2]. Достигается это путем выстраивания системы действий, включающей словесно-зрительное и двигательное знакомство со звуком и словом. Для развития связной речи в игровой терапии можно использовать сюжетные рисунки в сочетании с клеящимися добавочными картинками. Таким образом, у детей уточняется лексическая тема, происходит развитие представлений, умение выбирать подходящий материал к выбранной теме. Дети учатся составлять простые предложения или небольшие рассказы по опорным выбранным картинкам. Использовать наводящие вопросы лучше всего в начале применения метода игротерапии [4].

В логопедической работе используют также игры на развитие общей моторики, поскольку они в сопровождении речи формируют в детях умение вслушиваться в речь и подражать взрослым. Также нельзя оставлять без внимания работу над мелкой моторикой, поскольку она способствует активации моторных речевых зон головного мозга и опосредованно влияет на развитие речевых функций [8].

Логопедическое сопровождение также включает в себя развитие артикуляционного уклада. Так как дети долгое время не овладевают коммуникативной функцией речи, артикуляционный аппарат их не работает в должной мере, именно поэтому подключаются упражнение на развитие губ, щек, языка, мимических движений. Определенное внимание необходимо уделять просодической стороне речи ребенка, используя элементарные игры, такие как «поиграй на дудочке», «подуй на ватку», «подуй в трубочку на водичку» [1].

Логопедическое сопровождение – неотъемлемая часть комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. Стимулировать полноценное речевое развитие нужно как можно раньше, пока не упущен сенситивный период речевого развития: чем быстрее ребенок начнет учиться овладевать речью, тем скорее он сможет самостоятельно вступать в коммуникацию с взрослыми, сверстниками.

Подходы к сопровождению развития детей с РАС зарубежных и отечественных специалистов достаточно сильно отличаются. Отечественные специалисты направляют работу на коррекцию эмоциональных нарушений, создают потребность в речевом контакте через установление эмоционального взаимодействия. Однако процесс стимуляции развития, в том числе и речевого, все же запаздывает по сравнению с возрастными нормативами. В то же время зарубежные специалисты формируют поведение за счет отработки стереотипов поведения, в том числе и речевых [6].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в обязательном порядке подразумевает подключение логопедического сопровождения каждого ребенка, что крайне необходимо для освоения простых правил взаимодействия и социализации в окружающей среде.

Литература

1. Алявина Е.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Аутизм: практические рекомендации для родителей. – М.: 2012. – 28 с.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). Серия: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. – М.: Теревинф, 2009. – 112 с.
3. Ваниева В.Ю. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. – Новосибирск: 2012. – 140–146 с.
4. Кислинг Улла. Сенсорная интеграция в диалоге. Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. – М.: Теревинф, 2010 г. – 240 с.
5. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №12-8. – С. 1526–1528.
6. Конева И.А., Куликова К.А., Терешина Н.С. Эмоциональные особенности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, возможность их коррекции элементами АВА-терапии // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Саранск, 2016. – С.336–341.
7. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. – М.: Парадигма, 2012. – 128 с.
8. Миттельдорф У. и др. Игровая терапия с детьми, страдающими аутизмом // Новые направления в игровой терапии / под ред. Г. Лэндрет. – М. 2014. – 91 с.

ОПЫТ НАБЛЮДЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ, СЕМЬИ И СОЦИУМА

А.И. Полторакова,
обучающаяся 4 курса направления «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» прикладной бакалавриат ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
Научный руководитель: к.п.н., доцент З.Б. Ефлова

Существует различные подходы к определению метода наблюдения. Так, российский психолог В.П. Зинченко дает следующее определение наблюдению: «преднамеренное, целенаправленное, восприятие, обусловленное задачей деятельности» [1, с. 174]. Доктор педагогических наук П.И. Пидкасистый определяет наблюдение как «непосредственное восприятие исследователем изучаемых педагогических явлений, процессов» [5, с. 234]. Г.М. Коджаспирова уточняет его педагогические аспекты: «это общенаучный метод исследования, который в педагогических исследованиях предполагает целенаправленную, систематическую фиксацию в процессе непосредственного восприятия специфики протекания тех или иных педагогических явлений, проявлений в них личности, коллектива, группы людей, получаемых результатов» [3, с.149].

Наблюдение понимаем как целенаправленный метод педагогического исследования, при котором исследователь непосредственно воспринимает изучаемый объект с целью получения информации и фиксирует результаты. Основ-

ная функция наблюдения заключается в избирательном сборе сведений о предмете, процессе, явлении в условиях обратной и прямой связи исследователя с предметом наблюдения. Данный метод требует от исследователя точной фиксации фактов и объективного педагогического анализа, в котором могут помочь уже имеющиеся знания, умения и навыки.

К наблюдению как методу педагогического исследования предъявляются такие требования, как целенаправленность, объективность, спланированность, оптимальность [4]. В современной педагогической науке наблюдение классифицируют по степени охвата, по форме организации, по степени включенности, по форме взаимоотношений исследователя и участников наблюдения [2].

Наблюдение считается достаточно трудоёмким и сложным исследовательским методом. Трудности применения наблюдения в качестве метода сбора первичной информации можно разделить субъективные, которые связанные с личностью исследователя и объективные, которые не зависят от исследователя.

Опыт организации наблюдения

По общему замыслу нашего исследования, выполняемого в рамках выпускной квалификационной работы, необходимо выявить и описать инновационные практики (содержание и формы) работы школы с семьёй, с её социальным окружением. Основным методом исследования стало наблюдение.

Площадкой для наблюдения была выбрана Пряжинская средняя общеобразовательная школа – одна из известных сельских школ в Республике Карелия, об успешной работе которой с социальным окружением и с родителями была получена информация из разных источников:

- из средств массовой информации – о школе часто пишут журналисты, публикуют свои наработки и педагоги школы;
- из социальных сетей – педагоги, родители и ученики школы активные пользователи интернета;
- из отзывов преподавателей и студентов нашего вуза, часто посещающих эту школу.

Объектом наблюдения стало ежегодное, то есть традиционное, мероприятие школы – Вечер встречи с выпускниками. Насколько известно из личного опыта, это достаточно распространённое (проводится практически в каждой школе), открытое массовое мероприятие, на которое собираются бывшие ученики школы, педагоги и нынешние обучающиеся. По форме – это праздник, совместное проведение досуга.

Предметом нашего исследования, соответственно и наблюдения, стало содержание и формы взаимодействия школы с её социальным окружением и с семьёй. Интересуют содержание взаимодействия, его формы, приёмы и способы организации. Важно обнаружить и отразить:

- характер взаимодействия, которое в данной ситуации организовано школой;

- оригинальное, новое, нетрадиционное в этой деятельности, что можно отнести к инноватике.

Пряжинская школа располагается в посёлке городского типа, а в сельской местности, как известно, большая часть выпускников являются родителями учеников. Планировалось зафиксировать межпоколенные связи семьи, заметить детско-родительские отношения в среде общей для нескольких поколений одной семьи, отношения семьи к школе и школы к семье.

Согласно принятой классификации, данное наблюдение являлось: по степени охвата – сплошным; по форме организации – неструктурированным (общий план, фиксация в свободной форме непосредственно в процессе и позднее по памяти); по степени включенности – сторонним (исследователь не является активным участником происходящих событий); по форме взаимоотношений исследователя и участников наблюдения – скрытым [2].

Опыт описания объекта наблюдения

Вечер встречи выпускников Пряжинской средней школы проходил под названием «Жизнь замечательных людей: выпускники». Это мероприятие – одно из основных событий Родительского проекта 2018–2019 гг., который школа проводит второй раз. Представлено оно было в формате Галереи «История успеха».

Мероприятие началось с классных часов, которые для учащихся школы проводили её выпускники разных лет. Они рассказывали ребятам об успехах, которых добились в той или иной деятельности, и даже проводили для них интересные игры. На этих классных часах школьники разрабатывали «формулу успеха». После этого в фойе второго этажа появилось символическое Дерево, на «листьях» которого были написаны различные советы и формулы, как добиться успеха, выведенные учениками в итоге этих встреч. Самые частые понятия в этих заметках – «труд» и «учение».

Затем в актовом зале была торжественно открыта Галерея «История успеха». И всех гостей, выпускников, учащихся и учителей пригласили её посетить. Вели встречу и сопровождали посетителей галереи старшеклассники школы, которые взяли на себя роли корреспондентов.

Галерея состояла из пяти залов, в каждом из которых состоялось знакомство с успешными выпускниками Пряжинской школы.

Осмотр начался с Семейного зала. Как пояснили организаторы, «это не случайно, ведь семья – самое главное для человека. Это то место, где ребенок начинает знакомиться с окружающим его миром, где он растет и развивается с рождения. Можно с уверенностью сказать, что все то, что закладывается в ребенке в семье, помогает ему на протяжении всей жизни, в том числе делает его успешным».

Этот зал представляли выпускники разных лет, которые стали прекрасными родителями крепких многодетных семей. На сцену вышел Леонид Геннадьевич Савастьянов – выпускник 1995 года, отец четверых детей. Пригласили и выпускников-одноклассников, ставшими после окончания школы мужем и же-

ной. Это Голяковы Алексей Вячеславович и Антонина Леонидовна – выпускники 1991 года. Они воспитывают троих детей.

Каждому выпускнику ведущие-корреспонденты задавали вопросы, часто неожиданные и непростые, а после ответов благодарили и дарили на память эмблему школы. Между переходами из одного зала Галереи в другой выходили на сцену выпуски разных лет, которым также задавали вопросы о жизни – о проблемах и об успехах. Еще переход из зала в зал сопровождали выступления учеников школы – вокальные дуэты и группы, хор мальчиков, а также дети читали стих и исполняли песени.

Следующий зал, который пригласили посетить, – Патриотический. Здесь знакомили с выпускниками, успешными в военной и в юридической деятельности. Например, выпускник 1985 года – Анатолий Анатольевич Новожилов. Он майор полиции в отставке, председатель Пряжинского отделения «Союза десантников Карелии» ведет активную военно-патриотическую работу с молодежью. За службу в Афганистане Анатолий Анатольевич награжден медалью «За боевые заслуги». Еще пример – Крылова Элла Николаевна, выпускница 1976 года, судья Верховного Суда РК. Она закончила Московский юридический институт и вот уже 16 лет занимается рассмотрением уголовных дел, имеет Почетное звание работника судебной системы Российской Федерации.

После этого состоялось посещение зала Науки, где были представлены выпускники, успешные в научной деятельности: доценты, кандидаты юридических и педагогических наук, а также научные сотрудники. Калиновский Константин Борисович – выпускник 1989 года, кандидат юридических наук, доцент. Константин Борисович работает в Конституционном Суде РФ, он государственный советник юстиции РФ 1 класса, заведующий двух кафедр – Российского государственного университета правосудия и Петрозаводского государственного университета. Также это Ефлова Зинаида Борисовна, выпускница 1974 года. Она кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией теории и практики развития сельской школы Петрозаводского университета, руководитель многих проектов, автор научных статей и публикаций.

Четвертый зал был залом Спорта. Там рассказали о выпускниках, имеющих достижения в спортивной деятельности. Например, Коршаков Александр Владимирович – выпускник 1993 г. Он, отработав 20 лет в системе безопасности дорожного движения, получил вторую профессию в Поволжском государственном университете. Сейчас он работает детским тренером по хоккею.

Завершал галерею зал Искусств, знакомивший с выпускниками, успешными в разных видах творчества. Так, Пелевина Галина Валентиновна – выпускница 2000 года, актриса театра драмы Республики Карелия «Творческая мастерская», создатель и руководитель актерского любительского клуба «Особый», волонтер Социального центра «Попечение».

Один за другим поднимались на сцену выпускники Пряжинской школы, одна за другой звучали их «истории успеха». Эти истории, такие разные, объединяло то, что их началом стала школа. Каждый выпускник так или иначе высказал благодарность и признательность родной школе и её учителям.

К выводам наблюдения

Результаты состоявшегося наблюдения позволяют сделать первые выводы по таким аспектам:

О достижимости цели исследования. Наблюдение позволило выявить несколько оригинальных идей, реализованных на мероприятии. Это неформальный сюжет – галерея успешных выпускников; приоритет семьи в показателях успешности и практическая демонстрация этого предпочтения; включение в совместную деятельность – беседу, творчество, игру – людей разных поколений и уровней образования; множество нестандартных приёмов организации взаимодействия; эмоциональность, красочность, музыкальность и др.

Традиционное массовое мероприятие было насыщено новизной, что позволяет отнести его к инновационным формам.

О наблюдении как методе педагогического исследования. Опыт применения метода наблюдения подтвердил его трудности: сложно соблюдать объективность, протоколировать, держать в поле внимания многоплановый предмет наблюдения, обнаруживать и интерпретировать его скрытые элементы. Однако, несмотря на вышесказанное, метод этот интересный и информативный. В дальнейшем планируется использовать и другие виды наблюдения, такие как включенное, структурированное, выборочное, а также различные методы исследования.

Литература

1. Губайдуллина Е. В. Наблюдение как метод оценки качества образовательного процесса в детском саду // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 117–121. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11262/

2. Коджоспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2012 – 448 с.

3. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е. и др. Педагогика: учебник для студ, аспир. и препод. вузов. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. – 432 с.

4. Пидкасистый П.И., Мижериков В.А., Юзефавичус Т.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.

РОЛЬ ЭПИТЕТА В РАЗВИТИИ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Е. Пухова,
студентка 5 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.ф.н., доцент Жесткова Е.А.

Формирование навыков речевой деятельности младших школьников в условиях современного российского образования заслужила в последние годы особое внимание. Это связано, прежде всего, со снижением культурного и интеллектуального уровня развития подрастающего поколения [4, с. 27].

Проблема развития образной речи младших школьников обусловлена задачами образования и развития общества на сегодняшний день и теми важными государственными требованиями к степени общеобразовательной подготовки учащихся, которые представлены в программе для общеобразовательных учреждений и требованиях ФГОС. В этих документах концентрируется внимание на необходимости формирования духовно богатой личности, развития творческого потенциала учащегося, подъема его речевой культуры. В связи с этими требованиями, преимущественным направлением в обучении русскому языку и литературному чтению в ситуации введения ФГОС в начальной школе является развитие устной и письменной речи учащихся [3, с. 39].

Следовательно, основной вопрос для педагога сегодня – это формирование у учащихся внимательного отношения к слову, к его употреблению, развитие способности к оценке и восприятию выразительных, изобразительных аспектов речевого высказывания. Кроме того, необходимо научить детей умело использовать изобразительно-выразительный аспект речевого высказывания в своей речи [7, с. 138].

Над проблемами образной речи работали такие специалисты, как Н.И. Демидова, Н.С. Карпинская, В.В. Леденева, М.Т. Баранов, Л.В. Рыжкова Гришина, Г.А. Фомичева и другие. Общие методические и дидактические принципы, приемы и методы развития образной речи младших школьников, аспекты изучения и применения эпитета рассматривали Е.Н. Чулкова, П.И. Пидкасистый, В.И. Яшина, И.Я. Лернер и другие.

Изучение методической и теоретической литературы дает возможность объединить данную проблему с недостаточным вниманием к развитию образной речи у учеников младших классов, с недостаточным развитием эмоциональности, художественной зоркости, а также культуры речи в целом. На самом деле, в начальных классах эстетическая сторона привлекаемых художественных текстов рассматривается очень редко, без особой системности, без целенаправленности. Тем не менее методисты и педагоги рассматривают с учащимися интересные, яркие тексты, выделяют их особенности, применяют разные методы и формы обучения. К сожалению, речь все равно – серая, не выразительная,

учащимся сложно применять экспрессивные, эмоциональные средства языка для придания речи выразительности, яркости, образности [2, с. 71].

Как утверждает Е.Н. Чулкова, «причина тут кроется в формальном подходе к процессу обучения образным средствам языка в младших классах. Работа над образностью речи осуществляется не в таком объеме, как бы хотелось. Мало внимания уделяется особенностям художественной речи. Обычно они не комментируются педагогами, а значит, детьми не осмысливаются. В конечном итоге это не ведёт к формированию у младших школьников осознанного применения образных языковых средств в собственной речи» [8, с.116].

Во многом развитие образной речи в младших классах протекает лишь на уроках русского языка и литературы, почти не применяются внеклассные, дополнительные занятия. Сказанное подтверждает необходимость работы над изобразительно-выразительными средствами языка в начальной школе [1, с. 131].

Как отмечает Е.Н. Чулкова, в работе по развитию образной речи младших школьников нужно, прежде всего, рассматривать применение эпитета как самого распространенного, емкого явления художественного синтаксиса. Внимание собственно к эпитету продуктивно и заключается в том, что, с одной стороны, работа с эпитетом основывается на образном, эмоциональном характере восприятия учениками окружающего мира [5]. Также во внимание принимаются возрастные особенности, возможности детей. И, с другой стороны, анализ механизмов образования эпитетов способствует развитию, формированию логического, абстрактного мышления учеников [6, с. 41].

Итак, анализ методической, учебной литературы говорит о том, что рассматриваемая проблема, хотя и сформулирована, но пока не решена полностью. Есть очень много вопросов, которые нужно практически и теоретически обосновать. Поэтому, мы считаем, что важным условием развития образной речи посредством эпитета является, кроме простых и скучных уроков русского языка и литературы, необходимость организации дополнительных внеклассных занятий, кружков по работе с младшими школьниками, которые помогут привлечь детей в мир слова, сформировать умение правильной речи, будут способствовать речевому развитию в целом, а также формированию образной, грамотной речи младших школьников.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей. – М.: Академия, 2013. – 448 с.

2. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. – М.: Педагогика, 2012. – 294 с.

3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / РАО; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

4. Рыжкова-Гришина Л.В. Система работы по развитию речи учащихся начальных классов: на материале авторских учебно-методических пособий. – Рязань, 2015. – 290 с.

5. Филиппова Л.В. Роль художественного текста в обучении русскому языку детей-билингвов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 3 (56). – С. 140–143.

6. Чулкова Е.Н. Лингвометодические аспекты изучения эпитета как образного средства языка // Теория и методика обучения русскому языку / под ред. Н.И. Демидовой. – Рязань: Изд-во РГПУ, 2014. – С. 41.

7. Чулкова Е.Н. К вопросу о задачах и содержании работы по развитию образной речи учащихся начальных классов // Проблемы совершенствования начального образования: материалы международной научно-практической конференции. – Ульяновск: Изд-во УГПУ, 2014. – С. 168.

8. Чулкова Е.Н. К вопросу об эпитете в трудах методистов XIX–XX веков // Аспирантский вестник. – Рязань: Изд-во РГПУ, 2014. – № 5. – С. 116.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ

А.А. Самсонова,
студентка 4 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.ф.н., доцент Жесткова Е.А.

Изменения, происходящие в образовании, ведут к изменению требований к личности младшего школьника.

Одной из главных целей Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является развитие личности школьника, его творческих способностей. Именно воображение помогает развитию творческого потенциала личности [5].

С 50-х годов прошлого века педагоги и психологи стали активно занимаются изучением воображения. Они занимались определением понятия воображение и раскрытием особенностей его развития. Существует множество различных определений понятия воображение.

Приведем одно из них.

Воображение – психический процесс порождения и преобразования образов, которые не вполне соответствуют тому, что в данный момент окружает человека, или тому, что хранится в его памяти [4].

Процесс развития воображения проходит через все этапы развития личности ребенка, пробуждая в нем инициативность и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе.

Вопрос об особенностях развития воображения младших школьников возраста является одним из наиболее значимых вопросов педагогики и детской психологии.

Развитие воображения происходит в основном в детском возрасте и связано с завершением периода раннего детства. Началом развития детского воображения можно считать, когда ребенок впервые показывает способность заменять одни предметы другими и использовать одни предметы в роли других. Эта способность сформировывается в игре и вначале неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий.

Для того чтобы полноценно развивать воображение и творчество детей, необходимо создать благоприятные условия, то есть расширять их реальный жизненный опыт, чем больше ребенок увидел, услышал и пережил, чем больше он узнает и усваивает, тем значительнее и продуктивнее будет деятельность его воображения [1].

Ребенок, который играет в своем игрушечном домике, воображает себя в роли взрослого и выполняет действия присущие взрослому человеку, девочка, которая лечит свои игрушки, воображает себя доктором. Ребенок, который в игре превращается в пожарного, в балерину, повара, воссоздает в своем воображении определенные образы. Эти образы являются примером самого подлинного, самого настоящего творчества. Дети, в своих играх отражают очень многое из того, что они видели. Детство считается той самой порой, когда хорошо развита фантазия.

Воображение является основой для развития любознательности, познавательного интереса, творческого потенциала и в целом способствует успешности в учебной деятельности. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального образовании учитель должен вести творческие папки каждого ученика, так называемых портфолио, которые отражают успехи ребенка в творческой и познавательной деятельности. Такая форма сбора результатов творческой деятельности ученика не только позволяет выявить его творческие способности, но и создает для ребенка ситуацию успеха, что очень важно в условиях школьной системы [2].

Большие возможности в развитии воображения младших школьников имеются на уроках литературного чтения при изучении игровой детской поэзии. Особенностям жанра «игровая детская поэзия» посвящены работы К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, Б. Заходера, Д. Хармса.

Игровая детская поэзия в наибольшей степени удовлетворяет потребности ребенка в его игровой деятельности на уроках. Она позволяет плавному и интересному вхождению в мир разнообразных литературных произведений.

К сожалению, в настоящие дни все меньше и меньше отводится время на дворовые игры, где игровая детская поэзия начинала любую игру со считалок, закличек и зазывалок. Благодаря этому жанру дети быстро организовывались и проявляли самостоятельность при решении конфликтных ситуаций без лишней агрессии, например, когда дети не могли решить то, кто будет ведущим в той или иной игре.

Задача учителя совместно с родителями младших школьников – это научить и приучить детей активно использовать как в учебном процессе, так и в быту жанр «игровая детская поэзия». Практика показывает, что данный жанр помогает ребятам формировать такие качества характера, как находчивость, юмор и смекалка, формирует волевые качества. Школьники с удовольствием сочиняют рифмы, собственные стихи, чувствуют игру со словом, звуком, смыслом.

Детская игровая поэзия с ее ритмичностью, музыкальной певучестью помогает детям во взаимодействии друг с другом, помогает организовать свою деятельность, договориться с окружающими. Она позволяет плавному вхождению в мир разнообразных литературных произведений.

Знакомство на уроках литературного чтения с таким жанром, как игровая детская поэзия, возбуждает интерес к чтению, помогает открыть учащимся глаза на мир, активизирует их творческую деятельность, любознательность. И взрослым, и детям хорошо известны потешки, небылицы, считалки, дразнилки, скороговорки, побасенки и прочая стихотворная «шумиха».

Игровая детская поэзия – жанр юмористической поэзии, в которой намеренно используются необычные, бессмысленные слова и допустима аналогичность, истоками которого является устное народное творчество.

Игровая поэзия пронизана необычностью, созданная в ней абсурдная картина мира с восторгом воспринимается ребенком и способствует его интеллектуальному развитию, пробуждает в нем фантазию и творчество. Поэт как бы раскладывает мир на кубики и складывает снова необычным образом.

В стихах Д. Хармса крутится забавный абсурдный мир, где все наоборот:

Кашу не ели, а пили,
Шли задом наперед,
А непонятное нечто
Чирикало любезно,
Но зато немного скучно,
И как будто бы назад…

На уроках литературного чтения при изучении игровой детской поэзии учитель может использовать следующие задания, которые будут развивать воображение младшего школьника [3; 6]:

1. Ответить на вопросы. Например, при первичном восприятии прочитанных считалок, загадок, небылиц, потешек учитель может задать вопросы: Что возникает в вашем воображении при чтении данных жанров? Какими вы представляете себе героев?

2. При изучении считалок, загадок: Сочинить свою собственную считалку, загадку. Нарисовать иллюстрацию отгадки к загадке. Создать книжку с загадками разных стран. Создать сборник считалок, которые знает современный школьник.

3. При изучении небылиц. Сочинить свою собственную небылицу. Сделать иллюстрацию к народной или авторской небылице.соотнести текст небылицы с иллюстрацией. Слепить из пластилина героя небылицы. Например, при изучении небылицы Д. Хармса «Иван Торопышкин» учитель может дать следующие задания:

Ответить на вопросы:

– Рассмотрите картинки. Попробуйте угадать по картинке, какое произведение мы будем изучать.

– Каким вы представляете себе Ивана Торопышкина? Опишите его.

– Как можно разделить небылицу? На какие части?

– Разделите на части, выделите особенности каждой части.

– Представьте в своем воображении первую часть небылицы. Что можете сказать?

– Что можете сказать про вторую? Что необычного? Что необычного в третьей?

– Что бы было, если бы Иван Топорышкин не провалился в болото? Как бы дальше продвигался сюжет?

– Придумайте другой сюжет небылицы. Измените сюжет в 2 последних частях.

Также учитель может предложить по прочитанной небылице составить диафильм. Разделить учащихся на группы. Каждая группа рисует иллюстрацию к эпизоду. В конце все иллюстрации собираются в общее, то есть создается диафильм.

4. Инсценировка.

5. Составить вопросы своему соседу по прочитанному.

6. Составить кроссворд, викторину.

Изучение детской игровой поэзии на уроках литературного чтения помогает открыть учащимся «глаза на мир», активизирует их творческую деятельность, развивает их души, способствует самосовершенствованию, саморазвитию.

Таким образом, применение системы разнообразных творческих заданий на уроках литературного чтения при изучении игровой детской поэзии эффективно развивает воображение младших школьников и их творческий потенциал.

Литература

1. Гусев Д.А. Народное творчество как средство развития духовно-нравственных ценностей в дошкольном и младшем школьном детстве в условиях села // Детский сад от А до Я. – 2015. – № 3 (75). – С. 34–40.

2. Жесткова Е.А., Казакова В.В.Технология веб-квеста на уроках литературного чтения в начальной школе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 9–4. – С. 723–725.

3. Казакова В.В., Жесткова Е.А. Пословицы и поговорки как лингводидактический материал на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–2. – С. 335.

4. Немов Р.С. Общая психология. В 3 т. Том II. В 4 кн. Книга 3. Воображение и мышление: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 224 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010.

6. Филиппова Л.В. Роль художественного текста в обучении русскому языку детей-билингвов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 3 (56). – С. 140–143.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «СТОРИТЕЛЛИНГ» В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ж.А. Семенова,
студентка 3 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к. п. н., доцент Федорова С.В.

Важной задачей современной педагогической науки является поиск эффективных средств, направленных на формирование и поддержание познавательного интереса дошкольников, повышения качества усвоения ими программного материала. В связи с этим передовые педагоги дошкольных образовательных организаций все чаще используют в своей профессиональной деятельности инновационные технологии, к числу которых относится сторителлинг.

Данный термин пришел к нам из английского языка. В переводе на русский язык слово Storytelling означает «рассказывание истории» или, что более характерно для русского человека, «сказительство», то есть устный пересказ (от слова «сказывать») сказок, легенд, историй, притч, былин. Таким образом, сторителлинг – это искусство увлекательного рассказа.

Данная технология основана на применении рассказов с конкретной структурой и интересным героем, направленная на решение педагогических вопросов воспитания, развития и обучения.

Выделяют несколько типов педагогического сторителлинга: классический, активный, цифровой.

Классический сторителлинг использует повествовательный подход при рассказе о той или иной жизненной ситуации, которая была у самого рассказывающего. В этом случае дети только слушают и воспринимают информацию. При использовании классического повествования педагог средствами интересной и увлекательной истории из своей жизни передает детям конкретную информацию о правилах и нормах поведения, о жизни, о законах общения и т.д. В этой форме дети хорошо воспринимают предложенную им информацию.

В активном сторителлинге воспитателем задается основа события, обозначаются проблемы, цели и задачи. Дети активно вовлекаются в процесс придумывания и пересказа историй. Данный вид сторителлинга содействует передаче не только очевидного, но и литофанического знания, которое закономерно не формируется и словесно никак не выражается. Оно особенным способом выражается в практической деятельности и предполагает собой передачу умений и навыков.

Цифровой сторителлинг – формат сторителлинга, в котором рассказывание истории дополняется визуальными компонентами (видео, скрайбинг, майнд-мэп, инфографика).

Цель сторителлинга – захватить внимание детей с начала повествования и удерживать его в течение всей истории, вызвать симпатию к герою, донести основную идею истории.

Технология сторителлинга позволяет:

- разнообразить образовательную деятельность с детьми;
- заинтересовать каждого ребенка в происходящем действии;
- научить воспринимать и перерабатывать внешнюю информацию;
- обогатить устную речь дошкольников;
- облегчить процесс запоминания сюжета.

Методы и приемы рассматриваемой технологии не требуют каких-либо затрат и могут быть использованы в любом месте и в любое время. Они эффективен в процессе рассуждения, потому что импровизированные рассказы вызывают у детей большой интерес, развивают фантазию, логику.

История должна зацепить ребёнка и не отпускать его в течение всего рассказа. Для этого необходимо наполнить историю эмоциональным зарядом и передать его детям. Таким зарядом может быть юмор, неожиданность развязки, прием квипрокво, который часто используют в театральной педагогике, – когда одно лицо, вещь, понятие принимается за другое.

Сторителлинг – «живая», интерактивная история. Содержание ее зависит от конкретной ситуации, настроения, реакции зрителей-слушателей. Функция педагога заключается в умении импровизировать, чутко реагировать на аудиторию.

История должна быть убедительной, правдивой, даже если в ней будут фантастические и сказочные сюжеты или животные, общение зверей и людей. Она должна затрагивать важные для детей темы, способствовать решению значимых проблем.

Рассказав сказку, рассказ или историю, педагог вместе с детьми может обыграть, драматизировать её, используя иллюстрации, жесты, движения, танец, мимику. Дети получают огромное удовольствие от такой деятельности.

В истории должен быть определенный персонаж или герой. У каждого из них должны быть особенные черты характера, которые будут отображаться в изложенных событиях. Главный герой обязательно должен вызвать симпатию у детей. Дети должны сочувствовать главному герою и его помощникам, должны представлять себя на его месте.

Исходя из этого необходимо добавлять эмоциональный фон к фактам. И не забывать о чувстве юмора, поскольку юмор мощное оружие для решения многих проблем. Кроме того, надо учитывать и такую особенность детей дошкольного возраста, что воображение и фантазия у них более гибкие, чем у взрослых. Поощрение воображения и фантазии ребенка способствует формированию метафорического, образного языка, развивает творческие способности. Образы полностью и практически навсегда проникают в наше подсознание, а символический язык ярких, придуманных историй развивает гибкость ума [2, с. 76].

В структуру техники сторителлинга входят следующие основные элементы:

1. Вступление. Вступление не должно быть длинным. Необходимо связать его с главной темой рассказа. Во вступлении необходимо привлечь внимание ребенка к проблеме, которой посвящена данная история и которая будет разрешена в завершении истории. Кроме того, вступление должно опираться на реальный опыт дошкольников. В нем не должно быть подсказки к решению проблемы рассказываемой истории.

2. Развитие события. В этой части истории раскрываются характеры действующих персонажей, определяются основные направления в сюжете. Здесь заложена возможность более основательно вникнуть в проблему или конфликт, о котором повествовалось в первой части истории – вступлении. Эту часть истории необходимо сформулировать так, чтобы у детей возникло определенное напряжение. На данном этапе проблема не разрешается, напротив, ситуация становится более напряженной.

3. Кульминация. Когда напряжение доходит до своей высшей точки, неожиданно появляется разрешение существующей проблемы. Ситуация разрешается, тайна раскрывается, решение находится. И, как правило, это решение не соответствует тому, которого ожидали дети.

4. Заключение. Оно должно быть кратким. В идеале рассказ должен быть подытожен одним, максимум двумя предложениями, как мораль в басне.

Формирование элементарных математических представлений в технике сторителлинг в процессе происходит посредством интеграции художественного слова и математического содержания. Здесь могут быть использованы рассказы и сказки, в которых сюжет построен на основе некоторого математического отношения или свойства. Так, например, в сюжете сказки «Маша и медведи» смоделированы отношения «больше-меньше», выстраивается сериационный ряд из трех элементов (большой, поменьше, самый маленький). Аналогичная ситуация прослеживается в известных сказках Шарля Перро «Мальчик-с-пальчик» и Г.Х. Андерсена «Дюймовочка». С успехом могут быть использованы рассказы Г. Остера «Как измеряли удава», Э. Успенского «Бизнес крокодила Гены», в которых также моделируются некоторые математические отношения и зависимости. Сюжет, образы персонажей, «мелодика» языка произведения и «математическая интрига» представляют собой единое целое.

Используется интеграция на уровне речевого творчества:

- сочинение историй, в которых рассказывается о цифрах, формах. Интрига рассказа может строиться в аспекте изменения размера, массы, формы предмета; предусматривается применение счета, измерения, взвешивания для решения коллизии сюжета;

- сочинение математических загадок, пословиц, для чего требуется выделить существенные свойства предмета (проанализировать форму, размер, назначение) и представить их в образной форме [4; 5].

При использовании сказок в процессе обучения математике основной акцент делается не на запоминании информации, а на глубоком ее понимании, сознательном и активном усвоении, так как, увлекшись, дети не замечают, что учатся, развиваются, познают, запоминают новое, и это новое входит в них естественно.

Приведем пример сказки, разработанной нами в технике сторителлинг.

Сказка «Маленький и большой»

Цель: формирование представлений о величине предметов «большой-маленький».

1. Вступление.

В волшебном лесу жили-были четверо друзей-малышей: мышонок, ежонок, зайчонок и лягушонок. Каждый день они приходили в гости к зайчонку, который жил в маленькой ветхой избушке в глубине большого леса.

2. Развитие события.

Однажды вечером все малыши собрались, как и полагается, у зайчонка и решили попить чай, как вдруг услышали, что в дверь кто-то скребётся.

Малыши напугались. Был вечер, но родители ещё не вернулись со своих взрослых и важных дел из леса, и друзья не знали, как им теперь быть.

– Зайчонок! – стуча зубами, прошептал мышонок. – Пойди, погляди, кто там, ты ведь самый большой из нас!

– Ну да, погляди! Нашли большого! Я ещё маленький!

– Какой же ты маленький? – удивился ежонок. – Ты же больше всех!

– Ростом и весом, может быть, и больше, а возрастом – нет. Мне ещё и года нет! А вот мышонок, хоть и маленький, а уже большой. Ему больше года. Пусть он и идёт. Он больше нас всех пожил и больше нас всех знает.

– Подумаешь – год! – сердито пискнул мышонок, – я тоже ещё жить хочу.

– Ладно, не бойтесь, – сказал ежонок, – я придумал маленькую хитрость. Мы его сейчас самого напугаем – больше не сунется! Зайчонок, залезай на стол. Так… А теперь я залезу к тебе на плечи и накроемся белой простынёй. Мышонок! Отворяй дверь и визжи что есть мочи: «Спасайся кто можеееее-е-е-ет! Большое приведение идёт! А ты, лягушонок прыгай Тому, Кто Скребётся За Дверью на нос, или на голову, чтобы ему страшно стало.»

3. Кульминация.

Мышонок распахнул дверь и только хотел завизжать, как увидел на пороге маленького бельчонка.

– Спасите, – прошептал со слезами на глазах малыш, – я потерялся….

И мышонок, лягушонок, ежонок и зайчонок сразу почувствовали себя большими и взрослыми, потому что бельчонок был ещё совсем маленький и глупенький. Они взяли его за лапки и отвели к маме-бельчихе. А еще попросили, чтобы она его не ругала, а если и ругала, но не очень сильно.

Бельчонок их поблагодарил, а мама Белка дала им большуший кусок пирога с грибами. И когда маленькие друзья вернулись к себе в избушку, они ста-

ли пить вкусный чай с земляничным листом из маленьких фарфоровых чашечек и думали, как замечательно, что они вместе.

4. Заключение.

Ведь когда вместе – ничего не страшно!

Разрабатывая сценарии занятий в технологии сторителлинга, необходимо помнить, что сказка ни в коем случае не должна редуцироваться до уровня дидактического средства. Она должна оставаться для ребенка полноценным художественным средством.

Таким образом, основное достоинство технологии сторителлинга заключается в том, что с её помощью яркие математические образы, понятия, глубоко проникают не только в сознание, но и в подсознание детей, формируя устойчивые элементарные математические представления.

Литература

1. Андрианова Т.М., Андрианова И.Л. В мире чисел и цифр. – М.: Дрофа, 2015. – 96 с.
2. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. – СПб.: Детство-пресс, 2010. – 392 с.
3. Русакова А.С. Ключи к детской душе. Как рассказывать и сочинять истории и сказки. – М.: Обруч, 2015. – 192 с.
4. Федорова С.В., Барчева А.А. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017. – №16. – С. 515–518.
5. Филиппова Л.В. Роль художественного текста в обучении русскому языку детей-билингвов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 3 (56). – С. 140–143.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

О.А.Скворцова,
студентка 4 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.филолог.н., доцент Жесткова Е.А.

Дошкольный возраст является периодом начала формирования личностных особенностей ребенка. В это время он получает первый опыт взаимодействия с другими детьми. Это оказывает значительное влияние на то, как развивается его самосознание и его коммуникативные навыки.

Отметим, что детские отношения, в том числе и коммуникативные, в разновозрастных группах специфичны, так как важную роль в них играют факторы, оказывающие содействие или препятствующие развитию социальных форм общения, носящих продуктивный, положительный характер.

Взаимоотношения дошкольников при реализации ими совместной деятельности, их влияние на общее развитие детей изучали О.Г. Акифьева [1], В.Н. Белкина [2], Е.О. Смирнова [5], Л.В. Чернецкая [6]. Вопросами эффектив-

ного влияния педагогов на младших дошкольников при помощи более старших детей занимались А.Г. Самохвалова [4], Л. Чернецкая [3].

Взаимодействие и общение разновозрастных дошкольников влияет на развитие их личности, формирует у детей по отношению друг к другу нравственные чувства.

В разновозрастных объединениях детей в группе ДОО могут быть решены многие воспитательные задачи. Так, например, дети учатся внимательно относиться к старшим, беспокоиться о младших, развивают коммуникативные навыки. При разновозрастном взаимодействии происходит взаимовоспитание и взаимообучение дошкольников, которые обогащаются новыми знаниями, привычками, умениями, могут закрепить и обобщить их при совместной деятельности. Старшие дошкольники относительно младших детей выглядят более опытными, им приятно быть наставниками в играх, при выполнении поручений воспитателей. Младшие же берут с них пример, «примеряют на себя» их поступки, поведение и деятельность; возникающие в общении проблемы сразу же становятся общими.

О.Г. Акифьева отмечает, что младшие дети в разновозрастной группе видят, к чему им надо стремиться, понимают, что даже если что-то не получается, то со временем если стараться и следовать примеру, все получится. Младшие дошкольники стремятся копировать старших, научиться у них чему-то новому, перенимают правила поведения, учатся эффективно решать конфликты. Ученый отмечает, что в такой ситуации развития младшие дошкольники более легко и свободно усваивают программный материал и для детей более старшего возраста. Старшие, объясняя что-то младшим, начинают лучше понимают излагаемый материал, приобретают опыт донесения своих мыслей до других людей, происходит развитие их речи, умения объяснять, формируются терпение и терпимость [1].

Дети в разновозрастной групп, по мнению Л.В. Чернецкой, более толерантно относятся друг к другу, ведь старшие дети раньше были в ней младшими и получали помощь и поддержку, сейчас они стремятся помочь во всем малышам [7].

В.Н. Белкина считает, что в разновозрастной группе младшие легче проходят адаптацию к условиям детского сада, ведь попадая в группу, в которой никто не плачет, но занимается интересным делом, малыш быстрее понимает, что все в порядке и включается в общий режим дня. По сути дети попадают в сформированный коллектив со своими установленными правилами, следовательно, они быстрее включаются в дела группы, стараются подражать старшим, выступающим как опора воспитателя [2].

В разновозрастных группах малыши легче и быстрее обучаются необходимым навыкам, старшие становятся доброжелательными, чуткими и отзывчивыми. В таких группах хорошие условия для развития социальной компетентности детей, ведь они могут тесно общаться, играть друг с другом.

А.Г. Самохвалова отмечает, что велико влияние группы разновозрастных детей на становление их характеров. Так, если ребенок старшего дошкольного возраста робок и ему трудно общаться со сверстниками, то при общении с младшими он может раскрыть свои лидерские качества, существенно повысится его самооценка, появится уважение со стороны сверстников, воспитателей, родителей, ведь он уже может сам чему-то научить малышей, помогать им делать то, что у него самого хорошо получается (например, лепить, строить из кубиков и т.д.). При общении с детьми разных возрастов излишне агрессивные дети учатся сдерживать свои негативные порывы, так как нельзя навредить младшим, обидеть их, нанести какой-либо вред их здоровью [5].

Разновозрастная группа помогает также сглаживать психологические особенности в развитии и взрослении детей.

Мы можем говорить о том, что в разновозрастной группе существенно возрастает потенциал личностного развития дошкольников, ведь дети здесь получают достаточно разнообразный опыт при игровом, социальном взаимодействии, что стимулирует его языковое и интеллектуальное развитие.

Анализ исследований показал, что ученых и педагогов-практиков интересуют разные аспекты, характеризующие взаимное влияние дошкольников разного возраста.

Л.В. Чернецкая занималась изучением влияния совместных игр на процесс взаимодействия старших и младших дошкольников. Ученый считает, что общая игра с игрушками способна оказать содействие при воспитании сочувствия, сопереживания, умений ждать и уступать. Младшие дошкольники перенимают правильное поведение более старших, развивают умение взаимодействовать с более старшими товарищами [4].

Именно детская игровая деятельность может помочь воспитателю ДОО создавать благоприятные условия взаимодействия детей, что способствует их сплочению, развитию навыков общения, усвоению культурных норм поведения, правил взаимодействия с различными людьми.

Е.О. Смирнова рассматривает взаимодействие дошкольников разных возрастов в игре как эффективное средство развития их речи. Автор считает, что у детей в этом случае развивается понимание языка, происходит активизация речи и расширение ее функций: «... малыши легко усваивают привычки словесного общения, постоянно пополняя и активизируя свой словарный запас, усваивая словесные повороты» [6].

В.Н. Белкина считает, что в детей разных возрастов формируются доброжелательные и заботливые отношения [2]; А.Г. Самохвалова интересовалась вопросами воспитания различных форм взаимопомощи разновозрастных детей при осуществлении ими трудовой деятельности [5].

Л.В. Чернецкая считает, что при общении разновозрастных дошкольников происходит изменение статуса старших дошкольников, которые становятся помощниками старших, теми, кому доверяют заботу о младших [4].

Важное условие успешного развития разновозрастных детей составляет вековой состав участников. А.Г. Самохвалова считает, что надо обеспечить подвижность разновозрастной группы за счет варьирования его векового состава, который необходимо изменять для различных видов деятельности детей. Так, в трудовой лучше объединять трехлетних детей с более старшими (5–7 лет), а в игре – с пятилетками, которые уже придерживаются правил, но им очень интересен сам процесс игры, в том числе, и с более младшими детьми [5].

Педагоги отмечают, что в разновозрастных группах младшие дети демонстрируют лучшее и более быстрое развитие, в то время как старшие могут отставать от сверстников в формировании тех или иных психических функций. Следовательно, педагог должен так подбирать учебный, игровой, познавательный материал, чтобы он был новым для детей старших и был доступен для детей младших [3].

Разновозрастная группа позволяет получить детям дополнительные возможности для развития их речи. Общаясь свободно, дети развивают свои коммуникативные навыки. У старших детей происходит закрепление сформированных речевых навыков, у младших – появляются новые и развиваются уже имеющиеся. Наиболее эффективным средством развития речи разновозрастных детей являются общие беседы, в которых для каждого возраста решаются свои развивающие задачи [6].

Особое внимание при работе в разновозрастной группе должно быть уделено согласованности и взаимодействию воспитателя с его помощником, который также должен включаться в педагогический процесс, уметь организовывать режимные моменты, например, при одевании детей на прогулку, подготовке их ко сну.

Таким образом, в разновозрастной группе имеется значительное число возможностей для личностного и интеллектуального развития детей, их эффективной социализации и обучения.

Литература

1. Акифьева О.Г. Особенности организации образовательной деятельности с детьми в условиях разновозрастной группы ДОУ // Инновации в науке: сб. ст. по матер. LVIII междунар. науч.-практ. конф. № 6(55). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 69–72.

2. Белкина В.Н. Взаимодействие детей дошкольного возраста со сверстниками: психологический и педагогический аспекты: монография. – Ярославль: ЯГПУ, 2010. – 140 с.

3. Казакова В.В., Жесткова Е.А. Пословицы и поговорки как лингводидактический материал на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–2. – С. 335.

4. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / под ред. В. Чернецкой. – Ростов-н/Д: Феникс, 2015. – 256 с.

5. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Наука, 2011. – 228 с.

6. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Просвещение, 2015. – 194 с.

7. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. – Ростов-н/Д: Феникс, 2015. – 219 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.О. Сытина,
студентка 3 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.пс.н., доцент Троицкая И.Ю.

На сегодняшний день проблема формирования гармоничных межличностных отношений на разных этапах онтогенеза в психолого-педагогической науке является весьма актуальной. По словам советского психолога и философа Сергея Леонидовича Рубинштейна, «…первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, её сердцевину. Отношение к другому является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека» [5]. Автор особо подчеркивает, что человек – существо социальное, что развиваться и совершенствоваться он может только при взаимодействии с другим человеком.

При общении людей друг с другом проявляются их личные качества, выстраиваются межличностные взаимоотношения. Важнейшая черта межличностных взаимоотношений – их эмоциональная основа. Это значит, что они возникают и складываются на основе определенных эмоций и чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу.

Под межличностными отношениями в «Словаре практического психолога» понимаются «…субъективные взаимосвязи между людьми, объективно отражающиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе общения или совместной деятельности» [1].

Период старшего дошкольного возраста является сензитивным в развитии межличностных отношений. Именно в этот период в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, влияющие на его дальнейшее развитие как личности.

Кандидат педагогических наук Татьяна Александровна Репина провела ряд исследований, которые доказали, что связи, возникающие между детьми, не складываются стихийно, а наоборот, являются устойчивой системой, в которой каждый ребенок получает свой социальный статус. И в зависимости от того, как развито общение внутри группы, какими личностными качествами обладает ребенок, будет зависеть его место в данной системе [4].

В связи с этим на этапе дошкольного детства происходит формирование статусной структуры личных взаимоотношений, т.е. каждый ребенок среди

сверстников занимает определенное положение. Чаще всего в группе выделяются 2–3 ребенка, пользующиеся наибольшей популярностью среди других детей: с ними многие хотят дружить, играть, сидеть рядом за столом, охотно им подражают и выполняют их просьбы. Но в тоже время наряду с этим выделяются дети, которые не популярны среди сверстников. Данный феномен провялятся в нежелании детей общаться с этим ребенком, принимать его в совместную деятельность или делиться игрушками. Основная часть детей располагается между этими «полюсами». Популярность, которой пользуется ребенок, зависит от многих факторов. Среди основных исследователи выделяют следующие: внешность, умственное и физическое развитие ребенка, особенности его поведения, способность устанавливать контакты с другими детьми [3]. Перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего периода дошкольного возраста.

Такие авторы, как О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина, отмечают, что межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста строятся по принципу «совместно-дружно-вместе». Он характеризуется тем, что дети начинают принимать во внимание интересы и желания своих сверстников в ходе совместной деятельности. Обычно можно наблюдать объединения детей в группы по 3–4 человека, при котором между детьми складываются отношения взаимной ответственности, зависимости и помощи.

В группах 5-го года жизни преобладают «чистые» по полу объединения детей. Отмечается незначительная тенденция к увеличению числа «звезд» и не «непринятых» детей. Среди значимых характеристик «звезд» в этом возрасте выступает доброта, дружелюбие, внешняя привлекательность, стремление к справедливости и способность организовать совместную игру.

У детей 6–7-го года жизни складывается новая форма общения со сверстниками: внеситуативно-деловая, при которой увеличивается интенсивность и круг общения, особенно это заметно у мальчиков. Девочки же предпочитают партеров исключительно своего пола. Исходя из обозначенных особенностей, возрастает избирательность общения, т.е. у большинства старших дошкольников сложившийся круг желаемого общения [2].

Доктор психологических наук, профессор Елена Олеговна Смирнова в своем исследовании делает акцент на приобретение детьми к старшему возрасту индивидуальных способов построения взаимоотношений со сверстниками. Это проявляется прежде всего в желании ребенка наиболее раскрыть свою личность среди других детей.

Однако исследователи отмечают, что отношения межу детьми не всегда складываются гармонично. Особенно это проявляется в тех случаях, когда предметное начало выступает на первое место, когда ребенок начинает воспринимать других детей как конкурентов, которых нужно победить, чтобы добиться должного к себе отношения и чувствовать себя уверенно [6].

Вследствие этого перед педагогом и родителями стоит важная задача – как можно раньше заметить нежелательные тенденции в поведении ребенка и

помочь их преодолеть на ранних этапах. Практика показывает, что существует немало способов и приемов для улучшения взаимоотношений в детском коллективе, в группе сверстников. Среди наиболее эффективных, на наш взгляд, можно обозначить следующие:

• Для преодоления тенденции отчужденного отношения к сверстнику можно предложить детям игру «Комплименты», в которой каждый ребенок должен сказать о знакомых детях как можно больше хорошего;

• Необходимо поддерживать у ребенка интерес к другим детям и стремление сделать для них что-то важное, например, сделать подарок или поиграть в любимую для сверстника игру;

• Важно развивать у ребенка желание и способность помогать окружающим, как взрослым, так и детям. Необходимо на личном примере показать ребенку, какую радость можно испытать, делая для другого человека, что-то хорошее;

• Необходимо как можно чаще проектировать такие ситуации, в которых для ребенка открывается возможность познать другого человека не как конкурента, а как значимую личность, со своими индивидуальными особенностями;

• Важно поощрять ребенка за проявления эмпатии, доброжелательности и отзывчивости по отношению к своим сверстникам, а также за проявление желания помочь в совместной деятельности;

• Для преодоления конфликтности между детьми необходимо проводить индивидуальные беседы с ребенком, в процессе которых в спокойном и доброжелательном тоне можно обсудить произошедшие с ним за день события (это помогает снять переутомление, выяснить и проговорить неразрешенные для него «проблемы»).

• В процессе основной образовательной деятельности, или в домашних условиях, можно предложить ребенку сделать подарок для своих одногруппников, например, рисунок, поделку, или аппликацию.

Таким образом, старший дошкольный возраст является периодом активного формирования межличностных отношений в детском коллективе. Межличностное общение в этом возрасте начинает играть значимую роль в личностном развитии ребенка. Именно в общении со сверстниками ребенок получает знания и опыт о социальном окружении, нормах поведения в обществе, начинает оценивать свои достоинства и недостатки, взгляды других людей на окружающий его мир. Именно в общении ребенок учится регулировать свое поведение, вносить изменения в деятельность, корректировать поведение других людей. Однако бывает так, что отношения между детьми не складываются, особенно это проявляется в тех случаях, когда ребенок начинает воспринимать сверстников как конкурентов. Вследствие этого перед педагогом и родителями стоит важная задача – предотвратить эту тенденцию в поведении ребенка. Для улучшения взаимоотношений в группе сверстников в данной статье мы предложили наиболее эффективные, на наш взгляд, способы и приемы.

Литература

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
2. Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Я, ты, мы: учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста. – М.: АСТ, 2013. – 121 с.
3. Куницына В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.: ил.
4. Репина Т.А. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1267–1269.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во. – АНСССР, 1957. – С. 322.
6. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 158 с.: ил.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДИЗАЙНУ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ОСНОВЫ ДИЗАЙНА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»

А.К. Талля,
студентка факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ, преподаватель
МБУ ДО «Березовская детская школа искусств Арзамасского района»
Научный руководитель: к.п.н., доцент Гусев Д.А.

Современный этап развития общества определяется активными изменениями социокультурной реальности. Стремительный темп развития затрагивает все сферы общественной жизни: науку, культуру, искусство и, конечно же, образование. Состояние современного начального образования обусловлено стремлением многих школ реализовывать инновационные разработки, наравне с которыми важное место занимают технологии развивающего обучения, проектирование новых форм эстетического воспитания младших школьников, создание многовариантной системы дополнительного художественно-эстетического образования свидетельствует об осознании важной роли изобразительного искусства в развитии личности младшего школьника [6].

Период интенсивного развития, активной эмоциональной деятельности детей младшего школьного возраста обеспечивает их острую потребность в творчестве, а также высокий творческий потенциал. Л.С. Выготский утверждает, что одним из важнейших вопросов психологии и педагогики является детское творчество, его развитие и значение творческой работы для общего развития и созревания ребенка [3, с. 4]. В качестве эффективного инструмента формирования гармоничной личности учащихся, а именно их творческих способностей, эстетического вкуса, духовно-нравственного потенциала, а также совершенствование навыков изобразительной деятельности посредством творчества во внеурочной деятельности младших школьников, предлагается рассмат-

ривать использование основ дизайна как деятельность по разработке гармонической предметной среды.

В методике преподавания изобразительного искусства Н.М. Сокольниковой дается очень точное определение дизайн деятельности: «Дизайн – это художественное проектирование и конструирование эстетических свойств окружающего нас предметного мира. Дизайн – это органическое единство пользы и красоты, функции и формы» [5, с. 257]. Изучение основ дизайна во внеурочной деятельности необходимо по целому ряду причин: недостаточное количество времени, отведенное на изучение основ изобразительной грамоты в урочное время, преобладание имитационной деятельности на уроках изобразительного искусства в начальной школе, что не продуктивно в вопросе о развитии творческих способностей младших школьников, потому как сосредоточившись только на копировании образца, ребенок быстро устанет, потеряет интерес к выполнению задания, снизится уровень его мотивации к обучению.

Широкий простор для творческой деятельности позволяет ребенку в наиболее полной свободной форме раскрыть свои личностные качества, рассказать о своем эмоциональном состоянии, ощущениях, впечатлениях. Творческая деятельность развивает самостоятельность, социальный интеллект ребенка, его способность к осмыслению своего опыта и к рассуждению. Обучение младших школьников основам дизайна – тема достаточно раскрытая теоретически, но не окончательно освоенная на практике, по этой причине нами была разработана программа «Основы дизайна для младших школьников», которая может быть реализована как во внеурочной деятельности в условиях начальной школы, так и в детских художественных школах и школах искусств.

Программа «Основы дизайна для младших школьников» разработана на основе и с учетом ФГТ к дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись». Включение во внеурочную деятельность младших школьников дисциплины «Основы дизайна» необходимо для формирования у учащихся особого стиля мышления, т.е. дизайнерского мышления, для которого характерно понимание основных критериев гармонии вещей, чувства стиля, эстетического отношения к окружающей предметной среде. Методический компонент, содержащийся в программе «Основы дизайна для младших школьников», способствует возникновению и воспитанию яркой авторской идеи учащегося, ее проектирования, а также воплощения, по средствам совокупности всех изобразительных приемов. Программа направлена на создание условий для познания учащимися приемов работы в различных материалах, техниках с целью освоения проектной деятельности; на выявление и развитие личностных качеств, творческого потенциала учащихся; на формирование духовно-нравственных, эстетических идеалов, основ целостного восприятия художественной культуры через пробуждение интереса к изобразительному творчеству. Программа включает в себя два больших раздела: «Предметный дизайн» и «Графический дизайн», содержанием которых являются задания, составленные с учетом возрастных возможно-

стей детей и спланированные по степени сложности. Программа рассчитана на пятилетний срок обучения, предполагает групповую форму занятий с детьми в возрасте от 9 лет, т.е. учащихся 3–4 классов начальной школы и старше. Цели и задачи освоения программы «Основы дизайна для младших школьников»: формирование практических умений и навыков; развитие творческих способностей и индивидуальности учащихся; формирование навыков творческой самореализации учащихся; развитие психических процессов (воображения, восприятия и т.д.); формирование стойкого интереса к художественной деятельности; обучение различным техникам дизайнерского мастерства и основам композиции; обучение приемам составления и использования композиции в различных материалах и техниках; развитие художественного вкуса, фантазии, пространственного воображения; пробуждение интереса к дизайнерскому мастерству; воспитание наблюдательности, аккуратности, сотворчества.

Первый раздел программы – «Предметный дизайн» содержит задания, направленные на развитие мелкой моторики, мышления, воображения, восприятия детей на сенсорном уровне. Дети знакомятся не только с такими понятиями, как «композиция», «колорит» и т.д., но и с таким понятием, как «фактура» предметов. Дается определение дизайн-деятельности на простейших примерах повседневности. Осуществляются первые попытки создания арт-объекта, от этапа определения творческого источника, идеи, замысла, до создания готового произведения дизайн-искусства: посуды, панно, вазы, шляпки, игрушки и т.д. Выполняется работа с простейшими материалами – цветной бумагой, картоном, фурнитурой. Изучаются известные техники формообразования и декорирования – «папье-маше», бумагопластика, тестопластика, лепка в технике «холодный фарфор», декупаж, витраж, роспись, аппликация и др.

Второй раздел программы – «Графический дизайн» – более сложный по структуре. На данном этапе работы с основами дизайна дети изучают такие понятия как «творческий источник», «идея», «интерпретация», «трансформация» предметов, «стилизация» предметов, а также осваивают эти декоративные приемы. Ребята знакомятся с известными произведениями дизайн-искусства, учатся созданию полноценного художественного образа, с помощью доступных изобразительных приемов. В данном разделе содержатся задания преимущественно графического характера: проектирование методом «ассоциаций», работа со шрифтом, стилизация растительных и биоформ, трансформация предметов.

По итогам каждого года проводятся творческие просмотры на уровне школы, что позволяет ребятам продемонстрировать свои достижения. Итоговые выставки эскизов и арт-объектов не только отражают результаты, достигнутые учащимися в период изучения основ дизайна во внеурочной деятельности, но и насыщают культурную жизнь класса и школы.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

2. Гусев Д.А. О повышении профессиональной компетентности учителей сельских школ в использовании икт на занятиях декоративно-прикладным творчеством // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 1–2. – С. 27–31.

3. Калмыкова Н.В., Максимова И.А. Дизайн поверхности. Композиция, пластика, графика, колористика: учеб. пособие. – М.: Книжный дом «Университет», 2010. – 96 с.: ил.

4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. - № 12. – 22.03.2010; Российская газета. – 2011. – 16 фев. – № 5408.

5. Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе: приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156.

6. Ростунов А.А. Организация исследовательской деятельности учащихся в условиях сельской школы // Начальная школа. – 2018. – № 7. – С. 37–40.

7. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 1999. – 368 с., 12 л. ил.: ил.

8. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование: учеб. пособие. – М.: Издательство «Архитекрура-С», 2007. – 160 с.: ил.

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Т.С. Тарасова,
студентка 2 курса факультета общего и профессионального образования
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
Научный руководитель: к.пед.н., доцент кафедры педагогики начального и общего образования Курочкина Л.В.

В современном мире появляется необходимость формирования образованной, активной личности, способной к самостоятельному принятию важных решений в ситуации выбора, к сотрудничеству, отличающейся мобильностью, конструктивностью. Существует мнение, что сельский ученик отличается от городского сверстника невысоким уровнем знаний и самостоятельности как в учебной, так и во внеучебной деятельности, слабой сформированностью личной позиции в различных видах деятельности, мало- или слаборазвитыми коммуникативными качествами, невысокой социальной активностью, неоднозначной системой ценностей [1].

В сложившейся ситуации возрастает роль сельской школы, которая стремится не только работать, но и развиваться, чтобы обеспечить хорошее воспитание и обучение своим подопечным. Но современные учреждения образования в сельской местности находятся в неблагоприятных условиях, когда без формирования взаимовыгодного социального партнерства невозможно выжить и активно работать. Поэтому на сегодняшний день развитие социального партнер-

ства является актуальным направлением в обеспечении оптимального функционирования сельской школы. Это позволит сделать более открытой сельскую систему образования, включить в реальную практику повседневное взаимодействие школы с различными субъектами социального окружения (с учреждениями социальной и культурной сферы, сельскохозяйственными предприятиями, с общественными организациями и объединениями и другими).

В современной педагогической науке социальное партнерство рассматривается как один из видов взаимодействия школы со средой, родителями, общественными организациями [3]. При этом такое взаимодействие выгодно как образовательному учреждению, так и социальным партнерам, так как современное образование считается одним из ведущих социальных институтов, тесно связанных буквально со всеми сферами социума: политикой, экономикой, культурой, здравоохранением, общественными организациями, структурами и т.д.

Социальное партнерство строится на принципах взаимодействия сторон, которые являются необходимыми для достижения установленных целей: взаимное уважение, ответственность участников, свобода обсуждения интересующих вопросов, добровольность принятия на себя обязательств, заинтересованность в результатах [4]. Ключевой задачей социального партнерства для сельской школы станет повышение качества и эффективности образования и воспитания духовно-нравственной личности сельских школьников [2].

Оценка состояния взаимодействия МОУ «Шелангерская средняя общеобразовательная школа» с социальными партнерами показала, что те задачи, которые возлагаются родителями на школу, на сегодняшний день сельская школа самостоятельно решить не может. В этом школе могут помочь социальные партнеры, такие как детские общественные организации, местные муниципальные учреждения, члены местного сообщества, сами родители и др. Кроме того, родители готовы сотрудничать со школой и помогать.

Педагоги школы понимают значимость тех задач, которые на них возлагает система образования и родители обучающихся, но также отмечают, что все эти задачи на сегодняшний день сельская школа самостоятельно решить не может, поэтому необходимо привлекать социальных партнеров к решению задач обучения и воспитания учащихся. Самыми значимыми социальными партнерами школы обучающиеся, родители и педагоги считают: Администрацию поселка Шелангер, Шелангерский центр досуга и культуры, сельскую библиотеку.

Возникает потребность в создании модели социального партнерства в сфере общего образования в обеспечении оптимального функционирования сельской школы, что обуславливает, прежде всего, проведение оценки состояния взаимодействия сельской школы с социальными партнерами.

Анализ состояния взаимодействия с социальными партнерами был проведен в МОУ «Шелангерская средняя общеобразовательная школа». Результаты изучения связи сельской школы с различными социальными партнерами позволяют констатировать, что школа заинтересована в воспитании поколения выпускников, способных на удачную самореализацию в собственной жизни, по-

строение собственной траектории образовательной деятельности и успешную социализацию в любом обществе. Педагогический коллектив школы пытается создавать такую образовательную и воспитательную среду, которая позволяет развивать обучающихся в соответствии со склонностями, интересами и возможностями. Педагоги уделяют большое внимание работе с одарёнными детьми. Кроме того, чтобы учение стало интересным и увлекательным делом для обучающихся, применяют различные технологии обучения**.**

В школе кроме основных образовательных программ реализуются программы дополнительного образования разных направленностей. Так в 2017–2018 учебном году на базе школы действовало 22 объединения. Заключены договора на предоставление услуг по дополнительному образованию с Красногорским ДДТ, заключен договор на предоставление услуг довузовской подготовки с Поволжским политехническим университетом, Шелангерской сельской библиотекой, частным лицом. На базе церкви Иоанна Предтечи п. Шелангер работала воскресная школа, которую посещали обучающиеся школы. Данные объединения работали по реализации программ дополнительного образования. Следовательно, список социальных партнеров МОУ «Шелангерская средняя общеобразовательная школа» в настоящее время насчитывает пять различных организаций, и каждая из них в разной мере помогает педагогам школы решать задачи обучения и воспитания обучающихся.

Анализ сильных и слабых сторон потенциала взаимодействия МОУ «Шелангерская средняя общеобразовательная школа» с социальными партнерами показал, что в образовательном учреждении проводится большая работа по реализации условий для выполнения образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и организации воспитательного процесса. Включение инноваций в образовательный процесс позволяет образовательной организации обновлять содержание образования и развивать внутреннюю среду школы, ориентируясь на удовлетворение запросов потребителей.

Коллектив школы с высоким профессиональным уровнем и творческим потенциалом готов к апробации и внедрению в образовательный и воспитательный процесс школы новых социальных партнеров, актуальных для развития системы образования. Поэтому опыт работы с социальными партнерами в организации учебной и внеурочной деятельности учащихся считается важным моментом в расширении условий для оказания доступного качественного образования ученикам школы в соответствии с запросами личности, но в настоящее время недостаточным.

Таким образом, в МОУ «Шелангерская средняя общеобразовательная школа» необходимо расширение круга взаимодействия школы с внешним образовательным пространством, организация эффективного социального партнерства, вовлечение внешних субъектов в развитие, рост имиджа школы в окружающем сообществе. Чтобы сформировать более комфортное пространство, в

котором будет развиваться ученик, необходимо правильно строить отношения между сельской школой и социальным окружением.

Литература

1. Бадашкеев М.В. Социальное партнерство в развитии личностно-профессионального самоопределения сельских школьников // Интерактивная наука: научный журнал. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. – № 1. – С. 46–48.
2. Гуслякова Л.Г. Социальное партнерство: проблемы, реалии, перспективы / М-во образования РФ. – Барнаул, 2013. – 106 с.
3. Деревягина Т.Г. Понятие «социальное партнерство»: содержательный аспект // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 9. – С. 34–37.
4. Леснянская Л.А. Условия реализации социального партнерства школы и социума // Государственно-общественное управление в образовательных учреждениях Забайкальского края: сборник материалов региональной конференции (5–6 апреля 2011г.). – Чита: Заб-КИПКРО, 2011. – С.67–75.

К ВОПРОСУ УПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ КОНФЛИКТОНЕУСТОЙЧИВЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Тугова

магистрант 1 курса факультета образовательных технологий и дизайна
Псковского государственного университета

Научный руководитель: к.п.н., доцент Шлат Н.Ю.

В современных условиях жизнедеятельности человека в связи с социальным неравенством, научно-техническим прогрессом и другими факторами возникает все большая вероятность возникновения конфликтов между людьми, и отношения «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-семья» не являются исключением.

Это проявляется, во-первых, в том, что образовательный процесс представляет собой сложную и многогранную систему, которая предполагает неизбежные конфликтные ситуации. Во-вторых, кризисное состояние экономических и культурных сфер, конфликты поколений и другие противоречия производственной, досуговой и бытовой сфер находят свое непосредственное отражение в педагогическом процессе, причем в данных условиях они переживаются острее и глубже.

В-третьих, «ломка» ранее сложившихся стереотипов и внедрение в современное образование множества инновационных тенденций приводит к возникновению серьезных проблем во взаимоотношениях между субъектами образовательного процесса. Например, стереотип о том, что молодой специалист или работник без опыта работы не организует класс, а детей может научить только педагог с большим педагогическим опытом, часто приводит к конфликтам между школой и семьей.

Проблема формирования эффективного поведения учащихся начальных классов в конфликте соотносится с обозначенными в Федеральном государ-

ственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) задачами формирования у школьников способности взаимодействовать со сверстниками и педагогами в учебном процессе, умений не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций [7].

В младшем школьном возрасте происходит становление личности, закладываются основные черты характера, вырабатывается стиль поведения, отношение к окружающим, ценности – все это определяет степень конфликтности человека. В результате переживания подобного опыта в детстве высок риск формирования таких черт личности, как застенчивость, низкая самооценка, повышенная тревожность, агрессивность в будущей взрослой жизни, конфликтонеустойчивости, которая, выступая одним из проявлений психологической неустойчивости, проявляется неумением человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми.

По мнению Л.А. Максимовой [2], к основным конфликтам, характерным для младшего школьного возраста, относятся конфликты, в основе которых лежат противоречия между требованиями социума и психологическими особенностями ребёнка (личностная незрелость, гиперактивность и пр.); между усвоенным ребёнком ранее стилем общения со взрослыми и стилем педагога; между требованиями учителя и желаниями ребёнка; несформированность навыков общения.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что большое внимание ученых уделяется общим вопросам конфликта – структуре, видам, формам; рассматриваются вопросы предупреждения конфликтных ситуаций (А.Я Анцупов, А.С. Белкин, О.Н. Громова, М. Дойч, А.Г. Здравосмыслов, А.Г. Ковалев, К.С. Лисецкий, М.М. Рубаковаи др.). Обосновывая условия разрешения конфликтов, возникающих в образовательной среде, научный интерес представляют собой работы таких исследователей, как О.С. Гребенюк, М. Дойч, Х. Корнелиус, Н.И. Леонов и др.

Однако, как отмечает А.И. Сорокина [4, с. 5], «объем исследований, посвященных конфликтности, пропорционально уменьшается с уменьшением возраста ребенка», в то время как именно этот возраст наиболее разработан в возрастной психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, А.А. Реан).

Невключенное наблюдение за процессом обучения в начальной школе свидетельствует о том, что решение проблемы внутриличностных, межличностных и межгрупповых конфликтов в коллективе младших школьников для учителя представляет определенную проблему. В современной школе имеют место межрасовые конфликты, оперативное разрешение которых представляет для учителя практически невыполнимую задачу [5]. Зачастую педагоги при возникновении конфликтной ситуации стараются ее или не замечать, или прибегают к решениям из личного жизненного опыта.

Наиболее сложным для педагога начальных классов является предупреждение конфликтной ситуации и проведение педагогической работы с детьми по разрешению конфликта.

При этом конфликты по результатам опроса учителей (n==100) возникают не только в общении с учащимися (31%), но и с родителями (25%) и коллегами (14%). Причинами конфликтов с учащимися являются неуспеваемость, конфликты между детьми (неумение общаться, псевдолидерство, социальное неравенство и др.). Основными путями разрешения конфликтов между детьми педагоги назвали вовлечение детей в совместную деятельность (25%), этические беседы с учащимися о взаимоотношениях в классе (38%), индивидуальные беседы (42%).

Можно сделать вывод, что учителя стараются найти рациональные способы разрешения конфликтных ситуаций (компромисс, сотрудничество, метод «обмен позициями»), но, к сожалению, это бывает не во всех случаях.

По результатам исследования Н.Г. Казариной [1] было выделено три типа поведения в конфликте младших школьников: конструктивный, деструктивный и амбивалентный.

1. В ситуации конфликта «конструктивный» тип поведения младших школьников представляет собой действия и операции, направленные на установление и поддержание контакта с оппонетом, поощрение оппонента к выражению своей позиции и поиск вариантов выхода из конфликтной ситуации.

2. Деструктивный тип поведения представляет собой директивные, манипулятивные, угрожающие и силовые действия как вербальные, так и невербальные. Контакт и диалог избегаются.

3. Амбивалентный тип поведения характеризуется использованием обеих тактик, но с меньшей частотой проявления (частота тактики «убеждение» у этой группы ниже, чем у «конструктивных», частота тактики «давления» ниже, чем у «деструктивных»). Отличает этот тип поведения то, что в непосредственной ситуации конфликта активность направлена не столько на поиск решения, как у «конструктивных», сколько на сохранение самоконтроля над проявлением эмоций. Инициативу ученики с данным типом поведения отдают оппоненту. В определенном смысле это модель избегания.

Для эффективного управления поведением конфликтонеустойчивых младших школьников необходимо создать условия, которые соотносятся со следующими рекомендациям:

– разрешение конфликта должно быть направлено на содержание проблемной ситуации, иметь воспитательное значение, а не быть «выяснением отношений» [4];

– при разрешении конфликта должны рассматриваться несколько путей выхода из него, но принят наиболее приемлемый для обеих сторон [2];

– учителю важно не демонстрировать образцы конфликтного поведения, выстраивать партнерские отношения с коллегами и родителями учеников [3];

– самообразование педагога по проблеме конфликтов должно быть направлено на знание структуры конфликта, его динамики и оптимальных способов разрешения (с учетом возраста и индивидуальных особенностей детей) [6].

Критериями сформированной конфликтоустойчивости выступают когнитивно-ценностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты; признаками являются: отношение к конфликту; отношение к насилию как способу управления собой и другими; самооценка; эмоциональное отношение к себе и другим; волевой самоконтроль; предпочитаемый механизм психологической защиты; предпочитаемый стиль конфликтного поведения. Степень развитости признаков позволит установить показатели уровней конфликтоустойчивости.

Таким образом, эффективная организация управления поведением младшего школьника предполагает координацию двух типов содержания взаимодействия субъектов в образовательном процессе: учебно-предметного и содержания отношений.

Литература

1. Казарина Н.Г. Поведение в конфликте младшего школьника как исследовательская задача // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – № 1. – С.29–32.

2. Максимова Л.А. «Я» и «мы»: основы формирования конфликтологической компетентности у младших школьников // Начальная школа до плюс и после. – 2014. – №1. – С. 27–32.

3. Орлов А.О., Шлат Н.Ю. Партнерство как проблема и условие оказания эффективной психологической помощи в образовательной организации // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 1806–1813.

4. Сорокина А.И. Конфликтные проявления как форма позитивной активности в детском возрасте: автореф. дис. ... д-ра пс. наук. – Уфа, 2001. – 55 с.

5. Шлат Н.Ю. Технологии и инструменты поликультурного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста / А.О. Орлов, Н.Ю. Шлат // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 2116–2120. – URL: http://e-koncept.ru/2016/96343.htm

6. Шлат Н.Ю. Из опыта разработки и реализации курсов повышения квалификации учителей // Развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве начальной школы и вуза: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, г. Череповец, 15–16 октября 2015 г.) / под ред. Л.И. Буровой. – Череповец: ЧГУ, 2016. – С. 302–307.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 22.12.2009, № 177856 [Электронный ресурс]. – URL: http://standart.edu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДЕТСКОМ САДУ

В. Чепак,
студентка 2 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Тихомирова О.Б.

О необходимости создания такой системы обучения, в которой ребёнок с ОВЗ мог полноценно развиваться вместе с другими детьми, говорил еще Л.С. Выготский. Он считал, что при всех своих достоинствах российская коррекционная школа замыкала своих учеников в узком специфическом кругу, не давая возможности учиться взаимодействовать с окружающим миром. Выготский Л.С. был одним из первых, кто трактовал идею инклюзивного обучения.

Термин «ребёнок с особенностями развития» подразумевает под собой, прежде всего, детей, которым необходим определённый подход в образовательном процессе, чтобы они смогли развиваться полноценно и гармонично [3, с. 45]. В категорию таких детей входят одарённые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья.

Для них разрабатывают наглядные и дидактические материалы, средства и методы обучения, специальные программы, оказываются услуги в разных научных областях (таких как медицина, педагогика, социология, психология и т.д.). Всё это в своей совокупности способствует адаптации у ребёнка с ОВЗ, развитию способности постигать образовательные программы.

За рубежом инклюзивный подход реализуется уже несколько десятилетий, когда как в России только-только входит в силу [5, с.167]. Создание в образовательных учреждениях инклюзивных групп способствует гармоничному развитию детей с ОВЗ и повышает качество полученных знаний.

В настоявшее время на территории Российской Федерации существуют множество ДОУ и центров, целью которых является обеспечение ухода и заботы о детях с ОВЗ.

Министерством образования и науки Российской Федерации было выявлено, что детей с особенностями развития, обучающихся в различных образовательных учреждениях, более 481587 человек. Это стало возможным благодаря тому, что при опоре на ФГОС ДО и Примерную образовательную программу ДО была создана Рабочая программа по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ.

Её работа осуществляется с опорой на восемь принципов:

- Каждый человек важен и ценен в независимости того, что он успел дать миру;
- Каждый человек имеет право голоса, и быть услышанным;
- Каждому человеку необходима поддержка и помощь близких;
- Каждый человек умеет думать и чувствовать;
- Человек берёт свою силу из разнообразия;

- Люди всегда будут искать необходимость друг в друге;
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

Стоит отметить, что ребёнок с особенностями развития обладает общевозрастными и специфическими отличительными характеристиками, которые имеют тесную связь с характером вторичных отклонений и структурой первичной недостаточности [4, с. 67]. Нужно отметить, что у таких детей первичные нарушения имеют тенденцию усложняться рядом проблем: расстройство аутистического спектра, нарушение слуха, нарушение опорно-двигательного аппарата, синдром гиперреактивности и дефицита внимания, эмоционально-волевые нарушения и т.д.

Было отмечено, что детям с ОВЗ, как и другим детям, полезнее взаимодействовать в здоровой, благополучной обстановке, которая не будет заставлять их сомневаться в себе и создавать лишние трудности. Ребёнок с особенностями развития не способен полноценно социализироваться в условиях искусственно созданной среды. Она отличается от обычной, привычной глазу, а следовательно, приносит дискомфорт. На самом деле, запертый в стенах специального заведения, где обучаются только такие же дети, как и он, ребёнок не будет иметь возможности адаптироваться к окружающей среде. Закончив обучение, он выходит в мир совершенно неподготовленным, не имеющим представлений о взаимодействии с другим людьми. Такие дети могут учиться гораздо медленнее других, к обстановке вокруг приспосабливается не сразу, но отношение к себе, особенно негативное, переживает болезненно.

Целью Рабочей программы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ является формирование системы условий, благодаря которой будет доступно гармоничное развитие личности, индивидуальности и социализации детей, несмотря на какие-либо особенности здоровья.

Доказано, что обучение ребёнка с особенностями развития должно проходить с ранних лет [1, с. 25]. Родители допускают ошибку, полагая, что их ребёнок не получит должного внимания в стенах ДОУ и поэтому ограничивают возможности общения с другими детьми, что может пагубно сказаться на их способности к коммуникации. Это происходит потому, что именно в период детства любой ребёнок приобретает способности к социальному общению, которое впоследствии пригодиться ему в более взрослом возрасте. Этот процесс особенно важен для детей с особенностями развития, так как, безусловно, им будет труднее находить общей язык с окружающими их людьми.

Взаимодействуя со здоровыми детьми, дети с ОВЗ получают представления о полноценной жизни. Это помогает им раскрыть собственные способности и развиваться в дальнейшем. При этом такие дети, с должным педагогическим подходом со стороны взрослых, учат своих сверстников быть более внимательными, заботливыми и осторожными к окружающему миру; формируют у них

такие качества, как доброта, гуманность, великодушие. Показывают, что нужно бороться с дискриминацией и страхом отличий и принимать людей такими, какие они есть, не пытаясь их изменить. Следовательно, совместная деятельность способствовала взаимному развитию.

Программа направлена на развитие сенсорики, лексико-грамматического строя речи, общей и мелкой моторики, познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности и т.д., то есть на всё то, что поможет ребёнку взаимодействовать с окружающим миром в дальнейшем [3, с. 34]. Такая деятельность имеет место быть как в общеобразовательном процессе, так и при взаимодействии детей и взрослых, и самостоятельной деятельности детей.

Чтобы способствовать развитию ребёнка используются различные формы работы с подопечными. К ним относятся индивидуальная работа, которая учитывает особенности развития ребёнка, фронтальные и подгрупповые занятия, участие в режимных моментах группы.

Чтобы полноценное развитие ребёнка, с ОВЗ стало возможным, применяются самые разнообразные педагогические технологии в процессе образования и воспитания. Они довольно разнообразны и включают в себя технологии, опирающиеся на деятельностный подход (метод самостоятельной исследовательской деятельности и метод проектов), информационно-коммуникационные и игровые технологии (развивающие игры Б.П. Никитина), технологии обучения и развития (ТРИЗ, технология моделирования) и т.д.

Осуществление коррекционно-развивающей деятельности происходит благодаря различным методам [2, с. 363]:

- наглядные (опосредованное и непосредственное наблюдение), словесные (чтение книг, их пересказ, диалог и т.д.) и практические (упражнения, дидактические игры и т.д.);

- репродуктивные (игры-драматизации, пересказ) и продуктивные (творческие задания, дидактические игры на развитие речи).

Благополучное развитие личности любого ребёнка не возможно без совместной деятельности педагогов. Каждый из них имеет огромное влияние на каждого своего воспитанника, но вместе они добиваются более высоких результатов. Этому способствует образовательная среда, в которую погружены и дети, и взрослые.

В работе с детьми принимают участие специалисты разных направлений [5, с. 96]. Например, дефектолог и логопед помогают справиться с недостатками развития, используя традиционные и нетрадиционные методы.

Воспитатель опирается на разнообразные формы детской деятельности, такие как сюжетно-ролевые игры и дидактические задания, поощряет детей за их самостоятельный выбор в тех или иных заданиях, способствует повышению уровня речи.

Музыкальный руководитель задействует в своей практике такую систему двигательных упражнений, как логоритмику, в которой сочетаются действия и

слова, игры-драматизации, задания на развитие невербального общения (мимика, жесты, пантомимика), слуха, памяти и т.д.

Инструктор по физической культуре в процессе занятий с помощью различных упражнений и игр развивает у детей мелкую и общую моторику, ориентировку в пространстве, учит правильно дышать и т.д.

Педагогами применяются различные формы в работе с родителями воспитанников с ОВЗ, способствующие укреплению сотрудничества. Родителям предоставляют разнообразную информацию, касающуюся деятельности ребёнка в образовательном процессе, участие в праздниках, концертах, выставках детского творчества. Организация и проведение мастер-классов, консультаций, лекций и семинаров, создание буклетов и памяток помогают родителям в воспитании детей [1, с. 33].

Не стоит забывать, что от искреннего желания взрослых помочь ребенку с ОВЗ принимать участие в жизнедеятельности окружающих сверстников и других людей полноценно и постоянно зависит его дальнейшее развитие. Нельзя быть уверенным в том, что ребёнок будет способен адаптироваться к окружающему миру и захочет социализироваться, если собственные родители не проявляют к нему интереса. Поэтому важно посещать тренинги, участвовать в организации и проведении праздников и концертов, помогать с творческими заданиями, контролировать в домашних условиях то, что проходят в ДОУ и, в целом, всячески оказывать внимание своему ребёнку. Дети могут полноценно участвовать в жизни коллектива, что повышает их навыки к социализации. Выпускники инклюзивного детского сада обладают равными возможностями для перехода к следующей ступени образования.

Следовательно, всё вышеперечисленное доказывает, что совместное обучение детей с разными психическими и физическими возможностями здоровья не только не вредит, но и приносит пользу.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ОВЗ. Психологические основы. – М.: Гуманитарн изд. центр «ВЛАДОС», 2016. – С. 456.

2. Беляева М.А., Кузнецова И.Е. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида. – Екатеринбург: АМБ, 2015. – С. 678.

3. Болотова Н. Исследование индивидуально-психологических особенностей подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата и их родителей // Воспитание школьников. – 2014. – № 5. – С. 345.

4. Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. – М.: ВЛАДОС, 2016. – С. 435.

5. Нищева Н.В. Примерная адаптированная общеобразовательная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3до 7 лет. – 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. – СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – С. 683.

ЗНАЧЕНИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ЭФФЕКТИВНОМ УПРАВЛЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Е.Н. Шарова
магистрант I курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Губанихина Е.В.

Общеобразовательная организация представляет собой открытую педагогическую систему, создаваемую обществом. Совершенно очевидно, что школа перестанет существовать как социальный институт, если она перестанет удовлетворять запросы государства. Чтобы существовать и находиться в состоянии постоянного развития, образовательная организация должна удовлетворять некие потребности, создавать ценности, отвечающие индивидуальным, групповым или общественным запросам, т.е. создавать продукт, потребляемый другими, или предоставлять востребованную в данном обществе образовательную услугу. Именно их качество и востребованность определяют успешность образовательной организации.

В связи с этим возникает необходимость эффективного управления образовательными организациями.

Под управлением понимают совокупность процессов, которые поддерживают систему в исходном состоянии или переводят ее в другое более эффективное состояние организации через планирование и реализацию целей.

По определению Анри Файолю, «управлять – значит предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать» [1, с. 27].

Проблема эффективности управления привлекала внимание многих исследователей во все временные периоды.

Под эффективностью понимают характеристику процессов и воздействий управленческого характера, которая показывает степень достижения целей, запланированных на какой-то временной период. Таким образом, любую деятельность, которая частично или полностью приводит к достижению целей, можно назвать эффективной [2].

По мнению Конаржевского Ю.А., «эффективность организации управления – это создание благоприятных условий для достижения коллективом поставленных целей в кратчайшие сроки при наивысших качественных и количественных показателях и наименьших затратах» [5, с.78].

Рассуждая об условиях эффективности управления общеобразовательной организацией, необходимо отдельно отметить характеристику личности руководителя. Эффективный руководитель в современной общеобразовательной организации должен уметь грамотно формулировать задачи, не только актуальные на данный момент, но и те, которые станут ещё более актуальными спустя определенное время. Он должен уметь распределить должностные обязанности между своими работниками, способствуя тем самым предупреждению кон-

фликтов между ними. Также руководитель должен все время заниматься саморазвитием, ведь не секрет, что развивая и совершенствуя свои личностные качества, свой стиль руководства, он способен не только повысить эффективность управления общеобразовательной организацией, но и улучшить деятельность школы в целом.

Зайцева И.К. указывает на то, что одному руководителю невозможно решить все управленческие задачи, поэтому возникает необходимость построения организационной структуры управления общеобразовательной организацией [4, с. 290]. В ходе определения данной структуры директор закрепляет за каждым сотрудником, входящим в данную структуру, полномочия и ответственность. Эффективность процесса управления при этом будет напрямую зависеть от профессионализма работников, от их потенциала, ответственности, мотивации и способности качественно выполнять свои обязанности.

Также следует отметить такое условие эффективного управления, как наличие развитой инфраструктуры, включающей законодательную, информационную и консультативную базы [6, с. 174].

Моисеев А.М. под системой управления школой понимает совокупность материальных, технических, человеческих, информационных, нормативно-правовых и других компонентов, при наличии и взаимодействии которых осуществляется процесс управления, реализуются управленческие функции [6, с. 49].

Одним из важных условий эффективного управления общеобразовательной организацией следует считать проработанность законодательной базы, достаточное нормативно-правовое обеспечение деятельности общеобразовательной организации, знание и применение руководителем законов в области образования.

Г. Гейне писал: «Не быть подчиненным никакому закону – значит быть лишенным самой спасительной защиты, ибо законы должны нас защищать не только от других, но и от самих себя» [1, с. 23].

Правовые нормы определяют структуру системы образования, официально оформляя необходимые требования к ее уровням, устанавливают основы правого статуса общеобразовательных организаций и участников образовательного процесса. Они регламентируют отношения в области управления системой образования и ее финансового обеспечения. Законодательные акты определяют принципы организации образовательного процесса, они позволяют создать условия для соблюдения и защиты прав и интересов всех участников процесса. В законах регламентируются гарантии и льготы, которые направлены на осуществление конституционного права на получение образования, меры социальной защиты учащихся и учителей.

В Российской Федерации существует система законодательства, которая включает большое количество разнообразных и по содержанию и по форме нормативно-правовых актов (законов и подзаконных актов). Законодательные

органы власти принимают законы, исполнительные органы власти уже подзаконные акты.

Правовые акты в сфере образования играют значительную роль, позволяют реализовать законы, регулирующие правоотношения в данной сфере. Они создаются для того, чтобы подробно расписать, конкретизировать, а также дополнить положения законов, являясь промежуточным звеном между законом и его реализацией.

Основой законодательства в Российской Федерации является Конституция. Она была принята народным голосованием 12 декабря 1993 года. Конституция имеет высшую юридическую силу, законы и иные правовые акты не должны ей противоречить. Согласно п. «е» ч.1 ст.72. Конституции РФ вопросы воспитания и образования находятся в компетенции как Российской Федерации, так и ее субъектов. В ней присутствуют не только единые федеральные нормативные акты, но и акты органов субъектов РФ.

Таким образом, система нормативных правовых актов в Российской Федерации разделена на 3 уровня: федеральный, региональный и муниципальный. В полном объеме данная трехуровневая система нормативных правовых актов действует в сфере общего образования в отношении муниципальных образовательных учреждений.

К федеральному уровню можно отнести: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Типовые положения» об образовательных учреждениях всех форм и видов (утвержденные Правительством РФ), «Трудовой кодекс РФ», а также другие федеральные законы, постановления Правительства и пр., касающиеся регламентации деятельности образовательных организаций.

Примерами нормативно-правовых актов, разрабатываемых на региональном уровне, могут служить следующие документы: Региональный закон об образовании (области, субъекта Федерации), поясняющий требования ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с учетом особенностей данного региона, приказы, постановления, положения, утвержденные региональными органами управления образованием.

На муниципальном уровне существуют следующие нормативно-правовые акты: территориальные нормативно-правовые акты (приказы, положения, распоряжения), регламентирующие как функционирование, так и развитие образовательных организаций [6, с. 289].

Закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет право образовательного учреждения самому определять нормативную основу своей деятельности. Это находится в компетенции образовательной организации, органы образования могут лишь давать рекомендации по разработке правовых актов и контролировать этот процесс.

Нормативно-правовое обеспечение общеобразовательной организации включает документы по функционированию и развитию образовательной организации, документы, которые регламентируют структуру, функции и задачи

учебного заведения, организацию его работы, а также права, обязанности и ответственность руководителя и работников.

В нормативно-правовую базу образовательной организации входят следующие документы. В первую очередь, это организационные документы – устав общеобразовательной организации и договор с учредителем. Также в эту базу входят положения о подразделениях, если такие имеются, должностные инструкции, структура, штатная численность и штатное расписание. Не менее важным является документ о правилах внутреннего трудового распорядка. В распорядительные документы входят приказы и инструкции. Кроме этого, в состав включены информационно-справочные документы – планы, отчеты, справки, акты, телеграммы, телефонограммы, письма, объяснительные записки, договоры и трудовые соглашения.

Наличие комплекса документов, отражающих вопросы организационно-правового обеспечения деятельности образовательной организации, и их применение способствует эффективному управлению процессами функционирования и развития учебного заведения. Следовательно, в целях устойчивого развития системы образования необходимо гораздо больше внимания уделять совершенствованию законодательных актов в сфере управления образованием. В настоящее время они имеют достаточно существенные недостатки: несистемность, пробельность, громоздкость, колизионность, что предусматривает расхождение между отдельными законами и подзаконными актами, противоречие некоторых из них и разночтения в понятийном аппарате, дублирование на уровне субъектов.

Евдокимова В.В. полагает, что основным недостатком образовательного законодательства в целом является его несистемность или фрагментарность [3, с. 34].

Профессор Е.Б. Буслов подчеркивает, что «недостаток» законодательной базы не просто уменьшает эффективность управления, но и является результатом крайней «избыточности» регулирования отношений иными законодательными актами, что чрезвычайно отрицательно влияет на управление общеобразовательной организацией, а значит, и на систему управления образованием в целом [3, с. 35].

Таким образом, опираясь на всё вышесказанное, мы можем утверждать, что для повышения эффективности процесса управления общеобразовательной организацией и успешного развития системы образования в целом возрастает роль нормативно-правового обеспечения и представляется необходимым принятие мер по совершенствованию правовых актов в сфере управления образованием.

Литература

1. Борытко Н.М. Нормативно-правовое обеспечение образования: учебник для ст-тов пед.вузов / под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 32 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 6).

2. Губанихина Е.В., Ракушина И.М. Управление процессом развития профессионализма педагога в условиях инновационной деятельности общеобразовательной организации // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей: материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием / отв. редакторы Е.А. Жесткова, Л.В. Филиппова. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ. – 2018. – С. 67–71.

3. Евдокимова В.В. Правовые акты в сфере управления образованием: недостатки и вопросы совершенствования // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 3. – С. 32–39

4. Зайцева И.К. Управление образовательными системами: учеб. пособие. – М.: ИКЦ «МарТ», 2003. – 464 с.

5. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: Новая школа, 2007. – 158 с.

6. Трапицын С.Ю. Менеджмент в образовании: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. С.Ю. Трапицына. – М.: Издательство «Юрайт», 2017. – 413 с. – (Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс). – ЭБС «Юрайт»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://biblio-online.ru/book/12FCF5B3-0881-4E93-BCEA-ABD7AB09E8AE.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВИДЕОИГР В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В.Ю. Ярош,
магистрант факультета дошкольного и начального образования
МГПУ имени И.П. Шамякина
Научный руководитель: к.п.н., доцент Болбас Г.В.

Игра сопровождает человека на протяжении всей его жизни, однако наиболее значимой для его развития она становится в период детского возраста. Посредством игры у ребенка осуществляется изучение и познание реального мира, развиваются фантазия и воображение, образное и аналитическое мышление, а также обогащается и находит выражение эмоционально-чувственная сфера его личности.

Рост культуры определил увеличение продолжительности детства, что обусловило допустимость для ребенка играть до более позднего возраста, не обременяя себя обязанностями взрослых. Такая тенденция, в свою очередь, определила необходимость усложнения игр, тщательной проработки сюжетов и важность ее адаптации к особенностям детского восприятия и мышления.

В современных условиях игра все активнее выступает средством воспитания и обучения детей, обладает ресурсом освоения ими социокультурного опыта человечества. В сфере образования более распространенным является ее использование как дидактического средства в силу наличия ряда положительных свойств, благоприятно влияющих на развитие школьника.

Одним из наиболее востребованных видов игр для детей считается видеоигра, однако в образовательной практике она не приобрела популярности. Учеными и педагогами акцентируется внимание, прежде всего, на негативном воздействии видеоигры на психологическое здоровье учащегося, вызванном чувством волнения и тревоги, частой сменой настроения школьника во время

прохождения игрового сюжета и др. Развитие технологий видеоигр, их постоянная модернизация также затрудняют оценку экологичности данного дидактического средства.

Несмотря на все недостатки видеоигры, следует отметить и ряд преимуществ, способствующих повышению эффективности школьного обучения. Видеоигра – это новый цифровой способ обучения, основанный на получении удовольствия от прохождения игры, и в том числе обучения.

Также значительное влияние на восприятие видеоигры имеет использование визуальной обратной связи с игроками, что достигается путем досконального моделирования виртуального мира и персонажей по художественным канонам изобразительного искусства с учетом интересов и предпочтений потребителей игры. Немаловажной характеристикой видеоигры является ее способность создавать интерактивную среду, обеспечивающую полное погружение в игровой процесс. Кроме этого в видеоиграх представлены разнообразные способы решения поставленных заданий.

Принято считать 2001 год началом изучения влияния видеоигр на развитие личности. Связывают это с выходом первого номера международного рецензируемого журнала по данной проблематике «Game Studies». Однако первые исследования видеоигр относятся к началу 1980-х годов прошлого столетия [5]. Уже тогда была выявлена и обоснована способность видеоигр, вне зависимости от жанра, улучшать скорость реакции ребенка, координацию, развивать мелкую моторику рук.

Существуют научно доказанные данные, о том, что важные для человека качества, умения и навыки могут быть сформированы или усилены посредством видеоигр. Например, во время прохождения видеоигр хорошо развивается способность к пространственному мышлению и особенно заметен эффект у детей с первоначально слабо развитыми визуально-пространственными способностями [1]. Пространственное мышление является незаменимым при изучении таких дисциплин, как геометрия, физика, черчение, изобразительное искусство, дизайн предметно-пространственной среды и др.

Непосредственная связь видеоигр с современными технологиями не только помогает преодолевать технофобию, но и предоставляет возможность получить знания о тенденциях развития компьютерных наук. Дети, играющие в видеоигры, больше заинтересованы в изучении информатики и математики, моделирования и программирования.

Видеоигры-симуляторы позволяют приобрести практические навыки, узнать результаты экспериментов в различных научных областях, физическое воплощение которых не представляется возможным по финансовым и временным затратам, по моральным и этическим нормам [5]. Имитация полетов авиационной техники при обучении пилота, военных действий, химических экспериментов, удаленные экскурсии и др. способствуют формированию не только каких-то определенных знаний и навыков, но и развивают внимательность, сосредоточенность и ответственность.

Наравне с фильмами видеоигры как синтез изобразительного, музыкального и театрального искусства характеризуются эмоциональностью, образностью, символичностью и целостностью, что, в свою очередь, определяет их способность влиять на чувства играющего, формировать его эстетический вкус, развивать образное мышление, воображение, внимательность, зрительную и слуховую память. При этом видеоигра обладает своей специфичностью и как форма художественного мышления, и как способ художественного воздействия на участника игры.

Многие разработчики при создании видеоигр вдохновляются литературой и кинематографом, используя франшизу того или иного произведения. Так, на основе книги американского писателя-фантаста Филиппа К. Дика был снят фильм и разработана видеоигра. Стиль чередования сюжетов может стимулировать школьника к прочтению книги как первоисточника игры [4]. Когда люди играют в видеоигры, созданные не только на основе книг, они изучают «визуальную грамотность». В данном контексте это определение не используется в традиционном смысле как умение читать и писать, а характеризует понятие «грамотность» в более широком смысле, а именно в способности понимать смысл визуальных символов, будь то рисунки, пиктограммы, эмблемы, ребусы, жесты или мимика людей [2, с. 13].

Видеоигры в комплексе с другими методами и средствами обучения могут применяться при работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Видеоигры помогают развивать социальные навыки у детей и подростков, страдающих аутизмом. Эффективность применения доказана в исследованиях Кена Демереста. Разработанная им видеоигра помогает развивать языковые навыки, способности к элементарным математическим вычислениям, навыки чтения и социальных взаимоотношений. Подобные игры получили широкое применение во всем мире при обучении детей с недостатками умственного и физического развития [3].

Применение видеоигр в образовательной среде положительно коррелирует с результатами учебно-познавательной деятельности школьников, так как обеспечивает урок элементами интерактивности и новизны. Благоприятный эмоциональный настрой, наслаждение, испытываемое в процессе прохождения виртуальных заданий, в целом очень важны для общего развития ребенка. Самостоятельное выполнение поставленных задач через игру приносит школьнику искреннюю радость и восторг, что стимулирует развитие у них трудолюбия. Стремление довести игру до конца способствует формированию целеустремленности и настойчивости.

Через видеоигру школьник не только актуализирует общепредметные знания, но и приобретает специальные навыки, развивает свои способности к пониманию закономерностей, анализу и решению сложных проблемных ситуаций и т.д. Важное педагогическое значение при использовании видеоигры как средства обучения имеет наличие реальных возможностей формировать у обучающегося контроль и оценку собственной деятельности. Развитие сюжета ви-

деоигры позволяет ребенку сопоставить полученный результат с выполненными действиями, осознать совершенные ошибки и упущенные возможности.

Кроме того, сами видеоигры могут выступать в качестве психолого-педагогического инструментария при изучении личности ребенка, путем наблюдения за его поведением в ходе игры можно выявить особенности его характера, темперамента и самооценки [3].

Таким образом, образовательный потенциал видеоигр в условиях современной школы позволяет не только разнообразить и обогатить процессы учения и обучения, но и способствует развитию положительных качеств личности ребенка, раскрытию его склонностей и способностей. При этом важным условием остается целесообразность и тщательный анализ использования данного вида дидактических средств, его разумное и гармоничное сочетание с другими средствами обучения.

Литература

1. Новые знания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.knowledgr.com 00003159/Видеоигра. – (дата обращения: 03.12.2018).

2. Gee J.P. What video games have to teach us about learning and literacy. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004. – 219 p.

3. Griffiths M. The educational benefits of videogame [Electronic resource] // SHEU. – Mode of access: https://sheu.org.uk/sheux/EH/eh203mg.pdf. – Date of access: 13.01.2019.

4. Hall S. You've seen the movie, now play the video game: recoding the cinematic in digital media and virtual culture [Electronic resource] // Ohiolink. – Mode of access: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=bgsu1300365433. – Date of access: 17.01.2019.

5. Pennola N. Education through video games [Electronic resource] // The U.S. military academy at west point. – Mode of access: https://www.usma.edu/cfe/Literature/Pennola_09.pdf. – Date of access: 01.12.2018.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЦИФРОВЫМИ СРЕДСТВАМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

А.Ю. Кабина, М.И. Лебедева,
студентки 3 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Е.В. Клюева,
к.п.н., доцент Арзамасского филиала ННГУ

В последние десятилетие XX в. мировое сообщество вступило в новую информационную эпоху. Современный период развития общества характеризуется сильным воздействие цифровых средств, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивающих распределение информационных потоков в обществе, образуя информационное пространство. Совершенствование электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) становится важнейшим условием реализации основных образовательных программ.

Это актуализировало применение ИКТ в образовательном процессе дошкольных учреждений. Организация использования компьютерных технологий будет способствовать формированию у детей позитивного опыта взаимодействия с цифровыми средствами при условии его соответствия санитарно-гигиеническим и психологическим требованиям.

Однако следует учесть, что результативность данного процесса во многом зависит от того, какой опыт взаимодействия с гаджетами сложился у детей в семье. В условиях семейного воспитания дети дошкольного возраста легко осваивают не только компьютер, но и другие технические устройства. Начинается их знакомство с современными техническими средствами именно с экрана телевизоров. Но все-таки любимым гаджетом современных дошкольников является телефон.

Таким образом, в дошкольном возрасте опыт использования цифровых средств начинает формироваться в семье и зачастую это происходит стихийно. Данное обстоятельство многие специалисты называют одной из причин негативного влияния цифровых ресурсов на развитие детей.

В.В. Лаптев и Т.Н. Носкова, подчеркивая негативный характер влияния информационных потоков на эмоциональное, физическое, психическое, интеллектуальное развитие детей, считают его одним из проявлений изменения социальной ситуации их развития [5].

По мнению Т.И. Ломбиной и В.Г. Лукши, «экран» (то есть телевизор, компьютер, телефон и др.) превратился в виртуального взрослого для современных детей. Авторы утверждают: «Дети в семье сейчас живут в информационном «мусоре», который проникает в их сознание. Под воздействием компьютерных технологий и телевидения у дошкольников формируется клиповый тип мышления, искажающий личность» [7, с. 26]. Еще более серьезное влияние на деформацию личности ребенка, по их мнению, оказывают компьютерные игры, искажая модель мира ребенка в целом.

Согласно Л.С. Выготскому, начиная с двух лет линии мышления и речи «перекрещиваются, совпадают и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека». С этого возраста мышление и речь развиваются совместно, наблюдается синергия этих процессов. «Активное использование телевидения и компьютерных игр смещает психическое развитие дошкольника «назад» – в доречевую стадию: необходимое дошкольникам речевое мышление будет запаздывать в своем становлении, поскольку при просмотре телепередач и в компьютерных играх ребенку нет необходимости использовать не только внешнюю, но и внутреннюю речь» [8, с.28].

Н.Е. Татаринцева отмечает, что наиболее интенсивное воздействие на детей оказывает телевидение, изменяя и деформируя психику ребенка, воздействуя на полоролевое развитие, формируя новые установки и модели поведения. Под влиянием социокультурного информационного фона, отражающего антисоциальные процессы, несущие элементы агрессии, жестокости, насилия, меняются внутренние психологические позиции ребенка, его сознание [10, с.30].

В этой связи мы согласны с Е.А. Тупичкиной, которая утверждает, что «…переход общества на новый информационный уровень развития обусловливает своевременность постановки проблемы информационной безопасности, без решения которой не представляется возможным полноценное развитие не только личности, но и общества. Междисциплинарной наукой, изучающей взаимодействие человека с информационной средой, является информационная экология. Цель информационной экологии – это предупреждение отрицательного влияния информации на психическое, физическое и социальное благополучие населения в целом и обеспечение экологически безопасной информационных средств» [11, с.5].

В целях обеспечения максимально положительного влияния ЦС на детей дошкольного возраста необходима организация содержательно насыщенного взаимодействия детей с техническими устройствами. Целенаправленное руководство этим процессом в дошкольном учреждении будет способствовать формированию позитивного опыта взаимодействия детей с цифровыми средствами, обеспечивая их информационную безопасность.

Вслед за А.М. Вербенец мы считаем, что проявлениями положительной направленности отношения старших дошкольников к цифровым средствам являются интерес к играм на этих технических устройствах, сформированность их начальных представлений об их возможностях, освоенность некоторых умений.

В связи с этим целью обогащения педагогического процесса в дошкольном учреждении должно являться формирование у дошкольников готовности к взаимодействию с современными техническими устройствами, включающей мотивационный (направленность на использование цифровых средств как средств познания, становление значимых мотивов), интеллектуальный (ориентированность в информационном пространстве, развитие познавательных умений, а также некоторых представлений о технических устройствах) и операциональный (овладение способами управления цифровыми устройствами) компоненты [3, с. 43].

Прежде всего этому способствует здоровьесберегающее применение ИКТ в различных формах организации образовательной деятельности, включающее соблюдение следующих рекомендаций:

• детям старшего дошкольного возраста можно «общаться» с компьютером не более 10–15 минут в день 3–4 раза в неделю;

• нужно включать в занятия игры, направленных на профилактику нарушений зрения и отработку зрительно-пространственных отношений;

• регулярно проводить гимнастику для глаз: во время работы необходимо периодически переводить взгляд ребенка с монитора каждые 1, 5–2 мин. на несколько секунд, также важна и смена деятельности во время занятия;

• для фронтальных занятий используется мультимедийный проектор, расстояние от экрана до стульев на которых сидят дети 2–2, 5 метра.

Мы согласны с А.М. Вербенец, обозначившей следующие педагогические условия формирования позитивного опыта взаимодействия с цифровыми средствами у старших дошкольников: использование специально разработанных ре-

сурсов, учитывающие возрастные возможности детей; поэтапное овладение элементарными умениями и формирование начальных представлений о современных технических устройствах; ориентация на освоение информации посредством цифровых средств, а не их самих с помощью использования игр разной направленности и содержания; деятельностное освоение цифровых средств, включающее стимулирование детской активности, поощряя детей оказывать «помощь» при использовании педагогами различных технических устройств (подсказка способов включения, расположения, отбора информационных ресурсов и т.д.).

Таким образом, активное и целенаправленное использование педагогами в образовательном процессе дошкольного учреждения цифровых средств будет способствовать формированию позитивного опыта взаимодействия дошкольников, снижая долю негативного их влияния и обеспечивая информационную безопасность.

Литература

1. Бехтерева Е.Н. Возможности использования компьютерных технологий в процессе воспитания и развития ребенка дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2010. – №2 (44). – С. 104–108.
2. Бозиев Р.С., Перминова Л.М. Гаджеты в учебном процессе: за и против (по материалам опроса) // Педагогика. – 2018. – №8. – С. 44–56.
3. Вербенец А.М. Особенности опыта взаимодействия с компьютером у современных старших дошкольников // Детский сад от А до Я. – 2010. – №2 (44) – С. 37–48.
4. Голумина Т.М., Кудакова Н.С. Информационно-коммуникационные технологии как современное средство формирования математических представлений детей дошкольного возраста // ФГОС: опыт внедрения и анализ результатов освоения: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. ред. Д.А. Гусев, Е.А. Жесткова, 2018. – Арзамас. – С. 41–45.
5. Дандыль А.А. Применение информационно-коммуникационных технологий в ДОУ как способ стимулирования самостоятельной поисковой деятельности детей // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 551–552.
6. Кондакова А.М. Проект «Концепция совершенствования (модернизации) единой информационной образовательной среды в Российской Федерации, обеспечивающей реализацию национальных стратегий развития Российской Федерации». – М., 2017. – С. 1–69.
7. Ломбина Т.Н., Лукша В.Г. Психологические особенности взаимодействия дошкольников с информационными технологиями // Детский сад от А до Я. – 2010. – №2 (44). – С. 23–29.
8. Овинникова О.В. Использование ИКТ в работе с дошкольниками // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 156–157.
9. Смыковская Т.К. Метод проектов как средство приобщения дошкольников к миру информационных технологий // Детский сад от А до Я. – 2010. – №2 (44). – С.109–116.
10. Татаринцева Н.Е., Влияние социокультурного информационного фона на полоролевое развитие дошкольников // Детский сад от А до Я. – 2010. – №2 (44). – С. 30–36.
11. Тупичкина Е.А. Обеспечение информационной безопасности ребенка как проблема информационной экологии и педагогики детства // Детский сад от А до Я. – 2010. – №2 (44). – С. 4–12.
12. Челышова И.В. Ребенок в мире медиа: роль семьи в освоении медиаграмотности // Детский сад от А до Я. – 2010. – №2 (44). – С. 13–22.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю.В. Жирнова,
магистрант II курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Тихомирова О.Б.

Внедрение ИКТ в настоящее время считается новой ступенью в образовательном процессе. Дошкольные образовательные учреждения не остались в стороне, они деятельно включились в процесс широкого применения информационно-коммуникационных технологий в собственной практике.

Постепенно, информационно-коммуникационные технологии входят в систему дошкольного образования как один из действенных способов передачи знаний. Данный современный способ развивает интерес к обучению и интеллектуальную деятельность, воспитывает самостоятельность, разрешает развиваться в духе нашего времени, дает вероятность качественно обновить воспитательно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении и увеличить его эффективность.

Информационно-коммуникационные технологии разрешат воспитателю более широко общаться на различных методических мероприятиях, к примеру, видео-мастер-классы, вебинары и др., заметно сокращается работа с бумажными носителями, так как практически вся текстовая информация оформляется и сберегается в электронном виде. С помощью ИКТ формируются условия для профессионального саморазвития: применяются электронные учебники, статьи; в сети Интернет возможно знакомиться с периодикой, делиться информацией с коллегами при помощи электронной почты.

Информационно-коммуникативные технологии позволяют изменить предметно-пространственную среду группы, разработать и преобразователь средства развития детей дошкольного возраста, подобрать наглядный материал с точки зрения достоверности, научности, реалистичности, видеоматериалы; подобрать материал для самообразования, работы с детьми, ознакомиться с опытом других педагогов, независимо от места их проживания, подобрать материал для работы с родителями воспитанников (стенд, коллаж, летбук и пр.)

Используя сеть интернет, воспитатель за более короткий срок, по сравнению с прошлыми годами, может разработать и собрать картотеки, включающих в свое содержание наглядный, методический материл. Картотеки с видеоматериалами дают возможность в реалистической форме познакомить детей с пением птиц, журчанием ручья, шумом моря и криком чаек, увидеть, как распускается цветок, как собирает с него нектар пчела и пр.

Сегодня информационно-коммуникационные технологии дают возможность:

• Продемонстрировать на экране информацию в игровой форме, что вызывает у дошкольников огромный интерес, так как это отвечает основному виду деятельности детей - игре.

• Преподнести материал в доступной форме, ярко, образно, что соответствует наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста.

• Концентрировать внимание дошкольников движением, звуком и мультипликацией, не перегружая ими материал.

• Содействовать развитию у детей познавательной активности, исследовательских способностей, навыков и талантов.

• При преодолении трудностей и решении проблемных задач нужно поощрять дошкольников.

Применение ИКТ в дошкольном образовании дает развить творческие способности воспитателя и оказывает положительное влияние на различные стороны психического развития дошкольников. Использование компьютерной техники делает образовательную деятельность привлекательной и по-настоящему прогрессивной, а так же с опорой на наглядность помогает решить творческие и познавательные задачи.

С внедрением ИКТ-технологий в игровую деятельность у детей развивается воображение, абстрактное мышление, способность к прогнозированию результата действия, проектные качества мышления и др., которые ведут к внезапному развитию у детей творческих возможностей.

В процессе «работы» за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может. ИКТ позволяют моделировать такие правдивые истории, которые невозможно увидеть в обычной жизни (полет ракеты, половодье, внезапные и необыкновенные эффекты и др.).

Компьютер довольно «терпелив», никогда не ругает ребёнка за ошибки, а ожидает, их самостоятельного исправления.

Использование информационно-коммуникационных технологий вдохновляет дошкольника к поисковой исследовательской деятельности, охватывая и поиск в сети Интернет самостоятельно или совместно с родителями.

В образовательном процессе использование ИКТ имеет широкий диапазон. Создание мультимедийных презентаций – одна из форм, которая упрощает процесс восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов, т.к. соединяет в себе динамику, изображение и звук, т.е. те моменты, которые удерживают внимание детей более длительное время. Одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) дают возможность добиться наибольшего эффекта.

Внедрение средств ИКТ позволит сделать процесс обучения и становления детей дошкольного возраста достаточно обычным и действенным. Средства мультимедиа в игровой деятельности дошкольников повышают качество знаний детей.

В условиях детского сада вполне вероятно, нужно и целесообразно применять ИКТ во всевозможных видах образовательной деятельности. Совмест-

ная организованная работа воспитателя с дошкольником содержит свою специфику, она обязана быть эмоциональной, яркой, с привлечением большого иллюстративного материала, с внедрением звуко- и видеозаписей.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий позволит сделать образовательный процесс более действенным, откроет новые возможности в обучении как для ребёнка, так и для воспитателя.

Литература

1. Комарова Т.С, Комарова И.И, Туликов А.В. Информационно-коммуникативные технологии в дошкольном образовании. – М.: Мозаика-Синтез, 2011.

2. Коновалова Н. В. Применение ИКТ в дошкольном образовании // Молодой ученый. – 2016. – №1.

3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.

4. Киселев Г.М., Бочкова Р.В. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2014. – 304 с.

5. Ямалетдинова А.М., Медведева А.С. Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе. – М.: Вестник Башкирского университета, 2016. – Т. 21.

О СОЗДАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТРОПЫ НА ТЕРРИТОРИИ ДЕТСКОГО САДА

А.С. Смирнова,
студентка 2 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
О.В. Власкова,
старший преподаватель кафедры педагогики дошкольного
и начального образования

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из направлений развития дошкольников должно стать познавательное развитие, которое включает в себя формирование представлений о планете Земля, об особенностях её природы, в том числе воспитание у детей экологической культуры [1].

Для достижения этой цели существуют различные методы и формы экологического воспитания детей дошкольного возраста, например, создание экологической среды в дошкольной образовательной организации, организация зеленой зоны в помещении и на территории детского сада, наблюдения за живой и неживой природой и т.д.

Создание экологической тропы повышает уровень дошкольного образования. Знания, получаемые детьми во время прогулок по тропе, связаны с программным материалом; кроме того, экологические тропы способствуют расширению и углублению знаний, полученных на занятиях. Но главным моментом

использования экологической тропы будет то, что дети учатся применять полученные знания в практической деятельности.

Экологическая тропа помогает детям не только усвоить знания о природе, но и познать этические нормы, связанные с природопользованием.

Кроме того, экологическая тропа помогает реализовать трудовое воспитание дошкольников. Они постигают отношения людей к природе через трудовые действия. Например, дошкольники не только наблюдают за птицами, но и кормят их, моют их кормушки. Если на территории детского сада имеется приусадебный участок, то дети учатся ухаживать за грядками, поливают и пропалывают их.

Следует отметить большое значение экологической тропы и в развитии эмоциональной и чувственной среды ребенка. Объекты экологической тропы дают большие возможности для проведения наблюдений за природой и ее явлениями, для проведения экологических праздников, игр, театральных представлений, эмоционального развития детей, в том числе формирования чувства близости к природе и сопереживания живым организмам, а также возможности для приобретения знаний правильного отношения к природе.

Еще одной функцией экологической тропы является ее возможность использования в целях оздоровления детей, прогулки на свежем воздухе.

Важным моментом при использовании экологических троп в образовании является формирование умений у детей передать увиденное в рисунках, рассказах, поделках и других творческих работах.

Выделяют три типа экологических тропинок в детском саду: тропинка на участке дошкольного учреждения; тропинка в естественных условиях (это может быть парк, сквер, находящиеся недалеко от сада); тропинка в помещении детского сада [4].

Отметим, что при создании экологической тропы необходимо выбрать маршрут и наблюдаемые объекты тропы, так называемые видовые точки, учитывая возраст детей.

Работа по созданию экологической тропы включает несколько этапов.

Во-первых, необходимо изучить территорию детского сада, выделить наиболее интересные объекты для наблюдения, так называемые точки. В качестве таких объектов можно выбирать различные виды растений (деревья, кустарники, травы, цветущие растения).

Следующий этап работы – составление картосхемы тропинки. На ней изображают маршрут и все точки экологической тропы (например, в виде кружочков или каких-либо символов). При составлении картосхемы, предназначенной ребенку, ее надо сделать яркой, крупной, в ней должно содержаться небольшое количество информации в виде понятных детям рисунков, стрелок, с помощью которых указывается маршрут.

Важным моментом создания экологической тропы является выбор «хозяина» тропинки, некоего сказочного героя, который будет детям давать задания. Например, это может быть Лесовичек, Домовенок Кузя. Выбранного героя

можно изобразить на всех табличках, установленных в местах наблюдения (точки тропы). Для мотивации детей в качестве наглядности можно использовать игрушку (если таковая имеется). Как другой вариант наглядного использования «хозяина» тропы выбранный персонаж можно изобразить на картоне и вырезать.

Следующий этап работы – фотографирование объектов тропы и их описание. Весь материал оформляется в виде альбома (паспорта).

Кроме того, необходимо изготовить таблички с рисунками, подписями для точек экологической тропы. Как уже отметили, по возможности изобразить на них «хозяина» тропинки. Информация на табличках должна быть краткой и понятной. Таблички оформляются воспитателем совместно с детьми на занятиях. Разным цветом можно выделить лекарственные, пищевые, охраняемые растения.

И последним этапом создания экологической тропы является составление рекомендаций по использованию объектов тропинки для работы с детьми.

Рассмотренные моменты создания экологической тропы относятся к ее расположению на участке детского сада. Как отмечали выше, существуют экологические тропы в естественных условиях.

Принцип ее организации такой же, как и на территории сада, чем больше разнообразия, тем лучше. В качестве точек тропы надо использовать возвышенности и низины, водоемы, склоны. Важно при создании такой тропинки учитывать безопасность дошкольников. В естественных условиях в качестве точек тропы надо выбирать лужайки, пни, ручьи, пруды, норы животных, деревья с гнездами и др., чего нельзя встретить на участке детского сада.

Экологические тропы в естественных условиях дают возможность показать детям взаимоотношения человека с природой. Необходимо обратить внимание дошкольников на места отдыха и указать возможные последствия этого отдыха для растений и животных. Положительными примерами взаимодействия человека с природой могут стать охрана муравейников, посадка деревьев и кустарников, уборка мусора.

И последний вид экологических троп – это экологическая тропинка в помещении детского сада.

Этапы создания тропинки выделяют такие же. В состав тропы включают объекты живой и неживой природы: зеленый уголок, зимний сад, песочницы в коридорах, композиции из сухих растений, комнатных цветов, мини-огороды на окнах, выставки поделок из природных материалов, выставки картин и др.

Необходимо отметить, что работа на экологической тропе в каждой возрастной группе отличается по содержанию и набору используемых методических приемов.

Детей младшего дошкольного возраста знакомят с окружающей средой, трудом взрослых и более старших детей в природе. При работе с детьми этого возраста используются наблюдения, экскурсии, дидактические игры, рассматривание картин и рисунков о природе других детей, чтение художественной ли-

тературы. Младшие дошкольники учатся выращивать некоторые растения: лук, горох, бобы.

Содержание работы по экологическому воспитанию в средней группе становится более целенаправленной. Детям показывается взаимосвязь явлений в природе, их учат оказывать посильную помощь животным и растениям (покормить птиц, рыбок, полить цветы), знакомят с правилами поведения в природе. К уже применяемым методическим приемам можно добавить составление загадок о растениях и животных, заучивание пословиц и примет о природе, привлечение их к сбору лекарственных растений. На занятиях по труду дошкольников учат делать сувениры из природного материала (шишек, листьев, желудей и т.п.).

Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста уже включено в содержание всех занятий, проводимых в саду. Прогулки по тропе будут более продолжительными. Предусматривается организация познавательной, природоохранной, трудовой и художественной деятельности дошкольников.

Видим, что в зависимости от возраста детей меняется содержание занятий на экологической тропе и применяемые методы работы. Важно, чтобы свои впечатления об увиденном на тропе дети выразили в своей творческой деятельности (музыкальной, театральной, изобразительной).

Подводя итоги, отметим, что в качестве средства экологического воспитания дошкольников широкое применение получила экологическая тропа. Создавать такие тропы можно на участке детского сада, в естественных условиях, а также внутри помещения.

Их организация проходит несколько этапов: это и исследование территории детского сада, и выбор объектов изучения, хозяина тропы, составление паспорта, а также составление рекомендаций по ее использованию. При составлении паспорта необходимо учитывать возраст детей, программное содержание и методы работы на экологической тропе.

Экологическая тропа оказывает большое значение на формирование личности ребенка, выполняя познавательную, оздоровительную, развивающую, эстетическую функции. Экологическая тропинка – это такая форма работы, где дошкольники могут выступать в роли педагогов (старшие дошкольники могут проводить экскурсии младшим), тружеников (например, посадка овощей, цветов), являются активными участниками педагогического процесса.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013 г.

2. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 184 с.

3. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 191 с.

4. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. – М.: Карапуз, 2000. – 241 с.

5. Рыжова Н.А. Я и природа. – М.: Линка-Пресс, 1996. – 56 с.

МЕМО-ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.А. Глухова,
студентка 4 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала ННГУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Тихомирова О.Б.

Необходимость к восприятию информации у детей дошкольного возраста следует поддерживать взрослым, которые помогают ребенку познавать окружающий его мир.

Период дошкольного детства характеризуется бурным и интенсивным ростом организма, а также развитием и совершенствованием основных возможностей ребенка в физическом и психическом плане, что, безусловно, определяет самоценность данного этапа в жизни. Дети этого возраста каждый день хотят «открывать» для себя все неизведанное, каждый день у них возникает множество вопросов в познании мира. Познание. Что же включает в себя данный термин?

Познание – это процесс деятельности человека, суть которого заключается в отражении объективной реальности в его сознание, а результатом – получение нового знания об окружающем мире. Исходя из этого определения, выясняется, что познание и деятельность тесно связаны между собой. Отсюда и появляется познавательная деятельность [1].

Познавательная деятельность в педагогике рассматривается как «единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности» [3].

Как мы уже знаем, ведущей деятельностью у дошкольников является игровая. Именно в игре ребенку интереснее и легче познать и преобразовать новое, ранее неизведанное им. Поэтому целесообразнее совмещать познавательную и игровую деятельность. Для этого существует множество игр, в том числе и мемо игр – игр, которые развивают память у детей. В этих играх у дошкольника также активизируются процессы восприятия, развивается, внимание, мышление, формируется познавательный интерес.

Нужно для начала разобраться, что собой представляют эти дидактические игры. Название игры «Мемо» происходит от английского слова «memory» (мэмори), что означает «память». Также эти игры могут называться в русской интерпретации «Найди пару». Суть одна и та же – запомнить, где какая пара картинок находится, и найти ее.

В первую очередь, Memory – это игра на память, ее активную тренировку. В игре «Мемо» есть изображения животных, исторические памятники, произведения художников и зодчих. Также много информации о космосе, карточки очень яркие и интересные. К ним прилагается энциклопедия, в которой есть вся необходимая информация об изображенных на картах предметах [2].

Игры мемо представляют собой обычно набор из 25 карточек, на которых может быть изображена любая тематика, интересная для ребенка. Кратко прави-

ла игры выглядят так, что нужно разложить карточки, чтобы рубашка была сверху. Если открываются одинаковые картинки, можно взять в качестве награды эти карточки. Если же они не одинаковые, то их кладут обратно в колоду и передают право хода другому ребенку. Продолжительность одной партии может составлять всего несколько минут. Колода карт может размещаться в кармане рубашки. Это достаточно популярные развлечения для многих ребят. Также имеет значение то, что эти игры являются развлекательными энциклопедиями.

У каждого изображения есть информация, которую ребенок запомнит надолго. Также для детей есть карты с изображениями животных и пейзажи. Можно вводить и другие правила в игре. Если, например, ребенок рассказал информацию о картине без подсказки, можно начислять еще несколько дополнительных очков.

Основными достоинствами этих игр является то, что они хорошо развивают память и ребенок становится более внимательным.

Мемо-игры могут содержать сразу несколько обучающих задач (например, развивать слуховое восприятие детей, активизировать речь, учить согласовывать слово и действие).

Рассмотрим разработанную нами мемо-игру «В мире животных». Цель игры – дать знания об удивительном мире животных, расширить кругозор, развить и повысить уровень любознательности.

Для этой игры были разработаны 8 карточек с лесными животными, 8 карточек с животными Северного полюса, 8 карточек с животными, обитающими в Африке. Кроме этого были разработаны одиночные карточки с теми же изображениями, что и на игровых полях.

Каждый игрок получает по три-четыре игровых поля – карточку с несколькими изображениями – первое поле с лесным животным, его изображением на карте, наиболее известные объекты, ему принадлежащие, второе поле – с животными Северного полюса, третье поле – с животными Африки. Кроме того, есть база одиночных карточек с теми же изображениями, что и на игровом поле.

Необходимо как можно быстрее и правильнее собрать свои игровые поля и рассказать о тех изображениях, которые на них присутствуют.

Большой плюс мемо-игр состоит в том, что они могут быть использованы как для групповой работы, так и индивидуальной – дети могут играть и группами, и поодиночке.

С точки зрения развития познавательной деятельности такие игры вызывают больше интереса, стимулируют речевую деятельность, так как требуют расшифровок и разъяснений, усиливают соревновательный момент (если задания выполняются на время). Можно использовать мемо-карточки и для проведения обобщений и систематизаций, предлагать объединять группы карт по каким-либо признакам (части суток, пейзажи, животные, растения и т.п.) [2].

Эти игры позволяют организовать социально-нравственное развитие дошкольника (происходит познание взаимоотношений между детьми, взрослыми, проявляется отношение, к товариществу).

Если у ребенка хорошо развита память и внимание, если он будет познавательно активен и у него будет развит познавательный интерес, то его познавательная деятельность будет успешна, и он будет подготовлен перед тем, как начинать занятия в школе.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2014. – 282 с.
2. Боровикова Л.Н. Развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста через знакомство с родным краем // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2017 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2017. – С. 31–33.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Просвещение, 2010. – 335 с.
4. Сластенин П.И., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 350 с.
5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 2013. – 352 с.

Сведения об авторах

Агапова А.С.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Афанасьева Т.А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Афонина А.М.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Бажанова А.Е.	студентка факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета
Балашова Е.А.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Баронина А.А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Басарукина Т.Н.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Белогузова С.В.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Беляева М.Д.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Бережная А.А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Бирюкова Т.А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Борисова Е.Ю.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Бородина Е.А.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Власкова О.В.	старший преподаватель кафедры педагогики дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Волкова Л.В.	магистрант факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета
Галанина А.В.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Глаголева Ю. А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Глухова Н.А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Головкина Е.К.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Голубева В. С.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Горохова И.В.	студентка факультета дошкольного, начального и специального образования НИУ «БелГУ»
Григорьева В.Ю.	студентка Института национальной культуры и межкультурной коммуникации Марийского государственного университета
Горячкина О.А.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ

Губанихина Е.В.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Губанихина Е.В.	к.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Гусева О.А.	студентка факультета общего и профессионального образования Марийского государственного университета
Долбина Е.Н.	студентка факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета
Егорова Н.Э.	студентка факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета
Ефимова И.В.	студентка факультета образовательных технологий и дизайна ПсковГУ
Жевлакова Е.В.	магистрант факультета общего и профессионального образования Марийского государственного университета
Жесткова Е.А.	к.ф.н., доцент кафедры методики дошкольного и начального образованияАрзамасского филиала ННГУ
Жирнова Ю.В.	магистрантка II курса факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Зимина М.А.	студентка инженерно-экономического факультета Филиала ПсковГУв г. Великие Луки Псковской области
Золотова О.А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
ИвановаС.И.	студентка факультета образовательных технологий и дизайна ПсковГУ
Кабина А.Ю.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Кажиякбарова Ж.О.	студентка факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета
Калашникова Ю.В.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 23» г. Арзамаса
Каримова Н.С.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Клюева Е.В.	к.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Корнилова А.В.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Колмогорова И. А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Коршунова Т.В.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Краснова Е.Н.	магистрант факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина (Мининский университет)
Кротова Е.В.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ

Кудакова К.С.	курсант факультета подготовки специалистов по расследованию экономических преступлений Нижегородской академии МВД России
Лазарева Е.А.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Лебедева М.И.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Лихойда О.С.	студентка факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета
Лобанова Е.С.	студентка педагогического факультета Государственного социально-гуманитарного университета (ГСГУ)
Маклаева Э.В.	к.п.н., доцент кафедры методики дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Малышева М.Е.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Мирзоева Э. Н.	магистрант Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета
Митрофанова Е.И.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Мокрова Е.В.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Морозова Н.И.	магистрант естественно-географического факультета Арзамасского филиала ННГУ
Никиташкина И.М.	магистрант направления «Управление качеством начального образования» Института детства РГПУ им. А.И. Герцена
Петрова Ю.П.	магистрант факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина
Полторакова А.И.	студентка ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
Пухова Е.Е.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Россова Ю.И.	к.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Самсонова А.А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Семенова Ж.А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Скворцова О.А.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Смирнова А.С.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Сытина В.О.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Талля А.К.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ, преподаватель МБУ ДО «Березовская детская школа искусств Арзамасского района»
Тарасова Т.С.	студентка факультета общего и профессионального образования ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»

Троицкая И.Ю.	к.пс.н., доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Тугова Е.А.	магистрант факультета образовательных технологий и дизайна Псковского государственного университета
Федорова С.В.	к.п.н., доцент кафедры методики дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Фомина Н.И.	к.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Чепак В.О.	студентка факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Шарова Е.Н.	магистрант факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ
Ярош В.Ю.	магистрант факультета дошкольного и начального образования МГПУ имени И.П. Шамякина

Научное издание
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ
Сборник статей участников
Всероссийской научно-практической конференции с международным участием
28 февраля – 1 марта 2019 г.

Ответственный редактор – Е.А. Жесткова
Технический редактор – С.П. Никонов
Корректор – Н.В. Жучкова
Верстка и вывод оригинал-макета З.Ю. Скочигоровой

Подписано в печать: 17.05.2019. Формат 60x80/16.
Усл. печ. листов: 14,8. Тираж 300 экз. Заказ №26/19

Издательство Арзамасского филиала ННГУ
607220, г. Арзамас Нижегородской области, ул. К. Маркса, 36

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ННГУ им Н.И. Лобачевского
603000 Нижний Новгород, ул. Большая Покровская, 37