

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ДИАЛОГ НАУК О ДЕТСТВЕ

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ, ПОСВЯЩЁННОЙ
100-ЛЕТИЮ ЕЛЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И.А.БУНИНА
И 40-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Часть II.

УДК 373.2+373.1

ББК 74.1+74.2

О 23

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина
от 31.01.2019, протокол № 1

**При финансовой поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований № 19-013-20081**

Ответственный редактор - И.В. Сушкова, доктор педагогических наук, профессор
(ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина»)

Составители:

И.В. Сушкова, доктор педагогических наук, профессор
(ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина»),

Л.Н. Мартынова, кандидат педагогических наук, доцент
(ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина»),

О. Н. Лошкарева, ассистент
(ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина»)

- О 23** Образование детей дошкольного и младшего школьного возраста: диалог наук о детстве: сборник научных статей по результатам Всероссийской научной конференции с международным участием, посвящённой 100-летию Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина и 40-летию кафедры дошкольного и специального образования. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2019. – Часть II. – 328 с.
ISBN 978-5-00151-045-1 (ч. II)
ISBN 978-5-00151-043-7

Содержание сборника включает материалы, раскрывающие теоретические и методические аспекты образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. Статьи философов, психологов, психофизиологов, педагогов отражают результаты научных исследований и образовательной практики в области проблем детства и образования детей. Отечественными и зарубежными авторами представлено комплексное научное освещение и анализ широкого спектра проблем, связанных с особенностями развития, обучения и воспитания детей и условиями, обеспечивающими эти процессы в образовательных организациях и семье. Современные научные взгляды представителей смежных наук о детстве, отраженные в статьях, послужат последующему осмыслению научным и педагогическим сообществом возможных векторов развития образования детей.

Тексты статей представлены в авторской редакции.

УДК 373.2+373.1
ББК 74.1+74.2

ISBN 978-5-00151-045-1 (ч. II)
ISBN 978-5-00151-043-7

© Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина, 2019

РАЗДЕЛ 6. ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 373

*Н.В. Борисова,
доктор филологических наук,
профессор кафедры всеобщей истории
и историко-культурного наследия
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
trubicina-nat@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Аннотация: в статье рассматривается феномен художественного дискурса в формировании интеллектуального взросления ребенка. Раскрываются возможности слова, его семантического и структурного своеобразия в стимулировании интеллектуально-творческого начала. В материалах статьи представлено описание фантазийной специфики детского речетворчества. Отмечается актуальность и значение сказки, являющейся вечной формулой искусства, для формирования личности.

Ключевые слова: миф, сказка, слово, развитие, образность, интеллект, текст.

*N.V. Borisova,
Grand PhD of Philological sciences,
Professor of the Department of world history
and historical and cultural heritage
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
trubicina-nat@mail.ru*

DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES OF CHILDREN ACKNOWLEDGMENT PROCESS WITH ART LITERATURE

Abstract: the article considers the phenomenon of artistic discourse in the formation of the child's intellectual maturation. The word, its «mystery», semantic and structural originality act as «special seeds of thought», stimulating the awakening of the intellectual and creative principle, which is associated with the development of the fantasy specifics of children's writing.

A fairy tale is an eternal formula of art, and therefore it is so relevant in the process of personality formation.

Keywords: myth, fairy tale, word, development, imagery, intelligence, text.

Вхождение ребенка в мир литературы, в мир слова означает преодоление высочайшей ступени в процессе формирования интеллектуально-творческих способностей, ибо слово, его семантика и валентность являются важнейшим фактором узнавания окружающего мира. Через осознание значения лексического знака и его внутренней структуры происходит понимание бытия, понимание как приближение к его тайнам. К тому же ребенок через слово, через текст создает и свой собственный мир, где он свободен и счастлив. И если Бог поручил Адаму дать имя всему, что его окружает, с чем первочеловек вполне справился: И нарек человек имена всем скотам и птицам небесным и всем зверям полевым» [1], то ребенок становится как бы своеобразным тайнооткрывателем номинирования сущего, ибо перед ним встает не менее грандиозная задача – понять связь между словом и предметом. И это понимание актуализирует не только речевое, но и ментальное взросление.

Весьма интересно этот процесс представлен в художественном дискурсе Михаила Пришвина, которого неслучайно называли детским писателем, что справедливо лишь отчасти. Так, в его автобиографическом романе «Кашеева цепь» маленький герой Курымушка, образ очень близкий автору, знал, что «мысль про себя не обман, как все говорят, а вестник прекрасного мира, и что этот мир существует» [2].

Писатель утверждает из личного опыта, что слова – это особые «семена» мысли, которые «попадают «к ребенку от взрослых...» начинают прорастать непременно тайнами» [3]. Для Пришвина ясно, как ребенок оперирует словом, как он каким-то непостижимым стихийно-бессознательным образом постигает внутреннюю форму лексической единицы, проникает в сущность той живой нити, которая соединяет лексему и предмет, либо его разнокачественные свойства, тем самым опосредованно приближается к феномену образа той идеи, которую он номинирует. Конечно же, не отдавая себе отчета.

С нашей точки зрения, здесь зарождается зерно интеллектуального освоения мира. Это отчетливо можно продемонстрировать на примере, описанном К.И. Чуковским, в книге «От двух до пяти»: ребенок «изобретает» новое слово «примолоточить», прекрасно понимая семантику морфем и структурную модель слова по аналогии с такими единицами как «прибить», «приблизить» и т.д.

Слушая или читая художественный текст, в частности сказку, маленький человек интуитивно открывает «магическую функцию» слов.

Поразительна та смелость, с которой Пришвин идет дальше и вслед за русскими философами догадывается о почти невероятной, но отчетливо осознаваемой им функции слова не только называть реалии, но больше того – влиять на материальный мир: «Вот почему, наверное, так боятся писать о самом близком и дорогом, почему, наверное, так редки подлинные поэты. Но эти от-

пущенные на волю слова сами становятся как люди, часто вмешиваются в дела и переменяют отношения» [4].

Стоит подчеркнуть, что такое понимание феномена слова близко известным философам, как П. Флоренский и А. Лосев. В частности, А. Лосев признавал великую мощь слова: «Можно сказать, что без слова и имени нет вообще разумного проявления бытия, разумной встречи с бытием... Слово – могучий деятель мысли и жизни. Слово поднимает умы и сердца, исцеляя их от спячки и тьмы..., когда родные и вечные слова и имена, забытые или даже поруганные, вдруг начинают сиять и светом, и силой... называйте тогда это как хотите, но, по-моему, это гораздо больше, чем магия, гораздо сильнее, глубже, интереснее...» [5].

У Пришвина есть своя философско-мифопоэтическая парадигма словотворчества. Представляя мир как единое целое, как Всеединство, он и природу признает способной к преображению, одухотворению, что означает способность просветления не только падшего человека, но и самой материи. И неудивительно, что в пришвинской сказке «Кладовая солнца» ранним утром Настенька и Митраша чувствуют, что они приобщены ко всеобщему движению природы навстречу Солнцу, утру (для Пришвина каждый рассвет был сакральным). Поэтому, зная это, и природа, то есть многочисленные звери и птицы напрягаются, чтобы выговорить «какое-то заветное и таинственное слово»: «Пока дети так говорили, и утро подвигалось все больше к рассвету, Борина звонкая наполнялась птичьими песнями, всем стоном и криком зверьков... все звуки собирались сюда, Борина с лесом, сосновым и звонким... отзывалась всему.

Но бедные птички и зверушки, как мучились они, стараясь выговорить *какое-то общее всем, единое прекрасное слово* (здесь и далее курсив автора). И даже дети, такие простые, как Настя с Митрашей, понимали их усилия. Им всем хотелось сказать одно только какое-то *слово прекрасное*» [6].

В момент спасения собакой Травкой погибающего в болоте мальчика припоминание клички животного становится судьбоносным: жизнь Митраши зависит от того, вспомнит ли он имя собаки. И совершается чудо!

«Ни гром, ни молния, ни солнечный восход со всеми победными звуками, ни закат с журавлиным обещанием нового прекрасного дня – ничто, никакое чудо природы не могло быть больше того, что случилось сейчас для Травки в болоте: она услышала слово человеческое – и какое слово! [7]. Имя, «явленное слово» побеждает смерть, становится моментом истины. Спасение жизни определяются словом как «стихией разумного общения живых существ» (А. Лосев).

Не случайно в сказках природа имени приобретает магические функции, а именами и словами «держится мир». Да и сам миф, из которого рождаются сказки, воспринимается как Слово, как сакральный текст, имеющий этиологическое, природно-космическое и этико-социальное значение. Отсюда приходит понимание, что слово в мифо-сказочном дискурсе приобретает не только онтологическую, но и гносеологическую функцию. Поэтому сказки важны и для социализации ребенка. Дети начинают понимать феномен хронотопа, принимать участие в «играх со временем». Известно, что дети почти не осознают зависимости себя и мира от времени. Детство словно опрокинуто в вечность.

Счастливая атмосфера безвременья не разрушается при знакомстве со сказками, она начинает приобретать несколько иное значение. В сказочных историях прошлое, настоящее и будущее соединены в единый временной поток, однако в сознании ребенка отчетливо проступают качественные различия хроноса. Например, прошлое, «время ОНО» становится реальностью, такой же как настоящее – «здесь и сейчас», и прошлому, оказывается, принадлежит власть в сказочном королевстве. Так, Золушка, благодаря волшебнице, чудесной помощнице, превратившись в блистательную красавицу, должна следить в прямом смысле за временем.

А плутишка Буратино (А. Толстой «Приключения Буратино») отправляется в опасное приключение, чтобы в конце концов разгадать загадку, приготовленную для него прошлым. И в этом чудесном прошлом содержится оправдание всех его поступков. В этих сказках – особая жизнь, которая подчиняется логике повествования, где оживают вечные архетипы: милой, послушной и трудолюбивой девушки, которая, непременно, будет по законам сказки награждена счастливой судьбой в будущем; архетип наивного, но отважного, справедливого и веселого «вечного мальчишки» приобретет большое количество различных трансформаций и метаморфоз, но вряд ли покинет сказочное пространство. В этом волшебном пространстве возможно все. Оно может быть золотым, зеленым, синим, иметь такие локальные маркеры, как «зеленая дверь», «тайная дверь», «темный лабиринт» и т.д. Локальные архетипические символы и мифологемы развивают воображение: начинают работать фантазийные связи, которые ранее по разным причинам не были актуализированы. В воображении ребенка создается художественное пространство, где реальность сказочна, а сказка реальна, где отсутствуют границы между прошлым и настоящим. Время подчиняется маленькому человеку, оно расширяет его «горизонты ожидания». И поэтому столь естественны в этой глубине бесконечные метаморфозы. Сказочно-мифические законы различных превращений не только принимаются на веру, но стимулируют сначала интуитивное, а затем почти рациональное отношение к метаморфозам. Впрочем, некоторые философы утверждают, что в свете современных научных достижений сказочное оборотничество не является абсурдной фантазией, а представляется возможным феноменом разнонаправленного бытия: «Пришла наука и «разрушила эту веру в оборотничество». Но как она её разрушила? Она разрушила её при помощи механистического мировоззрения и учения об одномерном пространстве... Но вот теперь воскресает новое, вернее, очень старое античное учение о пространстве. Оказалось возможным мыслить, как одно и то же тело, меняя место и движение, меняет также и свою форму и как (при условии движения со скоростью света) объём такого тела оказывается равным нулю, по известной формуле Лоренца, связывающей скорость и объём... Принцип относительности, говоря о неоднородных пространствах и строя формулы относительно перехода от одного пространства к другому, снова *делает мыслимым оборотничество и вообще чудо*, а отказать в научности, по крайней мере, математической стороне этой теории может только неосведомлённость в предмете и невежество науки вообще» [8].

Слово в этом случае становится магическим знаком, с помощью которого происходит соприкосновение всех возможных и мыслимых сфер бытия.

В сказке происходит то, что можно назвать разумной встречей с бытием. Процесс слухового восприятия или, что не менее значительно, прочитанного самостоятельно текста активизирует воображение «рисующее» и сказочное время-пространство. Поэтому так важно читать или слушать текст. Увиденное, являясь, несомненно, важной функциональной составляющей креативного развития, с нашей точки зрения, все-таки уступает процессу слушания – чтения, хотя это спорно и трудно доказуемо.

Таким образом, текст, словесная ткань, воспринимаемая зрительно или на слух, постепенно становятся сущностной основой ментального взросления, а слово приобретает черты криптограммы, обладающей огромным энергетическим потенциалом.

Список литературы

1. Мифы народов мира: Энциклопедия. – Т. 1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 40.
2. Пришвин, М. Собр. соч.: в 8 т. – М., 1982-1986. – Т. 2. – С. 76.
3. Пришвин, М. Собр. соч.: в 8 т. – М., 1982-1986. – Т. 2. – С. 257.
4. Пришвин, М. Собр. соч.: в 8 т. – М., 1982-1986. – Т. 2. – С. 293.
5. Лосев, А.Ф. Миф и религия в отношении к рациональному знанию / А.Ф. Лосев // Вопросы философии. – 1992. – № 7. – С. 72.
6. Пришвин, М. Собр. соч.: в 8 т. – М., 1982-1986. – Т. 5. – С. 222.
7. Пришвин, М. Собр. соч.: в 8 т. – М., 1982-1986. – Т. 5. – С. 248.
8. Лосев, А.Ф. Русская философия / А.Ф. Лосев // Очерки истории русской философии. – Свердловск, 1991. – С. 33.

УДК 372.3

*А.В. Коломеец,
старший преподаватель
кафедры педагогики и методики дошкольного
и начального образования
(ВГПУ, Россия, г. Воронеж)
ya.sadownik@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ С МАТЕМАТИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос включения и организации разнообразных видов детской деятельности на занятиях с математическим содержанием.

Ключевые слова: дошкольник, математика, занятие, детская деятельность.

*A.V. Kolomeets,
Senior lecturer
Department of pedagogy and methods
of preschool and primary education
(VSPU, Russia, Voronezh)
ya.sadownik@yandex.ru*

PARTICULAR FEATURES OF THE ORGANIZATION OF CHILDREN'S ACTIVITIES WITH MATHEMATICAL CONTENT

Abstract: the article deals with the inclusion and organization of various types of children's activities with mathematical content in the kindergarten.

Keywords: preschool, mathematics, children's activities.

Математическое образование необходимо человеку для освоения различных областей знаний: технических, естественнонаучных, экономических. Без начальных математических знаний не обойтись в повседневной жизни.

Дети-дошкольники повсюду сталкиваются с математическими понятиями. В современном детском саду ребята получают математические знания в процессе организованной образовательной деятельности, в ходе режимных моментов, действуя самостоятельно в развивающей предметно-пространственной среде.

В современной теории и практике дошкольного образования «занятие» рассматривается как «составная форма обучения, в него входят различные формы организации детских видов деятельности, объединенные по тематическому принципу, содержание работы, традиционно включаемое в занятие, может быть распределено во времени и реализовано в течение дня» [3; 41].

Занятия с математическим содержанием предусматривают включение и чередование различных видов деятельности детей, что позволяет их заинтересовать, предупредить переутомление, раскрыть потенциальные возможности детей, проявить свои способности. Как отмечает А.В. Белошистая: «...дошкольник всегда должен видеть и понимать применимость своих знаний и умений в значимой для него практической деятельности» [2; 17].

Для развития математических способностей детей педагоги используют различные методы и приемы, технологии; целесообразно включение в занятие сюжетных игр, игр с правилами, продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности, двигательной активности детей. Чем разнообразнее по используемым видам деятельности и дидактическому материалу будут занятия, тем больший эффект они дадут. Чем полнее информация, получаемая ребенком от своих органов чувств, тем успешнее и разностороннее его развитие.

В ходе сюжетно-ролевых игр с математическим содержанием: «Кухня», «Магазин», «Кафе», «Ателье», «Пиццерия», «Морское путешествие», ребята сталкиваются с необходимостью измерить, сравнить, отсчитать предметы по

количеству, указанному в рецепте, взвесить ингредиенты, определить форму, размер, сортировать предметы по определенным признакам, устанавливать взаимно однозначные соответствия. Сюжетные игры способствуют закреплению навыка счета, умения складывать и вычитать, отмерять в соответствии с указанным числом, делить на части и составлять целое, пользоваться измерительными приборами; знакомству с деньгами и их номиналом. Также, в процессе данных игр происходит развитие психических процессов, речи, глазомера, коммуникативных навыков, творчества детей.

В сюжетной игре возникает замещение, где вначале одни предметы начинают замещать другие, а затем и сам ребенок, беря на себя роль, изображает другого человека. Игровое замещение – начало пути, ведущего к использованию математических символов [5; 4].

Планируя игры, нужно учитывать, что желание играть у дошкольников вызывает совместная подготовка с педагогом интересной игры, необходимо внимательно выслушивать пожелания своих воспитанников. Задача педагога – учитывать игровые интересы и предпочтения детей; способствовать проявлению активности и самостоятельности; предлагать игровые сюжеты; оказывать педагогическую поддержку ребенку, не принимающему участия в игре по какой-либо причине; обеспечивать оптимальное участие детей в деятельности, подбирать необходимые игровые атрибуты и игрушки.

Формирование более сложной игровой деятельности происходит в процессе совместной игры, поэтому нужно играть вместе с ребятами, принимая позицию партнера, а не просто объяснять «как играть»; не забывать о своевременном оснащении ребенка более сложными способами игры; учить согласовывать свои игровые действия с партнерами [7; 47].

При подаче обучающего материала, воспитатель создает такие игровые ситуации, которые способны заинтересовать детей решением задачи, сделать необходимым для них поиск путей этого решения. Важно размещать детей таким образом, чтобы они могли общаться друг с другом, обсуждать, договариваться, иметь возможность наблюдать за другими детьми.

В играх с правилами развиваются познавательные способности детей, они знакомятся с новыми математическими понятиями, закрепляют, углубляют и систематизируют математические знания, полученные ранее. Главное в этих играх – четкое выполнение правил, и ребята учатся осуществлять контроль за соблюдением этих правил участниками игры, овладевая навыками самоконтроля и взаимоконтроля.

В дидактической игре органично сочетаются игровая и познавательная деятельность, они направлены на развитие у детей логического мышления, пространственных и временных представлений, геометрических понятий и отношений, конструктивных умений, позволяют упражнять в счете и вычислениях. Применение этих игр возможно и при диагностировании степени усвоения математического материала.

Дидактические игры («Зверюшки на дорожках», «Сложи узор», «Сложи картинку», Нарисуй картинку палочками», «Что сначала, что потом?», «Вол-

шебная мозаика», «Вывески», «Найди ошибки») позволяют обучить дошкольников действиям замещения и наглядного моделирования, что способствует развитию их умственных способностей [5].

В играх, предложенных А.А. Столяром, Н.И. Касабуцким, Г.Н. Скобелевым, Т.М. Чеботаревской решаются задачи развития пространственных представлений детей («Разговор по телефону»), знакомства с величинами, закрепление представлений о геометрических фигурах («Заполни пустые клетки»); обучения кодированию практических действий числами («Космонавты»), упорядочиванию предметов по разным признакам («Заполни квадрат»), умению сопоставлять и сравнивать группы фигур («Заполни пустые клетки»), тренировке в счете предметов («Сколько? Какой?»), в выполнении действий сложения и вычитания («Цепочка»). Авторы предлагают множество игр для формирования и развития логических структур мышления (игры с обручами) [4].

Руководство дидактическими играми предполагает определение дидактических задач, проектирование игры и выделение игровой задачи, действий, правил и результата игры; обеспечение активности воспитанников, поощрение инициативы.

Проведение дидактических игр включает: ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом; объяснение хода и правил игры (предписание, разрешение, запрет); показ игровых действий; определение роли воспитателя в игре; подведение итогов игры [9].

Педагоги-дошкольники должны понимать ценность подвижно-математических игр и упражнений, применение которых позволяет преодолеть «двигательный дефицит» и утомление определенных групп мышц дошколят, вызванное статической нагрузкой. Физически ослабленные дети отличаются низким уровнем умственной работоспособности, скелетной мускулатуры, что влечет за собой нарушение осанки, плоскостопие; приводит к задержке развития координации движений, ловкости, выносливости, быстроты. Чем разнообразнее движения ребенка, тем больше информации поступает в его мозг, тем интенсивнее интеллектуальное развитие дошкольника. В двигательной деятельности ребята активно воспринимают новые предметы, их свойства. Подвижные дидактические игры математического содержания направлены на практическое овладение детьми математическими знаниями [6].

Важной для детей в дошкольный период является продуктивная деятельность, в ходе которой развивается творчество, фантазия, воображение, внимание, логическое и образное мышление, речь. Продуктивная детская деятельность оказывает непосредственное влияние на их сенсорное, умственное, физическое и эстетическое развитие. Этот вид деятельности способствует развитию мускулатуры рук и координации движений, а в старшем дошкольном возрасте - формированию графического навыка, подготовке руки к письму.

Включение конструирования, лепки, рисования, аппликации в занятия с математическим содержанием позволит не только решить задачи математического развития, но и увлечь, заинтересовать ребят. В детском саду используют различные конструкторы (магнитный, «LEGO конструкторы»), геометрические

конструкторы мягкие модули) и материалы для конструирования (бумага, природный и бросовый материал).

В ходе конструирования у дошкольника формируется понятие о пропорциях, симметрии, центре объекта, его углах, высоте и ширине; происходит развитие творческих способностей, пространственных представлений, аналитической стороны мышления ребенка, ведь для создания конструкции, необходимы: замысел, композиция, определение плана своих действий; Такой вид деятельности дает возможность ребенку увидеть, как из плоских материалов (бумага) путем некоторых преобразований получаются объемные фигуры.

Более сложная, но привлекательная деятельность для детей – работа с различными макетами, в изготовлении которых дети могут принимать непосредственное участие.

Считается целесообразным включение в занятия математического моделирования с детьми, применяя плоскостные игровые материалы (геометрические конструкторы): «Сложи квадрат», «Танграм», «Пифагор», «Колумбово яйцо», где ребята учатся складывать фигуры из различных вариантов ее разбиения; у них формируются представления о движении и подобии, соединении частей в целое, умение находить комбинаторные варианты соединения заданных частей. Организация этой деятельности требует от педагога формулирования проблемы, создания условий для предметной идентификации детьми образовательного объекта – схемы модели, организации поиска каждым ребенком, сопровождение моделирующей деятельности, организации обсуждения соответствия полученных моделей схеме, систематизации полученных типов продукции, обозначение и оценку полученных результатов. Деятельность ребенка заключается в постановке цели, осознании личного опыта, интериоризации правил моделирования, решении ситуации, демонстрации своих образовательных продуктов, осознании результата моделирования, сопоставлении своих представлений с представлениями педагога, индивидуальной рефлексии. Допускается использование доступных дошкольникам электронных материалов для моделирования, написанных профессиональными программистами или самостоятельно выполненных педагогом [8; 11-13].

В старших группах детям можно предложить головоломки с палочками, с их помощью ребята учатся строить и преобразовывать фигуры по заданному образцу или по собственному замыслу.

Знакомство с математическими понятиями может сопровождаться лепкой из различных материалов: пластилина, глины, массы для лепки, соленого теста, бумажной массы. Ребятам предлагают вылепить образ цифры, заполнить пространство внутри контура геометрической фигуры или цифры, декорировать их по своему желанию; также можно предложить ребятам изготовить героев своего мультипликационного фильма или сказки с математическим содержанием.

Выполняя аппликацию, дети закрепляют названия цифр, геометрических фигур, у них формируются пространственные понятия (справа, слева, вверху, внизу, в центре, в левом нижнем углу). Раскладывая фигуры разных форм, цвета и размера на бумаге, ребенок учится их различать, называть, соотносить.

Предлагая детям выполнить аппликацию, педагог предоставляет им для этого различные материалы: разные виды бумаги, вату, салфетки; материалы для декора (бисер, пуговицы, бусины, ленты, шнуры); природный материал (засушенные растения, крылатки клена, окрашенный песок, фасоль, чечевица, горох); используются пищевые продукты (крупы, макаронные изделия). Работа с ножницами и бумагой, позволяет научить детей делению предмета на части. Дошкольники с удовольствием участвуют в составлении коллажей из цифр, геометрических фигур, разных групп предметов. Коллективная работа дает возможность детям учиться договариваться, оценивать действия сверстников, высказывать свое мнение, уступать товарищам.

Ребята-дошкольники очень любят рисовать, поэтому взрослый должен умело включать эту деятельность в занятия с математическим содержанием, предлагая для этого различные инструменты и материалы: мелки, кисти, карандаши, губку, вату, ватные палочки и диски, нитки, краски, гуашь, шаблоны и трафаретные линейки; побуждать детей к использованию традиционных и нетрадиционных техник рисования; поощрять детскую инициативу.

Рисунок поможет дошкольнику составить и решить задачу, изображение схем – понять смысл и значение арифметических действий. С помощью трафаретных линеек, отпечатков разных частей растений ребята могут создавать предметные, сюжетные изображения по собственному замыслу и по инструкции взрослого, выполнять задания по ориентировке на листе бумаги, придумывать и «писать» собственные картины, давая словесное описание расположению предметов на листе.

Детям можно предложить выполнить рисунки для последующего изготовления мини-книжек математической тематики, придумывать по ним собственные сказки; зарисовывать сюжеты математических сказок и последовательно составлять из них книжки-раскладушки. Самостоятельно изготовленные пособия очень дороги детям.

Сказка – неотъемлемая составляющая субкультуры дошкольника, она помогает ребятам понять, как математические знания используются сказочными героями в жизни, как решать возникающие проблемы, находить выход из сложных ситуаций. Идентифицируя себя со сказочными героями, дошкольники начинают применять математические знания в своей жизни, понимать их важность [1].

Сказка сопровождает и театрализованную деятельность дошколят. В детском саду приветствуются любые виды театра: настольный, теневой, пальчиковый, кукольный, «ложковый», каждый из них может найти применение на занятиях с математическим содержанием. Драматизация отрывков сказки позволяет закрепить математические знания, провести диагностику их усвоения, мотивировать детей на дальнейшее изучение материала.

Широко применяется художественное слово – стихотворения, рассказы, пословицы, поговорки, где математическое содержание представлено в образной, яркой, эмоционально-насыщенной форме. Особого внимания заслуживают

загадки, которые развивают самостоятельность мышления, умение доказывать правильность суждений.

Всем давно известно о взаимосвязи музыки и математики, поэтому музыкальная деятельность вполне уместна на математических занятиях, где дети прослушивают музыкальные произведения, выполняют музыкально-ритмические движения, исполняют песни математического содержания, используют считалки. Музыкально-математические средства помогают в усвоении детьми сложных математических понятий, музыка делает занятие привлекательным для ребенка.

Задачи математического характера также решаются в ходе проведения детьми опытов и экспериментов. В процессе познавательно-исследовательской деятельности ребята осуществляют деление предмета путем сгибания, разрезания; учатся сравнивать часть и целое; понимать отношения частей и целого; выделять и показывать одну из частей и несколько; формируются представления об измерении величин с помощью условной мерки. Педагоги должны позаботиться о наличии измерительных приспособлений, которые могут быть сделаны воспитателем или выбраны самими детьми (весы, чашки, стаканчики и ложки для измерений, ленты, шнуры, термометры).

Решение современных задач дошкольного образования требует использования активных методов организации детских видов деятельности (проблемного изложения, частично-поискового, исследовательского), что позволит обеспечить субъектную позицию дошкольника в образовательном процессе. Подбирая методы организации детских видов деятельности, необходимо ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка, предоставление детям возможности действовать самостоятельно, проявлять активность при осуществлении различных видов деятельности.

Таким образом, математическое развитие современного дошкольника не может сводиться лишь к обучению счету, измерению и вычислению, цель развивающего обучения - развитие высших психических функций, способностей и потенциала ребенка. Освоение дошкольниками математических понятий осуществляется в разнообразных видах детской деятельности, их интеграция позволяет логически связать изучаемый материал, поддерживать внимание воспитанников, предотвращать их утомляемость и перенапряжение за счет переключения на другие виды деятельности, организация которых требует со стороны воспитателя чуткого и внимательного отношения к детям, их интересам, возможностям и потребностям; необходимости опоры и связи с имеющимся опытом ребенка, грамотного подбора методов, тщательного определения оптимальной нагрузки различными видами деятельности.

Список литературы

1. Алябьева, Е.А. Математические сказки. Беседы с детьми о числах, счете и форме / Е.А. Алябьева. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 112 с.
2. Белошистая, А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: курс лекций для студ. дошк.

Факультетов высш. учеб. заведений / А.В. Белошистая. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.

3. Бережнова, О.В. Проектирование образовательной деятельности в детском саду: современные подходы: методическое пособие / О.В. Бережнова, Л.Л. Тимофеева. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2013. – 144 с.

4. Давайте поиграем: Мат. Игры для детей 5-6 лет: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Н.И. Касабуцкий, Г.Н. Скобелев, А.А. Столяр, Т.М. Чеботаревская; под ред. А.А. Столяра. – М.: Изд-во: Просвещение, 1991. – 80 с.

5. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: кн. для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Р.И. Говорова, Л.И. Цеханская; сост. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1989. – 127с.

6. Математика в движении: планирование, оздоровительно-развивающие занятия, подвижно-дидактические игры. Старшая. Группа. – Изд. 2-е перераб.; авт.-сост. Н.В. Финогенова, М.Ю. Рыбина, Е.В. Ремизенко. – Волгоград: Учитель. – 167 с.

7. Михайленко, Н.Я. Как играть с ребенком / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – 4-е изд., дораб. – М.: Линка-Пресс, 2015. – 176 с.

8. Репина, Г.А. Математическое моделирование на плоскости со старшими дошкольниками / Г.А. Репина. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 112 с.

9. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду: (Ст. группы): пособие для воспитателя детского сада / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982.

УДК 373

*Т.Д. Красова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и специального образования
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
lady.krasova@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье раскрываются вопросы организации эвристической деятельности детей дошкольного возраста. Приводится ее понимание, на основе теоретических подходов определены особенности эвристической деятельности, алгоритм ее организации. Организация эвристической деятельности ребенка способствует развитию творческих, интеллектуальных способностей ребенка, его познавательной активности.

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность, эвристическая деятельность, дошкольники, исследование.

T.D. Krasova
Candidate of pedagogical sciences, associate professor of
department of the Department of Pre-school and Special Education
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
lady.krasova@mail.ru

SPECIFICITY OF THE ORGANIZATION OF HEURISTIC ACTIVITY OF CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract: the article reveals the organization of heuristic activities of preschool children. Its understanding is given, on the basis of theoretical approaches the features of heuristic activity, the algorithm of its organization are determined. The organization of the heuristic activity of the child contributes to the development of creative, intellectual abilities of the child, his cognitive activity.

Keywords: cognitive research activity, heuristic activity, preschool children, research.

Ребенок, появляясь на свет, сталкивается со всем многообразием окружающего мира, который первоначально является для него большой загадкой. Малыш только вступает на свой первоначальный путь познания многоликой действительности. Постепенно, как с помощью взрослых, так и самостоятельно, в процессе применения разнообразных практических действий, малыш начинает постигать окружающую действительность посредством преобразующих воздействий. Основой познания выступает физиологический исследовательский рефлекс «Что такое?», который направляет поведение ребенка на совершение преобразующих действий. Ребенком движет любопытство, стремление наблюдать, познавать все то, что его окружает [1].

Как утверждают многие известнейшие ученые (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, Е.И. Смолер, А.В. Хуторской и другие), ребенок рождается исследователем, им движет стремление наблюдать и экспериментировать с окружающими предметами и явлениями, изучать их, выявлять свойства и отношения, характерные им.

В ФГОС ДО большое внимание уделяется познавательно-исследовательской деятельности, в процессе которой у ребенка развиваются разнообразные способности и склонности (творческие, исследовательские, организаторские и другие). Одним из видов познавательно-исследовательской деятельности является эвристическая деятельность, в которой ребенок исследует живую и неживую природу, у него формируются новые представления, знания, развиваются чувства, творческие, исследовательские способности, уточняются представления об окружающем мире.

Термин «эврика» произошел от греческого слова «*heureka*», что переводится как «я нашел», «открываю». Начало эвристического обучения уходит корнями далеко в историю, во времена античного мира. В трудах древнегреческих философов, прежде всего в работах Сократа можно найти размышления об

искусстве майевтики. Майевтика рассматривалась философом как вид повивального искусства, который помогал бы разрешаться от бремени не женщинам, а мужчинам, рождающим новые идеи. С целью появления новых мыслей, суждений, представлений, Сократ предлагал своим ученикам вступать в беседу, где каждый последующий вопрос вытекал из полученного ответа. Таким образом, в ходе диалога рождалось новое знание. Майевтика является основой эвристического обучения, цель которого состоит в постоянном открытии новых смыслов, идей, представлений, содержания и организации образования и др.

Познавательные процессы познавательно-исследовательской деятельности человека, в основе которых имеется элемент догадки, элемент неосознанности, называются эвристическими. Эвристика является наукой, которая занимается исследованием закономерностей подобных мыслительных процессов и изучением ее занимаются представители различных наук, например, математики, физиологи, психологи, педагоги.

Эвристическая деятельность проявляется, прежде всего тогда, когда в распоряжении человека не имеется готовых алгоритмов действия, а нужно принимать оптимальные решения поставленной задачи, когда человек в результате многочисленных размышлений приходит к догадке, озарению, решению поставленной проблемы.

Чаще всего в научной литературе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, Е.И. Смолер, А.В. Хуторской и другие) эвристическая деятельность понимается как процесс, результат создания чего-то нового, неизвестного и занимает важное место в изучении предметов и явлений окружающего мира. Как подчеркивает Н.Н. Поддьяков, основой творчества ребенка является его опыт, а он является особой эвристической структурой, выступающей как продукт организованной деятельности детей и как основа развития этой деятельности [4]. Ведь в подавляющем большинстве случаев решение гуманитарных и технических проблем не обходится без эвристического процесса. Известный педагог А.В. Хуторской показывает, эвристическая деятельность представляет собой сплав различных видов деятельности: творческой, метатворческой, когнитивной, методологической, которые обеспечивают ее реализацию [6]. Эвристическая деятельность включает в себя следующие составляющие: творческие процессы по созданию образовательной продукции, познавательные процессы, сопровождающие творчество; организационные, методологические, психологические и иные процессы, обеспечивающие творческую и познавательную деятельность.

В современном научном мире отсутствует единство в понимании термина «эвристическое обучение». В современной психолого-педагогической литературе данная дефиниция понимается как определенные приемы решения различного рода проблемных задач в условиях неопределенности, как метод обучения.

Исследователи понимают эвристическое обучение как форму обучения (эвристическая беседа), как метод обучения (мозговой штурм) или технологию творческого развития детей.

Мотивом, побудителем к эвристической деятельности служит неудовлетворённость потребности в выявлении свойств предмета, которая требует его изменения в дальнейшем.

В своих исследованиях А.Н. Леонтьев, А.В. Хуторской выделяют структуру эвристической деятельности (Таблица 1).

Таблица 1

Структура эвристической деятельности

Компоненты	Действия детей
принятие цели и ее осознание	постановка проблемы детьми вместе со взрослым или на основе определенной мотивации
прогнозирование действий по преобразованию предмета	выбор варианта преобразования, нахождение способа, планирование, составление алгоритма деятельности, схем, рисунков
реализация замысла, идеи	эффективные практические действия, направленные на создание продуктов, значимых для детей
получение продукта деятельности	создание оригинального продукта

На первом этапе эвристической деятельности происходит выявление проблемы. Выбор проблемы обуславливают, прежде всего, возникающие вопросы у детей дошкольного возраста. В результате их обсуждения формулируется цель, задачи предстоящей деятельности. На втором этапе в ходе совместной деятельности с педагогом выявляются, формулируются возможные гипотезы о возможных взаимосвязях, взаимозависимостей объектов и явлений в природе, их причинах, намечаются примерные пути решения выявленной проблемы. В ходе следующего этапа происходит реализация эвристической технологии, посредством выстраивания определенной последовательности вопросов, проведения наблюдений, опытов, организации моделирования, проектной деятельности и др. На последнем этапе подводятся итоги, формулируются выводы, подтверждается или опровергается выдвинутая гипотеза.

Имеющийся опыт взаимодействия с природой не способствует пока пониманию сущности явлений дошкольниками, выполнить действия глубокого анализа, синтеза, обобщить полученный материал [2]. Ребенок только вместе со взрослым, в процессе совместной деятельности, способен устанавливать простейшие закономерности, связи и отношения в окружающем мире. Взрослый, выполняя роль посредника между природой и ребенком, организует и направляет эвристическую деятельность, в процессе которой малыш совершает свои первые открытия в процессе освоения всего богатства окружающей действительности, создает оригинальные модели, модельные образы предметов, явлений и т.д.

Эвристическая деятельность рассматривается как исследовательская деятельность, в ходе которой ребенок выступает в роли первооткрывателя различных свойств, качеств предметов, явлений живой и неживой природы. В процессе эвристической деятельности ребенок учится выдвигать гипотезы, формулировать свою точку зрения, сравнивать, анализировать, делать умозаключения, создавать различные продукты: макеты, рисунки, схемы, пиктограммы. В результате данной деятельности у ребенка формируются новые знания, представления, обогащается опыт, развиваются способности, интеллектуальные чувства.

Характерными особенностями эвристической деятельности являются следующие: преднамеренность, наличие проблемной ситуации или творческой задачи, субъективная новизна и оригинальность продукта деятельности, личностная значимость. Взрослый при этом выступает как организатором, партнером, так и непосредственным участником деятельности, направляющим действия ребенка.

Специфической особенностью эвристической деятельности дошкольников является то, что цель исходит из внутренней потребности, мотива познания и формулируется, с помощью педагога. Из поставленной цели вытекают задачи, направленные на реализацию цели, определение содержания деятельности. Как только в процессе эвристической деятельности будет найдена истина, то взрослому необходимо облечь ее в определенную форму, мысль, суждение, умозаключение, понятные для усвоения детьми дошкольного возраста. При этом необходимо воспитателю добиться того, чтобы каждый дошкольник должен понять, усвоить полученные выводы и выразить ее полно и ясно.

Таким образом, эвристическая технология направлена на формирование как исследовательских, так и творческих способностей, на развитие самостоятельности, инициативности, настойчивости в достижении цели у детей. В процессе использования эвристической технологии обучения происходит как передача детям информационного материала его усвоение и закрепление, так и нахождение детьми истин, аксиом, значимых для них, создание нового творческого продукта.

В ходе использования эвристических технологий используются такие формы и методы эвристического обучения, основной целью которых является создание детьми новых образовательных результатов: идей, исследований, творческих результатов и др.

К эвристическим формам обучения относят: эвристические беседы, КВН, проекты, интерактивные формы обучения, экспериментирование, исследование. Группу эвристических методов составляют следующие: решение проблемных ситуаций, моделирование, комбинирование, ассоциирование, переформулирование, поиск аналогий, генерирование идей, поиск альтернативы и другие.

Эвристическая технология включает в себя задания, направленные на развитие исследовательских, творческих способностей детей. Например,

- изобрести своих животных, растений, планету; придумать символ или знак для обозначения дня недели, месяца, года;
- дать определение изучаемому понятию, объекту, явлению;

- сочинить сказку, задачу, поговорку, пословицу, загадку, считалку, небылицу, рифму, стихотворение;
- составить родословную, примету, свои задания для других детей;
- перевести образ с одного языка на другой: нарисовать музыку, определить цвета дней недели, нарисовать картину природы;
- изготовить модель, макет, газету, маску, математическую фигуру, геометрический сад, фотографию.

В процессе использования эвристической технологии используется такая форма обучения, как эвристическое погружение, в процессе которой в течение нескольких дней сохраняется образовательная доминанта, обеспечивающая личностное познание детьми природного, культурного или иного образовательного объекта с помощью эвристических методов обучения. Например, погружение происходит в творчество одного писателя или в страну. Эвристическое погружение представляет собой серию образовательных ситуаций, направленных на решение той или иной проблемы. Эвристическая деятельность как особый вид познавательно-исследовательской деятельности может реализоваться в рамках таких образовательных областей, как «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие» и других. Как особая форма организации обучения она осуществляется по-разному, и как целостная образовательная деятельность, и как часть ее, а также как самостоятельная деятельность. В качестве содержания эвристической деятельности могут выступать объекты живой и неживой природы, их свойства, качества, взаимосвязи и взаимозависимости, особенности строения и развития человека и животных, простейшие технические устройства.

Как отмечается в исследованиях Е.И. Смолер, А.В. Хуторского, при построении эвристической деятельности следует опираться на средовый подход [3, 5]. Средовый подход предполагает организацию развивающей предметно-пространственной среды как комплекса психолого-педагогических условий формирования личности ребенка. А.В. Хуторской в своих работах отмечает, что основной задачей педагога является организация образовательного взаимодействия с уже выделенными объектами окружающего мира. В процессе взаимодействия с окружающим миром ребенок создает образовательный продукт в виде новых знаний, умений, способностей, моделей и др.

Таким образом, особенностями организации эвристической деятельности дошкольников является создание соответствующей развивающей предметно-пространственной среды, направленной на развитие творческих, интеллектуальных способностей, определенная поэтапность в усложнении эвристических заданий, реализация индивидуально-дифференцированного подхода к детям.

Список литературы

1. Вахрушева, Л.Н. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста / Л.Н. Вахрушева. – М.: ФОРУМ, 2009.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997.

3. Организация эвристической деятельности старших дошкольников: методические рекомендации для воспитателей и родителей; сост. Е.И. Смолер. – Минск: БГПУ, 2004.

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

5. Смолер, Е.И. Развитие интеллектуальной активности детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Е.И. Смолер. – Минск: Национальный институт образования, 2012.

6. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А.В. Хуторский. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

УДК 37.036.5

*В.П. Тигров,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры технологии и технического творчества
(ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Россия, г. Липецк)
tigrisandn@mail.ru*

*Е.Ю. Пиминов,
старший преподаватель кафедры технологии
и технического творчества
(ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Россия, г. Липецк)
evgeny.piminov@yandex.ru*

ПРИБОЩЕНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ К ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы приобщения детей младшего школьного возраста к изобретательской деятельности в дополнительном образовательном учреждении – Центре молодежного инновационного творчества «Новатор» г. Липецка, приводятся примеры организации учебного процесса и примеры содержания учебного материала, составляющего основу обучения.

Ключевые слова: технико-технологическое творчество, приобщение к изобретательской деятельности, методы активизации творческого мышления, конструирование.

*V.P. Tigrov,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of Technology and Technical Creativity
(P.P.Semenov-Tyan-Shansky LGPU, Russia, Lipetsk)
tigrisandn@mail.ru*

*E.Yu. Piminov,
Senior Lecturer, Department of Technology
And technical creativity
(P.P.Semenov-Tyan-Shansky LGPU, Russia, Lipetsk)
evgeny.piminov@yandex.ru*

COMMUNICATION OF PUPILS OF YOUNGER CLASSES TO INVENTIVE ACTIVITY

Abstract: the article deals with the introduction of children of primary school age to the inventive activity in an additional educational institution – the Center of youth innovation creativity «Innovator» Lipetsk, provides examples of the organization of the educational process and examples of the content of educational material that forms the basis of training.

Keywords: technical and technological creativity, introduction to inventive activity, methods of activating creative thinking, design.

Среди приоритетов и перспектив научно-технологического развития Российской Федерации Президент В.В. Путин отмечает, что в ближайшие 10-15 лет такими будут являться только те, которые дадут максимальную эффективность в научных, научно-технических и технологических областях, непосредственно влияющих на инновационное развитие рынка в сфере производства потребительских товаров и услуг, способных обеспечить лидерство нашего государства на внешнем рынке [1].

Для реализации такой задачи, разумеется, нужны люди творческие, со всесторонне развитым мышлением и, главное, способные к разработке востребованной во все мире инновационной продукции, т.е. изобретатели и рационализаторы.

Известно, что такими люди не рождаются, их необходимо воспитывать и обучать в специально созданной образовательной среде, основанной на творческом, технико-технологическом совершенствовании окружающего мира.

Именно поэтому в Указе Президента РФ «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» среди основных направлений и мер реализации государственной политики в области научно-технологического развития РФ в первую очередь внимание уделяется кадрам и человеческому капиталу, а в качестве возможной меры реализации этого направления – создание возможностей «...для выявления талантливой молодежи

и построения успешной карьеры в области науки, технологий, инноваций и развитие интеллектуального потенциала страны» [1].

Достичь этого можно, по мнению В.В. Путина, с помощью «...развития современной системы научно-технического творчества детей и молодежи» [1] наряду с другими немаловажными факторами.

О развитии творческой деятельности написано немало трудов ученых, как психологов, так и педагогов. Практически во всех работах определение творчества сводится к тому, что это деятельность человека, в процессе которой создается что-то новое, ранее не существующее. В изобразительном творчестве это могут быть различные произведения в виде картин, статуй; в музыкальном – мелодии; в литературном – стихи, рассказы; в техническом творчестве – технические объекты.

Так как нас интересует именно техническое творчество, то далее более подробно мы остановимся на возможностях его развития. Принято считать, что высшей формой проявления технико-технологического творчества является изобретение, и некоторые ученые в своих работах употребляют особую терминологию – «изобретательское творчество».

Так, С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» изобретательскому творчеству дает следующую характеристику: «Специфика изобретения, отличающая его от других форм творческой интеллектуальной деятельности, заключается в том, что оно должно создать вещь, реальный предмет, механизм или прием, который разрешает определенную проблему. Этим определяется своеобразие творческой работы изобретателя: изобретатель должен ввести что-то новое в контекст действительности, в реальное протекание какой-то деятельности. Это нечто существенно иное, чем разрешить теоретическую проблему, в которой нужно учесть ограниченное количество абстрактно выделенных условий. При этом действительность исторически опосредствована деятельностью человека, техникой: в ней воплощено историческое развитие научной мысли. Поэтому в процессе изобретения нужно исходить из контекста действительности, в который требуется ввести нечто новое, и учесть соответствующий научный контекст. Этим определяется общее направление и специфический характер различных звеньев в процессе изобретения» [7; 476].

В своей экспериментальной работе мы пытаемся определить: в каком же возрасте ребенку по силам «ввести что-то новое». Мы обратили внимание в трудах С.Л. Рубинштейна на его рассуждения о формировании способностей. Автор пишет, что «...умения, техника данной деятельности, навыки, знания, с ней связанные, являются, однако, существенным условием развития соответствующих способностей так же, как наличие соответствующих способностей являются условием для овладения этими умениями и прочее. Способности формируются по мере того, как человек, осваивая их, овладевает необходимыми для деятельности умениями» [7; 538].

Проводя свое исследование, мы взяли за основу это утверждение С.Л. Рубинштейна и, опираясь на уточненную формулировку понятия «приобщение детей к музыкальным традициям» Л.В. Добровольской [5], используя принцип

аналогии, вывели формулировку, в которой под определением «приобщение к изобретательской деятельности» в нашем исследовании понимаем – педагогический процесс вовлечения учащихся в изобретательскую деятельность, в ходе которой приобретаются знания и формируются умения решать творческие технические задачи на уровне объективной новизны.

Мы также согласны с А.А. Гаспринской, которая приобщая учащихся к народной культуре в дошкольном образовании, утверждает, что термин «приобщение» «...в организации педагогического процесса отражает реализацию комплексного подхода к ознакомлению с изучаемым материалом, его систематическому освоению, к включению детей в различные виды совместной деятельности. В этом случае ребенок целенаправленно включается в воспитательный и педагогический процесс, приобретая необходимые знания и навыки гораздо быстрее и эффективней...» [4; 176].

Перед определением наиболее эффективных видов совместной деятельности приобщения к изобретательству мы попытались выявить, какие конкретно знания и умения необходимы для выполнения изобретательской деятельности младшими школьниками. По мнению профессора В.М. Бардина, утверждающего, что «...развитие навыков изобретательства должно быть не разовым эпизодом, а продолжаться весь период обучения» [2], учащимися в программе по этому виду деятельности должны осваиваться знания и умения, касающиеся методик активизации поиска решений творческих задач, эвристических приёмов и основных правил оформления патентной документации.

Свою работу В.М. Бардин скорее всего адресует школьникам-старшеклассникам, у которых уже сформирована определенная база знаний, необходимая для выполнения такого вида деятельности. А как быть со школьниками младших классов – приведенный перечень видов знаний и соответствующих им умений будет явно недостаточным.

Считаем, что в этот перечень обязательнейшим образом должен войти раздел по обучению графической грамоте. Мы согласны с мнением авторов учебного пособия «Основы изобретательской деятельности», которые, опираясь на свой многолетний и результативный опыт обучения школьников изобретательству в Центре молодежного инновационного творчества «Новатор» г. Липецка, утверждают, что «...часто неумение учащегося выразить идею на бумаге приводит к потере оригинальной творческой идеи, а в последующем – потере желания что-либо изобретать» [8; 4]. Считаем, что элементам графической грамоты младших школьников, занимающихся техническими видами кружковой деятельности, обучать просто необходимо.

Вместе с тем, мы считаем, что и в учебном пособии «Основы изобретательской деятельности» авторами приведен далеко не полный перечень тем, по которым у учащихся должны формироваться знания и умения для эффективного выполнения современной изобретательской деятельности.

В списке структуры учебно-методического пособия содержатся темы, знакомящие с сущностью творческой задачи и методиками активизирующими поиск их решения, с поиском необходимой информации в изобретательстве, с основами графической культуры, с основами патентного дела [8; 5].

Считаем необходимо в этот список добавить основы применения компьютерных технологий в изобретательской деятельности и, возможно, что-то еще.

Проведенная на сегодняшний день незначительная часть нашего экспериментального исследования по приобщению младших школьников к изобретательской деятельности, опыт работы педагогов ЦМИТ «Новатор» г. Липецка доказывают, что младших школьников можно и нужно обучать изобретательству. Младшие школьники научились читать и писать благодаря азбуке, так же с элементами своеобразной азбуки изобретательства, с помощью которой можно постичь вершины изобретательской деятельности, дети должны знакомиться в младшем школьном возрасте. В своем исследовании к азбучным азам изобретательской деятельности мы относим те знания и умения, которые школьники непосредственно применяют в решении творческих задач. К ним мы, прежде всего, относим знания методик активизации поиска решения творческих задач («Функционально стоимостный анализ», «Морфологический анализ», «Синектика», «Поиск аналогов», «ТРИЗ»), а также эвристических приемов решения творческих задач («Сделать наоборот», «Сделать чуть меньше требуемого», «Инверсия» и т.д.)

Одним из первых видов деятельности по приобщению учащихся к изобретательству по праву можно считать конструирование, которое организовывается в младших классах в основном с помощью образовательных конструкторов. В работе О.С. Власовой, рассматривающей конструирование как средство повышающего активность младших школьников в освоении дисциплин естественнонаучного цикла, отмечается, что «...использование в учебной деятельности младших школьников современных средств обучения – образовательных конструкторов – позволяет повысить уровень учебно-познавательного интереса и самостоятельности к изучению дисциплин естественнонаучного цикла, формировать устойчивую учебную мотивацию и умение применять полученные теоретические знания на практике [3; 7].

В диссертационном исследовании Ю.Н. Федорова, которое посвящено воспитанию молодежи в конструкторско-творческой среде, указывается на то, что «...процесс конструирования предусматривает выполнение технических расчетов, использование эскизов, чертежей, справочной литературы, проработку технологии изготовления конструкции: знание способов обработки конструкционных материалов, приспособлений, оборудования, умение пользоваться измерительными приборами и инструментами, способами соединения элементов конструкции» [9; 46].

Разумеется, все эти знания могут оказать содействие в подготовке к изобретательской деятельности, однако они в этом деле не главное. По мнению многих ученых главным для изобретательской деятельности являются знания, непосредственно участвующие в рождении нового оригинального решения творческой задачи.

Вполне очевидно, что в конструировании, особенно с использованием образовательных конструкторов, таких творческих задач практически нет, т.е. творческий компонент деятельности в конструировании, конечно же, присутст-

вует, но содержательное качество его не соответствует эффективной подготовке будущего изобретателя.

Со временем конструирование в технологическом образовании школьников уступило доминирующее место техническому творчеству, под которым понимается «... вид деятельности учащихся, результатом которой является технический объект, обладающий признаками полезности и субъективной (для учащихся) новизны» [6; 434].

Компромисс в виде субъективной новизны оказал негативное влияние на использование технического творчества как эффективного средства приобщения учащихся к изобретательской деятельности. Во многих случаях педагоги при технологическом обучении, делая опору на субъективную новизну, не стремились использовать в практике обучения школьников творческие задачи и методики активизации поиска их решения, приводящие к новизне объективной.

Вскоре на смену техническому творчеству в школу пришла творческая проектная деятельность, в которой, казалось бы, открывался простор для новизны объективной, однако и она, на наш взгляд, не приблизила технологическую подготовку к изобретательской деятельности, хотя возможности у творческой проектной деятельности, по сравнению с конструированием и техническим творчеством, значительно шире.

Основным недостатком творческой проектной деятельности явилось малое содержание в ней творческого компонента деятельности: творческая задача решалась в самом начале проекта, а далее – исполнительская деятельность.

В работе по приобщению младших школьников к изобретательской деятельности, которая проводилась на базе Центра молодежного инновационного творчества «Новатор» г. Липецка, мы модернизировали проектную деятельность школьников, насытив каждый этап проектов творческими задачами. В результате у нас получилось что-то вроде учебного творческого проекта, в котором внимание уделялось тренингу решения творческих задач, в помощь выполнения этого процесса учащимся сообщались знания из методик активизации поиска решения творческих задач.

Результатами эксперимента оказались: устойчивый интерес младших школьников к занятиям в Центре, прочные знания из методик активизации поиска решения творческих задач и, главное, умения применять их самостоятельно.

Разумеется, есть определенные недочеты в организации и проведении экспериментальной работы, но, несмотря на них, можно сказать – приобщение младших школьников к изобретательской деятельности в Центре молодежного инновационного творчества «Новатор» г. Липецка состоялось.

Список литературы

1. Указ Президента РФ «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449>.

2. Бардин, В.М. Обучение изобретательству – путь к развитию творческой активности школьников, студентов и специалистов / В.М. Бардин // Народное образование. Педагогика. – 2008. – № 2.

3. Власова, О.С. Техническое конструирование как средство активизации освоения дисциплин естественнонаучного цикла младшими школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.О. Сергеевна. – Челябинск, 2015. – 23 с.

4. Гаспринская, А.А. Приобщение детей к традиционной народной культуре в учреждениях дошкольного образования / А.А. Гаспринская // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2013. – С. 178-183.

5. Добровольская, Л.А. Приобщение младших школьников к музыкальным традициям казахского народа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Добровольская. – Екатеринбург: УГПУ, 2013. – 24 с.

6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т.1. А-М; гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Рос. Энцикл., 1993. – 608 с.: ил.

7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).

8. Тигров, В.П. Основы изобретательской деятельности: учебное пособие / В.П. Тигров и др. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – 184 с.: ил.

9. Федоров, Ю.Н. Социальное воспитание учащейся молодежи в условиях конструкторско-творческой среды: дис. ... канд. пед. наук / Ю.Н. Федоров. – Тамбов, 2005. – 167 с.

УДК 37.036.5

*В.П. Тигров,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры технологии и технического творчества
(ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Россия, г. Липецк)
tigrisandn@mail.ru*

*Н.И. Тигрова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального общего образования
(Институт развития образования, Россия, г. Липецк)
n_tigrova@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в дополнительном образовательном учреждении – Центре молодежного инновационного творчества «Новатор» г. Липецка, приводятся примеры организации учебного процесса и примеры содержания учебного материала, составляющего основу обучения.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, изобретательская деятельность, новаторство.

*V.P. Tigrov,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of Technology and Technical Creativity
(P.P.Semenov-Tyan-Shansky LGPU, Russia, Lipetsk)
tigrisandn@mail.ru*

*N.I. Tigrova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Preschool and Primary General Education
(Institute for Educational Development, Russia, Lipetsk)
n_tigrova@mail.ru*

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: The article discusses the development of creative abilities of children of primary school age in an additional educational institution – the Center of Youth Innovative Creativity "Novator" in Lipetsk, gives examples of the organization of the educational process and examples of the content of the educational material that constitutes the basis of education.

Keywords: creativity, creative abilities, inventive activity, innovation.

В Послании Федеральному Собранию в марте 2018 года Владимир Путин особое внимание уделил вопросам образования. Президент отметил, что необходимо помогать детям развивать их таланты и становиться успешными.

«Международные эксперты признают, что наша начальная школа уже одна из самых сильных в мире. Мы продолжим и активную работу по развитию нашего общего образования, причём на всех уровнях. При этом подчеркну: современное, качественное образование должно быть доступно для каждого ребёнка. Равные образовательные возможности – мощный ресурс для развития страны и обеспечения социальной справедливости...

Мы продолжим укрепление целостной системы поддержки и развития творческих способностей и талантов наших детей. Такая система должна охватить всю территорию страны, интегрировать возможности таких площадок, как «Сириус», «Кванториумы», центры дополнительного образования и детского творчества во всех регионах России» [1].

Владимир Путин заявил, что нужно уже с ранних лет прививать школьникам готовность к изменениям, к творческому поиску, учить работе в команде и навыкам жизни в цифровую эпоху.

Почему в современном обществе так важно быть творческим человеком? Что даёт людям творчество? Почему творчество одного человека может быть важно и для других людей?

Мы привыкли понимать под творчеством создание какого-либо творческого продукта – фильма, рассказа, картины, музыкального произведения. Но творчество можно понимать и по-другому, как состояние человека, без которого не сможет родиться ни одно произведение. При этом оно может и не родиться, но жизнь человека будет меняться в лучшую сторону. Быть творческим – это значит развивать в себе всю жизнь созидательную природу.

Какая цель у любых творческих занятий? Вырастить великих художников или писателей? Нет, конечно. Вырастить личностей. Людей с нестандартным мышлением, настроенных на саморазвитие и самосовершенствование.

Природа заложила в человеке удивительную тягу к творчеству, самовыражению и самопознанию. Ведь творческое самовыражение и является одним из путей познания своего внутреннего мира, душевного восстановления и оздоровления. Не секрет, что, изменяя себя, своё внутреннее состояние, мы изменяем окружающий нас мир, изменяем свою жизнь.

В современном мире очень востребованы творческие профессии. Высоко ценятся люди, проявляющие индивидуальность, уверенность, творческие способности.

Так что же такое творчество и творческие способности?

Основным критерием этого понятия является уникальность его результата. Само же понятие «творчество» подразумевает процесс деятельности человека, который создает определенные ценности, как материальные, так и духовные. Такой результат может получиться только у автора данного творчества, так как в процессе деятельности он вкладывает в конечный продукт, кроме труда, свои личностные аспекты. Этот факт и придает ценность конечному результату.

Развитием творческих способностей учащихся младших классов в области техники и технологии мы занимаемся в Центре молодежного инновационного творчества «Новатор» свыше десяти лет. За это время нами накоплен огромный экспериментальный материал, который еще требует своего научного изучения.

Опираясь на высказывание С.Л. Рубинштейна о том, что «способность закрепляется в личности как более или менее прочное достояние, но она исходит из требований деятельности и, будучи способностью к деятельности, она в деятельности и формируется» [5; 537], свои занятия мы построили на основе решения творческих задач и овладения умениями использования методик и приемов, активизирующих поиск этих решений.

Анализ литературных источников, практика экспериментальных учебных занятий позволили нам определить критерии отбора задач для обучающихся младших классов:

- 1) задача по своему содержанию должна *соответствовать возрастным особенностям* обучающегося. Термины, встречающиеся в условии, должны быть понятны или подробно разъяснены ученику. Задача должна соответствовать *знанию* капиталу ученика;

2) задача по своему содержанию или по содержанию ее решения должна *предусматривать появление нового знания у ученика*, т.е. нести в себе обучающую, развивающую функцию;

3) содержание задачи должно *соответствовать окружающей действительности* ребенка, т.е. взято из той среды, с которой он контактирует в повседневной жизни.

Задачи с таким содержанием помогут ребенку в дальнейшей жизни обращать внимание на неудобства, недостатки в быту, на производстве и затем их устранять. Именно такие задачи, «лежащие под ногами», а не «находящиеся за горизонтом», ребенок может научиться конкретизировать, достраивать их содержательную часть самостоятельно.

Не секрет, что во многих учебных задачах изначально заложены ошибки: глобализация – чрезмерно общая постановка, избыточная конкретизация, недостаточность или избыток информации и т.д. На примере подобных задач ребенок должен еще в школе учиться самостоятельно их формулировать, т.к. в повседневной жизни может и не оказаться человека, ставящего задачу, значит, таким человеком должен быть он сам.

В своей практике мы уделяем этому особое внимание, и содержание некоторых задач дети дорабатывают самостоятельно.

Безусловно, творческая задача является основой развития творческих способностей, однако, по-нашему глубокому убеждению, она может быть и тем тормозом, который навсегда отобьет желание заниматься творчеством.

Эксперимент показал, что постановка на занятиях чрезмерно сложных, а также чрезмерно простых задач гасит интерес к творчеству, а вот задачи, приводящие к оригинальному решению, ранее не знакомому, да причем самостоятельно достигнутому, приносит удовлетворение, которое хочется испытывать вновь и вновь.

Мы нашли способ приумножить количество оригинальных решений. Считаем, что в младшем школьном возрасте детям просто необходимо давать знания, которые являются в какой-то степени «ключами» к решению творческих задач. К таким, прежде всего, мы относим знания методик активизации поиска их решений.

В учебном процессе ЦМИТ «Новатор» для развития творческих способностей младших школьников мы успешно используем доступные в этом возрасте методики «Поиск аналогов», «Синектика», ФСА, «Морфологический анализ». Однако на первых занятиях мы достаточно много времени уделяем изучению темы «Психологическая инерция и пути ее преодоления в решении творческих задач». Дело в том, что основная направленность обучения в ЦМИТ «Новатор» – изобретательская и рационализаторская деятельность, а дети приходят на первые занятия с устойчивым убеждением, что изобретатели – это великие ученые, они где-то там далеко и «дотянуться» до их величия невозможно.

Именно по этой причине на первых занятиях особое внимание мы уделяем решению одной из главных проблем учебного процесса по развитию творческих способностей учащихся младших классов – убеждение в том, что им дос-

тупна изобретательская деятельность. Для этой цели на первых занятиях мы знакомим младших школьников с достаточно известными во всем мире детскими изобретениями: фруктовый лед – аналог современного мороженого, который был придуман в 1905 году Фрэнком Ипперсоном; водные лыжи, придуманные подростком Ральфом Самуэльсоном; снегоход, придуманный канадским пятнадцатилетним подростком Жозефом Арман Бомбардье и т.д.

После исторического обзора детских изобретений мы приступаем к изучению приемов гашения психологической инерции в творческом мышлении.

В младшем школьном возрасте у детей уже сформировались определенные стереотипы мышления и действия, которые они автоматически выполняют. Эти действия и принято называть психологической инерцией. В повседневной жизни человека такие действия необходимы, но в творческой деятельности они наносят колоссальный вред, к ним, прежде всего, можно отнести следующие: опора только лишь на свои знания и опыт; учет мнения авторитетных людей; соблюдение укоренившихся запретов; боязнь потерять свое лидерство в обществе; принижение своих возможностей.

При обучении учащихся творческой деятельности изучение преодоления каждого из этих видов необходимо, но многолетний опыт экспериментальной работы показал, что при решении творческих задач младшие школьники чаще используют приемы: «гашение инерции терминов», «гашение инерции образов», «гашение инерции узкой специальности» и «оператор РВС», поэтому в нашей практике этим приемам уделялось больше внимания. При изучении данных приемов мы не требуем от ученика запоминания определений, терминов, все усилия педагога направлены на то, чтобы ребенок понял сущность процесса решения творческой задачи.

Так при изучении приема «гашение инерции терминов» перед школьниками ставится достаточно понятная для их возраста задача: «Сконструируйте лопату для уборки снега, при этом постарайтесь к задаче подойти творчески». Ставя перед учащимися вопрос: «Что является главным в решении задачи?» педагог в процессе дискуссии выводит детей на мысль, что главным в задаче является уборка снега, а выходу на оригинальное творческое решение мешает термин «лопата», он сужает простор для творчества, так как устройство лопаты достаточно простое и не имеет, по мнению учащихся, явных недостатков, которые необходимо устранить. Таким образом, в процессе дискуссии преподаватель как бы создает тупиковую ситуацию в решении задачи, из которой ребята не видят оптимального выхода, а затем на ее фоне предлагает выход через замену известного термина «лопата», несущего конкретный и хорошо знакомый смысл, термином, не содержащим конкретного смысла: «вещь», «штуковина», «устройство» и т.д. Такой прием, как правило, вызывает бурный эмоциональный восторг школьников, так как задача: «Сконструировать штуковину для уборки снега» значительно расширяет границы творчества учеников. Штуковиной может быть бульдозер, лазерный луч, труба с теплой водой под асфальтом и многое другое.

Такая учебная творческая деятельность, основанная на положительном эмоциональном переживании, запоминается детьми, как правило, на всю жизнь, следовательно, и качество обучения будет на высшем уровне.

После знакомства с приемом мы переходим к тренингу, на котором дети самостоятельно используют его на простых задачах и самостоятельно объясняют, насколько расширяются творческие горизонты от использования приема.

«Гашение инерции образов», «гашение узкой специальности» и применение «оператора РВС» изучаются примерно по такой же схеме, которую мы для себя обозначили следующими пунктами:

- 1) постановка задачи и решение ее традиционным способом;
- 2) необходимость оригинальности;
- 3) знакомство с приемом гашения психологической инерции, пример решения;
- 4) тренинг по самостоятельному решению задач с использованием приема;
- 5) беседа по подведению итогов обучения.

В такой беседе выясняется, насколько полно каждый ученик освоил учебный материал, и если у кого-то выявляются проблемы в знаниях, то ему назначаются индивидуальные занятия.

В основу организации своих занятий мы закладываем модульную систему обучения. Но на данном этапе мы находимся в поиске ее оптимального применения. Однако уже сейчас мы стремимся к полной реализации основных ее признаков: это и подача учебного материала в виде организационно-методических блоков, рассчитанных на самостоятельное изучение большей части материала и практических занятий, это и построение индивидуальной траектории обучения, это и особая функция педагога, сводящаяся к управлению индивидуальной работой учащихся, консультированию, а не просто к передаче знаний.

Изучение методик активизации поиска решений творческих задач мы начинаем с простой, но наиболее популярной методики «Поиск аналогов». На примере методики мы развиваем у детей такие творческие способности, как гибкость мышления, умение анализировать, сравнивать объекты по структуре, по функциям, обобщать и т.д.

Однако мы идем гораздо дальше некоторых своих коллег в деле развития творческих способностей: мы учим применять эти способности в решении реальных практических изобретательских задач, строя структуру учебного процесса по изучению методик активизации поиска решений творческих задач в следующей последовательности:

- 1) сообщение нового материала о сущности методики;
- 2) тренинг по самостоятельному решению простых задач с использованием нового материала;
- 3) объяснение преподавателем использования методики в разработке конкретного изобретения, полезной модели;

4) совместная работа учащихся и преподавателя по анализу применения изучаемой методики в конкретном изобретении, полезной модели; самостоятельная работа учащихся над недостатком технического объекта (изобретения) и устранение его с помощью изучаемой методики.

Естественно, в нашей работе многое еще не совершенно, но в целом на сегодняшний день можно утверждать, что те положительные результаты, достигнутые учащимися в Центре молодежного инновационного творчества «Новатор» – победы в конкурсах творческих проектов на региональном, межрегиональном и даже международном уровнях, полученные патенты на объективно новые технические разработки – говорят о том, что в своих педагогических поисках оптимальной технологии развития творческих способностей личности мы находимся на правильном пути в закладке «фундамента» для развития творческой личности.

Список литературы

1. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957/work>

2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

3. Вергелес, Г.И. Творческие способности как предмет психолого-педагогического исследования / Г.И. Вергелес, А.И. Раев // Младший школьник: формирование и развитие его личности: сб. научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 324 с.

4. Горбунова, Г.А. Проблема формирования творческих способностей обучающихся в зарубежной и отечественной психологии / Г.А. Горбунова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 6-13.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 720 с.

6. Тигров, В.П. Формирование творческой активности учащихся в проектной деятельности образовательной области «Технология»: монография / В.П. Тигров. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – 235с.

7. Тигров, В.П. Развитие познавательной активности школьников в процессе творческого проектирования / В.П. Тигров, А.Н. Шипилов, Н.И. Тигрова // Наука и образование: проблемы и пути их решения: сб. науч. тр. Международной научно-практической конференции (25 сентября 2017 г.) – Липецк: ЛГПУ, 2017 – С. 87-92.

*С.Н. Числова,
кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
chislova67@mail.ru*

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

Аннотация: в статье автор акцентирует внимание на активизации познавательной деятельности младших школьников. В частности им рассматривается данный вопрос через процесс ознакомления младших школьников с окружающим миром. Познавательную деятельность автор рассматривает как единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. В данной работе акцент сделан на игровой технологии и технологии проектной деятельности.

Ключевые слова: деятельность, познавательная деятельность, активизация познавательной деятельности, младший школьник, обучающийся, окружающий мир.

*S.N. Chislova
Candidate of pedagogical sciences,
associate professor of pedagogics and educational technologies
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
chislova67@mail.ru*

ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE COURSE OF ACQUAINTANCE WITH THE WORLD AROUND

Abstract: in article the author focuses attention on activization of cognitive activity of younger school students. In particular it considers the matter through process of acquaintance of younger school students with the world around. The author considers cognitive activity as unity of sensory perception, theoretical thinking and practical activities. In this work the emphasis is placed on game technology and technology of design activity.

Keywords: activity, cognitive activity, activization of cognitive activity, younger school student, student, world around.

Активизация познавательной деятельности обучающихся – одна из актуальных проблем современного этапа развития педагогической науки. Согласно

Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (далее ФГОС НОО) обучающийся должен стать полноправным субъектом деятельности образовательного процесса [10]. Полагаем, что соответствия основному положению образовательного стандарта, будет трудно добиться, не активизируя на протяжении всего процесса обучения младших школьников их познавательную деятельность.

Проблема активизации познавательной деятельности интересовала многих ученых, педагогов. В этой связи следует отметить, что еще Сократ учил своих слушателей умению логически мыслить, искать истину, размышлять. Ж.Ж. Руссо создавал для своих учеников ситуации, требующие познавательного поиска. И.Г. Песталоцци, А. Дистервег и др. стремились организовать обучение таким образом, чтобы их подопечные проявляли самостоятельность в получении знаний [5].

В педагогике современной начальной школы достаточно широко используются различные аспекты решения дидактических проблем, связанных с активизацией познавательной деятельности (В.В. Давыдов [2], Н.Б. Истомина [3], С.Л. Рубинштейн [8], И.Т. Шамова [11] и др.).

С точки зрения С.Л. Рубинштейна [8], всякое явление возникает и существует в процессе непрерывного взаимодействия индивида с окружающим миром. Мы находимся в непрекращающемся потоке воздействий окружающего мира на нас. Причем, исследователь убежден, что каждое действие обусловлено внутренними условиями, сложившимися у данного индивида в зависимости от внешних условий. Таким образом, мы можем заключить, что деятельность, в том числе и познавательная – это обоюдный процесс влияния человека на окружающий мир и окружающего мира на человека.

Познавательная деятельность является одной из ведущих форм деятельности младшего школьника, которая осуществляется в учебном процессе, и таким образом стимулирует учебную деятельность. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что вопросами изучения познавательной деятельности занимались Ш.А. Амонашвили [1], Н.Ф. Талызина [9], Г.И. Щукина [12] и др. С их точки зрения, познавательная деятельность – это продукт и предпосылка усвоения социального опыта. Анализируя деятельность человека, они акцентировали наше внимание на том, что человек не рождается с готовыми знаниями о мире.

С нашей точки зрения, познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности.

Актуальным в современных образовательных условиях становится обращение исследователей к проблеме организации познавательной деятельности младших школьников в процессе их ознакомления с окружающим миром. Считаем, что владение учебным материалом, предусмотренным программой по предмету «Окружающий мир», обеспечивает успешность школьников при изучении таких учебных предметов как биология, география, физика, химия в среднем звене общеобразовательной школы.

В связи с этим активизацию познавательной деятельности в процессе ознакомления младших школьников с окружающим миром мы рассматриваем как одно из основных направлений совершенствования образовательного процесса в школе.

Анализ программы учебного предмета «Окружающий мир» показал, что в основе его изучения мира младшими школьниками лежит проблемно-поисковый подход, обеспечивающий открытие детьми нового знания и активное освоение ими различных способов познания окружающего [7]. Современные образовательные технологии обладают огромным потенциалом в плане реализации данного подхода и активизации познавательной деятельности младших школьников.

В педагогической практике учителя начальных классов для активизации познавательной деятельности младших школьников используют игровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, технологию проектной деятельности и др. В своей работе остановимся на рассмотрении игровой технологии и технологии проектной деятельности.

Так, игровые технологии, по мнению М.М. Новик, являясь составной частью педагогических технологий, обеспечивают мотивационную составляющую образовательного процесса в современной школе [6]. Все проводимые в начальных классах игры способствуют активизации познавательной деятельности. На это указывают в своих работах Л.П. Кабанова [4].

Приведем примеры дидактических игр, разработанных нами для уроков по предмету «Окружающий мир».

1. Название игры: «Осенний букет».

Цель игры: формирование групповой сплоченности обучающихся.

Количество играющих: группы по 5-6 человек.

Время игры: до 5 минут.

Содержание игры: Учитель делит обучающихся класса на группы по 5-6 человек. Каждая группа получает набор листьев. Учитель объясняет, что из этих листьев надо собрать букет. При этом дать название этому букету и назвать деревья, листья с которых вошли в букет. Та группа, которая первой справится с заданием и правильно назовет деревья, с которых листья использованы в букете, объявляется победителем.

2. Название игры: «Домашние животные».

Цель игры: активизировать познавательную деятельность обучающихся по теме «Домашние животные».

Количество играющих: все обучающиеся в классе.

Время игры: до 10-15 минут.

Содержание игры: Учитель делит класс на пары и предлагает каждой из них карточки с «зашифрованными» словами. Обучающимся предлагается расшифровать слова. Побеждает та пара игроков, которая правильно и быстро «расшифрует» предложенные в карточках слова.

Примеры «зашифрованных» слов:

Ваорок (корова), льдоша (лошадь), цаяз (заяц), резакост (стрекоза), арифж (жираф), ападн (панда), баобчак (бабочка), шаугялк (лягушка), сонл (слон), ток (кот) и др.

3. Название игры: «Здоровое питание».

Цель игры: повторить ранее изученный материал, сформировать умение сотрудничать с одноклассниками и умение определять долю своего участия в общей работе.

Количество играющих: все обучающиеся в классе.

Время игры: до 5 минут.

Содержание игры: учитель делит обучающихся на группы по 5-6 человек. Каждой группе выдается набор карточек и предлагается разложить карточки с названиями продуктов по их полезности и вредности для нашего организма. В одну стопку – полезные, в другую – вредные. При подведении итогов игры надо объяснить свой выбор.

(На карточках изображены продукты: яблоко, киви, апельсин, груша, мандарин, банан, огурец, чипсы, картофель, конфеты, кириешки, лимонад, кока-кола и т.п.)

4. Название игры: «Овощи и фрукты».

Цель игры: активизировать познавательную деятельность обучающихся, сформировать умение сотрудничать с одноклассниками.

Количество играющих: все обучающиеся в классе.

Время игры: 5 минут.

Содержание игры: учитель предлагает обучающимся образовать пары. Каждой паре предлагается карточка-таблица. В этой таблице надо найти названия овощей и фруктов. Побеждает пара, которая быстрее всех и больше всех назовет «собранных» овощей и фруктов.

Таблица 1

«Карточка-таблица для игры «Овощи и фрукты»

Я	Б	Л	О	К	О	О	П	Р
К	А	И	Г	А	З	М	Э	Е
Г	Н	М	У	П	Е	О	С	В
Р	А	О	Р	У	К	Р	О	П
У	Н	Н	Е	С	И	К	Л	Е
Ш	Я	Ъ	Ц	Т	В	О	У	Р
А	Й	В	А	А	И	В	К	Е
С	Л	И	В	А	Б	Ь	Л	Ц

5. Название игры: «Что я знаю о государствах Европы».

Цель игры: активизировать познавательную деятельность обучающихся по теме «Государства Европы», продолжить формирование коммуникативных умений.

Количество играющих: все обучающиеся в классе.

Время игры: до 10-15 минут.

Содержание игры: учитель предлагает обучающимся образовать пары и составить краткий рассказ о государствах (Великобритания, Германия, Испания, Италия, Финляндия, Франция, Швеция и др.) по плану, используя имеющиеся справочные материалы и карту. Государство выбирается каждой парой с помощью программы Интернет-выбор. Каждой паре обучающихся выдается план краткого рассказа.

План краткого рассказа может иметь следующий вид:

1. Название государства, столица (показ по карте).
2. Государственный флаг (выбор макета-эскиза флага среди заготовок на столе учителя).
3. Площадь.
4. Природные зоны, преобладающие в стране.
5. Виды животных и растений (несколько примеров).
6. Численность населения.
7. Языки.

Побеждает та пара обучающихся, которая быстрее всех, но достаточно подробно составит и эмоционально представит рассказ о выбранном государстве.

6. Название игры: «Путешествие по городам Золотого кольца России».

Цель игры: активизировать познавательную деятельность обучающихся по теме «Города Золотого кольца России», продолжить формирование коммуникативных умений.

Количество играющих: все обучающиеся в классе.

Время игры: до 10 минут.

Содержание игры: учитель делит обучающихся в классе на группы по 4-5 человек. Каждая группа получает фрагмент карты-путешествия и карточку с названием города, о котором должна будет рассказать. Надо восстановить карту, обозначив города выделенного маршрута путешествия, и рассказать о традиционных особенностях (исторических, географических, культурно-социальных) одного из них. В качестве информационных источников используются наборы-путеводители по городам Золотого кольца. Оценивается правильность оформления маршрута, полнота рассказа о выбранном городе.

7. Название игры: «Все профессии важны!»

Цель игры: активизировать познавательную деятельность обучающихся по теме «Профессии», продолжить формирование коммуникативных умений.

Количество играющих: все обучающиеся в классе.

Время игры: до 10 минут.

Содержание игры: учитель делит обучающихся в классе на группы по 4-5 человек. Каждая группа выбирает командира. Учитель предлагает командирам выбрать конверт, поясняя, что в каждом конверте находится задание, которое необходимо выполнить за определенное время (5 минут). Затем командир представляет решение данного задания. Все остальные группы оценивают ориги-

нальность подачи материала. Учитель уточняет, что для выполнения задания можно использовать ватманы, маркеры, реквизит.

В конвертах находятся задания вида:

а) Прочитав загадку, определите профессию.

Загадка о профессии:

Он природу охраняет,
Браконьеров прогоняет,
А зимою у кормушек
В гости ждет лесных зверюшек.

б) Назовите основные личностные качества, которыми должен обладать человек данной профессии. в) Представьте образ этого профессионала.

Активизации познавательной деятельности обучающихся способствует серия игр-инсценировок. Так, мы можем организовать игры-экскурсии по мегаполисам нашей страны, игры-экскурсии по городам нашей области и т.д. Характерной особенностью таких игр является наличие ролей: гид-экскурсовод, корреспонденты, выдающиеся деятели, экскурсанты.

Полагаем, что приведенные примеры игр для уроков «Окружающего мира» направлены на достижение одного из целевых ориентиров игровых технологий – активизации познавательной деятельности обучающихся.

Особого внимания заслуживает технология проектной деятельности, активно реализуемая учителями начальных классов по всем учебным предметам. Учебный предмет «Окружающий мир» в этом случае не исключение.

Под проектной деятельностью мы понимаем специально организованную целенаправленную совместную познавательную деятельность педагога и обучающихся, которая предполагает: а) постановку лично-значимых образовательных цели и задач; б) планирование хода деятельности; в) определение ожидаемых результатов; г) осуществление деятельности по решению образовательных цели и задач; д) создание конкретного продукта и его представление.

Проекты в рамках предмета «Окружающий мир» могут иметь различную тематику. Приведем примеры тем проектов по данному предмету.

Общая тема: «Моя малая Родина» (1 класс) [7].

Примеры тем индивидуальных и групповых проектов:

- Река моего детства.
- Мои земляки.
- Мои родители.
- Традиции моей семьи.
- История моей улицы.
- Город, в котором я родился.

Общая тема: «Профессии» (2 класс) [7].

Примеры тем индивидуальных и групповых проектов:

- Профессия моей мамы.
- Профессия моего папы.
- Моя будущая профессия.
- Профессии будущего.

– Моя будущая профессия.

Общая тема: «Разнообразие природы родного края» (3 класс) [7].

Примеры тем индивидуальных и групповых проектов:

– Первоцветы.

– Птицы моего края.

– Млекопитающие моего края.

– Почвы моего края.

– Смешанные леса моего края.

Общая тема: «Страницы истории России» (4 класс) [7].

Примеры тем индивидуальных и групповых проектов:

– Патриоты России.

– Великие битвы.

– Петр Великий.

– Екатерина Великая.

– Россия в освоении космоса.

– День России.

Тем не менее, при организации проектной деятельности необходимо учесть, что отбор содержания курса «Окружающий мир» осуществляется через реализацию следующих ведущих идей: идеи многообразия мира, идеи целостного мира, идеи уважения к миру [7]. Идеи многообразия мира находят отражение при изучении природной и социальной сфер. На основе интеграции сведений из различных областей знаний мы стараемся выстраивать единую окружающую нас картину действительности, в которой отражается многообразие природы и культуры народов мира. Поддержанию и развитию данной идеи способствует организация проектной деятельности младших школьников на темы: «Легенда о Воргольских скалах», «Елецкие кузнецы», «Елецкое кружево покоряет мир» и др.

Особое внимание нам предлагается уделять природному многообразию. В этой связи, природное многообразие следует рассматривать, с одной стороны, как самостоятельную ценность, а с другой стороны, как условие, без которого человек не может существовать. Данную идею мы можем развить в проектах на темы: «Заповедные места Липецкого края», «Водные артерии Липецкой земли», «Первоцветы окрестностей Ельца» и др.

Идеи целостности мира предлагается изучать через раскрытие связей: между неживой природой и живой, внутри живой природы, между природой и человеком. В частности, делается акцент на рассмотрении значения каждого природного компонента в жизни людей. Реализации данной идеи может способствовать проектная деятельность на темы: «Экологические тропы в Елецком районе», «Кудыкина гора – место удивительных встреч», «Воргольские скалы как туристический объект» и др.

Таким образом, мы можем констатировать, что в настоящее время изменения, происходящие в системе образования, направлены на создание среды, которая бы мотивировала обучающихся самостоятельно добывать, обрабатывать информацию, обмениваться ею, быстро и свободно ориентироваться в окружающем информационном пространстве. Полагаем, что игровые технологии и технология проектной деятельности способствуют решению многих образовательных задач, в том числе и активизации познавательной деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1987. – 206 с.
2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М., 2014. – 240 с.
3. Истомина, Н.Б. Активизация учащихся на уроках математики: пособие для учителя / Н.Б. Истомина. – М.: Просвещение, 1985. – 64 с.
4. Кабанова, Л.П. Учебные игры как средство повышения эффективности уроков / Л.П. Кабанова // Начальная школа. – 2016. – № 1. – С. 23.
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2012. – 176 с.
6. Новик, М.М. Современные технологии в образовании / М.М. Новик // Новые знания. – 1999. – № 3. – С. 17-21.
7. Примерная программа общеобразовательного учреждения. Начальные классы (1-4): в 2 ч. Ч. 1; под ред. А.А. Плешакова. – М.: Просвещение, 2010. – 628 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие для ВУЗов / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2004. – 288 с.
9. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М., 1975. – С. 72-80.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2019. – 31 с.
11. Шамова, И.Т. Активизация учения школьников / Т.Н. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 96 с.
12. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для пед. институтов / Г.И. Щукина. – М., 2011. – 160 с.

*И.В. Чеботарева,
доктор педагогических наук,
доцент, зав. кафедрой дошкольного образования
(ЛНУ им. Т.Г. Шевченко, ЛНР, г. Луганск)
irina_pedagogika@mail.ru*

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА
ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА СТАРШИМИ
ДОШКОЛЬНИКАМИ (СИНЕРГИЯ СВЕТСКОГО
И РЕЛИГИОЗНОГО КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗОВАНИЯ)**

Аннотация: в статье сделан акцент на том, что снижение негативных тенденций в обществе во многом определяется качеством духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Обоснована целесообразность организации познания окружающего мира детьми дошкольного возраста на духовно-нравственных основах. Продемонстрировано использование синергии светского и религиозного знания на примере знакомства старших дошкольников со вторым днем творения.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные основы жизни, окружающий мир, старшие дошкольники, христианские ценности, светское знание, религиозное знание.

*I.V. Chebotariova,
Doctor of pedagogical sciences,
Assistant professor, Head of the department of pre-school education
(Taras Shevchenko Lugansk National University, LPR, Lugansk)
irina_pedagogika@mail.ru*

**MORAL AND SPIRITUAL BASIS OF ORGANIZING THE PROCESS OF
LEARNING THE SURROUNDING WORLD BY SENIOR PRESCHOOLERS
(SYNERGY OF SECULAR AND RELIGIOUS COMPONENTS OF
EDUCATION)**

Abstract: the article emphasizes that the decrease of negative tendencies in the society is largely defined by the quality of moral and spiritual upbringing of growing generation. The reasonability of organizing the learning about the surrounding world by preschool children on the moral and spiritual basis is substantiated. The use of synergy of secular and religious knowledge on the example of acquaintance of senior preschoolers with the second day of creation has been demonstrated.

Keywords: moral and spiritual upbringing, moral and spiritual basis of life, surrounding world, senior preschoolers, Christian values, secular knowledge, religious knowledge.

Современный мир полон различных противоречий: между технической мощью человечества и угрозой его уничтожения новейшими технологиями; между развитой культурой и неспособностью человека пользоваться ее достижениями для саморазвития и предотвращения проблем различного уровня; между утверждением общечеловеческих ценностей и вспыхиванием локальных войн и вооруженных конфликтов и т.д. Мир, в который приходят новые поколения, многообразен и сложен, особенно для детского восприятия и понимания особенностей его устройства, роли человека в его сохранении и развитии. Для дошкольника познание окружающего мира сравнимо с познанием взрослым Вселенной, хранящей множество тайн и загадок.

Введение ребенка в окружающий мир: знакомство с предметным миром, особенностями человеческих взаимоотношений, приобщение к миру природы, субъектом которой является человек, будет эффективным в системе дошкольного образования при условии создания духовно-нравственных основ познавательного развития ребенка. В процессе познания окружающего мира педагогу важно вместе с воспитанниками размышлять над вопросами: «Кто есть человек?», «Каково его предназначение в мире?», «Какую силу приобретает человек, познающий мир? (созидающую или разрушающую)», «Как сохранить и преобразовать мир к лучшему?» и др. Несомненно, такое образование способствует формированию духовно-нравственных основ жизни, которые, по справедливому утверждению В.И. Слободчикова, являются иммунной защитной системой достоинства и свободы человека, позволяющей ему отличать добро от зла, «свое» от «чужого», от агрессивного чуждого, осуществлять выбор средств деятельности и следовать своему назначению в мире. В.И. Слободчиков по силе защиты сравнивает духовно-нравственные основы жизни с озоновым слоем. Если последний защищает человечество от разрушительного влияния космических лучей, то духовно-нравственные основы являются защитой от «мировоззренческой катастрофы», которая проявляется в виде усиления потребительских ценностей, жестокости, равнодушия и т.п. [12]. А.Н. Сидорова под духовно-нравственными основами личности, формирование которых, по мнению исследователя, необходимо осуществлять, начиная с дошкольного возраста, понимает совокупность приобретенных базовых компонентов личности ребенка в рамках развития его духовно-нравственной сферы, обеспечивающих познание самого себя, окружающего мира, отношений в нем на основе духовно-нравственных ценностей [11].

Безусловно, создание духовно-нравственных основ жизни современного человека осуществляется благодаря качественному образованию, в частности приоритетности духовно-нравственного воспитания, прокладывающего путь продуктивному познанию ребенком окружающего мира, в результате которого воспитанник не только изучает его особенности, но и у него формируется ответственность за сохранение окружающего мира, способность к выстраиванию гуманных отношений: человек-природа, человек-человек, человек-общество.

Для уточнения сущности духовно-нравственного воспитания обратимся к исследованиям ряда ученых. В педагогической литературе можно часто встре-

тить работы, в которых отражены проблемы нравственного воспитания (О.С. Богданова, Р.С. Буре, И.Н. Вавилова, Т.В. Забельская, Г.В. Иванова, Л.И. Катаева, Т.Д. Красова, О.В. Куниченко, С.О. Ларионова, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, Р.В. Овчарова и др.). Анализ вышеупомянутых работ показал, что под нравственным воспитанием исследователи понимают усвоение этических норм и формирование нравственного сознания; формирование нравственных чувств (симпатии, дружбы, любви, долга и др.), нравственных качеств личности (трудолюбия, дисциплинированности, честности, доброты, милосердия, отзывчивости и др.); формирование нравственного поведения.

Вопросы духовного воспитания в основном представлены в православной педагогике, основное назначение которой, как подчеркивает А. Зелененко, состоит в содействии раскрытию и развитию в ребенке богодарованного начала, в детовождении через веру к Христу и во Христе. Отсюда основополагающим принципом педагогики А. Зелененко называет христоцентричность, т.к. Христос является основанием, целью, идеалом, центром, к которому необходимо стремиться человеку [3].

В последнее время в научно-исследовательском поле появились работы, посвященные проблеме духовно-нравственного воспитания личности (Д.А. Бежевец, И.В. Верховных, Л.Д. Короткова, Т.И. Петракова, О.М. Потаповская, А.Н. Сидорова, А.Д. Солдатенков, Н.П. Шитякова и др.).

Л.Д. Короткова под духовно-нравственным воспитанием понимает формирование духовных потребностей, этических знаний, эстетического вкуса, самосознания, эмоциональной сферы, чувства совести, собственного достоинства, доброты, эмпатии (сочувствия, сопереживания), коммуникативных способностей (дружелюбия в общении с окружающими, взаимопонимания и искренности, уважения к личности, эмоциональный контакт) [6].

Н.П. Шитякова и И.В. Верховных трактуют духовно-нравственное воспитание как воспитание, интегрирующее цели, принципы, содержание и методы духовного и нравственного воспитания, направленное на приобщение личности к одной из существующих систем духовных ценностей (гуманистической, этнической, религиозной), на создание условий для поиска и нахождения личностных смыслов этих ценностей, на формирование стремления и готовности действовать в своей жизни в соответствии с ними [14, с. 93].

Д.А. Бежевец, исследуя комплексный подход к духовно-нравственному воспитанию личности, характеризует его как «процесс, направленный на развитие внутреннего мира человека, формирование знаний о религиозной и светской культуре, умений и навыков совершать поступки на основе духовно-нравственных ценностей, выработку ценностных качеств личности, которые проявляются в его гуманном поведении в окружающей действительности, в ценностном отношении к базовым духовно-нравственным ценностям» [1; 206].

Представленные исследователями определения духовно-нравственного воспитания включают такую составляющую, как приобщение детей к религиозным ценностям и через их осмысление (нахождение личностных смыслов) – формирование нравственного поведения и стремления непрерывного духовного

самосовершенствования. С нашей точки зрения, особенно в современных условиях глубокого духовного кризиса, целесообразным является разумное сочетание светского и религиозного компонентов образования подрастающего поколения, в частности, создания духовно-нравственных основ познания дошкольниками окружающего мира, что, безусловно, способствует формированию духовно-нравственных основ жизни человека. Тому есть ряд причин, на которых важно акцентировать внимание.

Во-первых, в последнее время увеличивается количество ученых, заявляющих о существовании высшего Разума, создавшего человека и благоприятную среду для его обитания. Среди таких ученых отметим физика-теоретика П. Дейвиса; физика, математика и космолога Ф. Триплера; физика В.А. Никитина; космолога и астрофизика М. Дж. Риса; философа Э. Флю; генетика Ф. Коллинза; академика Международной академии информатизации при ООН В.Д. Плыкина и др. [4, 9, 13]. Поскольку перечисленные ученые занимаются проблемами изучения Вселенной, планетарных процессов и человека как микрокосмоса в макрокосмосе (Я.А. Коменский), игнорирование их заявлений и доказательств было бы неразумным, если современное образование желает достичь успешных результатов в воспитании личности.

Приведем ряд аргументов ученых.

В.А. Никитин пишет: «Данные физики элементарных частиц и астрофизики можно рассматривать как красноречивое свидетельство наличия Творца Мира, который тщательно подобрал параметры фундаментальных частиц материи с тем, чтобы во Вселенной создались условия, пригодные для существования человека... Вероятность возникновения благоприятной среды обитания в результате случайного сочетания свойств фундаментальных частиц материи и их законов исчезающе мала...» [13].

Ф. Коллинз, утверждая существование Творца, несколько как ученый не разочарован открытиями молекулярной биологии – напротив, он восхищается цифровым изяществом ДНК, удивительной и замысловатой жизнью, созданной великим Конструктором. Ф. Коллинз пишет: «Как прекрасны и совершенны компоненты живых существ, от рибосомы, где строится белок по матрице РНК, до гусеницы, превращающейся в бабочку, или павлина, привлекающего самку своим немислимым оперением! Учение об эволюции может – и должно быть – истинным. Но разве эволюция не имеет автора? У тех, кто верит в Бога, сейчас больше, а не меньше причин для благоговения перед Ним» [4; 87].

В.Д. Плыкин – доктор технических наук, автор книги «В начале было слово...» или След на воде» утверждает, что Вселенная устроена в соответствии с глобальным порядком и под управлением Вселенского Разума. Ученый подчеркивает, что допустить возможность создания глобального порядка во Вселенной взрывом, как это объясняют некоторые ученые, – «это всё равно, что допустить возможность изготовления космического корабля с помощью взрыва авиационного завода» [9].

Во-вторых, преступно в воспитании Человека пренебрегать сокровищницей классической педагогики. Как показала история развития педагогической

мысли, идеи педагогов-классиков (Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, Я. Корчака, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и др.) являются действенными и актуальными во все времена. Причиной тому являются христианские корни педагогических размышлений ученых, предложенных ими систем, методов и форм работы с воспитанниками. Великие педагоги «возводили» свои педагогические идеи на прочном неразрушаемом времени фундаменте – Божьем слове. С нашей точки зрения, лишить педагогику этого основания – значит потерять возможность подготовить к жизни человека, способного справиться с теми глобальными проблемами, что возникли во времена попытки человека жить по правилам, не согласующимся с законами Творца Вселенной. Как справедливо подчеркивает Б.С. Братусь, отказ от христианских идеалов, как уже показал опыт нашей страны, привел к иллюзорному счастью – «и земля не родит, и нравственность гибнет, и наука из необходимого подспорья становится опасной и античеловеческой» [2; 41].

Важность обращения к христианским ценностям в образовании, воспитании молодого поколения и решении глобальных проблем, созданных человечеством, прослеживается в работах современных ученых (Ш.А. Амонашвили, Н.Д. Никандров, Т.И. Петракова, В.И. Слободчиков, И.П. Подласый, Л.Л. Шевченко и др.). Так, в учебном пособии И.П. Подласого «Теоретическая педагогика» (2013) обозначена позиция автора в отношении обращения к Творцу (создателю (изобретателю) человека и окружающего мира) в педагогической деятельности по совершенствованию Его творения. «Всевышний создал человека и предписал ему пожизненную повинность – воспитание: труд души и тела по совершенствованию самого себя, своих отношений к другим людям, природе и всему сущему в этом мире» [10; 6].

Т.И. Петракова настаивает на том, что духовными основами нравственного воспитания молодого поколения должны быть христианские догматы, в которых отражен целостный и всеохватный образ человека, позволяющий вывести адекватные определения основных педагогических категорий – «воспитание» и «образование». Основную задачу нравственного воспитания ученый видит в воспитании сердца, «которое нужно очистить от страстей, чтобы научиться различать добро и зло и чтобы можно было, с помощью молитвы и добродетеля, зажечь в нем огонь Божественной любви» [8; 32].

Н.Д. Никандров, размышляя о воспитании, подчеркивает, что это процесс, прежде всего, формирования ценностей, отношения к себе, миру, к другим, к Богу. Ученый отмечает, что сформированность общечеловеческих ценностей у молодежи недостаточна для решения социальных проблем, так как зачастую их подменяют западными ценностями (индивидуализм, конкуренция, приобретательство и др.). Разрешение современных проблем нравственного характера возможно с опорой на национальные ценности, в том числе – христианские. «Это ценности честного труда, труда на благо своей страны, своей семьи, да и на собственное благо» [7; 5].

В России и в Луганской Народной Республике существует инновационная практика реализации авторских программ духовно-нравственного воспита-

ния дошкольников на основе православной культурной традиции. Например, востребованным является учебно-методический комплекс «Добрый мир. Православная культура для малышей» (Л.Л. Шевченко). Как подчеркивает автор-составитель, разработанная программа дополняет базовую программу по содержанию образовательных областей материалами духовно-нравственного характера (религиозного компонента). Таким образом, процесс дошкольного образования, с нашей точки зрения, значительно обогащается религиозным знанием, а знакомство с Великим Творцом способствует формированию у детей ценностей высшего порядка, что гарантирует становление морально устойчивой личности, способной к духовному самосохранению и преображению окружающего мира.

Следует отметить, что организацию познания дошкольниками окружающего мира на духовно-нравственных основах (на основе синергии светского и религиозного знания) мы предлагаем осуществлять средствами, о которых писал еще великий педагог-классик Я.А. Коменский: «Бог дал нам три книги, которые одни исчерпывают всё: полный творениями мир вовне нас, полный разумности ум внутри нас и выраженное в слове и изложенное в Писании откровение до нас» [5; 412].

Интересным является подход к решению задач духовно-нравственного воспитания, предлагаемый Л.Л. Шевченко, в частности – познание мира старшими дошкольниками путем организации прогулок по дням творения. С нашей точки зрения, в процессе знакомства детей с окружающим миром важно акцентировать внимание на Великом Конструкторе, который соделал все премудро и наполнил землю Своими произведениями (Псалтырь 103:24). Мы считаем, что именно в этот период дошкольного детства важно показать ребенку, что мир, в котором он живет, – это дар человеку от заботливого и любящего Небесного Отца, предусмотревшего все для венца своего творения. Необходимо показать развивающейся личности, что человек является частью природы, которую Бог создал для разумного потребления, познания и сохранения для следующих поколений. Всевышний как заботливый хозяин предусмотрел, чтобы в обустроенном доме у человека были воздух и пресная вода, без которых немислима жизнь; светило солнце как основной источник энергии; было разнообразие вкусных, питательных плодов; продуктов животного происхождения и т.д.

В процессе познания окружающего мира дошкольниками важно развивать важнейшее качество – любовь, без которой, как справедливо утверждал апостол Павел, человек ничто, «медь звенящая или кимвал звучащий» (1 Коринфянам 13:1–2). Любовь лежит в основе жизни, она является одним из качеств Великого Творца. Сам Отец Небесный есть Любовь (1 Иоанна 4:16). Достаточно взглянуть на окружающий мир, не поврежденный бездумной деятельностью человека, и мы увидим, как все создано гениально и прекрасно для венца творения. Способность человека мыслить, любить, различать цвета, слышать прекрасные звуки, ощущать ароматы, наслаждаться красотой мира, делом рук своих и т.д. – является доказательством любви Отца Небесного к своему творению.

Таким образом, мы предлагаем осуществлять прогулки по дням творения как знакомство старших дошкольников с окружающим миром, созданным Любовью. Продемонстрируем использование синергии светского и религиозного знания, например, знакомясь со вторым днем творения (прогулка по территории дошкольного образовательного учреждения).

Повторяем

Беседа:

Воспитатель. Ребята, давайте вспомним, кто создал наш прекрасный мир?

Ответы детей (Бог).

Воспитатель. Как мы еще называем Бога?

Ответы детей (Отец Небесный, Творец).

Воспитатель. Помните ли вы, что наш мир создавался Богом несколько дней. Мы с вами говорили, что один день мог длиться много времени, ведь Отец Небесный тщательно трудился, обустроив прекрасный дом Земля, чтобы нам в нем жилось уютно и счастливо.

Воспитатель. Дети, Что Бог создал в первый день?

Ответы детей (свет, день, ночь).

Воспитатель. Правильно, началом было создание света, без которого, как мы уже убедились, не может существовать жизнь. На нашей планете тогда еще не было ни растений, ни животных, ни нас – людей, появились день и ночь. Какую мудрость, любовь и заботу проявил Бог, обустроив для нас красивое пространство! Отцу Небесному так хотелось нас порадовать красотой планеты, что Он не прервался на отдых, а продолжил старательно работать и во второй день создал небо.

Удивляемся, восхищаемся

Воспитатель. Ребята, оказывается, что Бог разместил небо под водой и над водой? Получается, что над нами простирается небо, а выше неба находится вода, но и под небом тоже вода. Но мы же с вами ходим по суше. Хотите разобраться с такой загадкой?

Ответы детей (да).

Воспитатель. Тогда для начала выйдем на прогулку и понаблюдаем за небом. Обратим внимание на его цвет, форму облаков. Будем с вами разбираться, что это за вода над и под небом (*Дети одеваются и выходят на прогулку под песню В. Шаинского «Облака»*).

Наблюдаем и фантазируем

Воспитатель. Дети, всегда ли небо выглядит одинаково или бывает разным?

Ответы детей (разным).

Воспитатель. Правильно, оно бывает разным. Давайте с вами вспомним, каким оно может быть.

Ответы детей. Безоблачным, облачным, хмурым, голубым, синим, серым, затянутым тучами, унылым, ласковым, светлым, темным, дождливым, ясным, блестящим.

Воспитатель. А каким оно кажется вам сегодня?

Ответы детей (голубым).

Воспитатель. Помните, ребята, что небо, как свет, ночь и день, являются даром Бога. Видите, как нам сегодня повезло, потому что день выдался солнечный, небо голубое и по нему плывут красивые облака различной формы. Послушаем стихотворение «На что похожи облака?» (И. Гурина).

Воспитатель. Ребята, а вам нравится наблюдать за небом, за облаками?

Ответы детей (да).

Воспитатель (читает стихотворение И. Брагиной «Небо»).

Воспитатель. Давайте понаблюдаем за облаками и скажем, на что они похожи.

Ответы детей...

Воспитатель. Да, ребята, каждый из вас видит облака по-своему. Одному кажется, что облако похоже на лошадку, другому – на козленка, а кому-то видится большое пирожное.

Познаем мир

Воспитатель. Как вы уже увидели, ребята, сегодня облака имеют кучевую форму, но в другие дни они могут иметь совершенно иной вид и название. А вот какой вид и название мы узнаем из сказки «Спор облаков».

Воспитатель. Ребята, сколько родов облаков существует? На каком расстоянии находятся облака, которые мы сегодня наблюдаем?

Ответы детей (три рода, на расстоянии 2–3 км).

Воспитатель. Дети, а как вы думаете, из чего состоят облака? Можем ли мы их потрогать, если поднимемся на высоту 2–3 км?

Ответы детей (затрудняются ответить).

Воспитатель. Ребята, потрогать облака мы не можем, потому что они состоят из маленьких капелек воды, легких как пух. Вы видели туман? Так вот облака похожи на туман. Ведь туман мы потрогать не можем. Капельки воды попали на небо и собрались в облачко не случайно. Каждая из капелек-путешественниц жила в реке, море, океане. Потом пригрело солнышко, и капельки испарились, превратившись в прозрачный пар, который поднялся вверх. Ему удалось подняться, потому что его подхватил теплый поток воздуха, который легче холодного и всегда устремляется вверх. Пар высоко в небе соприкоснулся с холодным воздухом и рассыпался на крохотные капельки, которые, перемещаясь по воздуху, собрались в облачко. Бывает так, что облака пропадают, а бывает, что сливаются вместе, становятся тяжелыми, и тогда из них идет дождь. Так осуществляется круговорот воды в природе.

Экспериментируем

Воспитатель. Ребята, а еще очень важным даром Бога человеку является воздух. Можем ли мы его потрогать?

Ответы детей (нет).

Воспитатель. Конечно, потрогать его мы не можем, так же как и облака, а вот понять, что без воздуха невозможно жить человеку, достаточно нескольких минут. Кто любит нырять?

Ответы детей...

Воспитатель. Все любят нырять. Ребята, когда вы ныряете, то закрываете нос. В таком положении вы можете пробыть не больше минуты под водой, потому что вам становится нечем дышать, и вы быстро выныриваете, чтобы схватить глоток воздуха.

Ребята, без даров Бога человек не может жить. Оказывается, что без воды он может прожить только несколько дней. Без еды может прожить до 60 дней. А вот без воздуха всего несколько минут!

Посмотрите вокруг, ребята, нас окружает воздух, которым мы дышим, но мы его не видим. Он не имеет цвета и вкуса, мы не можем его потрогать, но поймать нам его удастся. Смотрите, я беру прозрачный пакет и как бы зачерпываю воздух вокруг себя. Видите, пакет надулся, как воздушный шарик, который вам не раз приходилось надувать. Зажмем пакет, чтобы воздух не выходил и посмотрим внимательно на цвет пакета. Он как был прозрачный, так и остался. Значит воздух, что попал в него, тоже прозрачный.

А теперь давайте сожмем пакет с воздухом, чтобы изменить его форму. Видите – нам это удалось. Так бывает, когда из воздушных шариков умельцы делают разные фигурки животных и цветы. Это значит, что воздух может принимать форму предметов, в которые он попал.

Воздух может быстро передвигаться, и тогда мы называем его ветром. Под воздействием ветра движутся облака, которые мы сегодня наблюдаем.

Играем

Воспитатель. Ребята, а теперь пришло время поиграть (*Подвижная игра. «Ветер и облака»*).

Подводим итоги

Воспитатель. Ребята, помните, мы говорили о том, что небо отделяет воду, находящую над ним и под ним. Так вот, над небом – это то, что мы не можем увидеть, это Космос, а под небом – это наша планета Земля. Во второй день творения она была полностью заполнена морями. Суши еще не было. Вспомним, дети, что людей, животных, растений на земле во второй день творения тоже не было, и поэтому эта вода никому пока не приносила вреда. Но Бог замыслил образовать для живых существ сушу, где мы сейчас с вами живем. С особенностями этого дара мы будем знакомиться позднее.

Вот и закончилась наша прогулка. Ребята, давайте вспомним, с какими дарами Бога мы познакомились.

Ответы детей...

Таким образом, организация процесса познания дошкольниками окружающего мира на духовно-нравственных основах с использованием синергии светского и религиозного знания будет способствовать формированию у воспитанников понимания того, что мир создан с Великой Любовью для человека как венца творения; развитию способности наблюдать окружающий мир, восхищаться, любоваться им, исследовать, а главное – будет осуществляться настройка сердца и разума ребенка на бережливое, заботливое отношение к дарам Небесного Отца.

Список литературы

1. Бежевец, Д.А. Комплексный подход к духовно-нравственному воспитанию младших школьников и подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.А. Бежевец; Моск. городской пед. ун-т. – М.: [Б. и.], 2016. – 261 с.
2. Братусь, Б.С. Русская, советская, российская психология: конспективное рассмотрение / Б.С. Братусь. – М.: Флинта, 2000. – 88 с.
3. Зелененко, А. Основополагающие принципы православной педагогики и утрата их современной школой [Электронный ресурс] / (Прот.) А. Зелененко. – Режим доступа: URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37866.php>.
4. Коллинз, Ф. Доказательство Бога: Аргументы ученого / Френсис Коллинз; пер. с англ. – М.: Альпина нон-фикшн, 2008. – 216 с.
5. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 2. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
6. Короткова, Л.Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Д. Короткова; Моск. гуманитар. ун-т. – М.: [Б. и.], 2008. – 23 с.
7. Никандров, Н.Д. Духовные ценности и воспитание в современной России / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 3-12.
8. Петракова, Т.И. Духовные основы нравственного воспитания / Т.И. Петракова. – М.: ИМПЭТО, 1997. – 46 с.
9. Плыкин, В.Д. «В начале было слово...» или След на воде [Электронный ресурс] / В.Д. Плыкин; изд. 2-е, перераб. и доп. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1997. – 54 с. – Режим доступа: URL: <http://rateh.ru/interesnye-knigi/v-nachale-bylo-slovo-ili-sled-na-vode-plykin-vd>.
10. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 т. Том 2. Практическая педагогика в 2 книгах. Книга 1: учебник для академического бакалавриата / И.П. Подласый; 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 491 с.
11. Сидорова, А.Н. Формирование духовно-нравственных основ личности ребенка старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / А.Н. Сидорова; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: [Б. и.], 2009. – 215 с.
12. Слободчиков, В.И. Духовные проблемы человека в современном мире / В.И. Слободчиков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 33–39.
13. Фомин, А.В. Доказательства существования Бога. Аргументы науки в пользу сотворения мира / А.В. Фомин. – М.: НОВАЯ МЫСЛЬ, 2004. – 544 с.
14. Шитякова, Н.П. Духовно-нравственное воспитание школьников: проблемы, теории, технологии: учебное пособие / Н.П. Шитякова, И.В. Верховых. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 197 с.

*И.А. Лащенко,
старший преподаватель кафедры дошкольного образования,
(ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»,
ЛНР, г. Луганск)
irinamir22@list.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотрено понятие «познавательный интерес», обосновано влияние художественного слова на формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста, определено понятие «художественное слово». Акцентируется внимание на образовательном квесте как средстве использования художественного слова в развитии познавательного интереса дошкольников.

Ключевые слова: познавательный интерес, старший дошкольный возраст, художественное слово, образовательный квест.

*I.A. Lashchenova,
Senior teacher of preschool education
(Taras Shevchenko Lugansk National
University, LPR, Lugansk)
irinamir22@list.ru*

THE ART WORD AS A MEANS OF DEVELOPING THE COGNITIVE INTEREST OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the influence of an artistic word on the formation of the cognitive interest of older preschool children is substantiated, the concept of “artistic word” is defined. The attention is focused on the educational quest as a means of using the artistic word in the development of cognitive interest of preschool children.

Keywords: cognitive interest, senior preschool age, art word, educational quest.

Увеличивающиеся количества знаний из года в год ставит перед системой образования новые задачи, решение которых необходимо искать в обновленных подходах в их усвоении и, соответственно, разумном применении в жизни. Уже в дошкольном возрасте актуализируется проблема познавательного развития ребенка, формирования у него потребности расширять свои знания,

тем самым способствуя целостному освоению окружающего мира. Согласно государственному образовательному стандарту дошкольного образования Луганской Народной Республики целью познавательного развития является, в том числе, развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации.

Проблеме развития познавательных интересов детей дошкольного возраста посвящено ряд исследований: О.Г. Брежнева, З.И. Икунина, В.К. Котырло, Л.В. Маневцова, М.М. Марусинец, Б. Мухацка, Л.М. Проколиенко, К.И. Щербакова, Г.И. Щукина и др. Все авторы придают важное значения интересу в воспитательно-образовательном процессе. Воспитание активного отношения к знаниям, к науке в общем и к образовательной деятельности отдельно невозможно без развития любознательности, тяги к знаниям, интереса к познанию.

В частности, исследования Л.В. Маневцовой свидетельствуют о том, что основой формирования познавательных интересов являются знания, которые каждый раз несут детям элемент новой информации, постепенно переводя дошкольников от усвоения фактов к пониманию причин и зависимостей окружающей действительности.

В исследованиях А.А. Люблинской, Н.Н. Поддъякова, А.П. Усовой доказано, что спецификой познавательных интересов на организованных занятиях является стремление к новому в пределах каких-либо знаний об определенных предметах, объектах, явлениях. Источники развития познавательных интересов находятся в окружающей среде, однако решающим в их формировании является процесс воспитания и обучения.

Исследователи Н.М. Бибик, О.И. Киричук, А.А. Люблинская, Н.Г. Морозова, Н.И. Подгорный, А.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченко, Л.С. Славина считают, что принципиально важно формирование познавательных интересов как признака готовности ребенка к обучению в школе. Познавательные интересы рассматриваются авторами как важный мотив деятельности: ребенку интересно узнать о разнообразных явлениях в окружающей природе и жизни.

Согласно исследованиям Г.И. Щукиной, познавательный интерес является одной из стадий его развития (любопытство, любознательность, познавательный интерес). Также, ученый рассматривает виды познавательного интереса – ситуативный (эпизодический), устойчивый (эмоционально-познавательное отношение к предмету) и личностный (направленность личности) [18].

Г.И. Щукина, характеризуя особенности *познавательного интереса*, определяет следующие существенные *признаки*: интеллектуальная направленность поиска нового в объекте, стремление познакомиться с предметом ближе, познать его глубоко и всесторонне; осознанное отношение к предмету своего интереса и к заданию, которое стоит в познании этого предмета; эмоциональная окрашенность; проявление волевых действий [8].

На наш взгляд, художественное слово имеет непревзойденное значение в развитии познавательного интереса детей дошкольного возраста. Современные дети живут и развиваются в эпоху информатизации. В условиях быстро ме-

няющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и в первую очередь умение добывать эти знания самому и оперировать ими, мыслить самостоятельно и творчески. Цель дошкольного образования – воспитать детей любознательными, общительными, умеющими ориентироваться в окружающей обстановке, решать возникающие проблемы, самостоятельными, творческими личностями. В повседневной жизни ребенок неизбежно сталкивается с новыми, неизвестными ему предметами и явлениями природы и у него возникает желание узнать это новое, понять непонятное.

К сожалению, в наш век информатизации отношение детей к книге изменилось, интерес к чтению стал падать. По данным многочисленных исследований уже в дошкольном возрасте дети предпочитают чтению просмотр телевизионных передач и мультфильмов, компьютерные игры. Кроме того, значительное снижение роли книги, литературных произведений, как одного из источников познания и овладения родным языком.

В.А. Сухомлинский утверждал, что чтение книг открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Художественная литература уже в дошкольном возрасте выполняет важные задачи воспитания в целом, развивает мышление и воображение, обогащает эмоции, дает прекрасные образцы литературного языка детям. Художественная ценность литературы заключается в подаче обобщенных жизненных явлениях, создании художественной модели реального мира. Н.А. Дунаева, считает, что наличие познавательной функции литературы очевидно, так как первоисточник художественного творчества – реальная действительность: человек познает окружающий мир, человеческие отношения и характеры [2].

Ознакомление дошкольников с произведениями художественной литературы и фольклора играет важную роль в решении общих задач умственного, в том числе развития познавательного интереса, и нравственного воспитания ребенка, формирования его личности. В.Г. Белинский утверждал: детские книги пишутся для воспитания, а воспитание – великое дело: им решается участь человека [1].

Ознакомление с художественной литературой расширяет кругозор ребенка, эмоционально обогащает его познавательную деятельность, развивает способность отзываться на яркую, образную речь. Язык детской художественной литературы и произведений фольклора отличается образностью, он воздействует не только на мысли, но и на чувства маленьких слушателей.

Художественная литература – уникальная область человеческого духа: средоточие мысли, образов, переживаний, выраженных посредством слов в яркой, образной, эмоциональной форме. Важность приобщения к красоте родного слова рассматривается в трудах педагогов (Е.И. Тихеевой, К.Д. Ушинского, Е.А. Флериной), психологов (Л.И. Айдаровой, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна) и лингвистов (Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича).

Исследования Р.Л. Боши, Н.В. Гавриш, Л.М. Гурович, Н.А. Орлановой, О.С. Ушаковой показывают насколько велики возможности дошкольников в

восприятию и пониманию *средств художественной выразительности, использовании* их в собственной речи. Следовательно, в рассказывании, в пересказе, в выразительном исполнении стихотворений, басен происходит обогащение речи детей образцами языка художественной литературы.

Н.В. Гавриш, О.С. Ушакова доказывают, что в процессе ознакомления с художественной литературой дети начинают осознавать *специфику литературных жанров* (сказок, рассказов, стихотворений, произведений устного народного творчества), их художественные достоинства, учатся понимать значение образных выражений [7].

Основной целью раздела «Художественная литература» Типовой образовательной программы дошкольного образования Луганской Народной Республики является формирование и развитие интереса и любви к чтению, развитие литературной речи. Значит воспитатель должен ввести ребенка в богатый мир художественных образов, отражающих явления природы, жизнь и взаимоотношения людей, развивать эмоциональное отношение к ним, научить различать прекрасное, доброе и жестокое, злое – важные задачи художественного воспитания и развития речи.

Художественное слово, как считают А.В. Запорожец и Н.Н. Поддъяков, оказывает огромное влияние на интеллектуальное, умственное, творческое, психологическое и психофизиологическое развитие. Чтение развивает художественно-речевые навыки, формирует нравственную и культурную сторону ребенка, передает представления о жизни, труде, об отношении к природе, развивая, тем самым, социальный опыт и трудовую деятельность дошкольника [6]. Основная задача художественного слова для современных детей – научить ребенка думать над происходящим вокруг, анализировать и делать выводы. Художественная литература выступает как средство формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста к книге и самой литературе.

Познавая законы природы, ребенок сильнее чувствует ее красоту. В.Н. Аванесова считает, что ознакомление дошкольников с миром природы – явлениями *роста и развития в растительном и животном мире* имеет исключительное значение для развития восприятия и образного отражения действительности [5]. Но развитие произойдет лишь при условии, если ознакомление с меняющимися объектами живой природы организовано таким образом, что дети могут последовательно и систематически наблюдать за этими объектами и получать информацию от взрослого (воспитателя, родителей) достоверную, энциклопедическую. При этом будет целесообразным использование художественного слова. Например, наблюдение за изменениями расцветивания листьев на березе в осенний период подойдет отрывок из книги Г.Р. Граубина «Почему осенью – листопад?» «Почему желтеют листья». Автор в доступной и простой в изложении форме рассказывает детям о сложных химических процессах изменения окраски листьев. Примета «Если в октябре лист с березы и дуба упадет не чисто – жди суровую зиму» подскажет детям, какая зима ожидается, необхо-

димо ли человеку подготовить более теплую, зимнюю одежду. Поможет в рассуждениях, как и чем при такой зиме помочь птицам?

В поэтических словах стихотворений М.Р. Садовского «Листопад», М.И. Ивенсен «Осень», А.К. Толстого «Осень...» осень представлена в словах-красках, словах-звучах, словах-ароматах («запахло весной») [4]. Таким образом, художественное слово не только пополняет словарный запас детей о природных явлениях, активизирует речь детей, но и позволяет пополнить знания детей о природе.

Так как городские дети не имеют возможность наблюдать за некоторыми дикими животными (лось, лиса, заяц, байбак и т.д.), растениями (осина, ковыль и т.д.), явлениями в природе (молния, эхо и т.д.), то короткие рассказы для детской аудитории писателей и поэтов о природе Н.А. Надеждиной, К.Г. Паустовского, Н.И. Сладкова, Г.А. Скребицкого, В.В. Чаплиной и других, в простой и лаконичной форме преподносят детям реалистичные знания о живом и неживом мире природы.

Использование художественного слова при ознакомлении с природой дает возможность понять детям, что в живой природе все видоизменяется, причем не только растет, но, главное, развивается, ничто не существует в изначально готовом виде, все находится в процессе становления и преобразования. Дети учатся устанавливать причину и следствие, делать умозаключения. Наблюдательность, чуткость, тактичность к природе воспитывает в человеке художественное слово уже со старшего дошкольного возраста, считает В.И. Толстых.

Таким образом, художественное слово выступает средством, позволяющим решить выше обозначенные проблемы. А также, при правильном подборе литературных художественных произведений для детей удовлетворить большую часть познавательных интересов.

В свете последних требований государственного образовательного стандарта дошкольного образования, где основными принципами являются: поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности детства, реализация программ в игре, познавательной и исследовательской деятельности, творческой активности – образовательный квест становится отличной возможностью для педагогов, родителей и детей увлекательно, оригинально и современно организовать воспитательно-образовательный процесс.

Анализ литературных источников показал, что для дошкольного возраста идея игрового квеста подходит идеально. В случае проведения квеста с дошкольниками – это приключение, интеллектуальное и увлекательное развлечение для детей, которое превращает привычную обстановку в волшебный мир. Игровое занятие, фоном которого является познавательное повествование и исследование мира, во время которого участникам нужно пройти череду препятствий или выполнить задания для достижения какой-либо цели. Образовательный квест (далее ОК) – это совершенно новая интегративная форма обучения новому и закреплению материала, с помощью которой дети полностью погружаются в происходящее, получают заряд положительных эмоций и активно включаются в деятельность. ОК с дошкольниками старшего возраста характе-

ризуется как уникальная форма занятия, объединяющая в себе различные виды двигательной, познавательной, исследовательской, продуктивной, коммуникативной и музыкально-художественной деятельности. Интеграция образовательных областей в форме игровых квестов, имеет большое значение для повышения эффективности воспитания и образования детей на всех уровнях обучения, считают Т.С. Комарова и М.Б. Зацепина [3]. Интегрированный подход к процессу воспитания и обучения в образовательном игровом квесте, способствует установлению связи знаний, получаемых детьми старшего дошкольного возраста, с широкой практической деятельностью [3]. Ведь именно игра является одним из важнейших видов детской деятельности, ведущей деятельностью дошкольника.

Мы рассмотрели значение художественного слова в формировании познавательного интереса старших дошкольников, однако остается не рассмотренным вопрос использования художественного слова в формировании элементарных математических представлений, первичных представлений об основных свойствах и отношениях объектов окружающего мира. Перспективой наших дальнейших научных поисков будет исследование потенциальных возможностей художественного слова в процессе развития познавательных интересов старших дошкольников в формировании элементарных математических представлений.

Список литературы

1. Воспитание и обучение в детском саду; под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1976. – С. 288.
2. Богуш, А.М., Гавриш, Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей мови в дошкільних навчальних закладах: підручник; за ред. А.М. Богуш. Друге видання, доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 562.
3. Комарова, Т.С. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 144 с.
4. Короткова, Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова – М.: Изд-во «ЛИНКА-ПРЕСС», 2012. – 208 с.
5. Лашенова, И.А. Организация наблюдений за природой: методические рекомендации / И.А. Лашенова. – Луганск: Книта, 2018. – 184 с.
6. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников; под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Педагогика, 1980. – 216 с.
7. Ушакова, О.С. Знакомим с литературой детей 5-7 лет Конспекты занятий / О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 224 с.
8. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 288 с.

*В.А. Лютиченко
студентка специальности «Клиническая психология»
(ФГБОУ ВО СТГМУ, Россия, г. Ставрополь)
Lutichenko@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: в данной статье рассматриваются основные признаки педагогической запущенности, причины ее формирования и особенности проявления в дошкольном возрасте. Кроме того, внимание уделено вопросу о влиянии педагогической запущенности на особенности формирования интеллектуальной сферы в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, дошкольник, интеллектуальное развитие.

*V.A. Lyutichenko
Student of the specialty "Clinical Psychology"
(FSBEI HE STGMU, Russia, Stavropol)
Lutichenko@mail.ru*

INFLUENCE OF PEDAGOGICAL NEGLECT ON INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: this article discusses the main features of pedagogical neglect, the reasons for its formation and features of manifestation in preschool age. In addition, attention is paid to the impact of pedagogical neglect on the features of the formation of the intellectual sphere in preschool age.

Keywords: pedagogical neglect, preschool child, intellectual development.

В образовательной практике сформировались и достаточно активно используются такие понятия как «педагогическая» или «социально-педагогическая запущенность». Как правило, данный термин относят к детям, у которых отмечается низкий уровень развития психических функций, мыслительной деятельности, несформированность ряда навыков, например, самообслуживания. Указанные характеристики возникают вне связи с определенными заболеваниями, органическими нарушениями или патологиями центральной нервной системы, а обусловлены недостатками воспитания, отсутствием внимания и соответствующих занятий со стороны взрослых. В большинстве случаев, дети с педагогической запущенностью воспитываются в семьях, имеющих статус неблагополучных.

Следует отметить, что состояние развития ребенка при педагогической запущенности имеет довольно большое сходство с состояниями, возникающими

ми при разнообразных патологиях центральной нервной системы, нарушениями умственного развития, например, у таких детей может быть значительно недоразвита речь, не сформированы соответствующие возрасту формы деятельности (игровая в дошкольном возрасте), формы мышления (например, ребенок старшего дошкольного возраста освоил только наглядно-практическое мышление). В связи с этим возникает необходимость дифференциальной диагностики указанных состояний, а также подбора адекватных методов коррекционной работы в каждом конкретном случае.

Таким образом, целесообразно более подробно проанализировать феномен педагогической запущенности и его проявлений в дошкольном возрасте.

Педагогическую запущенность следует понимать как последствия дезинтегрирующего воздействия на процесс формирования личности определенного комплекса факторов, в структуре которого преобладает психолого-педагогический фактор. Возникновение педагогической запущенности в дошкольном возрасте может быть вызвано недостатками в организации образовательно-воспитательной деятельности с детьми в дошкольном образовательном учреждении и проявляется, как низкий уровень развития у ребенка навыков деятельности. В связи с этим возникают определенные педагогические сложности в работе с ребенком, которые выражаются в его трудновоспитуемости и труднообучаемости [3, 103].

Ученые отмечают, что в младшем дошкольном возрасте (от трех лет) у ребенка начинает формироваться правилосообразное поведение, а именно, ребенок осваивает социальные нормы общения, взаимодействия и др. Однако, если ребенок в этот период и далее оказывается в неблагоприятных социальных условиях развития, ему не уделяется достаточно внимания, его воспитанием не занимаются в полной мере, то тогда и можно говорить о развитии педагогической запущенности. На различных стадиях онтогенеза выделяются различные признаки педагогической запущенности, однако можно говорить о некоторых обобщенных проявлениях, которые фиксируются на любом этапе индивидуального развития:

- низким уровнем готовности ребенка к осуществлению познавательной деятельности;

- необразованностью (необучаемостью) – недостатком требуемого набора знаний, недостаточными навыками их приобретения, низкой степенью сформированности навыков игровой деятельности;

- невоспитанностью, которая выражается в том, что у дошкольника не сформированы социально важные на конкретном возрастном этапе развития характеристики личности, отмечается дисгармоничная структура мотивационной сферы;

- неразвитостью – несбалансированностью развития психических процессов, дисгармонией личностного развития, низким уровнем развития свойств субъекта [2, 6].

Одним из наиболее значимых факторов в формировании педагогической запущенности в дошкольном возрасте является специфика воспитания ребенка

в семье. При наличии неблагоприятных условий воспитания и развития в семье и дошкольном образовательном учреждении возникает отрицательное воздействие на все личностные структуры ребенка и сферы его жизнедеятельности. Происходит формирование дисгармоничных линий развития личности, нарушается процесс формирования самосознания, мышления, что оказывает негативное влияние на весь процесс социализации ребенка. Соответственно, дошкольники не овладевают соответствующими их возрасту социальными нормами, а также социальными ролями, а те нормы, которые им все же удается усвоить, оказываются значительно деформированными. Преодолеть подобные негативные эффекты можно исключительно посредством смены имеющихся неблагоприятных условий развития на более продуктивные социальные условия, разработкой и реализацией специально организованной методики коррекционно-развивающей деятельности с такими детьми, а также активизация их собственной целенаправленной активности.

Если рассматривать основные категории детей с педагогической запущенностью, то можно выделить несколько групп:

- запущенные в развитии;
- запущенные в воспитании;
- запущенные в обучении;
- комплексная запущенность.

В качестве критериев наличия у ребенка педагогической запущенности можно выделить следующие:

– неразвитые (развитые на низком уровне) умения, которые относятся к сфере воспитанности ребенка с учетом возрастной нормы): умения индивидуальной и групповой игры; самообслуживания, личной гигиены, демонстрация навыков культурного поведения дома, в общественных местах, за столом, потребления пищи; культуры общения с родителями, сверстниками, старшими и младшими; обращения к собеседнику, выражения мысли, просьбы и пр. В условиях коммуникации с родителями, представителями педагогического состава, с окружающими детьми, со старшими и младшими ребенок демонстрирует те культурные и социальные умения, которые были сформированы у него в семье (среде жизнедеятельности);

– обученность; мотивация и отношение к участию в образовательной деятельности, успешность освоения программных навыков и знаний в целом и в рамках конкретных образовательных областей; особенности взаимодействия с педагогами, с другими детьми в процессе воспитательно-образовательной деятельности;

– противодействие и нежелание соблюдать педагогические требования и требования детского коллектива;

– нарушения в формировании трудовых навыков, соответствующих возрасту.

Наличие проявлений, которые демонстрирую противодействие ребенка педагогическим требованиям, не всегда указывают на наличие педагогической запущенности. Такие особенности поведения могут возникать в результате не-

адекватного воспитания, например, попустительства или гиперопеки, при которых желания ребенка ставятся на первое место, и зачастую родители пренебрегают социальными нормами в угоду желаниям ребенка [2, 11].

Также следует отметить, что учеными, выделяются несколько степеней педагогической запущенности: латентная, или легкая, начальная, или средняя, выраженная.

Латентная (легкая) степень запущенности проявляется посредством малозаметных, практически неотличимых от возрастных, признаков педагогической запущенности. В структуре личности дошкольника в данном случае доминируют позитивные качества; негативные качества бывают достаточно однородными, что говорит о том, что их формирование провоцируется влиянием определенного провоцирующего условия, в большинстве случаев речь идет о семейных условиях воспитания. Подобные качества демонстрируются достаточно редко, можно сказать, эпизодически, уровень их выраженности достаточно слабый, незначительный. Дошкольник комфортно ощущает себя в семейной среде, а также довольно неплохо адаптируется в детском коллективе. Как правило, отмечается недостаточная заинтересованность к образовательной деятельности, низкий уровень развития познавательных процессов. Дошкольник демонстрирует определенную неуспешность в освоении программных задач, фиксируется незначительное отставание в формировании интеллектуальной деятельности, недостаток соответствующих возрастной норме знаний, умений и навыков, низкая степень сформированности практических социальных навыков.

Следующим уровнем сформированности педагогической запущенности можно считать начальную (среднюю) степень. Для данной степени выраженности педагогической запущенности является типичным более выраженное проявление недостатков формирования социальной и нравственной сферы, доминирующие позитивные характеристики утрачивают свою глубину, стабильность, фиксируется низкий или средний уровень выраженности, тогда как отрицательные характеристики получают более весомое выражение, демонстрируют средний или достаточно высокий уровень сформированности. К образовательной деятельности относится достаточно безразлично, не проявляет интереса, при педагогической диагностике могут быть выявлены довольно существенные недостатки в знаниях, умениях и навыках, результатом чего становится низкий уровень успешности на занятиях.

Выраженная степень запущенности возникает тогда, когда количественные проявления симптомов запущенности переходят в качественные. Все характеристики запущенности становятся еще более явно выраженными. Признаки запущенности имеют разноплановый характер, внешне это может демонстрироваться, как явно отклоняющееся, ненормативное поведение и деятельность. Интерес к образовательной и игровой деятельности отсутствует. Ребенок не способен выполнять роль субъекта деятельности, по этой причине он оказывается за рамками детских сообществ и детского коллектива в целом. В семье ситуация также неблагоприятная [2, 21].

Следует отметить, что одной из наиболее страдающих сфер психической деятельности дошкольника при наличии педагогической запущенности, является сфера формирования и функционирования мыслительной деятельности.

Мышление – это высший процесс познания окружающей действительности, субъективное восприятие объективной реальности. Уникальность его состоит в восприятии внешней информации и преобразовании ее в сознании. Мышление помогает человеку получать новые знания, опыт, творчески преобразовывать представления, которые уже сформировались. Оно помогает расширить границы познания, способствуя изменению имеющихся условий для решения поставленных задач.

В психологии распространена следующая простейшая и несколько условная классификация видов мышления:

- 1) наглядно-действенное,
- 2) наглядно-образное,
- 3) словесно-логическое,
- 4) эмпирическое,
- 5) практическое [1, 72].

Можно также говорить о наличии и таких специфических видов мышления, которые реже обсуждаются в психологической, педагогической литературе: творческое, пространственное, логическое, инженерное, интуитивное, философское, магическое и некоторых других.

Интеллектуальная недостаточность у дошкольников, у которых диагностирована педагогическая запущенность выражается в более или менее выраженном недостатке сниженном уровне сформированности определенного набора знаний, которые в норме уже должны быть сформированы у дошкольника по достижении очередного этапа возрастного развития при определенном уровне развитии умения обобщать и абстрагироваться, способности прибегать к помощи окружающих для решения тех или иных задач, качественной ориентировке в повседневной житейской ситуации.

Структура интеллектуальной недостаточности при педагогической состоит не только в низком уровне сформированности требуемого объема знаний, и также предполагает наличие достаточно бедной, несформированной речевой деятельности, в которой доминирует использование речевых штампов, недостаток интеллектуальных и познавательных интересов, недостаточность высших потребностей и установок личности.

Картина интеллектуальной недостаточности может существенно усугубиться, если она сочетается с патологическими проявлениями незначительного нарушения формирования психической деятельности либо нетяжелой резидуальной церебрально-органической недостаточностью. В этих условиях специалисты сталкиваются с определенными сложностями при дифференциации педагогической запущенности и ядерной умственной отсталости, хотя психопатологическая структура интеллектуальной недостаточности в описываемой группе значительно отличается от структуры интеллектуального дефекта при олигофрении [4, 111].

Недостатки формирования умственной деятельности, обусловленные недостатками воспитательной и образовательной деятельности, демонстрирует определенную взаимосвязь с микросоциально-средовыми аспектами и явно прослеживающуюся закономерность к сглаживанию, нивелированию недостатков в развитии умственной деятельности с возрастом. Данная группа интеллектуальной недостаточности может вести к нарушениям социальной адаптации, однако отечественные психиатры не склонны рассматривать ее как форму клинической патологии (Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев, С.С. Мнухин).

Во многих случаях ребенок, у которого выявлены нарушения в развитии психической деятельности вследствие педагогической запущенности оказываются в учреждениях коррекционного типа. Однако недостатки интеллектуального развития в данных условиях корректируются в первую очередь изменением среды жизнедеятельности ребенка и разработкой соответствующей образовательной стратегии деятельности [4, 112].

Таким образом, педагогическая запущенность может рассматриваться, как особое состояние психического развития, характеризующееся недоразвитием различных психических и социальных функций, что становится причиной низкой уровня социализации дошкольника. Одной из наиболее страдающих сфер в данном случае является сфера интеллектуального развития. В качестве главных факторов, приводящих к возникновению педагогической запущенности можно выделить неблагоприятную ситуацию семейного развития, недостатки воспитательной образовательной деятельности. Соответственно, изменение условий воспитания является основой для преодоления выделенных недостатков, в том числе и интеллектуального развития.

Список литературы

1. Казначеев, С.В. Проблемы развития мышления в дошкольном возрасте / С.В. Казначеев, М.В. Ципина // Символ науки. – 2019. – № 2. – С. 69-75.
2. Мардахаев, Л.В. Проблемы воспитания и обучения социально-педагогически запущенных детей / Л.В. Мардахаев // Педагогический журнал Башкортостана. – 2006. – № 6(6). – С. 5-22.
3. Овчарова, Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей, ее генезис и динамика / Р.В. Овчарова / Психология трудного детства. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 15-летию научной школы доктора психологических наук, профессора, академика АПСН и РАН, заслуженного деятеля науки и образования, заслуженного работника высшей школы РФ Р.В. Овчаровой. – Курган: Курганский государственный университет, 2014. – С. 103-113.
4. Шалимов, В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В.Ф. Шалимов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 112 с.

РАЗДЕЛ 7. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И СЕМЬИ

УДК 372.881.1

*В.Н. Карташова,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
cartashova.vale@yandex.ru*

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ВАЛЬДОРФСКОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются основные принципы и подходы к обучению иностранным языкам в вальдорфской школе, которая на протяжении ста лет завоевала популярность во всем мире. Главные педагогические принципы вальдорфской школы: развитие мышления (интеллектуально-когнитивной сферы), чувственной сферы, практических и художественно-творческих способностей учащихся. Методы обучения иностранному языку основаны на целостном понимании развития человека.

Ключевые слова: вальдорфская школа, Рудольф Штайнер, иностранный язык, развитие индивидуальных задатков учащихся, целостный подход, «живой язык», четырехэтапный урок.

*V.N. Kartashova,
Grand PhD of Pedagogic sciences,
professor of the Department of Foreign languages and methods of their
teaching
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
cartashova.vale@yandex.ru*

THE BASIC POSITIONS OF WALDORF METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO YOUNGER SCHOOLBOYS

Abstract: the article discusses the basic principles and approaches to teaching foreign languages in the Waldorf school, which for a hundred years has gained popularity around the world. The main pedagogical principles of the Waldorf school are: the development of thinking (intellectual and cognitive sphere), sensory sphere, practical and creative abilities of schoolboys. The methods of Foreign language teaching are based on a holistic understanding of human development.

Keywords: waldorf school, Rudolf Steiner, development of individual inclinations of schoolboys, holistic approach, "living language", four-stage lesson, foreign language.

В 2019 году исполняется сто лет со дня основания первой вальдорфской школы в Германии. Вальдорфские школы – это система образования, основанная на уважении к детству. Ее цель – развить природные способности каждого ребенка и укрепить веру в собственные силы, которая понадобится ему во взрослой жизни. [3; 73]. Первая вальдорфская школа была основана для детей рабочих в 1919 году Рудольфом Штайнером (1861-1925) вместе с Эмилом Мольтом, владельцем тогдашней сигаретной фабрики Waldorf Astoria, и была названа в честь фабрики в Штуттгарте. Основатели школы задумали реализовать принцип социальной справедливости в образовании: независимо от социального происхождения молодые люди получают совместное образование.

Все учащиеся проходят обучение в течение 12 школьных лет. Учебная программа вальдорфских школ ориентирована на:

- целостный подход к преподаванию;
- развитие индивидуальных задатков учащихся;
- выстраивание процесса преподавания от целого к частному;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- воздействие в процессе обучения на все сферы учащихся;

– восприятие языка не как формализованной языковой системы, а как одной из составляющих культуры страны изучаемого языка, формирование новой картины мира посредством развития способности к перцепции [2, 3, 4, 6].

Данные принципы вальдорфской педагогики определяют следующие подходы к обучению иностранному языку:

1. Как и все другие предметы вальдорфской школы, обучение иностранному языку должно способствовать целостному развитию человека [2]. Изучение новых языков включает в себя процесс преобразования и развития, который обогащает собственные чувства и идентичность. Целью изучения двух или нескольких иностранных языков в вальдорфской школе является поддержка позитивного отношения к людям других культур, развитие способности познавать мировоззрение другого человека. Обучаясь понимать и говорить на иностранных языках и знакомясь с аспектами литературы и истории другой культуры, учащиеся открывают возможность для развития различных социальных и культурных компетенций. Эти компетенции основаны на способности воспринимать и оценивать других, в то же время находить свою собственную идентичность. Изучение иностранных языков, соответственно, открывает для школьников новые перспективы в отношении их собственного языка, культуры, менталитета. Изучение иностранных языков помогает им воспринимать мир более всеобъемлющим, создает более широкие рамки для общения. Появляются новые возможности структурирования и представления мыслей, позволяющие учащимся углублять свои знания и самопознание, расширять свои горизонты и находить больше возможностей выразить себя.

2. Методы обучения основаны на целостном понимании развития человека. Иностранный язык приобретает как родной язык в богатой языковой среде, полной действий и взаимодействия. Наиболее важный принцип вальдорфской педагогики – это аутентичность используемого материала. Изучение языка через народное творчество и детские игры – прекрасная возможность познакомиться с «живым» языком [6]. В вальдорфских школах центральное место во всем педагогическом процессе занимает сказка. На уроках иностранного языка учитель зачитывает сказки на их оригинальных языках. Вальдорфские школы не адаптируют сказки для изучения иностранного языка, но, благодаря многократному повторению и высокой мотивации, учащиеся быстро осваивают предлагаемый им материал.

3. На младшем этапе обучение иностранному языку строится на произвольном внимании и эмоционально-образной памяти в связи с тем, что произвольное внимание и логическая память недостаточно развиты в младшем школьном возрасте. Благодаря умению и желанию подражать, учащиеся достаточно быстро осваивают рифмо-звуковые особенности нового языка, учатся образному восприятию мира и культуры других народов. В вальдорфских школах отсутствует интеллектуальное восприятие языка вплоть до достижения детьми девятилетнего возраста. Учащиеся младшего школьного возраста испытывают большую потребность к различным играм и перевоплощениям. Они словно «погружаются» в новый язык и «проживают» его, подобно родному. Благодаря «погружению» в иностранный язык и культуру, задействуется эмоциональная сфера ребенка – живой опыт и наблюдение, затем – описание и осмысление, что способствует гармоничному развитию второй языковой личности и формированию ее культурной составляющей. При этом важную роль играет силы эмпатии учащихся, влияющие на эмоциональную, духовно-душевную составляющую каждого ученика.

4. Письмо и чтение возникает на более поздних этапах обучения, когда разделение «Я» и «Мир» становится все более очевидным и окружающий мир воспринимается сознательнее (на данном этапе развития подражание отходит на второй план). Если на начальном этапе встреча с иностранным языком начинается с традиционных детских песен и стихов, продолжается на среднем этапе посредством чтения народных сказок и рассказов, то на старшем этапе происходит встреча с классикой, с современной литературой и разнообразными стимулирующими текстами. Это приводит к «первичному» опыту эстетических и культурных измерений изучаемого иностранного языка. Каждый ученик должен иметь возможность по-своему активно и по собственной мотивации прийти к такому опыту. Отсюда могут возникнуть такие индивидуальные и осмысленные процессы развития и трансформации, которые с помощью В. Гумбольдта можно назвать «обретением новой точки зрения в предыдущем мировоззрении» [6; 2].

5. Изучение чтения на иностранном языке в вальдорфской школе начинается после письма. Чтение является односторонним интеллектуальным занятием, к которому ребенок еще не готов. Для перехода к данному виду речевой деятельности необходимо пробудить индивида к активности, вовлечь в деятельность все его существо. Изучение письма, предшествующее чтению, увеличивает сенсомоторный характер деятельности, что является дополнительной ценностью, отсутствующей в том случае, если ребенок сначала знакомится с печатным текстом, не имеющим никакой эмоциональной нагрузки. Письменный текст несет в себе воспоминания усилий, которые ребенок прикладывает для его написания, печатный же текст, выполненный кем-то другим, не несет этой ценности. В связи с этим, первые книги по которым дети учатся читать, как правило, написаны ими самими и их содержание основано на ранее выученных сказках, стихотворениях и баснях вследствие многократного их повторения в устной форме. Ритм и рифма являются хорошей опорой на начальном этапе обучения чтению, благодаря которым учащиеся быстро улавливают знакомый им звуковой ряд. Формируется ситуация «успешности», которая особенно важна на начальном этапе изучения языка. Немного позднее, уже знакомые тексты претерпевают небольшие изменения. На этом этапе дети начинают постепенно выделять отдельные слова и выражения. Затем проводятся первые диктанты по хорошо изученным текстам.

6. Ко второму полугодью четвертого класса учащиеся уже хорошо освоили народное творчество страны изучаемого языка и могут переходить к чтению прозаической литературы. В связи с тем, что первые три года изучения иностранного языка они постоянно слушали и повторяли предлагаемые тексты и знакомы с их содержанием, первый опыт вселяет уверенность успешности их деятельности и формирует положительное отношение к предмету. Также уходит необходимость упрощать текст до минимума, и учащиеся читают целостные произведения. В вальдорфских школах оценки не выставляются вплоть до старших классов. Это способствует развитию внутренней мотивации к обучению, основанной на интересе. Похожие идеи мы встречаем и у отечественных педагогов-новаторов. Например, принципиальная идея школы Амонашвили: «Педагогика должна быть экологически чистой, т.е. не силовой» [1; 57].

7. Занятия выстраиваются не по правилам традиционного урока, а как совместная деятельность учащихся и учителя на основе взаимного сотрудничества. Этим обуславливается применение парных и групповых форм работы, в процессе которых происходит гармоничное изучение языка [5, 6, 7]. Одним из важных элементов вальдорфской педагогики, способствующих успешному изучению иностранного языка и формированию иноязычной коммуникативной компетенции, является благоприятная атмосфера на уроке. Для реализации данного подхода в вальдорфской школе используются игры. Игра – основной методический прием, способствующий созданию ситуации, в которой невозможно занять пассивную позицию и отмолчаться. Учащиеся в процессе увле-

ченной игры (с другими учащимися, учителями, с героями различных сказок) знакомятся с новым для них языком. В процессе обучения используются как ролевые и сюжетные игры, так и различные виды деятельности. Рисуя, ребенок осваивает и тренирует новый лексический материал, знакомясь и воспроизводя устное народное творчество страны изучаемого языка, он приобщается к иноязычной культуре. Уже на начальном этапе обучения применяется проектная деятельность, по таким темам, как: «Моя семья», «Мое жилище», «Времена года» и др. [7].

8. Традиционно урок иностранного языка на начальной ступени делится на четыре этапа. На первом этапе освоение ритма и звучания иностранного языка происходит за счет разучивания рифмованного материала (стишков и песен). У школьников увеличивается словарный состав, улучшаются произношение и интонация. На следующем этапе урока происходит знакомство с окружающим миром, учитель вводит на иностранном языке обозначения реальных предметов, окружающих школьников. Дети знакомятся с речевым этикетом, изучают отдельные грамматические структуры. Учащиеся расширяют лексический запас, учатся грамотно им оперировать в процессе игры. Игра продолжается на третьем этапе, вводятся аутентичные детские игры и маленькие спектакли, позволяющие осуществлять непосредственное иноязычное общение. Урок заканчивается знакомством учащихся с живой речью в рассказах народного творчества (сказки, стихи, устный фольклор). Задача учителя на данном этапе – использование большого количества уже ранее пройденных и известных учащимся слов и выражений, яркой невербальной речи (мимики, жестов) и визуализации. После этого учащиеся делают краткий устный пересказ услышанного и увиденного.

Проиллюстрируем этапы урока английского языка в начальной школе.

Таблица 1

План урока 1

Этапы/время	речь учителя	речь учеников
Орг/момент 5 мин.	<p><i>Hello! Let`s start our English lesson.</i> <i>Please, make a circle</i> (учитель показывает, что нужно встать в круг) Знакомство с классом. <i>My name is...Your name is Wolfgang.</i> <i>Your name is Jorg.</i> <i>What is your name?</i></p>	<p><i>Hello!</i></p> <p><i>My name is ...</i></p>

<p>5 мин.</p>	<p>(Речь учителя сопровождается движениями)</p> <p><i>The Earth is firm beneath my feet, The Sun shines bright above. One friend to the right, one friend to the left. And here I stand so straight and strong All things to know and love.</i></p> <p>(стихотворение проговаривается несколько раз)</p>	<p><i>The Earth is firm beneath my feet, The Sun shines bright above. One friend to the right, one friend to the left. And here I stand so straight and strong All things to know and love.</i></p>
<p>1 Этап (ритмическая часть) 5 мин.</p>	<p><i>Es scheint mir, dass nicht alle aufgewacht sind. Sagt mir, wie sind die Menschen in alten Zeiten aufgewacht, als es keinen Wecker gab.</i></p> <p><i>Ja, und weck die Glocken immer noch. Bruder John schläft noch, lasst uns ihn wecken</i> (учитель начинает петь и показывать движения)</p> <p><i>Are you sleeping? Are you sleeping, brother John? Morning bells are ringing. Morning bells are ringing. Ding dong bell.</i></p> <p><i>Who wants to be Brother John?</i></p> <p>(песня повторяется несколько раз)</p>	<p>петухи были, по солнышку</p> <p>(один ученик «засыпает»)</p> <p>Вызывается другой мальчик.</p>
<p>2 Этап (игровая часть) 10 мин.</p>	<p><i>Wenn alle aufgewacht sind, was sollen wir tun?</i> (Учитель несет чайник и говорит <i>kettl.</i> Дети понимают, что речь пойдёт о чае. Учитель говорит, что есть любимый английскими детками стишок «Налей нам Полли кипятку....» и начинает петь).</p> <p><i>Look at me and listen. Polly, put the kettle on. Polly, put the kettle on. Polly, put the kettle on. We`ll all have tea.</i></p> <p><i>Und lassen Sie uns berechnen, wie viele Tassen haben wir auf dem Tish.</i></p>	<p>ученик берёт чайник, дети по очереди поет песенку с именем ведущего.</p> <p>One-two-.....-twelve.</p>

	<p><i>And now take your chairs and make a circle.</i> (учитель идет за стулом, показывает руками, что делать)</p> <p><i>Let`s count.</i> (учитель поднимаю вверх закрытые кулаки. Отгибает пальцы и считает)</p> <p><i>Once again.</i></p> <p><i>Nun stellen Sie sich vor, dass dies Indianer sind.</i></p> <p><i>One little, two little, three little Indians....</i></p>	Дети повторяют за учителем
	<p><i>Und jetzt zeig mir die Anzahl der Finger, die ich nenne.</i></p> <p><i>Show me three.</i></p>	Дети показывают
	<p><i>Stellen Sie sich vor, dass einige Brüder schlafen «sleeping», andere arbeiten «working».</i> (учитель показывает свою ладонь с двумя загнутыми и тремя прямыми пальцами). <i>Two are sleeping, three are working.</i></p>	Играют в игру
	<p>(учитель говорит и показывает: <i>hand, arm, head, foot.</i></p>	Дети танцуют танец <i>Hockey Pockey</i> . Ссылка на танец: https://www.youtube.com/watch?v=iZinb6rVozc
3 Этап 10 мин.	<p>(учитель называет все предметы, которые находятся в классе. Кладет их на стол. Показывает предмет и называет, дети повторяют хором несколько раз).</p> <p><i>Let`s play a game. "What's missing?"</i> (учитель накрывает предметы тканью). <i>Close your eyes.</i> (учитель убирает один предмет) <i>What is missing?</i></p>	Называют отсутствующие предметы
	<p><i>The next game «What is hidden»?</i> (учитель прячет предмет за спиной, дети угадывают)</p>	Угадывают спрятанные предметы

4 Этап (сказки) 10 мин.	<i>Now I'll tell you a fairytale.</i> (учитель достает коробку со сказочным реквизитом, раскладывает всё на столе и рассказывает сказку « <i>Gigerbread Man</i> »)	Слушают сказку, в завершении каждой сказки (одна сказка рассказывается от 2 до 4 недель) дети играют спектакль
Завершающая часть	The lesson is over. Let's say goodbye to fairy tail characters Goodbye, Cow! Goodbye, Fox! Goodbye, River! Goodbye! Thank you! Have a break.	

Таким образом, методика преподавания в вальдорфской школе значительно отличается от общепринятой в настоящее время методики обучения иностранным языкам. Но, как свидетельствует практика, выпускники школы имеют достаточно высокий уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции, чувства ответственности, толерантности, положительного восприятия и взаимодействия с другими культурами, а также знаний культуры страны изучаемого языка, более глубокого понимания своей, одним словом, успешной подготовки к иноязычному взаимодействию на определенном уровне в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей. Как подчеркнул член правления VdFWS Хеннинг Куллак-Увек на ежегодной пресс-конференции Ассоциации в Берлине, ссылаясь на результаты измеренных достижений их выпускников, «вальдорфские школы могут очень хорошо противостоять государственным школам» [8].

Список литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 2006. – 243 с.
2. Арапов, М. Что такое вальдорфская школа / М. Арапов // Курьер. – 2007. – № 5.
3. Халикова, С.С. Использование технологий вальдорфских школ в современном российском образовании / С.С. Халикова // Ученые заметки ТОГУ. – 2017. – Т. 8. – № 1. – С. 72-78.
4. Штайнер, Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 2005. – 320 с.
5. Вах, М. Was ist die Waldorfschule? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.bildungxperten.net/wissen/was-ist-die-waldorfschule/>
6. Dahl E., Lutzker P., Rawson M. Die Rolle des Fremdsprachenunterrichts in der Waldorfpädagogik// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/fremdsprachen/#main-content>

7. Kullak-Ublick, H. Jedes Kind ein Könnler: Fragen und Antworten zur Waldorfpädagogik, Verlag Freies Geistesleben 2017. – 312 S.

8. Landl R. Waldorfschulen haben ein eigenes Qualitätsverfahren [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/qualitaet/verfahren-zur-qualitaetsentwicklung/#main-content>

УДК 373.24

*И.В. Тигрова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
(ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Россия, г. Липецк)
tigrova25@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ ОТКРЫТЫХ ЗАДАЧ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению вопросов использования открытых задач как средства формирования математических представлений у детей дошкольного возраста. Раскрыто понятие «открытая задача», потенциал таких задач в познавательном развитии дошкольников. Приведены примеры открытых задач по математике, которые могут быть использованы в работе с дошкольниками.

Ключевые слова: формирование математических представлений, дошкольник, открытые задачи.

*I.V. Tigrova,
PhD of of pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Preschool and Primary Education
(Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Russia, Lipetsk)
tigrova25@mail.ru*

FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN BASED ON SOLVING OPEN PROBLEMS

Abstract: the article is devoted to the consideration of the use of open tasks as a means of forming mathematical representations in pre-school children. The concept of "open task" is revealed, the potential of such tasks in the cognitive development of pre-school children. Examples of open mathematics tasks that can be used in working with pre-school children are given.

Keywords: the formation of mathematical representations, pre-schooler, open tasks.

Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста является актуальной проблемой. В принятой в 2013 году Концепции математического образования в Российской Федерации [3] отмечается особое значение математики в современном мире и в России. Математика пронизывает все сферы жизнедеятельности человека, с ней взаимосвязаны многие науки, в том числе на первый взгляд далекие от нее: история, география, филология и др. В современном мире математические знания необходимы человеку любой профессии, они используются в повседневной жизни. Математика помогает научиться мыслить логично, анализировать, сравнивать, обосновывать свой выбор, доказывать правильность решения.

Несмотря на важную роль математики в жизни каждого человека, многие школьники испытывают трудности в освоении этой науки. Проблеме обучения элементарному курсу математики посвящен ряд исследований современных авторов (Н.Б. Истомина, Н.П. Локалова, А.Р. Лурия, Г.Ф. Кумарина, Н.А. Менчинская, Л.С. Цветкова и др.). Исследователи утверждают, что затруднения школьников при обучении математике обусловлены различными причинами, связанными со структурой личности школьников и с недостатками методического характера. Основной причиной затруднений при обучении математике является несформированность мотивации, навыков построения внутреннего плана действия, контроля, самоконтроля.

Мы разделяем точку зрения, согласно которой большое значение при обучении учащихся имеет мотивация предстоящей деятельности. При организации мотивации важным моментом является преодоление страха перед трудной, абстрактной, непонятной математической информацией, пробуждение уверенности в возможности ее усвоения и интереса к обучению. Формировать мотивацию и интерес к изучению математики необходимо начинать в дошкольном возрасте.

Современного дошкольника уже с первых лет жизни окружает математическая информация. Свои первые элементарные математические представления о количестве совокупностей, его увеличении или уменьшении, сравнении, измерении различных величин дети получают как самостоятельно, так и в совместной деятельности со взрослыми (родителями или педагогами дошкольной организации).

Актуальность и важность формирования математических представлений у дошкольников подтверждена фактами государственной поддержки. Так, ФГОС ДО среди других направлений включает познавательное развитие дошкольников. Познавательное развитие – это развитие природоведческих представлений и способов действий, сенсорное развитие, развитие познавательно-исследовательских умений, математических представлений. Последние включают представления о свойствах, логико-математических отношениях во взаимосвязи, способах изменений и преобразовании объектов в пространстве и вре-

мени, в количественных характеристиках, делении на части и воссоздании целого из частей [4; 40].

В дошкольном возрасте закладываются основы для дальнейшего обучения в школе, в том числе познавательные-логические действия. Это выделение свойств предметов или объектов, которые можно измерить (длина, масса, объем); представление о числах, геометрических фигурах; определение равенства и неравенства на основе установления взаимно-однозначного соответствия; выделение существенных признаков и их отличие от несущественных в процессе упорядочивания (сериации) и группировки (классификации).

З.А. Михайлова, Е.А. Носова среди познавательных-логических действий, которые необходимо сформировать на ступени дошкольного образования, выделяют осуществление перехода от собственной позиции (эгоцентризма) к принятию нескольких точек зрения на объект, явление (децентрации), что составляет одно из направлений развития культуры познания.

Целью и результатом педагогического содействия логико-математическому развитию детей дошкольного возраста является развитие их интеллектуально-творческих способностей через освоение логико-математических представлений (свойства, отношения, связи, зависимости) и способов познания (сравнение, упорядочивание, группировка, сериация, классификация) [4; 44].

Таким образом, математическое развитие дошкольников, формирование у них математических представлений предполагает не только формирование знаний о свойствах и отношениях, конкретных величинах, числах, геометрических фигурах, но и развитие находчивости, смекалки, сообразительности, стремления к поиску нестандартных решений задач (интеллектуально-творческие способности детей), развитие активности и инициативности детей в познавательной деятельности, логических (сравнение, классификация, сериация) и исследовательских (воссоздание, преобразование, комбинирование, экспериментирование и др.) способов познания.

Однако в практике ДОО математическое развитие дошкольников и формирование у них математических представлений осуществляется недостаточно эффективно. В исследовании, проведенном Е.С. Ермаковой, И.Б. Румянцевой, И.И. Целищевой отмечается, что не уделяется должного внимания формированию умения анализировать предмет, выделять многообразные признаки, характеризующие предмет, отличать существенные признаки от несущественных. Практически не используются упражнения на обобщение по разным основаниям (по форме и цвету, цвету и размеру, форме и размеру); дошкольники затрудняются в рассмотрении объекта с различных точек зрения и раскрытии многоаспектности одного и того же объекта. Например, предмет на основе учета разных его свойств (размера, формы, материала, назначения, массы) может быть отнесен к разным группам [2]. Следует отметить важность таких упражнений для развития мышления дошкольников.

На наш взгляд, устранению указанных недостатков в работе по формированию у дошкольников математических представлений способствует включение

ние в образовательный процесс открытых задач. Понятие «открытые» задачи является ведущим в ТРИЗ-педагогике, в основе которой лежит теория решения изобретательских задач, разработанная Г.С. Альтшуллером.

А.А. Гин, специалист по ТРИЗ-педагогике, под открытыми задачами понимает задачи, условие которых «размыто», его необходимо осмыслить, дополнить. Такие задачи допускают различные подходы к решению и могут иметь множество решений (ответов). Открытые задачи могут иметь воспитательное значение, их можно использовать как пробуждающие интерес к какой-либо теме [1;14].

Аналогичное определение открытой задачи дает В.А. Ширяева [6]. По ее мнению, открытая задача – это задача, характеризующаяся отсутствием конкретного условия, четко сформулированного вопроса, алгоритма решения, часто в ней присутствует противоречие.

Решение открытых задач развивает у детей способность видеть задачи, стремление выйти за рамки узко поставленного условия. Такие задачи помогают придумывать оригинальные способы решения, учат рассуждать, обосновывать свое решение, вместе обсуждать, прислушиваясь к мнению других, искать нестандартные пути, оценивать, развивают находчивость, изобретательность, фантазию.

Приведем примеры открытых задач, которые могут быть использованы на занятиях с дошкольниками с целью формирования математических представлений.

Выше были указаны недостатки в формировании математических представлений детей дошкольного возраста, выявленные Е.С. Ермаковой и др. По нашему мнению, их устранению способствуют следующие задачи.

Задача 1. Найди лишний предмет. Детям предлагаются картинки с различными изображениями:

а) геометрические фигуры: большой треугольник желтого цвета, маленькие красный, желтый треугольники и желтый прямоугольник. Возможны три варианта ответов: лишний большой желтый треугольник (по размеру), лишний красный треугольник (по цвету), лишний прямоугольник (по форме);

б) самосвал с кабиной синего цвета, грузовик, автобус и легковой автомобиль красного цвета. Возможные варианты ответа: лишним может быть легковой автомобиль (по размеру), самосвал (по цвету), автобус (все остальные – машины);

в) кленовый лист красного цвета, зеленые березовый, дубовый листья, еловая ветка. Варианты ответов: кленовый лист (красный), еловая ветка (хвойное растение);

г) дом с двумя окошками и крышей – трапецией, дом с тремя окошками и крышей – трапецией, дом с двумя окошками и треугольной крышей, дом с двумя окошками, крышей – трапецией и трубой. Дополнительно крыши домиков можно по-разному раскрасить (3 одним цветом, четвертый – другим). Либо предложить детям задание: раскрасить домики так, чтобы один был лишним.

Во всех программах дошкольного образования предусмотрено изучение плоскостных и стереометрических геометрических фигур: квадрат, прямо-

угольник, треугольник, круг, шар, пирамида, цилиндр, куб, конус и др. Выучив с детьми названия плоских геометрических фигур, рассмотрев некоторые их свойства, необходимо создать игровые ситуации, в которых дошкольники могут применить полученные знания, усвоить, что окружающие предметы похожи на геометрические фигуры, научиться сопоставлять предметы и геометрические фигуры. Расширить и углубить знания детей о геометрических фигурах, посмотреть на них с другой точки зрения помогут открытые задачи.

Задача 2. Посмотрите вокруг себя. Вы увидите много предметов. В них «спрятались» различные геометрические фигуры. Давайте попробуем их найти. Кто увидит больше геометрических фигур? Найдите самую большую фигуру в окружающих предметах. Найдите самую маленькую геометрическую фигуру в окружающих предметах.

Задача 3. Твои мама и папа выполняют различные домашние дела, при этом они используют различные инструменты. Какие? Из каких геометрических фигур состоят эти инструменты?

Задача 4. Вспомни свои любимые блюда, которые готовит для тебя мама. На какие фигуры они похожи?

Задача 5. Загляните в свои карманы. Какие предметы вы обнаружили? Я уверена, что у каждого в кармане есть треугольник. А вы его нашли? (Как правило, у детей в кармане есть носовой платок. Если сложить его по диагонали, получим треугольник.).

Задача 6. Нарисуйте картинки, на которых «спрятаны» круг, квадрат, овал, треугольник.

Задача 7. Нарисуйте (назовите, покажите) линии и геометрические фигуры, которые «спрятались» в конусе (цилиндре).

И.Б. Стеценко, М.А. Машковец [5; 34] предлагают задачи, в которых требуется выяснить, в каком виде транспорта кругов больше всего, в каком меньше всего. Беседуя с детьми, педагог выясняет, какие виды транспорта знают дети. Чаще всего дети называют автобус, троллейбус, легковой и грузовой автомобили. Рассматривая картинки с их изображением, дети обнаруживают, что на круги в транспорте похожи колеса. И у них по 4 колеса – круга. Воспитатель предлагает рассмотреть картинку с изображением поезда. Здесь тоже есть колеса, но их больше. Стоит обратить внимание детей, что к транспорту относят самолет, пароход. У них тоже есть круги – иллюминаторы. Задача становится открытой: у какого же транспорта больше кругов: у самолета, у парохода или все-таки у поезда?

Можно попросить дошкольников найти геометрические фигуры, которые «спрятались» в музыкальных инструментах, на детской площадке, в аквариуме с рыбками, различных видах спорта, транспорте, магазине, саду, на улице.

При знакомстве детей с величинами необходимо сформировать у них понимание того, что значение величины зависит от величины мерки. С этой целью можно предложить детям задачу 8.

Задача 8. Однажды Пузырь, Соломинка и Лапоть решили построить мост через реку. Стали думать из чего можно построить мост? Решили – из досок. Какой длины должны быть доски? Измерили ширину реки. Пузырь говорит,

что длина доски должна быть 3 мерки, Лапоть – 6 мерок, а Соломинка – 2 мерки. Кто из героев прав? Почему у них получились разные мерки?

Познакомив детей с измерением массы, можно предложить следующую задачу.

Задача 9. На лесной полянке собрались герои мультфильма «Смешарики». Они сделали качели и хотят на них покачаться. Как для этого друзья должны разместиться, если Нюша весит 2 кг, Ежик – 2 кг, Совунья – 1 кг, Крош – 3 кг, Бараш – 4 кг, Копатыч – 5 кг, Лосяш – 6 кг?

Необходимо пояснить детям, что качели, чтобы на них можно было качаться, должны быть уравновешены. Решение задачи целесообразно сопровождать предметным моделированием. Дети могут предложить несколько вариантов размещения Смешариков на качелях.

В приведенных задачах может быть несколько правильных ответов, у каждого ребенка может быть своя точка зрения. Важно заинтересовать детей, побудить их искать ответы, сравнивать, анализировать, аргументировать свое мнение.

Включение открытых задач в образовательный процесс способствует развитию познавательной активности дошкольников, конструктивного и логического мышления, расширению спектра познавательных действий, воспитанию интереса к математической деятельности.

Список литературы

1. Гин, А.А. ТРИЗ-педагогика: учим креативно мыслить / А.А. Гин. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2016. – 96 с.

2. Ермакова, Е.С. Развитие гибкости мышления детей. Дошкольный и младший школьный возраст: учебно-методическое пособие / Е.С. Ермакова, И.Б. Румянцева, И.И. Целищева. – СПб.: Речь, 2007.

3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. N 2506-р

4. Михайлова, З.А. Образовательная область «Познавательное развитие»: теоретическое обоснование и методическая реализация в ДОО (на материале логики-математического развития детей дошкольного возраста) / З.А. Михайлова, Е.А. Носова // Познавательное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей / авт.-сост. Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллов, Л.М. Кларина; под ред. Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. – 128 с. – С.40-50.

5. Стеценко, И.Б. Очень открытые задачи, или Математика для дошкольников / И.Б. Стеценко, М.А. Машковец. – СПб.: Речь, Образовательные проекты; М.: Сфера, 2012. – 126 с.

6. Ширяева, В.А. Формирование универсальной ключевой компетентности средствами ТРИЗ / В.А. Ширяева. – Саратов, 2009. – 88 с.

*И.Б. Ларина,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
ira200967.1967@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: образовательный процесс школы предусматривает, что формирование универсальных учебных действий (УУД) происходит в результате усвоения разных учебных дисциплин, в том числе и русского языка. В статье рассматриваются вопросы формирования УУД на уроках русского языка с привлечением информационно-коммуникационных технологий, что обеспечивает обучающимся возможность самостоятельно ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, русский язык, информационные технологии.

*I.B. Larina,
Candidate of Pedagogical sciences,
Associate Professor, Department of Pedagogy
and Educational Technology
ira200967.1967@mail.ru*

THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS ON THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE WITH THE ASSISTANCE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Abstract: the educational process of the school provides that the formation of universal educational activities (UUD) occurs as a result of the assimilation of various educational disciplines, including the Russian language. The article discusses the issues of UUD formation at the Russian language lessons with the use of information and communication technologies, which provides students with the opportunity to set educational goals on their own, to seek and use the necessary tools and ways to achieve them.

Keywords: universal educational actions, Russian language, information technologies.

Учебно-воспитательный процесс школы строится с опорой на требования Федеральных образовательных стандартов, основное из которых – повышение

качества образования. Формирование универсальных учебных действий (УУД) – это результат реализации положений стандарта, эффективность которого многократно увеличивает использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Одной из используемых в настоящее время технологий, непосредственно формирующих универсальные учебные действия и использующих методы тестирования, знакомства с новым материалом на персональном компьютере, презентации, являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Одно из ведущих мест среди дисциплин гуманитарного цикла занимает русский язык, социальные функции которого определяют образовательное и воспитательное значения этой дисциплины. Русский язык является средством общения и направлен на формирование функциональной грамотности детей.

Основной целью обучения русскому языку является языковое развитие обучающихся и помощь в овладении ими речевой деятельностью.

Содержание обучения русскому языку отражает изучаемый объект во всем разнообразии его проявлений, но в объеме, ограниченном практическими целями школьного образования.

Образовательный процесс школы предусматривает, что формирование УУД происходит в результате усвоения разных дисциплин, причем возможности для формирования УУД раскрывает каждый учебный предмет, но с различным развивающим эффектом.

Очевидно, что универсальные учебные действия мотивируют детей к обучению и прививают умение ориентироваться в различных областях, т.е. они представляют собой навыки, которые нужно закладывать на всех без исключения уроках в начальных классах. Полностью сформированные универсальные учебные действия позволят детям в дальнейшем контролировать свою учебную деятельность и довольно легко учиться в старших классах. Кроме того, необходимо помнить, что обучающиеся должны использовать знания, полученные при изучении одной дисциплины, на уроках по другим дисциплинам и рассматривать в качестве источника информации и Интернет.

Универсальность учебных действий состоит в том, что они организуют деятельность обучающихся, обеспечивают единство личностного, общекультурного и познавательного развития.

Основной целью методики в условиях информатизации образования является раскрытие, развитие и реализация интеллектуального потенциала обучающегося при обеспечении дидактических воздействий лонгирующего характера, направленных на достижение не только образовательных целей в области правописания, но и таких, которые определяются необходимостью подготовки учащихся к жизни в современном обществе. Эффективность осуществления этих целей обеспечивает реализация возможностей средств информационных технологий.

Сейчас методика обучения русскому языку использует последние достижения наук о речи. Не секрет, что компьютерные технологии действуют эффективно и при изучении русского языка. Поэтому мы также предлагаем активно

включать компьютер в процесс обучения родному языку, так как ряд упражнений вполне поддается формализации и может быть использован для создания программных педагогических средств.

На наш взгляд, к инновационным интерактивным технологиям, реализуемым в начальной школе, следует отнести технологии, направленные на формирование умений сотрудничать со сверстниками и взрослыми: технологию обучения в сотрудничестве, информационно-коммуникационные технологии, технологию коллективной творческой деятельности. Они способствуют повышению качества освоения программ в формате формирования универсальных учебных действий у младших школьников.

Компьютерные технологии и их использование учителями начальной школы способствуют созданию благоприятных условий, при которых младшие школьники учатся активно взаимодействовать друг с другом и учителем, что, безусловно, ведет к успешному формированию коммуникативных универсальных учебных действий. Именно реализация этих технологий учителем свидетельствует о его инновационной деятельности.

Наиболее распространенными средствами использования ИКТ при обучении русскому языку являются демонстрационно-тренировочные, контрольно-тренировочные компьютерные программы, которые могут включать игровые элементы. Применение этих программных средств способствует не только отработке основных пользовательских навыков работы с компьютерной техникой и навыков самостоятельной познавательной деятельности, но и повышению уровня компетенций по различным разделам русского языка.

Важным элементом предъявления дидактического языкового материала с помощью компьютера является презентация, подготовить которую невозможно без использования ресурсов Интернет. Применение ИКТ как одной из видов инновационных интерактивных технологий содействует формированию универсальных учебных действий в тех объемах и качественных показателях, которые предусмотрены Федеральными образовательными стандартами.

Использование компьютерных технологий ведет к формированию универсальных учебных действий обучающихся самостоятельно добывать новые знания, делать выводы, сотрудничать, устанавливать коммуникации.

Компьютерные технологии – это одно из высокоэффективных направлений совершенствования преподавания русского языка в начальной школе, которое способствует:

- проявлению познавательной самостоятельности обучаемых;
- повышению мотивации в решении поставленных задач;
- одновременному контролю всех обучаемых;
- объективности оценки результатов.

В рамках изучения русского языка универсальные учебные действия могут быть сформированы, если будет организована ориентировка обучающихся в процессе решения специально разработанных учебных задач.

Кроме того, здесь возможен переход от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному подходу в обучении,

который способствует осознанному усвоению знаний обучающимися, так как именно дети младшего школьного возраста являются активными субъектами учебно-воспитательного процесса.

При этом познавательную деятельность младших школьников можно активизировать проведением уроков русского языка с использованием электронных учебников, компьютерных программ по отдельным темам дисциплины.

Для разрешения содержательных и методических проблем при реализации ИКТ как средства формирования УУД школьников младших классов на уроках русского языка должны быть выполнены определенные педагогические условия:

- формирование у обучающихся информационно-коммуникационной компетентности;
- опора на принцип деятельности, что предполагает освоение грамматико-орфографических компетенций преимущественно в форме активной деятельности с дидактическим материалом, заложенным в программно-педагогические средства;
- обеспечение каждому обучающемуся свободы выбора компьютерной программы, которая соответствует индивидуальным мыслительным и познавательным особенностям того или иного школьника;
- реализация принципа открытости процесса обучения;
- установление оперативной обратной связи для регулярного контроля результатов обучения;
- обеспечение электронных продуктов методическим сопровождением.

Компьютерные технологии – это одно из высокоэффективных направлений совершенствования преподавания русского языка.

Включение в урок компьютерных средств повышает интерес к предмету, экономит время урока и насыщает его информацией, а мотив обучения становится более устойчивым.

Такая работа позволяет организовать и сделать яркой, интересной и насыщенной познавательную и исследовательскую деятельность обучающихся. Учитель должен только определить, на каком этапе урока и с какой целью используется тот или иной материал.

Например, при изучении темы «Имя существительное» обучающимся могут быть предложены следующие задания:

Вставь нужные слова, запомни правило.

Ученик добавляет слова в правило. Если он допускает ошибку, то нажатием кнопки «Повтори задание» пробует выполнить задание ещё раз. У ребёнка есть второй шанс. После того, как правило готово, оно читается коллективно и запоминается.

Такой вид деятельности более эффективен, чем механическое чтение правила по учебнику.

2. Определи, на какой вопрос отвечает каждое предложенное слово. Распредели по группам: предмет, признак предмета, действие предмета.

Такое задание предполагает закрепление изученного материала и даёт обучающимся возможность проверить свои знания. При работе с компьютером ошибку, допущенную в процессе работы, легко исправить в отличие от письменной работы в тетради, где все пришлось бы выполнять заново.

3. Какие слова живут в домике? (Дается схема-модель слова, на основании которой необходимо образовать слова. Корни слов «спрятаны» в домике, находящемся на экране рядом со словообразовательной моделью).

-енок (-онок)

аист-, верблюд-, барсуч-, волч-, галч-, еж-, крот-, лис-, льв-, морж-, мыш-, орл-, сов-, сокол-, страус-, тигр-, ут-, ястреб-.

Определите, какое общее значение объединяет все слова, живущие в домике.

В компьютер заложена возможность обучаемым востребовать «подсказку»: данные имена существительные обозначают детенышей животных и выражают ласкательное отношение к ним.

Второй блок этого упражнения – более сложное задание проблемного характера, нацеленное на предупреждение нарушений словообразовательной нормы.

Определите, все ли слова живут в этом домике? Разберите их по составу.

При выполнении упражнения учащиеся приобретают умение ориентироваться в структуре слова, вычленять в нем разные типы языковых значений, проводить структурный анализ на уровне словообразовательных моделей.

4. Третий лишний.

Выделите суффиксы в следующих существительных:

красота, душнота, длиннота, краснота, вреднота, тихота, теснота, близкота.

– Найдите лишние слова. Объясните, почему они оказались лишними.

– Замените «неправильные» слова «правильными».

Слова для справок: *близость, тишина, духота, вред, длина.*

Наиболее эффективен этот вид работы для детей, обладающих аналитическими способностями, высоким уровнем учебной мотивации. Его можно применять при работе в парах, когда одному из обучающихся требуется помощь. Всё то, что раньше делал учитель, теперь выполняет ученик. Здесь вырабатывается умение сотрудничать, прислушиваться к другому, принимать помощь. Учитель только координирует работу обучающихся.

В результате изучения темы «Имя существительное» при выполнении учебных заданий у обучающихся формируются следующие универсальные учебные действия:

- умение поиска и преобразования информации;
- умение пользоваться компьютерной техникой;
- умение приходить к общему решению в совместной деятельности (*коммуникативные УУД*);
- поиск необходимой информации;
- построение речевых высказываний (*познавательные УУД*);

- принятие и сохранение предложенной задачи;
- осуществление контроля;
- оценивание (*регулятивные УУД*);
- устойчивый познавательный интерес (*личностные УУД*).

Следует отметить, что компьютер позволяет снять с учителя самую трудоемкую работу, например, тренировочные упражнения, при выполнении которых компьютер в соответствии с занесенными в память эталонными ответами сам оценивает успешность их выполнения и требует повторения заданий до тех пор, пока показатели обучаемого не будут максимально приближены к требуемым.

Таким образом, важная роль компьютерных технологий как неотъемлемой части целостного образовательного процесса в школе очевидна. Они значительно повышают его эффективность и способствуют формированию универсальных учебных действий в условиях внедрения Федеральных образовательных стандартов начального образования.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
3. Виды универсальных учебных действий // Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли; под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2010. – 231 с.
4. Зимняякова, И.Ю. Формирование коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий в процессе группового взаимодействия младших школьников поколения / И.Ю. Зимняякова // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 1 (6). – С. 532-534.
5. Лукина, Е.А. Образовательные технологии, обеспечивающие формирование универсальных учебных действий / Е.А. Лукина // Наука и образование: современные тренды. – 2013. – № 2 (2). – С. 46-102.
6. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010.
7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: Система заданий; под ред. А.Г. Асмолова, О.А. Карабановой. – М.: Просвещение, 2012.

*Н.В. Черноусова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры математики и методики ее преподавания
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
chernousovi@mail.ru*

ПОТЕНЦИАЛ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК СОВРЕМЕННОГО СРЕДСТВА ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема использования тестового контроля знаний как современного средства оценки результатов обучения. Рассмотрены примеры конкретных задач, предложенных учащимся 4 классов при проведении Всероссийских проверочных работ. Выполнен логико-математический и методический анализы приведенных задач.

Ключевые слова: тестирование, оценка результатов обучения, ВПР, задача.

*N.V. Chernousova,
PhD of Pedagogic sciences,
docent of the Department of Mathematics and Methods of its Teaching
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
chernousovi@mail.ru*

POTENTIAL OF TESTING AS A MODERN MEANS OF EVALUATING THE RESULTS OF TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract: the article discusses the problem of using test knowledge control as a modern means of assessing learning outcomes. Examples of a specific tasks proposed by students of 4 classes during the All-Russian verification work are considered. Logical-mathematical and methodical analyzes of the given problems are performed.

Keywords: testing, assessment of learning outcomes, AVW, task.

Основной формой контроля учебных достижений школьников является тестирование. Процедуры педагогического тестирования применяют при проведении ГИА (государственной итоговой аттестации) школьников: ЕГЭ (единого государственного экзамена), ОГЭ (основного государственного экзамена), а в последние годы и ВПР (всероссийских проверочных работ); при аттестации преподавателей; при мониторинге качества образования и пр.

Исследователи изучают преимущества и недостатки тестирования, спорят и отстаивают свои мнения о проблемах, с которыми сталкиваются и учителя, и

ученики. Главным достоинством тестирования считается «объективная и независимая оценка уровня подготовки учащихся» [3; 5].

В соответствии с Планом действий по модернизации общего образования [4] в Российской Федерации реализовано поэтапное введение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) во всех общеобразовательных организациях. В 2016 году начальную школу окончили выпускники, которые обучались в соответствии с ФГОС с 1 класса.

В 2015 году в школьной практике оценки результатов появились всероссийские проверочные работы. «ВПР – это итоговые контрольные работы с едиными стандартизированными заданиями, которые проверяют знания школьников по предмету» [1]. Сначала они проводились в качестве эксперимента для 4-х классов, через год их стали писать ещё в 5-х и 11-х классах, в 2018 году начали апробировать и на шестиклассниках. В таблице 1 приведены данные по проведению ВПР в 2019 году:

Таблица 1

Класс	Кол-во предметов	Количество человеко-работ	Количество участников	Количество ОО	Количество субъектов
4	3	4 624 805	1 597 185	38 276	85
5	4	5 661 399	1 503 978	37 073	
6	6	7 647 667	1 399 697	37 031	
7	8	4 629 574	1 099 318	31 940	
10	1	73 191	73 191	4 425	
11	6	1 150 166	419 085	20 428	
Итого:		23 786 802	6 092 454	39 763	

В 2020 году планируется добавить ВПР и в 8 классе. Но они будут проводиться школами в режиме апробации.

Разработчики рекомендуют образовательным организациям использовать полученные результаты ВПР в практике работы. «Органы государственного управления в сфере образования должны анализировать состояние системы образования и формировать программы ее развития или совершенствования [1]». Таким образом, оценка результатов ВПР позволяет делать выводы и предложения:

- о повышении объективности оценки образовательных результатов;
- о необходимости повышения квалификации учителей, демонстрирующих низкие результаты (например, в рамках федерального проекта «Учитель будущего» национальный проект «Образование»);
- о возможном и необходимом совершенствовании методической работы и реализации адресных программ помощи школам;
- о развитии механизмов назначения директоров школ;
- о распространении позитивных школьных практик.

В основу проведения Всероссийских проверочных работ положены различные подходы: и системно-деятельностный, и компетентностный и уровневый.

Нельзя оценивать только предметные результаты выпускников при проведении ВПР. Особо значимы метапредметные результаты, а именно, уровни сформированности универсальных учебных действий (УУД) и овладение межпредметными понятиями. Необходимо выполнять обязательную оценку сформированности личностных, регулятивных, общеучебных универсальных учебных, логических универсальных и коммуникативных действий.

Содержание и структура проверочных работ определяются Федеральным государственным образовательным стандартом с учётом Примерной основной образовательной программы и содержанием учебников, включённых в Федеральный перечень. Особенность Всероссийских проверочных работ – единство подходов к составлению вариантов, проведению самих работ и их оцениванию, а также использование современных технологий, позволяющих обеспечить практически одновременное выполнение работ школьниками всей страны.

В 4 классе проводятся Всероссийские проверочные работы по трем предметам, а именно: русский язык; математика и окружающий мир. Проведем логико-математический и методический анализы содержания ВПР по математике.

На выполнение работы, содержащей 12 заданий, ученику дается 45 минут. Есть задания, в которых необходимо записать только ответ, есть задания, в которых надо изобразить прямую линию, букву. А также присутствуют задания, решение которых надо записать. Действительно, большинство предлагаемых заданий соответствуют педагогическим критериям составления тестов.

Задание 12 в ВПР по математике для 4 класса требует умения «решать текстовые задачи в три-четыре действия. Успешное выполнение обучающимися заданий 11 и 12 в совокупности с высокими результатами по остальным заданиям говорит о целесообразности построения для них индивидуальных образовательных траекторий в целях развития их математических способностей [2; 5]».

Приведем примеры задачи № 12, предложенной учащимся 4 класса в 2015 году.

Задача 1. «В начале 2015 года в шкафу у Артема стояло 33 книги, некоторые из них он читал, а некоторые нет. До 23 февраля он прочитал четыре 4 книги, а на 23 февраля ему подарили три книги, которые он не читал. Вечером 23 февраля Артем заметил, что теперь прочитанных книг у него в два раза больше, чем тех, которые он не читал. Сколько прочитанных книг было у Артема в шкафу в начале 2015 года? Запиши решение и ответ [2]».

Сколько фабулы! Задачные ситуации не сложные, реализуют всего лишь отношение «быть суммой (разностью)». Если рассуждать на языке алгебры, выполнять поиск решения задачи с помощью составления уравнений, то все «просто»: придем к решению системы уравнений:

$$\begin{cases} x + y = 33, \\ x + 4 = 2(y - 1). \end{cases}$$

Для этого возможно составить таблицу – модель принятия задачи, внести в нее буквенные обозначения неизвестных и искомых величин, «превратить» ее в таблицу – модель решения задачи (таблица 2).

Таблица 2

	Количество прочитанных книг	Количество непрочитанных книг
В начале 2015 года	x	y
До 23 февраля 2015 года	$x + 4$	$y - 4$
После 23 февраля 2015 года	$x + 4$	$(y - 4) + 3$

Сложность текстовой алгебраической задачи равна $S = 4$ (три задачные ситуации соединены только неявной связью, уравнение порождено не явной связью между задачными ситуациями, а взаимосвязью внутри одной, конкретной задачной ситуации) [5].

Ученики 4 класса имеют навыки решения задач только арифметическим способом. Примерное время выполнения задания – 6 минут! За это время школьник, ученик начальной школы, должен самостоятельно выполнить аналитико-синтетический разбор задания, которое для него в большей степени эвристическое, записать решение, поверить ответ согласно условию задания.

Какие же логические выводы могли подвести школьника к требуемому решению в 3-4 действия?

Сначала надо учесть увеличение общего количества книг. Их всего станет после 23 февраля – 36. Только теперь начинаем сравнивать количества прочитанных и непрочитанных книг и учитывать различие этих количеств в 2 раза. А сравнив, делаем вывод о том, что общее количество книг включает в себя три части непрочитанных книг. И наконец, прочитанных книг вдвое больше, как и сказано в условии задачи.

Запись решения, которого *ждут* от ученика 4 класса может иметь вид:

$$1) 33 + 3 = 36 \text{ (книг) стало после 23 февраля}$$

$$2) 36 : 3 = 12 \text{ (книг) не прочитаны.}$$

$$3) 12 \cdot 2 = 24 \text{ (книги) были прочитаны.}$$

Ответ : 24 книги были прочитаны школьником.

Задача 2. «Света и Маша хотят купить куклу. У Светы есть только некоторое количество монет достоинством в 1 руб. Ей не хватает до покупки куклы 85 руб. У Маши тоже есть деньги, но ей не хватает до покупки этой куклы 2 руб. Если девочки сложат свои деньги вместе, им всё равно не хватит денег на покупку куклы. Сколько стоит кукла? [2]»

Решение, которого *ждут* разработчики, к которому составлены критерии проверки, можно получить, выполнив следующие логические рассуждения.

Сначала надо определиться у какой девочки задачная ситуация «проще»? У Светы, ей не хватает всего 2 рубля. Оказалось, что даже сложив деньги обеих девочек, покупка невозможна. К тоже нельзя упустить и условие о том, что у

Светы есть деньги, причём в однорублёвых монетах. Вывод: количество денег у Светы меньше 2 рублей, то есть 1 рубль. Теперь найдем стоимость куклы:

$$85 + 1 = 86 \text{ (рублей).}$$

К такому же ответу можно прийти и решая алгебраическим способом, не подходящим для учеников 4 класса, но возможным для самих учителей. Так как позвольте заметить «простое и необремененное сложными вычислениями» приведенное решение под силу не каждому взрослому человеку, ограниченному рамками времени (6 минут).

Таблица 3

	Сколько есть денег	Сколько не хватает денег	Сколько стоит кукла
Света	x	85	$x + 85$
Маша	y	2	$y + 2$
Обе девочки	$x + y$?	

Для получения ответа надо решить одно из возможных неравенств:

$$x + y < y + 2$$

А так как x может принимать только целочисленные значения и $x < 2$ получаем ответ: $x = 1$

Известно, что сложность и трудность, соответственно объективная и субъективная характеристики математической задачи, и составляют ее проблемность. Так как сложность – объективная характеристика, не зависящая от внешних факторов, мы смогли ее подсчитать. А вот трудность субъективна. Для каждого школьника она будет своей, особенной, зависящей от количества фабулы, от развитости математического мышления и пр. А значит, и проблемность задания будет различной.

Кроме того, нельзя забывать о том, какой стресс испытывает ребенок. Да, ученик начальной школы – это ребенок. Ему трудно справиться с теми эмоциями, страхами, которые преследуют его и сопутствуют понятию «ВПР». И в школе, и дома нагнетается обстановка: «Ты должен... Если ты не напишешь...». Отметка «2» в начальной школе сама по себе стресс для ученика.

Наверное, со мной могут поспорить: не только ВПР – стресс. Бесспорно. И разработчики надеются, что «учащиеся привыкнут, психологически адаптируются к проведению экзаменов в форме теста» [4]. Считаем, что проведение регулярных проверочных работ, обязательное наличие базы типовых (возможных) заданий позволят школьникам адаптироваться к экзаменам, а в дальнейшем снизить стрессы на ОГЭ в 9 классе и ЕГЭ в 11 классе. Будем надеяться, что проверочные работы помогут оценить уровень реальных знаний школьников, отследить их успехи и неудачи в каких-то конкретных областях обучения.

Список литературы

1. В чем смысл Всероссийских проверочных работ. И почему их так не любят учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://veseluygiraf.ru/vpr-pochemu-ih-tak-ne-ljubjat-uchitelja/> (дата обращения: 01.09.2019).
2. Всероссийские проверочные работы [Электронный ресурс]: Описание проверочной работы по МАТЕМАТИКЕ: 4 класс. – Режим доступа: URL: https://vpr.statgrad.org/media/custom/2015/12/07/opisanie_raboty_ma4.pdf (дата обращения: 01.09.2019).
3. Денищева, Л.О. Разработка педагогических тестов по математике / Л.О. Денищева, Т.А. Корешкова, Т.Г. Михалева. – М.: ВАКО, 2014. – 192 с.
4. План по модернизации общего образования на 2011 – 2015 годы [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 сентября 2010 г. № 1507-р г. Москва. – Режим доступа: URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/6641306/> (дата обращения: 01.09.2019).
5. Черноусова, Н.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов педагогических факультетов в процессе поиска решения текстовых алгебраических задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Черноусова. – М., 1997.

УДК 372.8

*Т.А. Паришуткина,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
tparshutkina@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ CLIL НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (ИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА)

Аннотация: в статье представлены основные положения, принципы, стратегии методики предметно-интегрированного обучения CLIL, которые применяются в дошкольных учреждениях за рубежом. Положительный опыт может продуктивно использоваться в российской методике при планировании блока занятий на основе компонентов: «содержание», «общение», «мыслительные способности», «знание культурологии», а также при выборе коммуникативных стратегий и учебных материалов.

Ключевые слова: методика CLIL, концепция «4С», коммуникативные стратегии, метод TPR.

*T.A. Parshutkina,
Candidate of pedagogical sciences
Associate Professor of foreign languages and methods of teaching
(Elets state university named by I.A. Bunin, Russia, Elets)
tparshutkina@mail.ru*

THE USE OF CLIL METHOD ON THE FIRST STEPS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES (FROM FOREIGN EXPERIENCE)

Abstract: the article describes the main positions, the advantages, principles, strategies, techniques of integrated CLIL training which are using in preschoolestablishment on abroad. Positive experience can be used productively in Russian method in the planning of the block of classes on the basis of components: "content", "communication", "thinking abilities», "knowledge of culture", as well as the choice of communication strategies and teaching materials.

Keywords: method of CLIL, the concept of "4C" communication strategies, TPR method.

В условиях стремительно развивающихся международных отношений особенно остро стоит вопрос об использовании новых методов преподавания. Одним из эффективных методов, имеющимся в арсенале современной методики преподавания иностранного языка, является методика предметно-интегрированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning).

CLIL представляет собой «изучение предметов, используя второй или третий язык, и совершенствование владения языками через изучение предметных областей, то есть достижение предметных и языковых целей одновременно» [1, с. 48].

Анализ работ Д. Марша, П. Мехисто, М. Фриголса позволяет говорить о ключевых особенностях методики CLIL: междисциплинарный характер обучения, построение безопасного психологического климата, аутентичность используемых материалов, активные методы преподавания, развивающее обучение [5, с. 28].

Несмотря на то, что данная методика была разработана для работы со школьниками, на сегодняшний день уже много дошкольных учреждений знакомы с концепцией интегрированного обучения. Рассмотрим опыт применения методики CLIL в зарубежной дидактике.

В своей общей функции термин CLIL объединяет множество европейских, по-разному акцентированных форм обучения, каждая из которых предполагает использование иностранного языка для преподавания других предметов.

В раннем обучении речь идет об использовании элементов методики для повышения мотивации у детей, так как язык является средством познания окружающего мира. Здесь необходимо руководствоваться правилом: варьировать степень вовлечения иностранного языка в обучение (разумный выбор тем и модулей).

В методике CLIL представлены основные положения, которые касаются взгляда на ребенка и обучение в раннем возрасте:

- в центре внимания стоит ребенок с его индивидуальными особенностями;
- ребенок активный субъект своего развития;
- он действует во взаимосвязи с социальным контекстом;
- дети учатся наиболее эффективно в социальной и эмоционально расслабленной атмосфере;
- среда обучения должна побуждать к общению и действию.

Методико-дидактические принципы подхода:

1. Исследование и открытие. Активное исследование окружающего мира позволяет делать открытия, вдохновляет детей, мотивирует к действиям с естественными предметами и явлениями и, таким образом, стимулирует использовать иностранный язык. Дети любят повторять то, что им нравится. Это приводит к углублению и укреплению языковых средств.

2. Принцип погружения. Любое языковое явление дается в контексте повседневной жизни детского сада, общей темы или темы проекта. Чем больше контекстов, в которые включаются иностранный и родной языки, тем интенсивнее учебный эффект.

3. Иностранный язык в потоке CLIL-коммуникации. Воспитатель побуждает к коммуникации, стимулируя уверенность в общении.

Главным методом в концепции CLIL выступает метод «Общей Физической Реакции» (TPR), который основывается на следующем: учитель дает инструкцию („Steh auf! Komm mal her!“ „Geh‘ zum Fenster!“ „Öffne das Fenster!“), а дети становятся активными субъектами, следуя этим инструкциям.

Положения методики отражены в пунктах [3]:

1. Прежде чем приступать к говорению, необходимо прослушать. Все когнитивные усилия детей направлены сначала на прослушивание, что освобождает их от принуждения сосредоточиться на разговоре. Первая попытка говорения предшествует общему обучающему процессу (образование морфем) и осуществляется в свободной от стресса атмосфере обучения.

2. Слово всегда сопровождается движением.

Для успешного использования TPR важно, чтобы:

- 8. языковой материал был тщательно отобран;
- 9. вызовы и соответствующие им движения были недвусмысленными;
- 10. новые слова вводились постепенно;
- 11. текст и порядок высказываний были одинаковыми.

Различаются действия с телом, объектами, изображениями.

В данной методике используются коммуникативные стратегии:

- учитель вводит простые полные предложения, говорит четко в соответствующем темпе, используя W-вопросы (Wo? Was? Wer?);
- ключевые слова часто повторяются;
- формы и части слов только называются, поддерживается внимание;

- воспитатель прибегает к детским высказываниям, переводит на русский язык;

- фрагменты фраз дети слышат в песнях, играх, историях.

Стратегии обработки неязыковой информации играют в преподавании иностранного языка на начальной ступени решающую роль. Приведем примеры данных стратегий:

1. Стратегии для предоставления визуальной информации, отраженной на изображении или фотографии. Такие стратегии исходят из понимания целостной образной структуры визуально кодированной информации и обеспечивают языковое структурирование.

2. Стратегии для подготовки анализа визуальных материалов (картинок, видео и т. д.).

3. Стратегии удержания информации на изображении, рисунке, графике: определение информации, линеаризация информации, описание информации.

4. Стратегии интерпретации информации в графиках или диаграммах.

Творческая мастерская в современной педагогике – это богатая учебная среда, в центре которой стоит исследовательское, практическое, самостоятельное и кооперативное обучение, а также обучение на основе собственного опыта. Например, дети могут получить базовые знания из модуля «Мое тело», повторяя слова на иностранном языке, применяя и расширяя запас слов, занимаясь повседневными делами.

Модули CLIL в детском саду затрагивают ограниченные аспекты темы, имеют ограниченные временные рамки и типичный алгоритм:

1) создание непринужденной атмосферы;

2) направление интереса детей на содержательную сторону предмета/проблемы;

3) побуждение к деятельности и действию, словесное их сопровождение;

4) «видимое» проявление результатов, рефлексия (что мы выучили/узнали?) осуществляется на родном языке, затем в последующих мероприятиях (игры, песни, рассказы) углубляются языковые средства (лексика, простые предложения).

Планирование блока, как правило, опирается на концепцию «4С», которая должна быть ядром каждого занятия CLIL. «4С» включает в себя следующие компоненты: «содержание», «общение», «мыслительные способности» и «знание культурологии».

Ниже приведен пример методики CLIL при обучении немецкому языку на тему «Мое тело».

Задачи имеют материальный характер, направленный на создание среды обучения. При этом необходимо следить за тем, чтобы они служили целям обучения, а не исполнения. При постановке задач необходимо учитывать: индивидуальный уровень развития компетенции детей и их возможностей [2].

**Пример методики CLIL при обучении немецкому языку
на тему «Мое тело»**

Цели	<ul style="list-style-type: none"> • рассмотреть предметы окружающего детей мира; • формирование словарного запаса из наиболее часто встречающихся в языке слов, связанных с темой.
Результаты обучения	<p><i>Учащиеся приобретут навыки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • называние частей тела и предметов окружающего мира (понимание); • поиск предметов и их озвучивание (понимание); • использование беспереводного текста (применение).
Отражение концепции «4С»	<p><i>Содержание:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • предметы окружающего мира, мое тело <p><i>Общение:</i> Глаголы действия воспринимаются бесознательно при выполнении требований:</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Kreis herum • die Treppe herunter • das Licht anmachen • lass das • kommt alle herüber <p><i>Мыслительные способности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • классификация предметов; • чтение микротекста и подготовка ответов на вопросы; • оценка различных мнений; • правильное произнесение слов и словосочетаний. <p><i>Знание культурологии</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Интерес к языкам и их использование в различных сферах жизни

Учебные материалы и методы-инструменты являются важными компонентами задач. Они «материализуют» среду обучения и, таким образом, контролируют процесс обучения. Учебные материалы, как правило, являются частью задачи. Они (например, экспериментальные материалы, рисунки, тексты, фильмы, комиксы и т.д.) инициируют и сопровождают процесс обучения.

Методические инструменты – это методики, материалы, средства для обучения или для поддержки учебных процессов. Методы-инструменты используются в языковых стандартных ситуациях [4].

Спектр методов-инструментов велик; он варьируется от простого жеста учителя до методов подготовки к интенсивному обучению. Кроме того, большинство инструментов могут быть использованы по-разному.

Методы-инструменты являются методическими элементами обучения и в любом случае поддерживают деятельность учителя, так как каждый сознательный дидактический инструмент увеличивает активность учащихся по предмету.

При этом методы и методы-инструменты имеют разный потенциал для управления. Методы-инструменты позволяют:

- методически грамотно использовать данный учебный материал в разнообразных контекстах;
- создавать профессионально и лингвистически стимулирующие и сложные ситуации обучения;
- учитывать индивидуальные потребности детей в дифференциации;
- привлекать детей к кооперативным и коммуникативным ситуациям, в которых они активно действуют;
- создавать свободное пространство, чтобы сопровождать индивидуальные пути обучения и рабочие процессы путем целенаправленной поддержки.

Рефлексия. Результаты могут отражаться:

- на маленьких «исследовательских листах»;
- на стене-изображении, где размещаются фотографии, материалы; папка-портфолио для долгосрочной перспективы.

Данное исследование объясняет CLIL как инновационную образовательную концепцию. CLIL – предметное обучение на иностранном языке, существующее в различных вариантах. В основе методики лежит положение: дети получают навыки на основе их индивидуального опыта, через исследовательский подход, активные методы, они становятся открытыми для общения и сотрудничества.

Список литературы

1. Машрапова, А.С. Использование методики CLIL на уроках со вторым языком обучения [Электронный ресурс] / А.С. Машрапова // Молодой ученый. – 2017. – № 18.1. – С. 48-51. – Режим доступа: URL <https://moluch.ru/archive/152/43289/>
2. Federica Ricci Garotti (2016). Lernziele, Lehrziele und Methode im CLIL Unterricht: Eine Frage der Kohärenz. – S. 37-58.
3. Gila Hoppenstedt, Beate Widlok (2014). Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz. Goethe-Institut e.V., München. Abrufbar unter <http://lear.unive.it/jspui/bitstream/11707/756/1/02ricci%20garotti.pdf>.
4. Josef Leisen (2015). Lehrmaterialien im CLIL-Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20: 2, 38-44. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.
5. Mehisto P., Marsh, D., & Frigols, J. M. Uncovering CLIL: Content and Language Intergrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. – Oxford: Macmillan Education, 2008. – 250.

*Е.В. Филиппова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
(ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского Россия, г. Липецк)
fil4444@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования предпосылок познавательных универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста. Особое внимание уделено отдельным видам логических и знаково-символических учебных действий. Автором описана серия игр и игровых упражнений для подготовки старших дошкольников к обучению грамоте, направленная на развитие мыслительных операций и умения моделировать языковые понятия.

Ключевые слова: предпосылки познавательных УУД, дети старшего дошкольного возраста, подготовка к обучению грамоте.

*E.V. Filippova,
Candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor of the Department of Pre-school and Primary Education
Lipetsk State Pedagogical
P. Semenov-Tyan-Shansky University, Russia, Lipetsk
fil4444@yandex.ru*

FORMATION OF THE PREREQUISITES OF COGNITIVE UUD IN OLDER PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract: the article is devoted to the problem of forming the prerequisites of cognitive universal educational actions in children of older pre-school age. Special attention is paid to certain types of logical and sign-symbolic training actions. The author describes a series of games and game exercises to prepare senior pre-school children for literacy, aimed at the development of thought operations and the ability to model language concepts.

Keywords: prerequisites for cognitive UUD, children of older pre-school age, preparation for literacy education.

Проблема готовности детей к школе остается актуальной и в настоящее время. Это обуславливается стандартизацией, коснувшейся всех уровней российского образования. Введение образовательных стандартов второго поколения повлекло за собой изменение парадигмы образования со «знаниевой» на «системно-деятельностную». Основной целью обучения в современной началь-

ной школе является формирование у младших школьников универсальных учебных действий. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, то есть они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся.

Концепция развития УУД разработана группой ученых-психологов под руководством А.Г. Асмолова на основе теоретических положений Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова и других.

Термин «универсальные учебные действия» в широком смысле слова означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения им нового социального опыта [3; 27].

Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности:

- 1) познавательные и учебные мотивы,
- 2) учебную цель,
- 3) учебную задачу,
- 4) учебные действия и операции (ориентировку, преобразование материала, контроль и оценку) [3; 27].

Л.И. Бурова считает, что успешное овладение учащимися УУД необходимо начинать с дошкольного и предшкольного образования. Прежде всего, у детей на предшкольной ступени образования должны формироваться предпосылки учебной деятельности [2; 116]. Данное обстоятельство находит отражение и в статье 64 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: «дошкольное образование направлено на формирование предпосылок учебной деятельности, а также на достижение детьми дошкольного возраста уровня развития необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ дошкольного образования» [1].

Л.И. Бурова выделяет следующие педагогические условия, способствующие формированию предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников:

- использование игр с правилами и сюжетно-ролевых игр для пропедевтики произвольности (игр «в школу»);
- доброжелательное и уважительное отношение педагога к детям;
- поощрение детей за активность, познавательную инициативу, любые усилия, направленные на решение задачи, любой ответ, даже неверный;
- использование игровой формы занятий, загадок, предложение что-то придумать, предложить самим;
- адекватную оценку – развернутое описание того, что сумел сделать ребенок, чему он научился, какие у него есть трудности и ошибки; конкретные указания, как можно улучшить результаты, что для этого необходимо сделать, запрет на прямые оценки личности ребенка (ленивый, безответственный, глупый, неаккуратный и пр.) [2; 116].

Образовательный процесс начальной школы направлен на формирование четырех групп универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных. Рассмотрим более подробно группу познавательных УУД.

К познавательным универсальным действиям относят: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы. Покажем вариант организации работы по формированию предпосылок некоторых видов логических и общеучебных УУД у старших дошкольников в процессе подготовки к обучению грамоте.

В группу логических относят следующие универсальные действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование [3; 30].

При организации мыслительной деятельности детей дошкольного возраста особое внимание уделяется анализу, синтезу, сравнению, классификации объектов, а также установлению причинно-следственных связей.

Подготовка к обучению грамоте в дошкольной образовательной организации осуществляется в направлении ознакомления со словом и предложением, со слоговым и звуковым строением слов. Указанные языковые понятия являются абстрактными и соответственно сложны для восприятия и понимания старшим дошкольникам. Поэтому наглядно продемонстрировать языковые явления можно с помощью моделирования. Данное универсальное действие является знаково-символическим и относится в группу общеучебных действий. Моделирование – это преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая) [3; 30]. В период подготовки к обучению грамоте педагог знакомит детей с моделями слов и предложений, со звуковыми и слоговыми моделями слов.

Следует отметить, что формирование предпосылок УУД должно осуществляться в игровой деятельности, являющейся ведущей в данном возрастном периоде. Развитию мыслительных операций и умению моделировать языковые явления способствуют следующие игры и игровые упражнения.

1. Отгадайте загадки.

Я напрасно не хожу,

Когда надо, разбужу (будильник).

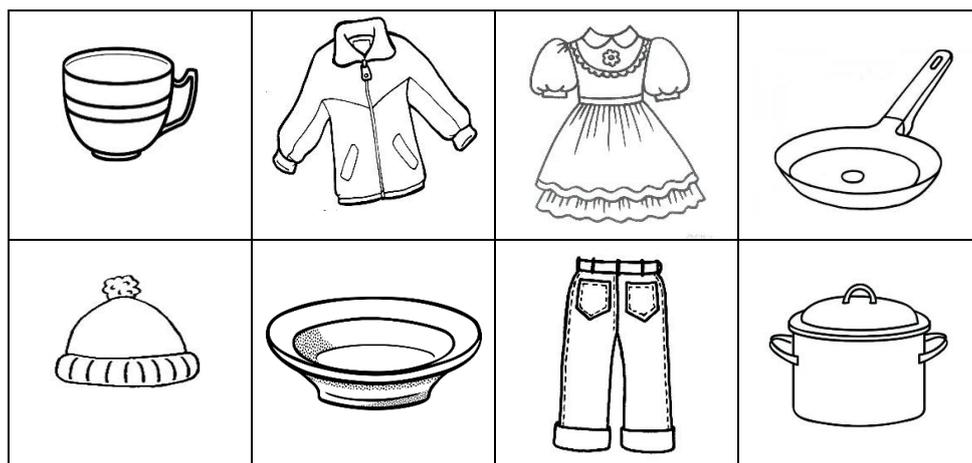
Он огромен, полосат,

А вообще-то кошке брат (тигр).

Круглое, румяное,
 Я расту на ветке.
 Любят меня взрослые
 И маленькие детки (яблоко).
 Вязаная или меховая,
 Зимой голову согревает (шапка).

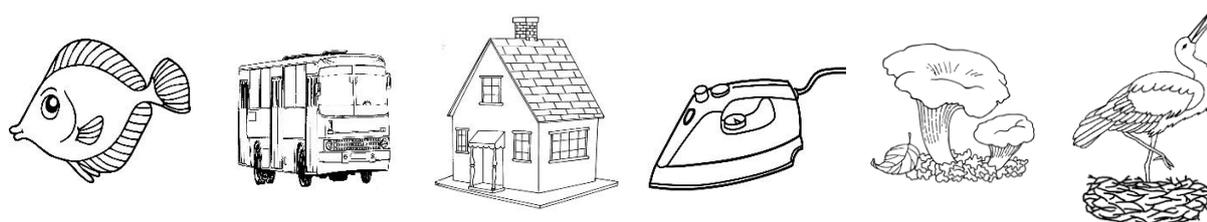
Сравните слова-отгадки и определите лишнее слово. Объясните, почему вы выбрали именно это слово.

2. Посмотрите внимательно на картинки. Что на них изображено?



Распределите слова на две группы. Назовите каждую из них одним словом.

3. Назовите первые звуки в словах, изображенных на картинках.



Соедините их и назовите получившееся слово (радуга).

Назовите каждый звук этого слова еще раз и постройте звуковую модель. Чем гласные звуки отличаются от согласных?

4. Игра «Рыбалка».

На доске изображены ведро и плавающие в пруду рыбки (на магнитах). Педагог показывает детям картинку с предметом и называет слово, а дети должны хлопнуть в ладоши, если услышат в слове звук [р]. Если дошкольники правильно выполняют задание, рыбку из пруда перекладывают в ведро.

Предлагаемые слова: лодка, ведро, коробка, кони, стол, крот, велосипед, шуба, барабан, облако, паровоз.

Затем картинки с этими словами воспитатель раскладывает в три столбика:

стол	лодка	облако
крот	ведро	барабан
	кони	коробка
	шуба	паровоз

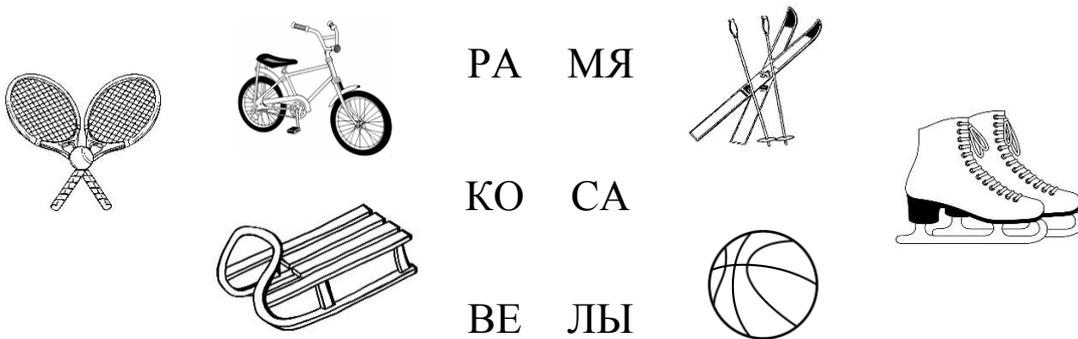
Как вы думаете, по какому признаку я разделила слова на три группы? (По количеству слогов). Постройте схему-модель к каждой группе.

5. Игра «Поезд».

Воспитатель выступает в роли паровоза, дети – вагоны.

«Мы должны собрать состав. К паровозу присоединяются только те вагоны, которые правильно назвали слово со звуком [с]». Во время игры паровоз и прицепившиеся вагоны движутся по группе. На конечной остановке поезда воспитатель просит каждого ребенка назвать свое слово, разделяя его на слоги, и посчитать количество слогов.

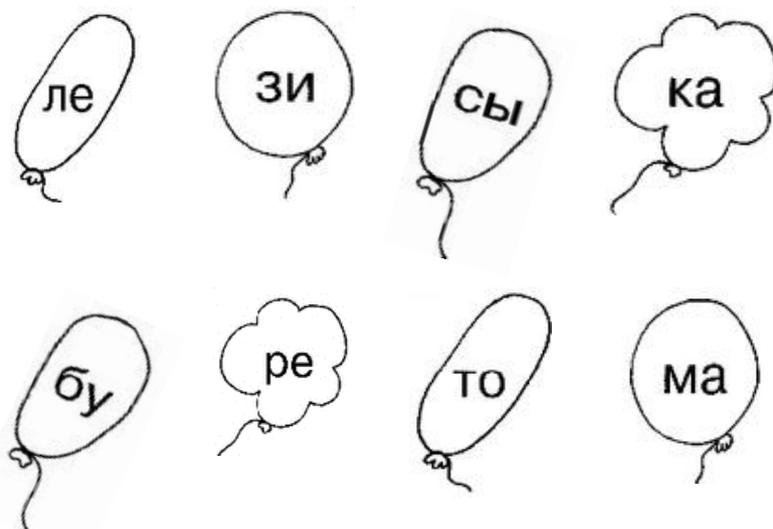
6. Соедините предмет и слог, на который начинается его название.



Сравните предметы, изображенные на картинках. Что их объединяет? По какому признаку картинки можно разделить на группы?

7. Соедините одинаковые по форме шарики. Прочитайте получившиеся слова.

8.



Составьте предложение с одним из слов. Сколько в нем получилось слов?
Постройте «живую модель» этого предложения.

9. Игра «Предложение рассыпалось».

Педагог называет слова, из которых дети должны составить предложение.

Магазин, Таня, в, ходила.

Осень, в, Витя, альбоме, рисует.

Снеговика, дети, во, лежат, дворе.

Растут, лесу, грибы, в.

Составьте схему-модель к каждому предложению.

10. Подберите схему-модель к каждому предложению.

Весна.

Светит яркое солнце.

Дети гуляют.

На деревьях распустились почки.

_____ .	_____ .
_____ .	
_____ .	

Таким образом, представленная серия игр и игровых упражнений, направленная на развитие у детей старшего дошкольного возраста умений анализировать, синтезировать, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, моделировать объекты и явления, способствует формированию у них предпосылок познавательных универсальных учебных действий. Правильная организация непосредственной образовательной деятельности старших дошкольников в этом направлении является залогом их успешного обучения в школе.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

2. Баранов, С.П. Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник для студ. высш. учеб. заведений (бакалавриат) / С.П. Баранов, Л.И. Бурова, А.Ж. Овчинникова; под ред. С.П. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464 с.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

*О.В. Хрипункова,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
(ЛГПУ имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского, Россия, г. Липецк)
OlgaH_82@mail.ru*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ ДОО И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация: актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью теоретически обеспечить, нормативно закрепить особенности преемственности в работе ДОО и школы с целью успешной адаптации детей младшего школьного возраста в начальной школе.

Ключевые слова: преемственность, дошкольное образование, начальное общее образование, адаптация.

*О.В. Khripunkova,
Candidate of pedagogics,
senior lecturer of the Department of preschool and primary education
(LGPU named after P. P. Semenov-Tyan-Shan, Russia, Lipetsk)
OlgaH_82@mail.ru*

CONTINUITY IN THE WORK OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AS A CONDITION FOR THE SUCCESSFUL ADAPTATION OF CHILDREN TO SCHOOL

Abstract: the relevance of the studied problem is due to the need to theoretically ensure, normative to consolidate the features of continuity in the work of preschool and primary school as a condition for the successful adaptation of children to school.

Keywords: continuity, preschool education, primary General education, adaptation.

Изучив Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» можно сделать вывод, что дошкольное образование является первой ступенью общего образования [1].

ФГОС ДО, определяет необходимость освоения особенностей преемственности между ФГОС НОО и ФГОС ДО.

Содержание данных документов является важным в работе освоения преемственности учителей начальных классов и воспитателей с целью успешной

адаптации детей к обучению в школе. Все это показывает, что на законодательном уровне данная проблема актуальна.

В современных условиях образовательные учреждения ориентированы на выполнение нового социального заказа – формирование самостоятельной, активной, ответственной, мотивированной к непрерывному образованию личности.

Методологические основы процесса адаптации рассмотрены М.В. Антроповой, М.М. Безруких, М.Р. Битяновой, Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер, Н.И. Гуткиной, Г.А. Цукерман и др.

Изучению проблемы преемственности ДООУ и начальной школы посвящены работы: Ю.К. Бабанского, А.В. Белошистой, Н.Ф. Виноградовой, Н.В. Кукушкиной, Н.П. Рыбниковой.

Предпосылками для разработки исследуемой проблемы явились исследования О.С. Богдановой, Н.А. Ветлугиной, А.В. Запорожца, А.М. Леушиной, А.А. Люблинской, Д.М. Маллаева, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина и др., в которых подчеркивается значимость и необходимость научно-практического решения вопросов преемственности между детским садом и школой.

Теоретические и методические основы преемственности дошкольного и начального школьного образования достаточно полно раскрыты в работах ученых (Л.П. Анисимова, А.Г. Асмолов, Т.И. Бабаева, А.В. Белошистая, Т.А. Венгер, Р.А. Должикова, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, В.Я. Лыкова, А.А. Люблинская, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддъяков и др.).

Механизмы обеспечения преемственности в образовательной деятельности дошкольного учреждения и начальной школы рассматривают Р.И. Афанасьева, Г.Х. Буранчулова, Н.Ф. Виноградова, Л.А. Калмыкова, Т.А. Ковальчук, Т.С. Комарова, В.Д. Лысенко, О.М. Милова, И.А. Попова, Р.Х. Руга, П.Г. Сагымбекова, Т.В. Тарунтаева, О.С. Ушакова, Я.Я. Чарнецкий, С.М. Чемыртан и др.

В ряде научных работ освещены вопросы преемственности дошкольного и начального общего образования в рамках того или иного учебного предмета: математики (И.А. Лопова, Р.Х. Руга, П. Сагымбекова и др.); родного языка (Г.Х. Бурангулова, Л.А. Калмыкова); природоведения (Т.А. Ковальчук, В.Д. Лысенко); рисования (Р.И. Афанасьева); различных сторон воспитания: трудового (Л.П. Дашковская), эстетического А.И. Аронина), нравственного (О.В. Ткаченко).

Потребность в актуализации преемственности – задача давнишняя и в настоящее время очень острая.

Используя, в школе и в ДООУ вариативные технологии и программы многие педагоги отмечают несогласование преемственности.

Следовательно, разработка и актуализация преемственности между школой и ДООУ в вопросах подготовки детей к начальной школе, в настоящее время, призывает нового подхода.

В настоящее время потребность сохранения целостности и преемственности образовательной среды относится к числу главнейших ценностей развития образования в России.

По утверждению, Л.С. Выготского «Школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определённую стадию развития, проделанную ребёнком» [3].

В научных трудах Л.А. Венгер утверждает, что «готовность к школе» обуславливается как однозначный уровень социальных умений, включающих умения оценивать ситуацию и корректировать свое поведение, умения общаться со сверстниками и взрослыми, развитие тех целей, без которых обучение неосуществимо или затруднено.

В результате вышесказанного готовность детей к школе – это достижение такой степени психического развития, при которой возможно успешное освоение и осуществление образовательной деятельности в детском школьном коллективе.

В настоящее время современные научные исследования представляют, что 60-70% детей приходят в первый класс не совсем подготовленными к обучению. Желание ребёнка к обучению в начальной школе определяют три аспекта: социально-личностный, психологический, физиологический.

Физиологический аспект готовности ребёнка к школе зависит от уровня формирования основополагающих функциональных систем организма будущего школьника и состоянием его здоровья.

На физическом уровне дети с ОВЗ, даже при присутствии высокого уровня формирования умственных возможностей, обычно испытывают проблемы в обучении.

В различных исследованиях фактический возраст детей не всегда может соответствовать биологическому.

Существенным признаком диагностики физиологической готовности к обучению в школе считается уровень развития мелкой моторики. У детей старшего дошкольного возраста мелкие мышцы кистей рук, обеспечивающие четкие движения при письме, еще недостаточно развиты. Поэтому в ДОУ значимую роль играют такие виды деятельности, как лепка, конструирование, рисование.

Психологический аспект адаптации младшего школьника к школе характеризует особенности психического развития школьника к обучению и успешности решения задач образовательной работы. Психическая адаптация к начальной школе содержит следующие параметры:

- наличие учебной мотивации;
- формирование произвольного поведения;
- определенный уровень интеллектуального развития;
- сформированность памяти, восприятия, воображения и внимания;
- эмоциональная зрелость.

Социально-личностная готовность – это адаптация к новым отношениям к окружающему миру и самому себе, к новым формам общения в условиях начальной школы.

Существенным составляющим является формирование самооценки, эмоциональной сферы детей, что указывает о достижении младшим школьником элементарной социальной зрелости.

Сформированные в дошкольные годы социально-ценностные ориентации являются залогом успешной адаптации детей в новую систему отношений в школе. Необходимо отметить из наиболее важных моментов в социально-личностном воспитании ребенка – кризис 7 лет. Выделяют такие признаки данного кризиса:

- негативизм;
- строптивость;
- своеволие;
- протест-бунт;
- обесценивание;
- деспотизм.

Кризис семи лет значительно усложняет адаптацию к новым условиям. Необходимо помочь ребенку справиться с этим сложным периодом. Главной задачей является выстраивание преемственных линий содержания образования между ДОУ и начальной школой.

В.С. Безрукова и М.И. Махмутов говорят о том, что преемственность в обучении обуславливает свое проявление в развитии у школьников всего основательного, а именно формированию и совершенствованию личности [2; 17].

Таким образом, преемственность между дошкольным возрастом и младшим школьным определяется не тем, сформированы ли у будущего школьника качества, нужные для учебной деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а тем, умеет ли ребенок писать, считать, читать и т.д.

В исследованиях педагогов и психологов говорится о том, что наличие знаний не является гарантией успешности обучения, намного важнее – умение ребенка самостоятельно добывать и применять эти знания. В этом и проявляется системно-деятельностный подход, лежащий в основе государственных образовательных стандартов. В основе системно-деятельностного подхода лежит развитие у младших школьников самоконтроля и контроля, самооценки и оценки, умения ставить цель и достигать поставленную цель.

Основная задача учителя сделать так, чтобы младший школьник не стал пассивным в учебной деятельности. Активность ребенка является основой его психического развития.

Основная цель подготовки к школе – развитие у дошкольника качеств, важных для учебной деятельности (творческое самовыражение, любознательность, инициативность, самостоятельность и т.д.).

Чтобы адаптация детей к новым условиям прошла быстро, необходимо, воспитателям ДОУ изучать и применять все методы и формы преемственности:

1. Работа с детьми:

- знакомство детей дошкольного возраста с учителем и учениками начальной школы;
- посещение библиотек, школьных музеев;
- встречи и беседы с бывшими дошкольниками ДООУ;
- проведение совместных мероприятий (мастер-классы, семинары, совместные круглые столы, тренинги);

2. Взаимодействие медицинских работников, логопедов, психологов школы и ДООУ;

- открытые уроки и мероприятия.

3. Работа с родителями:

- круглые столы, беседы;
- конференции для родителей;
- тренинги.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, были установлены следующие рекомендации, способствующие успешной адаптации к школьным условиям, для педагогических работников ДООУ:

- использовать в работе с детьми сюжетно-ролевой игры со школьной тематикой;
- проводить пальчиковую гимнастику и пальчиковые игры для развития мелкой моторики;
- развивать творческую инициативу у дошкольников;
- в период обучения грамоте развивать фонематический слух;
- развивать ответственность, настойчивость, старательность, самостоятельность;
- развивать произвольную регуляцию деятельности, способность оценивать и контролировать свои действия;
- приглашать младших школьников в ДООУ;
- создать образ справедливого, доброго педагога;
- проверять правильную посадку дошкольников;
- развивать познавательные процессы.

Из вышесказанного можно обозначить следующий вывод, который заключается в том, что все перечисленные рекомендации способствуют позитивному отношению к школе и учебной деятельности, что играет большую роль в мотивационной сфере ребёнка и успешной адаптации к школьным условиям.

Обучение в начальной школе, несомненно, считается большим стрессом для бывшего дошкольника, так как видоизменяется привычный жизненный режим. На фоне восторга, радости и удивления появляются чувства растерянности и тревоги. Следовательно, главная задача воспитателя – подготовить дошкольника к наиболее легкому, незаметному и безболезненному переходу на новый этап жизни.

Таким образом, цель педагогов – способствовать грамотной и более успешной реализации принципа преемственности, так как преемственность в работе начальной школы и ДООУ будет способствовать укреплению и сохранению

психического и физического здоровья ребёнка, а это ключевая цель образования в целом и его главный результат.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. От 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567 / (дата обращения 27.08.2019).

2. Безрукова, В.С. Специфические принципы обучения в процессе осуществления взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки / В.С. Безрукова, М.И. Махмутов. – Д.: ВНИИ профтехобразования, 1986. – 95 с.

3. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 135 с.

4. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 194 с.

УДК 372.881.1

*Н.Н. Архангельская,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и методики их преподавания
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
nat_a_06@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕМЬИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАННЕМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В статье поднимается проблема преемственности в раннем иноязычном образовании. Во многих российских школах обязательное обучение иностранному языку предполагается со второго класса. В связи с этим, у детей, изучавших язык в детском саду, возникает перерыв в один год. Автор рассматривает то, каким образом в решении проблемы могут помочь родители, реализуя свои дидактические возможности.

Ключевые слова: раннее иноязычное образование, преемственность, дидактические возможности семьи.

N.N. Arkhangel'skaya
Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
and their Teaching Methods
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
nat_a_06@mail.ru

DIDACTIC POTENTIAL OF A FAMILY TO SOLVE THE PROBLEM OF CONTINUITY IN EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract: the article discusses the problem of continuity in early foreign language education. In many Russian schools, compulsory foreign language learning is offered at the second form. In this regard, children, who learned a foreign language at kindergarten, have one year break. The author considers how parents can help to solve the problem by realizing their didactic potential.

Keywords: early foreign language education, continuity, didactic potential of a family.

Осознание значимости иностранного языка в современном обществе привело к расширению временных рамок его изучения. Нижняя граница, связанная с началом иноязычного образования, в нашей стране законодательно опустилась до младшего школьного возраста. Иностранный язык как учебный предмет появился в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования и стал обязательной дисциплиной в начальной школе [5, 8]. Наряду со стандартом, образовательные организации проектируют свою деятельность, опираясь на примерные основные образовательные программы. Если говорить о начальной школе, то учебный план, содержащийся в такой программе, предусматривает введение иностранного языка во 2-м классе [4, 292–296].

Однако мы должны принимать во внимание тот факт, что раннее иноязычное образование не ограничивается рамками начальной школы, а распространяется и на дошкольный возраст, который, как уже многократно обосновывалось исследователями, является сензитивным периодом в плане языкового образования. Дошкольные образовательные организации предлагают обучение иностранному языку, как правило, в качестве платной образовательной услуги; языковые школы предусматривают групповые и индивидуальные занятия для дошкольников; некоторые родители прибегают к услугам репетиторов, другие же пытаются приобщить ребенка к иностранному языку, обучая его самостоятельно. Так или иначе, в отношении детей, изучавших иностранный язык в дошкольном возрасте, в начальной школе нарушается принцип преемственности в иноязычном образовании, т.е. при переходе на очередную образовательную ступень образуется перерыв в иноязычном образовании на один год.

Решение этой проблемы должно осуществляться на федеральном, региональном или муниципальном уровнях. Но в рамках данного исследования мы обратимся к варианту ее решения с позиций учителя иностранного языка и родителей, принимая существующие условия и задействовав дидактические возможности семьи, под которыми будем понимать потенциал семьи в плане обучения и образования ребенка, основываясь на определении дидактики как теории образования и обучения [2, 74].

Почему стоит обращаться в контексте обсуждаемого вопроса к семье? Прежде всего, потому, что именно родители принимают первоначальное решение о том, что их ребенок начинает изучать иностранный язык уже в дошкольном возрасте. И от них же зависит, будет ли продолжаться иноязычное образование в период обучения ребенка в первом классе, если это не предусмотрено школьной программой. Мы будем рассматривать обращение к дидактическим возможностям семьи и активизацию этого потенциала со стороны педагога, преподающего иностранный язык в детском саду, и учителя иностранного языка в начальной школе.

Первым этапом в решении проблемы преемственности, с нашей точки зрения, должно стать собственно информирование о наличии этой проблемы. В дошкольной образовательной организации это следует сделать как перед началом обучения языку, так и по завершении предусмотренного курса. Информирование до начала занятий, возможно, повлияет на выбор языка. Некоторые родители, например, выбирают язык, которым они сами владеют и смогут потом компенсировать отсутствие занятий. Кого-то это подтолкнет к поиску школы, в которой иностранный язык изучается с 1-го класса, или языковой школы, а также отдельного педагога (репетитора). Не исключено, что некоторые родители примут решение отложить начало иноязычного образования на более поздний срок, особенно в случае, если ребенок пока не проявляет интереса к языку, или же у него имеются логопедические проблемы. Напоминание о предстоящем «официальном» перерыве по завершении курса в детском саду должно сопровождаться совместным поиском решения проблемы в отношении каждого отдельно взятого ребенка или группы детей со схожими возможностями в плане продолжения образования. Информирование со стороны учителей иностранного языка, работающих в начальной школе, целесообразно на одном из первых родительских собраний в 1-м классе или даже на предварительном собрании перед началом учебного года.

Этап информирования с целью совместного поиска решения проблемы неразрывно связан с просвещением, под которым здесь мы будем понимать распространение знаний, касающихся вероятных действий родителей с учетом дидактических возможностей семьи. основополагающим моментом должно стать осознание ими цели предстоящей деятельности и определение конкретных задач, способствующих ее достижению. Цель в данном контексте – решение проблемы преемственности и обеспечение непрерывности раннего иноязычного образования. Базовые задачи, которые в каждой конкретной образо-

вательной ситуации при желании расширяются и дополняются, можно сформулировать следующим образом:

- формировать/поддерживать интерес к изучению иностранного языка и положительную мотивацию учения;
- обеспечивать практику иноязычного речевого общения на элементарном уровне;
- расширять лингвистические и социокультурные знания детей.

Часть родителей прибегнут в сложившейся ситуации к помощи репетитора. Предвидя это, педагог дошкольной организации может предложить выписку из собственной программы, содержащую обзор пройденного материала, чтобы последующая для ребенка ступень обучения была логически связана с предыдущей. Как педагог в детском саду, так и учитель, обучающий иностранному языку в начальных классах, следуя принципу преемственности, должны попытаться предостеречь родителей от довольно распространенной ошибки, к которой они сами подталкивают репетиторов: не нужно просить прохождения программы начальной школы (2-го класса) по иностранному языку. Занятия в этот период следует построить таким образом, чтобы происходило закрепление и расширение полученных знаний, а также подготовка к переходу на новый этап обучения, а не его замена и тотальное опережение, которое сведет на нет развивающий характер уроков иностранного языка во 2-м классе.

Говоря о дидактических возможностях собственно родителей и обозначая задачи, которые следует решать с целью достижения непрерывности раннего иноязычного образования и устранения обсуждаемой проблемы преемственности, на первое место мы поставили задачу, связанную с мотивацией учения. Если ребенок заинтересованно занимался иностранным языком в дошкольном возрасте, то нужно постараться сохранить и укрепить этот интерес. Если же у ребенка так и не возникло тяги к изучению нового языка, то родителям следует попытаться целенаправленно пробудить интерес несложными приемами, которые и подскажет учитель иностранного языка. К ним можно отнести разнообразные игры, ситуативное общение, просмотр иностранных мультфильмов и прослушивание песен на изучаемом языке, выполнение обучающих заданий на компьютере. В отношении всех детей действенным средством, с нашей точки зрения, будет личный пример родителей и других членов семьи, которые пользуются иностранным языком в профессиональной деятельности и в повседневной жизни (общаются с иностранцами на работе, во время отдыха; читают иноязычную литературу; выполняют переводы; смотрят фильмы на иностранном языке; слушают зарубежную музыку, исполняют песни и т.д.).

Следующая из поставленных задач касается практики речевого общения, обеспечить которую, на первый взгляд, родителям весьма затруднительно. Однако подчеркнем, что речь идет об элементарном уровне коммуникации на основе знаний, полученных детьми в детском саду. И здесь вполне применим принцип так называемого «минимакса» [3, 39], которому следуют преподаватели иностранного языка, работающие с дошкольниками. Суть его заключается в максимальной тренировке минимального количества вводимого материала. В

домашних условиях представляется возможным обеспечить как раз эту максимальную тренировку.

Одним из наиболее подходящих способов тренировки является игра. Отвечая ведущему виду деятельности дошкольника, она не теряет своих позиций и в младшем школьном возрасте, особенно на первых этапах. В процессе раннего обучения иностранному языку используются специально разработанные игры, направленные на достижение определенных целей (формирование и совершенствование произносительных навыков; отработку лексики по определенной теме; развитие коммуникативных умений и т.п.). В основе учебной игры, тем не менее, остается действие или сюжет, интересные детям и отвечающие их возрастным особенностям и потребностям. А обязательным условием станет совершение речевого действия на изучаемом языке. В рамках рассматриваемого вопроса наиболее уместными будут игры с карточками, игры-ходилки, игры в слова, сюжетно-ролевые, подвижные игры, а также одиночные игры ребенка с использованием иностранных слов. С этими играми родителей должны познакомить педагоги. Частота их использования в каждой семье может быть разной, но желательно, чтобы имела место некая установленная регулярность (например, через день, в субботу или в воскресенье).

Другой способ организации иноязычного речевого общения вне специальных занятий – ситуативное общение, под которым в контексте нашего исследования мы понимаем коммуникацию в естественно сложившихся жизненных ситуациях. Использование отдельных слов и выражений на иностранном языке возможно в ходе различных видов совместной деятельности детей и взрослых. Например, во время прогулки родители просят называть на изучаемом языке отдельные окружающие предметы или явления, действия, которые совершают встречающиеся люди и животные. Когда ребенок одевается, можно спрашивать о том, что он надевает. Привлекая детей к помощи на кухне, можно просить на иностранном языке класть на стол определенные столовые приборы или подавать их взрослому. Учителю иностранного языка целесообразно продумать и разработать тематические словари, содержащие слова и выражения, необходимые в конкретных ситуациях.

Включать иностранный язык в повседневную жизнь ребенка можно также с помощью песен, считалок, книг, мультфильмов и кинофильмов на иностранном языке. В дошкольном возрасте дети обычно учат на занятиях простые песенки, к которым можно придумать несложные движения, а дома с их помощью организовывать физкультминутки. Считалки, с которыми знакомятся дошкольники на занятиях, пригодятся в повседневных детских играх. Что касается книг, то их включение в раннее иноязычное образование должно осуществляться родителями, владеющими иностранным языком. В этом случае взрослый читает книгу, а ребенок, воспринимает текст на слух, рассматривая иллюстрации. В качестве содержания лучше использовать детские сказки, имеющие аналоги на родном языке, чтобы, обладая весьма ограниченным лексическим запасом, ребенок смог уловить содержание книги, опираясь на знакомые слова и догадку. Можно порекомендовать смотреть совместно мультфильмы или детские кино-

фильмы на иностранном языке. Визуальное восприятие восполнит недостаток лексики детей.

И, наконец, затронем последнюю из сформулированных выше задач – расширять лингвистические и социокультурные знания детей, решение которой желательно, но не обязательно. Если родители владеют тем иностранным языком, который изучает их ребенок, то при необходимости можно знакомить его с отдельными словами и выражениями. Что касается социокультурного аспекта, то он связан с информацией о стране изучаемого языка и о национально-культурных особенностях его носителей. Такого рода сведения дети и родители могут почерпнуть из русскоязычных источников – книг, газет, журналов, публикаций на соответствующих информационных сайтах, документальных и художественных фильмов, видеороликов, теле- и радиопередач. Особую роль играют зарубежные поездки, дающие возможность погрузиться в языковую среду и атмосферу другой страны.

Кроме того, учитель иностранного языка может порекомендовать учебные пособия, обучающие компьютерные программы, сайты, с помощью которых родители при желании ребенка смогут организовывать специальные занятия. Исследуя отношение к учению и развитие познавательных интересов детей, Л.И. Божович утверждала, что младшим школьникам нравится учиться. Она подчеркивала, что «их привлекают именно серьезные занятия, и значительно холоднее они относятся к тем видам работы, которые им напоминают занятия дошкольного типа» [1, 248]. Более того, у родителей есть значительное преимущество перед учителем. Обеспечивая ребенку отсутствие тревожности и уверенность в успехе, они активизируют действие положительных эмоциональных факторов, влияющих на усвоение иностранного языка [6, 30-32].

Таким образом, родители обладают определенными дидактическими возможностями в сфере раннего иноязычного образования, которые при поддержке и помощи педагогов могут быть успешно реализованы в отношении детей. Принимая во внимание семью как полноценного участника образовательного процесса, учитель иностранного языка получает дополнительный бонус в достижении поставленных целей и решении возникающих проблем, в частности проблемы преемственности в образовании.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Моисеенко, О.А. Раннее иноязычное образование: опыт и перспективы / О.А. Моисеенко. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 93 с.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]: Решение федерального учебно-

методического объединения по общему образованию от 8 апреля 2015 г. № 1/15. – Режим доступа: URL: <http://fgosreestr.ru/>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 37. – Режим доступа: URL: <https://fgos.ru/>

6. Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.

УДК 373

*М.С. Шашкова,
ассистент кафедры клинической психологии
(ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский универси-
тет» Министерства Здравоохранения РФ, Россия, г. Ставрополь)
mmslova@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ТИПА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УСПЕШНОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: данная статья посвящена проблеме влияния типа семейного воспитания на успешность в учебной деятельности младшего школьника. Автор рассматривает теоретические аспекты данного вопроса, а так же формулирует свои предположения, касающиеся профилактики школьной неуспеваемости учащихся начальных классов.

Ключевые слова: семья, тип семейного воспитания, младший школьный возраст.

*M.S. Shashkova,
assistant of clinical psychology department
(Stavropol state medical University Ministry of Health of the Russian
Federation, Russia, Stavropol)
mmslova@mail.ru*

INFLUENCE OF THE TYPE OF FAMILY EDUCATION IN THE FAMILY OF A YOUNGER STUDENT ON THE SUCCESS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract: this article is devoted to the problem of the influence of the type of family education on the success in the educational activities of younger students. The author considers the theoretical aspects of this issue, as well as formulates his assumptions concerning the prevention of school failure of primary school students.

Keywords: family, type of family education, primary school age.

Под влиянием современных тенденций развития общества традиционно принятый образ семьи в последние десятилетия претерпел значительные изменения. Качественно новое воздействие социальных и экономических факторов, некогда во многом определяющих распределение ролей в семье и ее функции как специфической системы взаимоотношений, повлекло за собой общее ослабление прочности и качеств семейных отношений. Тем не менее роль семьи в воспитании подрастающего поколения не снижается и остается приоритетной. Влияние семейного воспитания на развитие ребенка невероятно велико. Так как именно в семье ребенок приобретает первичный социальный опыт, проходит базовую ступень социализации. Семейное воспитание это ничто иное как устойчивая система воздействий воспитывающего характера на ребенка со стороны родителей и других членов семьи. В каждой отдельно взятой семье эта система воздействий складывается индивидуально под влиянием опыта семейных взаимоотношений, установок родителей, их понимания процесса воспитания в целом. Тип семейного воспитания – это совокупность не только определённых взаимоотношений между родителями и их детьми, но и их предпосылок, то есть переплетение известного стиля жизни семьи и взаимодействий между ее членами, а также присущие семье приемы и средства педагогического воздействия. Таким образом, тип семейного воспитания определяет общую канву формирования и развития личности ребенка.

Становление типа семейного воспитания имеет стихийный характер. Он складывается постепенно, определяя общий характер взаимоотношений в семье. Процесс формирования и развития системы семейного воспитания неосознаем членами семьи, но всегда находится под влиянием их внутриличностных характеристик. Система семейного воспитания включает в себя понимание целей воспитания взрослыми членами семьи, представления о задачах воспитания, целенаправленность применяемых приемов педагогического воздействия, характеристику общесемейных ценностей и традиций, которые необходимо передать подрастающему поколению.

К вопросу становления и классификации типов семейного воспитания многократно обращались исследователи. Так, например, К. Левин в результате своей экспериментальной работы пришел к умозаключению о том, что уже в первый год жизни ребенка поведение матери отражает основные требования общества к его будущей личности. В процессе воспитания ребенка мать может применять к нему такие меры, как ограничение, наказание, что в будущем может повлиять на личность, сделать ее зависимой от окружающих и подчиняющимся. Или наоборот, мать предоставляет ребенку большую свободу действий, что в дальнейшем сделает его личность независимой и ответственной. К. Левин считал именно эти качества личности присущими человеку демократического общества. Именно родители, воспитатели и учителя готовят каждое новое поколение либо к принятию и даже желанию «сильной руки» в виде диктаторского режима, либо к умению жить и действовать в условиях демократии. Таким образом, К. Левин выделил три типа взаимодействия: авторитарный (автократический), демократический (сопричастный) и либеральный (попустительский).

В своем исследовании Д. Баумринд выделяет три паттерна поведения или типа родительского воспитания (авторитарный, авторитетный и либеральный). Эти паттерны родительского поведения соединили в себе важные по мнению автора параметры – зрелость требований, контроль, коммуникативность и образовательный эффект [1]. В дальнейшем этот подход был развит в научной работе Э. Маккоби и Дж. Мартина. Они усовершенствовали само определение типа семейного воспитания, определив два параметра его измерения – уровень контроля и общий уровень принятия – отвержения. Благодаря этому был выделен еще один тип семейного воспитания – пренебрегающий (индифферентный). На основе этой теории исследователем С.С. Степановым был создан отечественный опросник «Стили родительского поведения» [2].

Е.А. Личко и Э.Г. Эйдемиллер, опираясь на основные характеристики типов воспитания ребенка (степень гиперпротекции; удовлетворенность потребностей ребенка; требования, предъявляемые к ребенку; санкции, накладываемые на него; воспитательная неуверенность родителей), разработали классификацию стилей воспитания детей подросткового возраста. На основании этого они дали формальное описание стилей семейного воспитания, которые легли в основу методики «Анализ семейных взаимоотношений» [3]: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, гипопротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение.

Изучая причины дисгармонии семейных отношений Е.А. Личко выделяет четыре типа семей:

1) семья, где нет партнерства между родителями (один из них доминирует, другой только подчиняется);

2) деструктурированная семья (нет взаимопонимания между членами семьи, существует излишняя автономия, нет эмоциональной привязанности и солидарности между членами семьи в решении жизненных проблем);

3) распадающаяся семья (конфликтная, с высоким риском развода);

4) ригидная псевдосоциальная семья (доминирование одного члена семьи с чрезмерной зависимостью других, жесткая регламентация семейной жизни, нет двусторонней эмоциональной теплоты, ведет к автономизации духовного мира членов семьи от вторжения властного лидера) [2].

В своей научной работе Э. Шефер и Р. Белл предложили динамическую двухфакторную модель родительского отношения. Авторы предложили полярные характеристики этой модели: «любовь – ненависть» и «автономия – контроль». Первая из этих характеристик является эмоциональной, вторая – поведенческой. Предполагая разную степень этих полярных характеристик родительского отношения, авторы описали разнообразие типов родительских отношений и стилей поведения в семье [4].

Эта классификация типов в последствии легла в основу исследований А.Я. Варга и отразилась в опроснике родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). В этом опроснике представлены пять шкал: принятие-отвержение, социальная желательность, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация. А.Я. Варга понимает родительское отношение как мно-

гомерное образование, состоящее из четырех образующих его элементов, каждый из которых представляет собой сочетание (в разной пропорции) эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

А.В. Петровский, изучая особенности семейных взаимоотношений, в своей работе условно выделяет пять типов развития семейных отношений, типов социально-психологического климата семьи – пять основных тактик воспитания в семье: диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование на основе невмешательства и сотрудничество. Автор говорит о многообразии переходных моделей, сочетающих в себе черты каждой из этих тактик воспитания. В дальнейшем Е.В. Голубева, О.Н. Истратова в своей научной работе попытались соотнести стили родительского отношения, представленные в опроснике А.Я. Варга, В.В. Столина, и тактики воспитания в семье, выделенные А.В. Петровским. [5]

Однако, несмотря на многообразие подходов и классификаций типов семейного воспитания, представленных в отечественной и зарубежной литературе, большинство исследователей приходит к выводу, что именно характер сложившихся взаимоотношений в семье определяет качество личностных характеристик, формирующихся у ребенка в период детства. В настоящий момент, анализируя проведенные исследования можно с уверенностью сказать, что тип семейного воспитания значительно влияет на формирование адекватной самооценки, характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками младшего школьника.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Достижения ребенка этого возраста обусловлены характеристиками учебной деятельности, как ведущего вида деятельности, и определяют успешность его дальнейшего обучения и личностного развития. В идеале к концу младшего школьного возраста ребенок хочет учиться, умеет это делать и верит в свои силы. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основной задачей взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста является создание и поддержание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальных способностей каждого ребенка.

В своей научной работе мы поставили себе цель – изучить влияние типа семейного воспитания в семье младшего школьника на успешность в учебной деятельности. С этой целью мы провели обследование родителей группы учащихся младшего школьного возраста, учеников 3-го класса начальной школы, а также проанализировали успеваемость этой группы детей. Для проведения исследования нами был использован опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). В исследовании приняли участие 34 пары испытуемых (ребенок и родитель), подавляющее большинство родителей представляли матери учащихся. 32% из представленных семей были неполными, остальные 68% детей были из полных семей.

Проанализировав успеваемость детей, учащихся 3-го класса общеобразовательной школы, мы выделили детей, имеющих трудности с усвоением учебного материала, то есть детей, имеющих неудовлетворительные оценки по дисциплинам «математика» и «русский язык». Количество этих детей составило 14% от общего числа испытуемых. Также нами была выделена группа детей, имеющих только «отличные» оценки по указанным предметам, эта группа составила 20% от общего числа детей. Остальные 66% учащихся имели оценку знаний по указанным дисциплинам в среднем диапазоне, то есть изучали предметы «удовлетворительно» и «хорошо».

Проанализировав полученные результаты опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), мы смогли выделить особенности семейного воспитания в группах детей с разной успеваемостью.

Анализируя результаты теста среди семей младших школьников с высокой успеваемостью, мы отметили высокие показатели по шкалам «кооперации» (68%) и «контроля» (54%). Самый низкий показатель был отмечен по шкале «инфантилизации» (21%). Такие результаты свидетельствуют о том, что родители этой группы детей в большинстве поддерживают своих детей, заинтересованы в их успехах, а также обеспечивают достаточный уровень внешнего контроля за деятельностью младшего школьника, что позволяет своевременно оказывать помощь ребенку и способствует развитию самоконтроля.

В семьях детей и «хорошей» успеваемостью преобладают высокие показатели по шкале «принятие-отвержение» (58%), что может указывать на общее положительное отношение к ребенку, принятие его особенностей. Средние показатели по шкалам «кооперация» (44%) и «контроль» (45%) указывают на особую значимость оптимального контроля за поведением и деятельностью ребенка – младшего школьника при отсутствии авторитарного к нему отношения. Самый низкий показатель (32%) мы отметили по шкалам «принятие – отвержение» и «симбиоз», что говорит об общей значительной дистанции между родителем и ребенком в этой группе, а также о снижении общего принятия ребенка, неудовлетворении его успехами и личностными характеристиками.

Изучив особенности родительского отношения к детям с низкой школьной успеваемостью, мы отметили общее снижение показателей по всем шкалам по сравнению с другими группами. Самый высокий показатель был отмечен по шкале «инфантилизации» (46%), что может свидетельствовать о достаточно выраженном стремлении приписать ребенку личную и социальную несостоятельность. Самый низкий показатель (32%) был отмечен по шкале «принятие – отвержение», что можно интерпретировать как тенденцию к восприятию ребенка как неприспособленного и неудачливого. В такой ситуации родитель может испытывать негативные эмоции по отношению к результатам деятельности ребенка и его некоторым характеристикам личности в целом.

Таким образом, анализируя общие результаты исследования, мы пришли к выводу, что взаимосвязь между психологической обстановкой в семье и ее воздействием на учебно-познавательную деятельность школьников, возможно являются главным индикатором успешного обучения ребенка. Мы можем отме-

тить, что в семьях с достаточным уровнем принятия ребенка таким какой он есть, а также выраженным уровнем кооперации младший школьник более успешен в учебной деятельности. Ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию. Именно благодаря этому он впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные, которые ложатся в основу его мировосприятия, определяя в последствии характер его поведения и деятельности. Необходимо уделить особое внимание показателю родительского контроля, достаточный уровень которого благосклонно влияет на успешность ребенка в учебной деятельности, способствует формированию правильной учебной мотивации, а также развитию самоконтроля и самосознания.

Влияние типа семейных взаимоотношений на ребенка имеет наиболее важное и значимое воздействие на формирование личности детей младшего школьного возраста, включая их успешное обучение в начальной школе.

Личностное становление ребенка происходит под влиянием различных общественных отношений, в которые ребенку доводится вовлекаться в этот возрастной период. Нравственная составляющая процесса родительского воспитания, традиции и культура семьи, поведение родителей, их нравственные мотивы и установки, а также социальные связи имеют огромное значение на формирование личности ребенка. Когда ребенок меняет свой социальный статус, становясь учеником, он начинает нуждаться в состоятельности этого статуса, что во многом определяет характер меняющихся в семье взаимоотношений. Ежедневно в семье младшего школьника происходит обсуждение оценок и оценочных суждений учителя, что теперь становится немаловажным компонентом общения ребенка с родителями. В тех случаях, когда ребенок не оправдывает ожиданий родителей, и его успехи в учебе, поведение в школе не соответствуют их притязаниям, ранее сложившейся характер внутрисемейных взаимоотношений может претерпевать изменения. Отрицательные оценки поведения и учебной деятельности ребенка со стороны учителя могут послужить источником конфликтных отношений в семье или их усугубления, как между взрослыми членами семьи, так и в системе родитель-ребенок. Нередко складывающийся в такой ситуации разлад способствует постепенному отчуждению ребенка от дома и родителей, является дополнительным источником его психологической травматизации [5]. Детские переживания, связанные с неуспешностью в учебной деятельности и напряженностью детско-родительских отношений могут негативно повлиять на наиболее глубокий уровень индивидуальной организации личности младшего школьника – его личность, вбирающую в себя характер, жизненные установки, уровень социализации и другие компоненты. Таким образом, становится очевидным взаимовлияние типа семейного воспитания и личностного развития младшего школьника. Актуальность проблемы влияния семьи на процесс обучения младших школьников обусловлена значимостью семьи для психического развития детей и кризисом ее развития в настоящее время.

Список литературы

1. Аседова, Э.М. Многодетная семья и ее проблемы // Современные проблемы культуры и воспитания. Выпуск 2; под ред. З.М. Магомедовой. – Махачкала: ДГПУ, 2005. – 338 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. «Как общаться с ребенком?» / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2005. – 313 с.
3. Джайнотт, Х. Родители и дети / Х. Джайнотт // Знание. – 2006.
4. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова. – М.: изд. Центр «Академия», 2015.
5. Андреева, Т.В. Семейная психология: учеб.пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.

УДК 373.3

*М.Ю. Иванова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка, методики его преподавания
и документоведения
(ЕГУ им. И. А. Бунина, Россия, г. Елец)
ivanova2112@rambler.ru*

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПЕРЕСКАЗУ

Аннотация: статья посвящена проблеме развития связной речи младших школьников. В качестве приёма используется такой вид работы, как пересказ.

В исследовании рассматриваются методы, этапы обучения пересказу, приводятся наиболее типичные ошибки, и даются рекомендации по их устранению.

Ключевые слова: связная речь, пересказ, мышление, общение, младший школьник, метод, приём.

*M.Yu. Ivanova,
Candidate of pedagogics,
associate Professor of Russian language,
methods of teaching and documentation
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
ivanova2112@rambler.ru*

THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS OF ORAL RETELLING

Abstract: the article is devoted to the development of coherent speech of younger students. As a technique used this type of work as retelling.

The study examines the methods, stages of retelling training, provides the most common mistakes, and provides recommendations for their elimination.

Keywords: connected speech, retelling, thinking, communicating, primary school pupil, method, technique.

Речь является показателем культуры и образованности человека. Развитие речи способствует формированию таких умений, как: ориентироваться в ситуации общения, самостоятельно формулировать высказывание, говорить и писать в соответствии с предлагаемой темой.

Развитие речи младших школьников – одна из основных проблем обучения русскому языку. Задача учителя – формирование у учащихся внимательного отношения к слову, его употреблению.

Что такое речь? Т.Г. Рамзаева рассматривает это понятие как вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка [5; 317].

По мнению М.Р. Львова, речь – это вид общения, который необходим людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, образовании [4; 168].

Под связной речью понимается единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединённые, законченные отрезки. Она помогает ребёнку взаимодействовать с другими людьми, регулирует нормы поведения в обществе. Это, в свою очередь, способствует формированию личности.

А.В. Текучёв считает, что связная речь – это речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляющая единое целое, имеющая тему, обладающая относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяющейся на значительные части, связанные между собой [6; 320].

Что же включает в себя понятие «развитие связной речи учащихся»?

Это учебная, познавательная деятельность, которая организуется учителем и опирается на чтение, изучение грамматики. Данная работа направлена на обогащение коммуникативных умений и навыков оформления и выражения своих мыслей.

По мнению М.Р. Львова, одной из задач развития связной речи является создание в классе атмосферы борьбы за высокую культуру. Основные требования, предъявляемые к хорошей речи, – выразительность и богатство языковых средств.

Т.А. Ладыженская считает, что задача развития связной речи сводится к формированию умения говорить свободно, правильно и выразительно.

Работа по развитию речи может проводиться по следующим направлениям:

- 1) тренировка произносительного аппарата школьников;
- 2) постепенное увеличение словарного запаса учащихся;
- 3) обучение построению словосочетаний;

4) употребление усвоенных слов в предложениях, в рассказе, пересказе, сочинениях и изложениях;

5) развитие умения строить предложения разных типов;

6) овладение механизмами порождения речи;

7) формирование умений в области построения связного текста.

Развитие связной речи происходит одновременно с развитием мышления, то есть постепенно.

М.Р. Львов выделяет следующие методы обучения речи:

1) имитационный, то есть по образцам;

2) метод конструирования текста, опирающийся на аналитические умения [4; 171].

Одним из способов развития связной речи учащихся младших классов является пересказ. Это сложный процесс, в котором участвуют мышление, память и воображение ребёнка. Пересказ – это устное изложение текста. Данный вид деятельности способствует развитию связной речи учащихся на основе образца.

Для овладения техникой пересказа младшим школьникам нужно обладать рядом умений:

1) во-первых, ребёнок должен внимательно прослушать текст и понять основное содержание;

2) во-вторых, необходимо запомнить последовательность излагаемых мыслей;

3) в-третьих, постараться обдуманно и связно передать текст.

Приём пересказа используется не только на уроках литературного или внеклассного чтения, но и на математике (например, передать содержание задачи). На уроке по русскому языку школьник может пересказывать правило или задания к упражнениям.

Пересказ способствует укреплению памяти и развитию механизмов говорения. Данный вид деятельности не предполагает заучивание образца. Речь школьника должна быть живой, но при этом ученику необходимо использовать лексику, различные синтаксические конструкции из текста, предложенного для пересказа. Очень важно также сохранить стиль образца. Поэтому в задачи учителя входит развитие у ребёнка умений не только в школе, но и в повседневной жизни правильно, полно и логично передавать прочитанное, услышанное или увиденное.

Такой вид работы, как пересказ, используется во всех классах, начиная уже с первого. На начальном этапе для облегчения пересказа учитель использует вопросы, которые отражают последовательность событий в тексте.

Помочь младшему школьнику подготовиться к пересказу может не только учитель, но и родители. Для этого рекомендуется использовать следующие приёмы:

1. Разговаривать со своим ребёнком как можно чаще, просить его рассказать о чём-нибудь.

2. Можно самим рассказывать о том, что с вами произошло за этот день. Тем самым, покажете пример, так как младший школьник должен слышать устную связную речь, чтобы понять суть пересказа.

3. Пересказ нужно начинать с одного предложения. Пусть ребёнок попробует донести смысл высказывания. Затем добавляем по одной фразе и так доходим до абзаца. Постепенно можно перейти к целому тексту.

Во втором классе вводится план. На данном этапе учителю необходимо познакомить младших школьников с основными частями текста и научить самостоятельно составлять план и пересказывать, опираясь на него.

В 3-4 классах работу по обучению пересказу можно разбить на несколько этапов:

1. Словарная работа. Учащиеся могут выписать незнакомые слова в тетрадь, а затем посмотреть из значения в словаре. Данный вид деятельности одновременно учит младших школьников пользоваться справочной литературой.

Значения незнакомых слов можно пояснять и в процессе чтения.

2. Первичное знакомство с текстом. Этот этап предполагает выделение смысловых частей.

3. Обобщение и совместный пересказ. Школьники вместе с учителем определяют цель и главную идею текста и делятся своими впечатлениями.

4. Повторное чтение текста.

5. Собственно пересказ.

В начальных классах используются следующие виды пересказа: подробный, выборочный, краткий, творческий.

Подробный пересказ в младшей школе встречается чаще, чем другие типы, так как он предполагает не только передачу образца по содержанию, но и сохранение композиции, лексики, синтаксиса исходного текста. Данный вид пересказа требует предварительной работы: чтение и анализ текста, ответы на вопросы учителя, которые он готовит заранее, составление вопросов учащимися, анализ полученных ответов.

Подробный пересказ не соответствует естественным условиям речевого высказывания, поэтому на уроках он может применяться только в учебных целях.

Второй вид пересказа – выборочный. Этот тип сложнее, так как он требует знания содержания текста, умения ориентироваться в нём, вычленять нужную часть, систематизировать отобранный материал. Выборочные пересказы проводятся только со второго класса. Данный вид работы является основой для подготовки к сочинениям.

Выделяют следующие типы выборочного пересказа:

1. Пересказ отдельного эпизода, сцены. Это самый простой вид. Применяют его, чаще всего, на начальных этапах.

2. Пересказ эпизода, сцены по картине. Младшему школьнику нужно рассказать тот отрывок, который соответствует предлагаемой иллюстрации.

3. Пересказ отрывков по заданной теме. Этот вид работы сложнее. Учащимся необходимо выбрать нужные фрагменты и проследить их тематическую

линию. Тексты для этого пересказа выбираются такие, в которых легко выделяются сюжетные линии.

Третий вид – краткий. Учащиеся младших классов должны уметь пересказывать не только подробно, но и кратко. Эта работа гораздо сложнее, так как предполагает сокращение, сжатие текста, умение выделить основное, существенное, без подробностей.

Способы сжатия текста:

1. Отбрасывание деталей.
2. Обобщение конкретных единичных явлений.
3. Объединение обоих названных способов [5; 324].

При кратком пересказе не допускается механическое отбрасывание отдельных фраз, абзацев, так как это приведёт к нарушению логики повествования.

Данный вид пересказа является важной ступенью развития связной речи младшего школьника. Но увлекаться им нельзя, так как это может привести к тому, что учащиеся перестанут использовать художественные средства, и язык ребёнка станет «сухим».

Четвёртый вид пересказа – творческий. Данный тип характеризуется изменениями и дополнениями в тексте. Творческий пересказ предполагает такие виды работы, как пересказ от лица одного из героев, изменение лица рассказчика, продолжение сюжета, придумывание концовки, составление своего рассказа по аналогии с предлагаемым текстом и т.д.

При обучении определённого виду пересказа могут возникнуть трудности. Рассмотрим некоторые из них.

Так, при работе с подробным пересказом ребёнок может столкнуться с такой проблемой, как неумение начать. Ни в коем случае нельзя заставлять школьника заучивать фразы. Лучше проработать несколько вариантов начала пересказа.

Другая проблема состоит в том, что во время пересказа учащийся подробно передаёт содержание первых абзацев и искажает информацию заключительной части. В таком случае, нужно тщательно анализировать текст и предварительно пересказывать по абзацам.

При подробном пересказе может возникнуть проблема, связанная с обеднением языка, то есть рассказ школьника становится «сухим». Чтобы помочь учащемуся справиться с этой трудностью, нужно при чтении и анализе текста больше внимания обращать на художественные средства языка, различные литературные приёмы.

При обучении выборочному пересказу школьники сталкиваются с проблемой, связанной с неумением выбрать нужный отрывок текста, который соответствует заданию. В данном случае ученику поможет составление плана исходного текста.

При работе над сжатым пересказом младший школьник может нарушить логику повествования или исключить важные факты. Перед учителем стоит задача научить правильно выделять главные мысли и не допускать механического сокращения текста.

Ещё одна проблема, которая может возникнуть при обучении данному виду пересказа, это передача диалогов. Младшим школьникам сложно переводить прямую речь в косвенную. Следовательно, этому вопросу учитель должен уделить больше внимания.

Пересказ – один из приёмов развития мышления и речи учащихся начальных классов. Данному виду деятельности необходимо обучать от урока к уроку.

Процесс обучения младших школьников пересказу может проходить в несколько этапов:

- 1) мотивационная установка;
- 2) чтение;
- 3) словарная работа;
- 4) анализ содержания и языка произведения;
- 5) деление текста на смысловые части;
- 6) придумывание заголовков к каждой части;
- 7) определение в каждой части ключевых слов, отражающих основную мысль;
- 8) составление плана исходного текста;
- 9) пересказ;
- 10) редактирование, выявление речевых ошибок и неточностей.

Потребность общения, оформление и выражение своих мыслей – главный принцип развития речи ребёнка. Пассивное восприятие чужой речи не может оказать благотворное влияние на речь младших школьников. Учитель должен создать такие условия, чтобы у учащегося возникла потребность составлять предложения и различные связные тексты.

Развитие речи младших школьников – основная задача учителя начальных классов, которую он решает на каждом уроке.

Список литературы

1. Бондаренко, А.А. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников / А.А. Бондаренко, М.Л. Каленчук. – М.: Просвещение, 2014. – 218 с.
2. Выготский, Л.С., Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2014. – 311 с.
3. Ладыженская, Т.А. Характеристика связной речи детей / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1980. – 210 с.
4. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 2015. – 438 с.
5. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
6. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе: учебник для пед. ин-тов / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.

УДК 373.2

*Т.А. Бизина,
воспитатель
(МАДОУ детский сад № 15, Россия, г. Елец)
evg_02@mail.ru*

*Л.И. Австриевских,
воспитатель
(МАДОУ детский сад № 15, Россия, г. Елец)
evg_02@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается проблема использования игровых технологий в практической работе с детьми дошкольного возраста. Раскрываются особенности деятельности педагога по их внедрению в образовательный процесс ДОО.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, игра, игровые технологии, дошкольная образовательная организация.

*T.A. Bizina,
Educator
(MADOU kindergarten № 15, Russia, Yelets)
evg_02@mail.ru*

*L.I. Avstrievskih,
Educator
(MADOU kindergarten № 15, Russia, Yelets)
evg_02@mail.ru*

USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: the article considers the problem of using gaming technologies in the educational process with preschool children. The features of the teacher's activities on the introduction of gaming technologies in the educational process of the DОО are revealed.

Keywords: children of preschool age, game technology, preschool educational organization.

Стремительно меняющиеся условия общественной жизни, модернизация системы образования влекут за собой тщательное изучение классической системы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с целью определения новых более эффективных подходов и создания условий для становления их полноценного развития. В этом случае игра как ведущая деятельность приобретает особую значимость. Сегодня она наполняется новым содержанием и становится интереснее и разнообразнее (В.Н. Аванесова, Н.П. Аникеева, Н.В. Артемова, З.М. Богуславская, Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, Н.А. Короткова, Т.А. Маркова, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко, Е.Н. Радина, И. Сорокина, Т.Е. Конникова, С.А. Шмаков, Д.Б. Эльконин и др.).

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) указывается, что игра является основным содержанием жизни дошкольников, активизирующая их психические процессы и способствующая разностороннему развитию [3]. Главная ее функция состоит в том, чтобы превращать новое и невообразимое в реальной жизни, в поддающиеся контролю ситуации. Именно в играх происходит полный и сложный процесс трансформации и усвоения жизненного опыта, формируются общечеловеческие ценности, развиваются личностные качества дошкольников и повышается их адаптивность в межличностных отношениях. Роль педагога в реализации этих процессов огромна. Она осуществляется непосредственным их руководством разнообразными играми и игровыми технологиями.

Целями игровых технологий является не изменение и переделывание дошкольника, не обучение его навыкам поведения в игре, а оказание ему помощь в проживании волнующих его ситуаций. Использование игровых технологий способствует развитию психических процессов у детей дошкольного возраста (внимание, память, мышление, воображение и др.). Основой педагогических игровых технологий является комплекс различных игр, которые структурируют образовательный процесс. Поэтому в образовательную деятельность необходимо включать следующие игры: «Найди такой же», «Запомни и назови», «Что сначала, что потом» и др. Как справедливо утверждают Т.Н. Доронова, О.А. Карабанова и Е.В. Соловьева, такая целенаправленная и последовательная деятельность педагога направлена на их правильный отбор, разработку и подготовку; включение дошкольников в игру; подведение итогов и результатов игровой деятельности [1].

Т.В. Иванова, Т.А. Овчинникова, О.В. Савельева, О.В. Толстикова и др., в работе с детьми дошкольного возраста рекомендуют использовать три типа игровых обучающих ситуаций. Первый тип основывается на правильном применении игрушек-аналогов, т.е. сопоставлении живого объекта с неживым аналогом.

Детям хорошо знакомы куклы – персонажи литературных произведений. И это составляет вторую группу ситуаций обучения в игре (Красная Шапочка, Незнайка, Айболит, Чебурашка и другие).

Игры-путешествия составляют третью группу ситуаций обучения игр («Едем на Северный полюс», «Гуляем в парке», «Идем в лес и собираем гри-

бы»). Эти игры дают ребенку много интересного. Воспитатели должны продумать сюжетные направления, чтобы дети как путешественники и туристы посещали различные места [2].

В работе с детьми младшего дошкольного возраста игровые технологии следует использовать как отдельные игровые моменты, которые необходимы в образовательном процессе, особенно в период их адаптации к ДОО. Изначально игровые ситуации проводятся фронтально, потому что каждый ребенок должен быть ее участником (например, «Хоровод», «Каравай», «Зайка» и др.).

Для позитивного настроения, поддержания игровой атмосферы у малышей рекомендуется «приглашать» сказочных персонажей, которые создают игровой сюжет и стимулируют решение разнообразных творческих заданий. Нестандартные проблемные ситуации требуют выбрать нужное решение, поэтому надо учить детей подбирать альтернативные пути. При этом происходит формирование гибкости и оригинальности в мышлении.

Хороводы, потешки, шутки, народные игры, в которых применяются куклы – это одни из эффективных средств игровой терапии. Их применение в образовательном процессе дает возможность обучать и развивать дошкольников в процессе игровых технологий. Особое значение приобретает использование художественной литературы, дающей возможность детям приобретать опыт игры, когда они вместе со взрослыми пересказывают художественные произведения, сочиняют новые сказки и истории, организуют игры-драматизации. Эти игры приобщают детей к ценностям народной педагогики, ее традициям и обычаям, воспитывают толерантность и уважение к разным национальным культурам.

В игре дошкольники общаются со взрослыми и другими детьми, получают опыт, учатся сотрудничать и радуются успеху сверстников, при этом совершенно спокойно реагировать на собственные ошибки и неудачи. Игровые технологии регулируют поведение детей дошкольного возраста, опираясь на социальные требования, и успешно организуют взаимодействие в группах и подгруппах.

В процессе многолетнего опыта работы в МАДОУ детский сад № 15 г. Ельца Липецкой обл. и применения игровых технологий прослеживаем тесную взаимосвязь всех сторон воспитательной и образовательной деятельности ДОО, позволяющую решать ситуативные проблемы, повышающие качество педагогического процесса. Поэтому в детском саду возникает необходимость регулирования качественного образования в процессе организации игровой деятельности. Использование игровых технологий в работе с детьми дошкольного возраста дает положительную динамику роста их развития, которую необходимо отслеживать при систематическом проведении мониторинга.

Список литературы

1. Доронова, Т.Н. Игра в дошкольном возрасте / Т.Н. Доронова, О.А. Карабанова, Е.В. Соловьева. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2012. – 128 с.

2. Толстикова, О.В. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста: методическое пособие / О.В. Толстикова, О.В. Савельева, Т.В. Иванова, Т.А. Овчинникова. – Екатеринбург: ИРО, 2013. – 199 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. 17.10.2013 г., № 1155. Москва. – Режим доступа: URL: <https://yadi.sk/d/dT0X366ODEEf5>.

РАЗДЕЛ 8. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 376.1

*Н.В. Микляева,
доцент, кандидат педагогических наук,
профессор кафедры дошкольной дефектологии
(МПГУ, Россия, г. Москва)
461119@mail.ru*

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье обобщаются управленческие аспекты организации коррекционной работы с дошкольниками и младшими школьниками, связанные с разработкой пакета организационных документов, утверждением адаптированной образовательной программы и учебного плана, составлением регламента коррекционно-развивающих работ и циклограммой работы специалиста.

Ключевые слова: управленческие аспекты, адаптированная образовательная программа, учебный план, регламент коррекционно-развивающих работ.

*N.V. Miklyaeva,
Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
Professor, Department of preschool defectology
(Moscow state pedagogical University, Russia)
461119@mail.ru*

MANAGEMENT ASPECTS OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract: the article summarizes the managerial aspects of the organization of correctional work with preschoolers and primary schoolchildren related to the development of a package of organizational documents, the approval of an adapted educational program and curriculum, the preparation of regulations for correctional development work and a specialist cyclogram.

Keywords: managerial aspects, adapted educational program, curriculum, regulation of correctional development work.

Управленческие аспекты организации коррекционно-развивающей работы с воспитанниками традиционно относятся к компетенции руководителей и методистов, старших воспитателей ДОО или заместителей директоров школ. Однако в настоящее время в детских садах не всегда есть ставки последних, в отличие от школ. Это означает, что специалисты вынуждены осваивать специфику управления коррекционной службой «снизу» и разрабатывать ключевые документы, которые позволяют ей успешно функционировать [1]:

1 блок: документы, связанные со спецификой осуществления коррекционно-развивающей помощи:

- положение о работе учителя-логопеда (учителя-дефектолога) в организации, реализующей программы дошкольного образования;
- положение о логопедическом (дефектологическом) пункте образовательной организации;
- положение о рабочей программе педагога, педагога-психолога и специалиста коррекционного профиля;
- положение о регламенте предоставления услуги «Коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся детям дошкольного возраста».

2 блок: документы, связанные с организацией работы службы сопровождения:

- положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательной организации;
- положение об организации деятельности Службы ранней помощи;
- положение об организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации;
- положение об индивидуальном образовательном маршруте и программе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- положение об организации сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

В качестве опоры выступают федеральные и региональные требования к реализации индивидуального подхода к детям, имеющим ОВЗ, и право образовательной организации создавать и утверждать локальные акты (в пределах своих компетенций) на основе имеющихся муниципальных, региональных и федеральных образцов документов. Одним из таких документов, который разрабатывается всем коллективом и утверждается коллегиально, выступает адаптированная основная образовательная программа для детей раннего и дошкольного возраста, школьного возраста (или основная образовательная программа с коррекционным разделом). Для ее составления, с точки зрения управления организацией, необходимо описать комплекс кадровых и финансовых условий, которые будут связаны с реализацией образовательной и коррекционно-развивающей услуг. Эти услуги на управленческом языке описываются через режим дня, сетку занятий (расписание уроков) и учебный, финансовый планы.

Для составления режима дня и примерного плана (сетки) занятий в детском саду используется Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» [3]. На его основе определяется максимальный объем образовательной нагрузки в неделю на воспитанников разных возрастных групп: для детей раннего возраста длительность такой деятельности не должна превышать 10 минут, для остальных с каждым возрастом идет прибавление по 5 минут, пока не достигнет 30 минут. Если это время использовать в качестве числителя, а в качестве знаменателя – общий объем рекомендованной нагрузки, то получится, что начиная с младшей до старшей группы можно проводить по 2 занятия в день (10 в неделю), в подготовительной к школе группе – 3 занятия в день (15 занятий в неделю), в первую половину дня. Это рекомендуемое время для проведения занятий воспитателя и специалистов, в том числе, учителя-дефектолога и логопеда (в соответствии с п.11.13).

Кроме того, СанПиНами указывается, что образовательная деятельность может осуществляться во второй половине дня: в старшей и подготовительной к школе группе добавляется по 1 занятию во второй половине дня, но это должны быть формы деятельности, не требующие повышенной умственной нагрузки. Кроме того, в дальнейшем, при составлении сетки занятий нужно будет учитывать, что есть определенное соотношение между занятиями познавательного, с одной стороны, и художественно-эстетического и физкультурно-оздоровительного цикла, с другой стороны: 50% на 50%. При этом план такой образовательной деятельности должен отражать содержание всех областей ФГОС дошкольного образования (социально-коммуникативного, физического, художественно-эстетического, познавательного и речевого развития) и отражать особенности их адаптации, модификации и дополнения – в соответствии с особыми образовательными потребностями дошкольников с ОВЗ. Поэтому специалистам коррекционного профиля рекомендуется использование интегрированных форм образовательной деятельности. С другой стороны, часть форм непосредственной образовательной деятельности переводится, чтобы не нарушать СанПиНы и требования к объему непосредственной образовательной деятельности (НОД), в формы совместной образовательной деятельности с детьми (СОД) и реализуется через разные культурные практики (практикум по социально-бытовой ориентировке, коммуникативные тренинги и др.). Это позволяет выполнить требования Примерной ООП дошкольного образования и рекомендованное соотношение 60% на 40% к реализации примерного объема образовательной программы дошкольного образования.

Таблица 1.

Примерный расчет НОД и СОД, ОД в режимных моментах с учетом федерального и регионального компонентов образования

<i>Виды образовательной деятельности</i>	<i>Непосредственно образовательная деятельность, регулируемая СанПиНами</i>	<i>Совместная образовательная деятельность и виды детской деятельности, реализуемые в режимных моментах</i>
Младшая группа	10	4
Средняя группа	10	4
Старшая группа	10 (11)	5
Подготовительная к школе группа	15 (16)	6

Затем это соотношение должно быть рассмотрено с позиции реализации примерного плана образовательной деятельности в рамках Вариативных ООП дошкольного образования. Здесь нужно рассчитать, какие коррекционно-развивающие занятия накладываются на общеразвивающие и перекрывают их объем, а какие – выходят за их пределы в рамках интеграции или реализуют совершенно новые разделы работы и требуют выделения дополнительного объема времени. Для конкретизации последнего необходимо заглянуть в соответствующую Примерную АООП для детей с ОВЗ или /и в комплексные программы их воспитания и обучения. Например, общий учебный план представлен в Примерной АООП для детей с ЗПР раннего и дошкольного возраста [5]: в нем заложено 12 занятий в младшей группе, 13 – в средней, 14 – в старшей, 15 – в подготовительной к школе группе. Из них одну треть занимают занятия специалистов коррекционного профиля (4-5). На его основе будет работать компенсирующая группа для детей с ЗПР.

Со школьниками проще: здесь действует два СанПиНа – для нормального развивающихся детей и обучающихся с ОВЗ, есть утвержденные примерные АООП начального образования и учебные планы, соответствующие вариантам обучения по ФГОС НОО для детей младшего школьного возраста с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью. Такие учебные планы ложатся в основу плана непрерывной образовательной деятельности, циклограммы работы специалиста и регламента коррекционно-развивающих услуг. Так, циклограмма рабочего времени специалиста коррекционного профиля построена из учета 4 часов рабочего времени, из которых 3,5 ч. в день отводятся на непосредственную работу с детьми, и 0,5 ч. – на методическую и организационную работу. При этом необходимо помнить, что организационно-методическая работа (ведение документации, подготовка к занятиям, работа с индивидуальными тетрадями детей, изучение новинок методической литературы; участие в педагогических часах, семинарах, вебинарах, проведение консультаций для воспитателей, повышение квалификации, пополнение картотеки, оборудование ка-

бинета, изготовление демонстрационного материала для логопедических занятий) проводится

- по полчаса в день, внакладку на сопровождение детей в режимных моментах и взаимодействие с воспитателями и специалистами;

- остальные 16 часов в неделю (ненормированная часть рабочего времени, в соответствии со статьей 333 Трудового Кодекса РФ) и реализуются вне рабочего места.

Для дефектологического (логопедического) пункта детского сада и школы требования к составлению циклограммы работы несколько другие: они не предполагают участия специалиста в режимных моментах, не учитывают организационные переходы между занятиями. Кроме того, здесь есть проблемы, связанные с организацией индивидуальных занятий с детьми в первую половину дня: традиционно учителям-логопедам и дефектологам рекомендуется проводить занятия после блока основных уроков в школе.

Следующий важный момент, связанный с управлением коррекционной работой в детском саду – составление регламента коррекционно-развивающих работ. Он позволяет доказать факт реализации коррекционно-развивающей услуги применительно к каждому ребенку с ОВЗ и соотнести трудоемкость работы специалиста (затраты времени на каждый вид работ) с финансированием образовательной услуги. На что при этом следует опираться? В январе 2019 года был утвержден Приказ Министерства просвещения РФ от N32 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. N1014 [4].

В приказе, кроме требований к контингенту детей, впервые для дошкольного образования дано соотношение видов и профиля (с учетом категорий детей с ОВЗ) со ставками специалистов. Так, для всех компенсирующих групп установлено соотношение: 1 дошкольная группа – 1 профильная ставка учителя-логопеда или дефектолога (кроме группы детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), где предлагается соотношение 1: 0,5 ставки). Если группа для специалиста не профильная, то устанавливается соотношение 1: 0,5 ставки – при работе с детьми, имеющими нарушения зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА), задержку психического развития (ЗПР) или умственную отсталость. Для комбинированных групп рекомендованное соотношение: 1 ставка на 6-12 детей с ОВЗ (фактически, это означает выделение 1 ставки на 2 и более дошкольные группы). Благодаря этому оказывается возможным сделать расчет трудоемкости работы специалистов коррекционного профиля в течение года.

Естественно, что при этом нужно учитывать временные нормативы для проведения индивидуальных и групповых занятий, соответствующие возрастной группе детей. Они представлены в СанПиНах для дошкольных образовательных организаций. Кроме того, есть один важный документ, который тоже повлияет на расчет нагрузки. В соответствии с письмом Минобрнауки РФ от

24.09.2009 N 06-1216 «О совершенствовании комплексной многопрофильной психолого-педагогической и медико-социально-правовой помощи обучающимся, воспитанникам» [2], на каждого ребенка с ОВЗ

– в рамках диагностического направления работы может быть выделено 3,5 часа в год: первичное обследование и оценка адаптированности – 2 часа, 1 час на мониторинг индивидуального развития и 0,5 часа – на беседу с родителями для сбора анамнеза;

– в рамках консультационного и просветительского направления при реализации индивидуальных форм сопровождения родителей предполагают 4 часа в год, в рамках группового – 3,75 часа на дошкольную группу: в целом, 7, 75 часов в год на группу воспитанников с ОВЗ.

Составленный с учетом перечисленных документов регламент используется при расчете ставок и трудоемкости работы специалистов, в целях профилактики перегрузок детей и профессионального выгорания педагогов-психологов, учителей-дефектологов и учителей-логопедов. Кроме того, он может применяться для расчета стимулирующей части фонда оплаты труда, при оформлении надбавок и доплат за расширение объема работ при работе со смешанным контингентом детей. Это позволяет прекратить «раздувание» ставок специалистов.

Таблица 2.

Трудоемкость работы специалиста коррекционного профиля с разными категориями детей (нагрузка в год) в дошкольных группах

<i>Категория детей</i>	<i>Возрастная группа</i>			
	<i>Вторая младшая</i>	<i>Средняя</i>	<i>Старшая</i>	<i>Подготовительная к школе</i>
ФФНР	68 ч 53 минуты	78 часов	90 ч 53 минуты	114 часов 15 минут
ТНР (ОНР), слабовидение, косоглазие и амблиопия, ЗПР и легкая умственная отсталость	95 ч 38 минут	93 часа 30 минут	104 часа 38 минуты	109 часов 15 минут
Слабослышащие, НОДА, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью	109 ч 19 минут	117 часов 30 минут	119 часов 19 минут	141 час 38 минут
Глухие, слепые	128 ч 45 минут	135 часов 20 минут	146 часов 35 минут	167 часов 50 минут
РАС	73 ч 42 минуты	82 часа 54 минуты	92 часа 30 минут	97 часов 18 минут
Множественные нарушения в развитии	147 ч 42 минуты	154 часа 54 минуты	164 часа 30 минут	169 часов 18 минут

Кроме того, данные выше представленных таблиц пригодятся для расчета регламента коррекционно-развивающих работ в каждой возрастной группе. Например.

Таблица 3.

Регламент реализации индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий. Лист занятости учителя-сурдопедагога в старшей группе (глухие)

№	Фамилия, имя ре-	Диагноз	Групповые занятия					Ча- сов в не- делю	Индивидуальные занятия					Часов в неделю	ОМР, ин- дивиду- альное сопрово- ждение в режимных моментах		Всего в неделю
			Пн.	Вт.	Ср.	Чт.	Пт.		Пн.	Вт.	Ср.	Чт.	Пт.		Пн.	Вт.	
1			25		25	25			25		25		25	1 ч 15 мин	Пн	30	
2			25		25	25				25		25	50 мин				
3			25		25	25		25		25		25	1 ч 15 мин				
4			25		25	25			25		25		50 мин				
5			25		25	25		25		25		25	1 ч 15 мин	Вт	30		
6			25		25	25			25		25		50 мин				
Совместные формы образовательной деятельности включают проведение мелкозвеньевых форм работы: совместно-раздельных, совместно-последовательных и совместно-распределенных форм образовательной деятельности с детьми и связаны с переносом навыков РСВ и обучению произношению, развитию речи в режимные моменты и деятельность детей (9 часов 50 минут в сумме: почти по 2 ч в день).															Ср	30	
															Чт	30	
															Пт	30	
Всего	6 детей в группе		5		5	5		1 ч 15 мин	1 ч 15 мин	1 ч 15 мин	1 ч 15 мин	1 ч 15 мин	1 ч 25 мин	6 ч 25 мин	12 ч 20 мин (из них – 9 часов 50 мин – на СОД в режимных моментах)		20 часов

Таким образом, у специалистов и методистов, руководителей ДОО появился конкретный механизм, позволяющий регулировать как общую трудоемкость специалистов в течение года и распределение ставок, составление штатного расписания, так и находить варианты для распределения индивидуальной, подгрупповой и групповой работы в форме занятий и совместной образовательной деятельности в течение недели.

В школе аналогичный механизм более простой: по одной ставке специалиста коррекционного профиля выделяется на каждые 6-12 учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Опираясь на этот норматив, составляется регламент коррекционно-развивающих работ и реализации индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий на основе приказа Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. N 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам на-

чального общего, основного общего и среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями от 10 июня 2019 г.).

Список литературы

1. Микляева, Н.В. Современное оформление документов для сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Микляева. – М.: Аркти, 2019. – 144 с.

2. Письмо Минобрнауки РФ от 24.09.2009 N 06-1216 «О совершенствовании комплексной многопрофильной психолого-педагогической и медико-социально-правовой помощи обучающимся, воспитанникам» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rf-ot-24092009-n-06-1216/>

3. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://base.garant.ru/70414724/>

4. Приказ Министерства просвещения РФ от N32 "О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. N1014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72105522/>

5. Примерная АООП для детей с ЗПР раннего и дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya/>

УДК 376.2

*О.А. Подольская,
старший преподаватель
кафедры дошкольного и специального образования
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
olesya_podolskay@mail.ru*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема использования здоровьесберегающих технологий в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Предлагаются рекомендации по при-

менению здоровьесберегающих технологий в образовательной деятельности с дошкольниками, имеющих речевую патологию.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, нарушение речи, здоровьесберегающие технологии, инклюзивное образование.

*O.A. Podolskay,
Senior lecturer
department of preschool and special education
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
olesya_podolskay@mail.ru*

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF AN EXCLUSIVE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract: the article discusses the problem of using health-saving technologies in the organization of inclusive education for preschool children with speech impairments. Recommendations on the use of health-saving technologies in educational activities with preschoolers with speech pathology are offered.

Keywords: preschool children, speech impairment, health-saving technologies, inclusive education.

В настоящее время отмечается устойчивое снижение уровня здоровья подрастающего поколения. Развитие инклюзивного образования является одной из наиболее важных задач на современном этапе.

В Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) основное внимание акцентируется на том, что необходимо формировать и развивать у дошкольников компоненты здоровья (духовно-нравственный, психологический и физический) и компетенции безопасного и здорового образа жизни [4, 6, 7].

Модернизация образовательной системы требует введения в деятельность работы ДОО комплекса мер, нацеленных на эффективное предоставление каждому ребенку в соответствии с его возрастными особенностями подходящих условий для полноценного формирования и развития личности.

Дошкольники с нарушениями речи – это особая и довольно значительная категория. Ряд ученых (Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. и др.) указывают, что у детей с нарушениями речи слабо развита познавательная и речевая активность, гипервозбудимость, двигательное беспокойство, неустойчивость нервных процессов. У них отмечается снижение показателей здоровья и темпов их развития [3].

Полноценное развитие всех сторон речевой деятельности и ее функций в дошкольном возрасте является обеспечением сохранения и поддержания пси-

хического здоровья детей и в дальнейшем их учебной деятельности. Поэтому речевые проблемы у детей могут привести к негативным проявлениям во всех сферах жизни.

Одним из средств преодоления речевых расстройств у дошкольников являются здоровьесберегающие технологии. Использование здоровьесберегающих технологий в коррекционно-логопедической работе обеспечивает детям возможность сохранить здоровье в период пребывания в дошкольной образовательной организации, формирует основы знаний, умений и навыков, которые позволяют заниматься здоровым образом жизни, обучаясь применять все это в обыденной жизни [1].

Логопедическая работа направлена не только на предупреждение и коррекцию нарушений речи, но и на развитие личности ребенка в целом. Большинство детей дошкольного возраста имеют нарушения речи, у них страдает общая и мелкая моторика, психические процессы (память, внимание, мышление, воображение). Поэтому нужно проводить целенаправленную коррекционно-оздоровительную работу, направленную на развитие артикуляционной, пальчиковой и дыхательной гимнастики, использовать физкультминутки, упражнения на развитие высших психических функций (внимания, памяти, мышления) и др.

Артикуляционная гимнастика является важным элементом в образовательной деятельности, которая помогает сформировать правильные и полноценные движения органов артикуляции необходимых для правильного произношения звуков.

Речевое дыхание играет большую роль в воспитании хорошей речи. Дыхательные упражнения способствуют формированию продолжительного и равномерного выдоха у дошкольников. При этом развивается воздушная струя, сила, плавность, длительность выдоха, ситуативная фразовая речь. Кроме оздоровительного эффекта, правильное формирование дыхания необходимо для дальнейшей работы по коррекции звукопроизношения.

При проявлении утомления и снижении работоспособности у детей дошкольного возраста необходимо включать в образовательную деятельность физкультурные минутки, которые повышают и удерживают их умственную работоспособность, обеспечивают кратковременный активный отдых.

Говоря о релаксации как произвольном или непроизвольном состоянии покоя, необходимо определить, что такое расслабленность. Данное состояние дает возможность полно или частично расслабить мышцы. Релаксирующие упражнения необходимо использовать в процессе обучения детей дошкольного возраста. При этом дети должны корректировать свой мышечный тонус. Необходимо помнить и о расслаблении разных групп мышц. Поэтому в случаях возникновения у дошкольников двигательного напряжения или беспокойства, нужно применять упражнения по релаксации.

Корригирующие упражнения имеют важное значение для всестороннего физического развития. Они оказывают влияние на сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную системы. При выполнении упражнений на разные виды

мышц (рук, ног, туловища) дети дошкольного возраста учатся регулировать амплитуду своих движений в указанном направлении, ритме, темпе.

С целью повышения эффективности коррекционной деятельности необходимо проводить логопедическую работу на развитие мелкой моторики у детей с речевой патологией. У дошкольников с нарушениями речи наблюдается общая моторная недостаточность, отклонения в развитии движений пальцев. Особое внимание на коррекционных занятиях уделяется развитию мелкой моторики пальцев рук. Поэтому нужно включать упражнения на развитие мелкой моторики с сопровождением речевой деятельности.

Биоэнергопластика соединяет движения артикуляционного аппарата с движениями кисти руки. Многие ученые (Лалаева Р.И., Панферова И.В. и др.) отмечают, что если совместные движения руки и артикуляционного аппарата свободные, пластичные и раскрепощенные, это в свою очередь позволяет активизировать и распределить биоэнергию в организме, тем самым оказывая огромное значение на умственную работу детей дошкольного возраста [3, 5].

Определяя коррекционно-педагогические условия, которые помогают развивать и гармонизировать нервную систему дошкольника, совершенствовать деятельность структур мозга, нужно основываться на кинезиологическом подходе.

Кинезиология – это методика сохранения здоровья путём воздействия на мышцы тела, т.е. путём физической активности. Кинезиологические упражнения представляют собой комплекс движений, которые активизируют межполушарное взаимодействие. Кинезиологические методы оказывают значительное влияние на развитие интеллектуальных способностей и физического здоровья, дают возможность стимулировать разные отделы коры головного мозга. Применение этого метода позволяет оптимизировать психические процессы у ребенка, снять стресс, усталость, повысить произвольную способность к самоконтролю. В образовательную деятельность рекомендуется включать следующие упражнения: «Колечко», «Кулак-ребро-кулак», «Ухо-нос», «Замок» и другие.

«Су-джок терапия» является одной из технологий, которая используется в коррекционно-логопедической работе. Су-джок шарики применяются в комплексе с металлическими кольцами, в сочетании с упражнениями, направленными на коррекцию звукопроизводительной и лексико-грамматической стороны речи, что способствует улучшению умственной и физической работоспособности детей дошкольного возраста, повышению двигательной активности мышц [2].

Таким образом, то, что в работе с дошкольниками используются здоровьесберегающие технологии, дает возможность формирования умений плавно переключать движения с одного на другое, согласованно двигать различными частями тела, органами движения. Эти же технологии позволяют развивать моторные функции, при этом работает речедвигательный, дыхательный, слуховой и зрительный анализаторы. Ребенок учится ориентировке в собственном теле, контролирует процессы по возбуждению и торможению. Большое внимание уделяется тому, как ребенок владеет правильно дышать при помощи

диафрагмы. В результате этой деятельности у дошкольников с патологией речи развивается творческое воображение и целостное восприятие, значительно улучшается общее самочувствие, повышается физическая активность.

Список литературы

1. Гаврючина, Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ / Л.В. Гаврючина. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 160 с.
2. Кановская, М. Целительные точки на ступнях и ладонях: Су-джок для всей семьи / М. Кановская. – М.: АСТ, 2014. – 224 с.
3. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
5. Панферова, И.В. Здоровьесберегающие технологии в логопедической практике / И.В. Панферова // Логопед. – 2011. – № 2. – С. 17-30.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: принят ГД ФС РФ 21.12.2012 г. – 2013. № 5-6. – С. 3-192. Москва. – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru/>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. 17.10.2013 г., № 1155. Москва. – Режим доступа: URL: <https://yadi.sk/d/dT0X366ODEEf5>.

УДК 376

*И.Д. Емельянова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и специального образования
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
Iemelyanova64@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ

Аннотация: в статье описывается деятельность специалистов, обеспечивающая психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в дошкольных образовательных организациях, работающих в условиях инклюзии.

Ключевые слова: речевое развитие, общее недоразвитие речи, речевые расстройства, учитель-логопед, психолого-педагогическое сопровождение, дошкольная образовательная организация, инклюзия.

*I.D. Emelyanova,
Candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of preschool and special education
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
Iemelyanova64@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION IMPLEMENTING INCLUSIVE PRACTICE

Annotation: the article describes the activities of specialists providing psychological and pedagogical support of preschool children with General underdevelopment of speech in preschool educational organizations working in the conditions of inclusion.

Keywords: speech development, General underdevelopment of speech, speech disorders, teacher-speech therapist, psychological and pedagogical

Федеральный Закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. трактует инклюзивное образование с позиции обеспечения равного доступа для всех обучающихся к образованию с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4]. Предложенная формулировка поддерживает одну из основных идей образования – все дети без исключения имеют право вместе со своими родителями самостоятельно выбрать вид образования, при этом, с целью успешного овладения содержанием образовательного процесса, необходимо создание специальных условий. Введение инклюзивного образования в России в целом обогатило процесс развития системы образования.

Общепризнано, что инклюзия (от лат. *include* – заключаю, включаю) – это внедрение детей с особыми образовательными потребностями в обычные группы или классы образовательных организаций (детские сады, школы). Инклюзивное образование предполагает обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 4].

Психолого-педагогическое сопровождение понимается в современной системе образования как особая культура поддержки и помощи лицу со стороны квалифицированных специалистов, действующих согласованно. Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста нацелено на содействие ребенку в решении жизненно важных задач развития, освоения программ обучения, преодоления проблем социализации, вызванных речевым дефектом, а также на формирование психолого-педагогической компетентности их родителей и педагогов в преодолении социально-психолого-педагогических проблем этих детей.

Отбор и включение в группу комбинированной направленности ребенка с общим недоразвитием речи для совместного с нормально развивающимися детьми обучения в условиях инклюзии осуществляется по заявлению его роди-

телей (законных представителей) на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. Необходимыми условиями являются наличие обязательной коррекционной помощи и включение родителей в совместное со специалистами сопровождение ребенка.

Особенности и степень речевого нарушения влияют на возможность овладения в условиях инклюзии ребенком с ОНР общеобразовательного стандарта в установленные сроки.

Очевидно, что речевой дефект, представленный на сегодняшний день в группах детей с общим недоразвитием речи достаточно неоднороден по своему клиническому составу. Задача специалистов в области коррекции речи осложняется постоянным увеличением количества дошкольников с ОНР, среди которых помимо речевого дефекта выявляются недостатки психического развития. Современные требования государственного стандарта, предъявляемые к образовательным программам ДОО, создают необходимость обновления содержания коррекционно-педагогической работы и психолого-педагогического сопровождения детей с вербальной недостаточностью в инклюзивных группах.

Сам факт наличия психолого-педагогического сопровождения уже является важнейшим условием эффективности инклюзивного образования детей с общим недоразвитием речи. Процесс психолого-педагогического сопровождения реализуется в соответствии с нормативно-правовым, организационно-педагогическим, кадровым, материально-техническим обеспечением и нацелен на полноценное развитие личности ребенка с ОНР в образовательных областях социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической сфер.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения обусловлена индивидуализацией этого процесса, связанной с реализацией индивидуальных образовательных маршрутов и обеспечивается адаптированной образовательной программой детей с ОНР, разработанной в ДОО в рамках развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации.

Нормативно-правовой базой психолого-педагогического сопровождения являются внешние и локальные акты, обеспечивающие реализацию прав всех участников образовательного пространства.

Инклюзивное образование предполагает оказание детям с ОНР квалифицированной помощи в освоении основной образовательной программы с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Основная образовательная программа ДОО конструируется, базируясь на «Примерной основной образовательной программе» и «Примерной адаптированной основной образовательной программе». В ней разработано содержание коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ОНР.

Построение образовательного маршрута воспитанника с общим недоразвитием речи, решение вопроса о форме и степени его инклюзии в образовательной среде осуществляется психолого-медико-педагогическими комиссиями, учитывающими специфику развития ребенка с ОНР и его возможности [2].

Сопровождение детей с общим недоразвитием речи в ДОО, реализующей инклюзивную практику, осуществляется в рамках психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк), включающего в свой состав педагогов-психологов, учителей-логопедов, педагогов, социальных педагогов.

Коллектив специалистов дошкольной образовательной организации вычленяет проблемные зоны в развитии детей, помогает в преодолении трудностей в обучении, в налаживании контактов со сверстниками. Одновременно специалистами производится просветительская, консультативная работа с педагогами, родителями, администрацией, социальным окружением, в которое внедряется ребенок.

В процессе овладения основной образовательной программой в группах комбинированной направленности (инклюзивных) целесообразно учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности детей с недоразвитием речи. На основе результатов психологической и педагогической диагностики определяются задачи коррекционно-развивающей работы, предусматривающие индивидуализацию образования, психолого-педагогическую поддержку ребенка, обеспечивающие построение его образовательной траектории, оптимизирующие работу с группой детей.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОНР в ДОО предполагает комплексное сопровождение ребенка с нарушениями речи на протяжении всего периода его нахождения в группе комбинированной направленности. С этой целью специалистами образовательной организации создается индивидуальная образовательная программа, согласно которой осуществляется процесс сопровождения дошкольников. К проектированию и реализации образовательного процесса приобщаются специалисты психолого-педагогического сопровождения.

Ключевыми векторами деятельности в индивидуальном психолого-педагогическом сопровождении воспитанников с расстройствами речи является диагностика их индивидуальных особенностей развития, предусматривающая комплексную оценку при сопоставлении нарушения и компенсаторного фона; планирование процесса образования, организация жизнедеятельности детей с ОНР совместно с нормально развивающимися сверстниками в условиях инклюзивного образования; мониторинг образовательного процесса.

В образовательном процессе для детей с общим недоразвитием речи необходимо наличие в ДОО разработанной адаптированной образовательной программы. Такая программа применяется с целью обучения дошкольников с ОНР с учетом специфики их психофизического развития, потенциальных возможностей и в случае необходимости обеспечивает логопедическую коррекцию и социальную адаптацию описываемого контингента детей. Она создается на базе диагностических данных и рекомендаций специалистов ПМПк; с учётом природы и механизмов конкретного варианта общего недоразвития речи.

Разработка адаптированной образовательной программы осуществляется на основе примерной адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

В адаптированной программе решаются задачи организации социальных отношений воспитанников группы с учетом реализации возможностей каждого.

Кадровое и материально-техническое обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР в дошкольной образовательной организации, реализующей инклюзивную практику, определяются положениями и приказами, изданными на основе федеральных документов.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, посещающего группу комбинированной направленности ДОО, реализующей инклюзивную практику, является создание психологических условий для его оптимального развития и адекватного обучения.

Задачами психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР являются:

- поддержание эмоционально благополучного микроклимата в группе, включающей ребенка с ОНР, являющегося залогом его положительных взаимоотношений с нормально развивающимися сверстниками и педагогическими работниками;

- учет актуального уровня развития и потенциальных возможностей воспитанников с ОНР;

- создание специальных обучающих программ и использование оптимальных форм организации деятельности для особо нуждающихся в этом дошкольников с общим недоразвитием речи;

- развитие психологической компетентности педагогов и родителей детей с ОНР;

- просветительская деятельность по вопросам воспитания и развития ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в основу построения образовательно-коррекционного процесса и психолого-педагогического сопровождения дошкольников с общим недоразвитием речи положен принцип комплексности. Реализуемый с опорой на данный принцип подход представляет собой взаимосвязь коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, нацеленной на нормализацию речевой функциональной системы, моторное и когнитивное и личностное развитие ребенка с ОНР и оздоровление его организма в целом.

Данный подход предусматривает коллективную работу многих специалистов (учителя-логопеда, врача, педагога-психолога, воспитателя, музыкального работника, специалиста по физическому воспитанию) и родителей. Такая работа носит согласованный взаимодействующий характер. Она заключается в том, что изучив и проанализировав индивидуальный ход развития каждого воспитанника с общим недоразвитием речи, специалисты ДОО разрабатывают совместный комплекс коррекционно-педагогических мероприятий, направленный на развитие и нормализацию двигательной, интеллектуальной, вербальной и социально-эмоциональной сфер личности ребенка-дошкольника [3].

Все принимающие участие в совместном психолого-педагогическом сопровождении детей с общим недоразвитием речи специалисты, организуют свою деятельность под руководством учителя-логопеда, который планирует и проводит профилактико-коррекционно-развивающую деятельность.

Эффективность работы зависит от компетентности специалистов, осуществляющих выполнение ключевых функций организации коррекционно-развивающей деятельности.

Основные функции специалистов дошкольной образовательной организации и формы их взаимодействия в процессе обеспечения комплексного подхода в сопровождении детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Планирование и организация четкой, скоординированной работы основывается на строгом взаимодействии учителя-логопеда и воспитателя. С этой целью в дошкольных организациях учителями-логопедами и воспитателями разрабатываются и апробируются следующие формы взаимодействия: минипедсоветы, индивидуальные беседы и консультации; тематические и индивидуальные консультации, взаимопосещения занятий; круглые столы; теоретические и практические практикумы; планирование и проведение итоговых мероприятий после прохождения лексической темы.

В процессе сотрудничества учителя-логопеда и педагога-психолога в сопровождении детей с общим недоразвитием речи осуществляется:

- моделирование и реализация совместных действий в ходе коррекционно-педагогического и образовательного процессов, стимуляция познавательно-речевого и личностного развития ребёнка;

- обеспечение целостности и единства коррекционно-развивающего пространства в содержательном и организационном планах.

Формы работы, отображающие взаимодействие учителя-логопеда и психолога:

- проведение диагностики и обсуждение ее результатов (учитель-логопед обследует речь, психолог – познавательные процессы, уровень развития познавательной сферы);

- коррекционно-развивающие занятия (на логопедических занятиях применяются приемы активизации психических процессов, исследования и уточнения эмоционального состояния, а на занятиях психолога активизируется речевое высказывание детей);

- интегрированные занятия с детьми;

- консультирование педагогов, родительские собрания, игротренинги, стендовая информация, на которой освещаются вопросы психологии и речевого развития.

Важным вопросом является роль других специалистов в коррекционно-образовательном процессе, которым необходимо уделять достаточное внимание.

Медицинскому персоналу ДОО целесообразно участвовать в изучении анамнеза ребенка; рекомендовать родителям необходимые консультации и лечение у нужных врачей; осуществлять контроль за своевременностью выполне-

ния лечения, назначенного врачом, или профилактических мероприятий; проявлять активность в конструировании индивидуального образовательного маршрута.

Инструктору по физической культуре целесообразно развивать общую и мелкую моторику, формировать у дошкольников с ОНР правильное дыхание, в процессе коррекционной гимнастики учить детей расслаблять или напрягать мышечный аппарат, развивать механизм координации движений.

Мероприятия музыкального руководителя сводятся к развитию у воспитанников с ОНР музыкального и речевого слуха, способности принимать ритмическую сторону музыки, движений, речи; формировать адекватное фразовое дыхание; нормализовывать силу и тембр голоса [5].

Руководителю изо-деятельности необходимо развивать мелкую моторику при обучении ребенка техническим приемам рисования, аппликации, лепки.

Итак, комплексный взаимосвязанный характер деятельности всех специалистов способствует эффективности психолого-педагогического сопровождению детей с общим недоразвитием речи, успешности формирования индивидуальной готовности ребенка с указанным видом нарушения речи к школьному обучению, социализации и адаптации в обществе.

Список литературы

1. Волосовец, Т.В. и др. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Т.В. Волосовец, Ж.В. Антипина, Е.Н. Кутепова, Г.Р. Шашкина, И.А. Зимина. – М.: ТЦ Сфера: НИИ школьных технологий, 2008. – 224 с.

2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии [Текст]: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

3. Малофеев, Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова. – Альманах института коррекционной педагогики. – 2013. – № 17.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – Режим доступа: URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.07.2019).

6. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

*У.И. Бородина,
магистрант III курса
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
borodina.ulyana2016@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются научно-исследовательские подходы, которые обосновывают процесс формирования образных средств языка старшими дошкольниками с нормальным речевым развитием в онтогенезе и тяжёлыми нарушениями речи. В ходе проведенной автором диагностики у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи обнаруживаются трудности как понимания, так и употребления образных средств языка. В связи с этим, предпринята попытка их формирования посредством фольклорных произведений.

Ключевые слова: образные средства языка, старшие дошкольники, тяжёлые нарушения речи, фольклорные произведения, коррекция, речевые патологии.

*U.I. Borodina,
3rd year undergraduate
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
borodina.ulyana2016@yandex.ru*

FORMING LANGUAGES OF LANGUAGE IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS BY MEANS OF FOLK WORKS

Annotation: the article discusses research approaches that substantiate the process of forming figurative language tools by senior preschoolers with normal speech development in ontogenesis and severe speech impairment. In the course of the diagnosis performed by the author in children of preschool age with severe speech impairment, difficulties are revealed both in understanding and using figurative means of the language. In this regard, an attempt has been made to form them through folklore.

Keywords: figurative means of language, senior preschoolers, severe speech disorders, folklore, correction, speech pathologies.

Одним из главных показателей готовности ребенка к обучению в школе является развитая речь. Основным этапом активного усвоения детьми разговорной речи, становления и развития всех её сторон: фонетической, лексиче-

ской и грамматической, выступает дошкольный возраст. Освоение родного языка – важное условие решения задач умственного и нравственного воспитания в сензитивные периоды развития.

В современном мире приоритетное значение приобретают вопросы совершенствования речевой культуры. Однако к становлению речевой культуры у старших дошкольников относится не только способность грамматически правильно построить связные высказывания, но и владеть навыком использования образных средств родного языка.

К числу актуальных проблем речевого развития детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) относятся вопросы формирования образных средств языка. Разные аспекты данной проблемы разрабатывались и обсуждались в исследованиях Е.В. Белобородовой [2], Н.В. Гавриш [4], Т.Б. Филичевой [7], Г.В. Чиркиной [7] и др. Исследователями обнаружены трудности понимания и продуцирования образных средств языка детьми с тяжёлыми нарушениями речи.

Наряду с полнотой освещения в литературе вопросов воспроизведения образных средств языка дошкольниками с речевой патологией, недостаточно целостно представлены возможности их формирования средствами фольклорных произведений. Значимость решения проблемы в данном аспекте определяет актуальность исследования, а способы ее решения отражены в статье.

По мнению В.В. Виноградова, образность является неотъемлемым признаком любого вида искусства. Это форма осознания действительности с позиций эстетического идеала, а образность речи – частное ее проявление. Образность характеризуется живостью, наглядностью, красочностью изображения. Ученый выделяет следующие образные средства языка: метафора, олицетворение, аллегория, метонимия, аллюзия, эпитет, гипербола, синекдоха, параллелизм, оксюморон, эллипсис и др.[3].

Н.М. Шанский относит образные средства языка к приёмам речевой культуры, которые позволяют более наглядно представить какой-либо предмет или явление [8].

Описание процесса формирования образных средств языка у детей дошкольного возраста обнаруживается в исследованиях Л.И. Айдаровой [1], Н.В. Гавриш [4], К.Т. Шахнарович [8], Н.М. Юрьевой [8].

У старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи употребление образных словесных средств языка значительно ограничено или отсутствует, активный словарь состоит из небольшого количества повседневных слов, звукоподражаний, не сформированы морфологические элементы для передачи грамматических отношений, необоснованно использование фразеологических оборотов [9].

С целью выявления возможностей овладения образными средствами языка старшими дошкольниками с тяжёлыми нарушениями речи было проведено экспериментальное исследование. В эксперименте приняли участие 20 детей в возрасте 6-7 лет. Базами исследования явились: МБДОУ «Детский сад № 36 г. Ельца» (экспериментальная группа) и МБДОУ «Детский сад № 32 г. Ельца»

(контрольная группа). В основу констатирующего эксперимента была положена методика Т.С. Комаровой, О.С. Ушаковой, Е.М., О.А. Соломенниковой. В соответствии с задачами исследования, нами были подобраны и доработаны с учётом поставленных задач диагностические задания.

Констатирующий эксперимент включал три направления исследований.

Первое направление исследований предполагало выявление особенностей понимания и употребления сравнений. Следующее направление было ориентировано на диагностику осознания и употребления в речи олицетворений. Последнее направление исследований имело целью выявление особенностей овладения фразеологическим оборотом.

Согласно направлениям исследований для старших дошкольников с ТНР предлагались три блока заданий, содержание которых позволяло определить возможности овладения сравнением, олицетворением, фразеологическим оборотом. Например, задания первого блока: «Подбери изображение», «Верный путь», «Такие дружные слова»; задания второго блока: «Такой как...», «Главный герой»; задания третьего блока: «Найди предложение», «Как сказать?» и др.

Полученные результаты оценивались по следующим критериям:

- понимание смысла и употребление сравнений и сравнительных оборотов;
- восприятие и использование в речи олицетворений;
- семантизация фразеологических оборотов.

В соответствии с критериями оценки полученных результатов нами были выделены уровни владения образными средствами языка исследуемым контингентом дошкольников.

Высокий уровень отличается точностью понимания смысла конкретных сравнений и сравнительных оборотов, восприятием и безошибочным выделением олицетворений, адекватностью семантизации фразеологических оборотов; максимальной степенью использования в речи сравнений и сравнительных оборотов, олицетворений, фразеологизмов и фразеологических оборотов.

Средний уровень характеризуется в отдельных случаях искажением смысловой структуры сравнений и сравнительных оборотов, снижением частоты восприятия и выделения олицетворений, точности семантизации фразеологических оборотов; сужением сферы применения определенных сравнений, олицетворений, фразеологизмов, сравнительных и фразеологических оборотов.

Низкому уровню соответствует полное искажение смысловой структуры сравнений или замена образа сравнения ассоциацией на номинативную единицу слова, отсутствие восприятия олицетворений, безразличие к фразеологическим оборотам; с вербальной точки зрения отмечается бессмысленный подбор или отсутствие в речи сравнений и олицетворений, сравнительных и фразеологических оборотов.

Следует отметить, что наиболее часто употребляемыми образными средствами языка у старших дошкольников с ТНР явились сравнения. Олицетворения и фразеологические обороты дети данной категории используют редко.

Согласно проведённому диагностическому исследованию (констатирующий эксперимент) были получены следующие результаты владения образными средствами языка старшими дошкольниками с тяжёлыми нарушениями речи: высокий уровень – у 15% детей; средний уровень – у 20% дошкольников; низкий – у 65% испытуемых. Дети контрольной группы показали следующие результаты: 30% испытуемых продемонстрировали высокий уровень владения образными средствами языка, 40% детей диагностировано на среднем уровне, 30% – на низком (диаграмма 1).

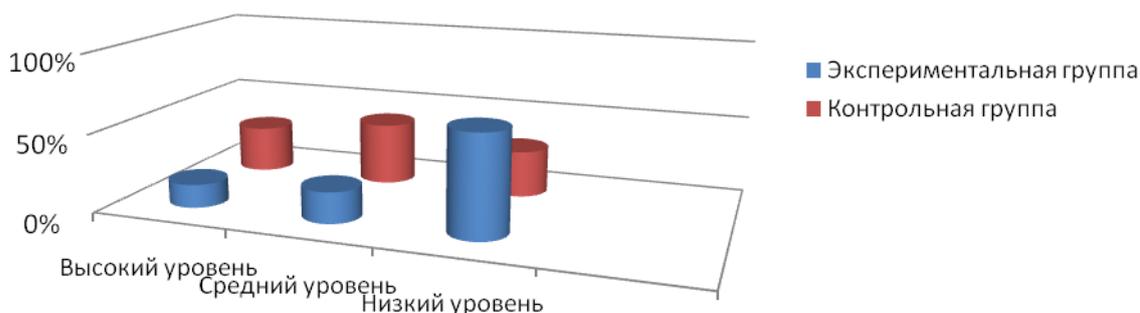


Диаграмма 1. Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента

Полученные данные подтверждаются средним коэффициентом сформированности образных средств языка в экспериментальной и контрольной группах, высчитанным по формуле: $k = P + K + O / N$, N – общее количество (P – положительная динамика, K – качество полученных знаний, O – обучаемость) (Б.П. Смирнов). Таким образом, средний коэффициент сформированности образных средств языка у старших дошкольников с ТНР экспериментальной группы составляет 1,4; средний коэффициент контрольной группы – 2,7. Наибольший средний коэффициент – в контрольной группе, он подтверждает и более высокую степень овладения образными средствами языка детьми этой группы по сравнению с экспериментальной.

На основе проанализированной литературы и результатов констатирующего эксперимента нами была разработана программа по формированию образных средств языка у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи средствами фольклорных произведений. В основу программы положены методики и игры О.С. Ушаковой, О.П. Власенко, Р.М. Хамидулиной, Н.Г. Зеленовой, А.В. Щеткина, Л.В. Артемовой и др.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию образных средств языка у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи включала в себя несколько этапов. На подготовительном этапе основной задачей являлось развитие понимания образных выражений и употребление их в речи. На основном этапе работа была направлена на понимание образных средств языка в определённых ситуациях, овладение семантическими особенностями образных слов и выражений. Использовались следующие приемы работы: чтение фольклорных произведений, а именно русских народных сказок и загадок, драматизация различных ситуаций в играх-драматизациях. На заключительном этапе осуществлялся процесс закрепления полученных умений и навыков [6].

В ходе реализации плана работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста образных средств языка, мы использовали следующие методы и приемы: после первого прочтения сказки задавали ряд вопросов, с целью выяснения того, насколько дошкольники поняли сюжет; предлагалось дополнить слова автора в сказке и подобрать как можно больше определений к главному герою (событию, явлению, предмету); прием словесного рисования по прочитанному тексту характеров героев, обстановки, «интерьера» сказки; метод проведения игр-бесед.

Коррекционно-логопедическая работа базировалась на положениях, лежащих в основе становления образных средств языка посредством фольклорных произведений:

1. Определение общих закономерностей овладения образными средствами языка как средством общения в рамках чтения сказок, загадок и игр-драматизаций;

2. Возможность учёта специфики словарного запаса старшими дошкольниками с тяжёлыми нарушениями речи;

3. Принцип ситуативности (создание естественных или условно-речевых ситуаций для усвоения образных средств языка);

4. Овладение системными связями лексических единиц и их понимание.

В процессе работы по формированию образных средств языка у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи использовались следующие задания: «Отгадай загадку», «Найди похожие и непохожие слова», «Исправь ошибки», «Обыграй сказку», «Определи главного героя», «Найди добрые слова».

В результате контрольного эксперимента были получены следующие данные, касающиеся сформированности образных средств языка у детей экспериментальной группы: высокий уровень – у 40%; средний уровень – у 50%; на низком уровне оказались 15% испытуемых. Таким образом, приведенные количественные показатели свидетельствуют о положительной динамике развития образных средств языка у старших дошкольников с ТНР средствами фольклорных произведений (диаграмма 2).

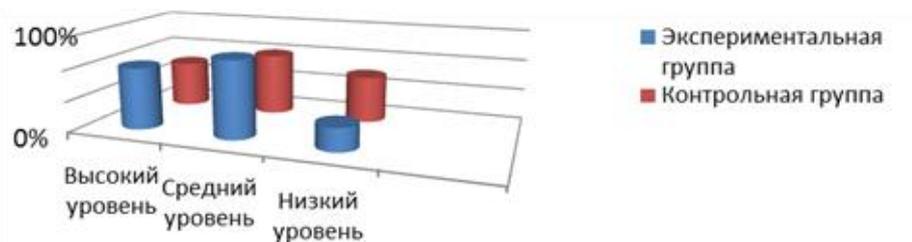


Диаграмма 2. Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента

После проделанной коррекционно-логопедической работы в экспериментальной группе старших дошкольников с ТНР коэффициент сформированности образных средств языка увеличился до 3,5, в связи с чем положительная дина-

мика составила около 40%, а способность восприятия к образным средствам языка – 58,8% (диаграмма 3).

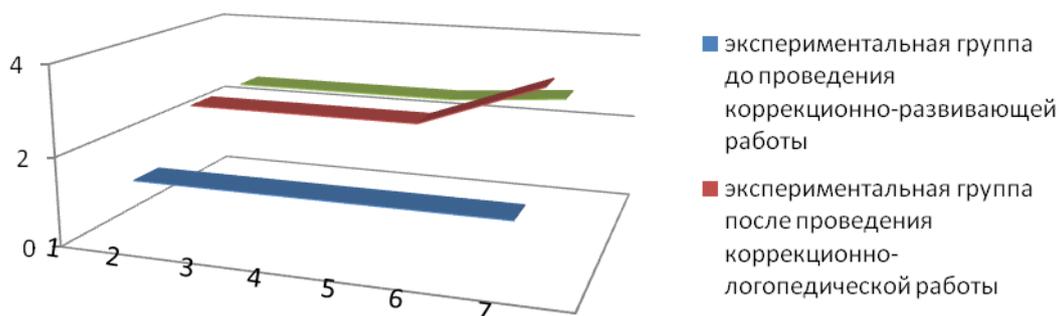


Диаграмма 3. Сравнительный анализ коэффициентов до и после проведения коррекционно-логопедической работы

Таким образом, проведённая нами коррекционно-логопедическая работа способствовала формированию образных средств языка у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи средствами фольклорных произведений.

Список литературы

1. Айдарова, Л.И. Маленькие школьники и родной язык / Л.И. Айдарова. – М.: Педагогика, 1983. – 153 с.
2. Белобородова, Е.В. Методика обследования образных средств языка / Е.В. Белобородова. – М., 2007. – № 1. – С. 916.
3. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – М., 2001. – 318 с.
4. Гавриш, Н.В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Гавриш. – М., 1991. – 160 с.
5. Комарова, Т.С. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу / Т.С. Комарова, О.А. Соломенникова. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 143 с.
6. Микшина, Е.П. Методика формирования и развития устной речи / Е.П. Микшина. – М.: Академия, 2004. – С. 159-171.
7. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М.: Академия, 2005. – 314 с.
8. Шанский, Н.М. Лексикология современного русского языка: учебное пособие. – 4-е изд., доп. / Н.М. Шанский. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 312 с. – (Лингвистическое наследие XX века.).
9. Шахнарович, А.М., К проблеме понимания метафоры / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М., 1998. – С. 108.

*Е.А.Гусева,
учитель-логопед
(ГБОУ «Специальная школа-интернат г. Задонска»,
Россия, г. Задонск)
guseva.liza-g@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье раскрывается последовательность развития речемыслительных операций у младших школьников с нарушениями речи и умственной отсталостью. Автор дает точное и полное описание развития речемыслительных операций при нарушении речи и умственной отсталости.

Ключевые слова: младшие школьники, умственная отсталость, речемыслительные операции, речь.

*Е.А. Guseva,
Speech Therapist
(GBOU "Special boarding school in the city of Zadonsk»,
Russia, Zadonsk)
guseva.liza-g@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF SPEECH-THINKING OPERATIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AND MENTAL RETARDATION

Abstract: the article reveals the sequence of development of speech-thinking operations in younger students with speech disorders and mental retardation. The author gives an accurate and complete description of the development of speech operations in speech disorders and mental retardation.

Keywords: Junior schoolchildren, mental retardation, speech-thinking operations, speech.

Основными критериями ухудшения интеллектуального развития являются совокупность психического недоразвития с преимущественным нарушением когнитивной деятельности в целом и высших форм мышления, в частности, а также непрогрессирующего интеллектуального дефицита [2; 111].

Особенности речевого развития детей с умственной отсталостью широко и многогранно отражены в литературе А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилова, Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнева, Р.И. Лалаева, В.Г. Петров и другие. Показано, что нарушение психического развития вызывает задержку развития речи, что проявляется снижением языковых способностей, трудностями

ми сохранения речевой информации в памяти, семантическими ошибками на разных этапах речи, формирование и восприятие речи, отсутствие понимания и использования изученных языковых единиц [4, 3-8].

Наиболее заметным показателем недоразвития речи у учеников начальной школы с нарушением интеллекта является нарушение произношения звуков. Чаще всего они имеют нарушения произношения и различения свистящих, шипящих, аффрикат, частые изменения по звонкости – глухости, твердости – мягкости.

Недостаточно четкий анализ фонетической композиции слова означает, что дети не формируют полную картину звуковой оболочки слова, а также путают слова со сходными звуками, которые взаимно различаются по характеристикам акустической артикуляции, но также и по отдаленным звукам. Дети допускают подмену звуков в слове, а нарушение последовательных навыков, неразвитость анализа и синтез звука приводят к частым персеверациям.

Словарный запас таких детей существенно отличается от нормы в количественном и качественном выражении, как показано в работах Г.М. Дульнева М.Ф. Гнездилова Г.И. Данилкина, В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева и другие. Словарный запас медленно развивается, в том числе слова, которые имеют наиболее конкретное значение. Из-за их основного недостатка они едва овладевают общим значением слов. Даже зная понятия обобщения, они применяются неправильно или не применяются вообще. [3; 207].

Школьники уже давно подвержены корреляции слов. Значение многих слов неточно, неясно в их собственной речи, вместо того, чтобы использовать одно слово, дети используют другое. Даже зная понятия обобщения, они применяются неправильно или не применяются вообще.

Дети видят сходство предметов легче, чем их различие. Поэтому, прежде всего, общие и наиболее подробные признаки усваиваются. Разница предметов не получается и их словесные маркировки не дифференцируются.

Исследователи А.К. Аксенова, Г.М. Дульнев, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Е.Ф. Соботович, отмечают разрыв между пассивным и активным словарем. У большинства младших школьников образуется, так называемый «дежурный словарь», который употребляется ими в различных ситуациях, заменяя другие, более точные характеристики [6; 106].

По мнению многих исследователей, существительные, глаголы и местоимения преобладают в их собственных утверждениях о младших школьниках с умственной отсталостью. Почти нет прилагательных и наречий. Существительные с абстрактным значением и глаголы, которые передают проявление и изменение знака, не используются. В основе этого явления лежит нарушение понимания ситуации, ее анализ и синтез, установление причинно-следственных связей, сложность определения как основного смысла, так и смысловых оттенков ситуации, сложность выделения свойств объектов и явления (А.К. Аксенова, Л.И. Алексина, С.А. Домишкевич, Р.И. Лалаева, Г.В. Савельева, З.Н. Смирнова, Ю.К. Шергилашвили, Э.В. Якубовская и др.). Семантическая программа высказывания о том, что дети с ограниченными интеллектуальными возможностями

часто ограничиваются указанием действующего объекта и объекта его действия, в основном объекты воспринимаются напрямую, конкретные действия называются [1; 27-24].

На овладение новыми словами негативное влияние оказывает и недостаточная вербальная память детей.

Процесс усвоения грамматических, морфологических и синтаксических аспектов языка протекает с большими трудностями у детей с умственной отсталостью. Установлены факты, касающиеся пропускания предлогов, неправильного использования окончаний существительных, прилагательных и глаголов, использования слов в предложении и построения предложения. Исследователи отмечают низкую распространенность предложений: это типичные предложения от 2 до 3 слов (А.К. Аксенова, С.А. Домишкевич, Р.И. Лалаев, В.Г. Петрова, Г.В. Савельева, Е.В. Якубовская и другие). Эти предложения в основном правильны, но структурно последовательны. Часто встречаются неполные предложения с 1-2 словами. В этом случае объекты, действия или символы просто называются [5; 20].

Увеличение длины предложения у учащихся происходит за счет перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и сочинительного союза «и». Стремление их к упрощению смысловой программы предложения и поверхностность передачи информации (констатация конкретного явного действия).

Р.И. Лалаева отмечает невысокий уровень развития внутреннего программирования высказываний у учащихся: низкая смысловая плотность высказывания, предложение состоит из малого количества предикатом. Высказывания учащихся просты по смыслу и содержанию, преобладает перечисление событий, или объектов [3; 207].

Стадия внутреннего программирования речи связана с мышлением, в частности с такими компонентами мышления, как способность действовать в уме.

Все учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями характеризуются ситуационными декларациями, фрагментацией, сокращением элементов, нарушением последовательности презентации, пропуск значимых частей, хаотичность изложения. Дети ограничиваются простым перечислением событий, отдельных элементов ситуации, не различая существенные и второстепенные детали, наблюдаются разрывы в передаче последовательности событий, отсутствуют связующие элементы.

По данным исследований наиболее трудным является для детей самостоятельное высказывание без опоры на наглядность и ситуацию.

Восприятие, анализ и отражение объективного положения детей с умственной отсталостью характеризуются глобальностью, недифференцированностью. Упрощенно отражает связи и отношения, которые действительно существуют между объектами мира. Сложные пространственные, временные, целевые и другие типы отношений обычно не отражаются в речи умственно отсталых детей.

У детей затруднено восприятие и понимание обращенной речи, особенно если высказывание оказывается, сложным по структуре, нарушен логический анализ воспринимаемого материала, отмечается фрагментарность понимания.

Таким образом, при нарушении интеллекта в структуре дефекта отмечается недостаточная тренировка всех аспектов речи из-за недостаточного развития познавательной деятельности. Однако параллельно с общим недоразвитием систем мозга возникают локальные нарушения систем, обеспечивающие организацию и осуществление речевой деятельности. Установлено, что у этой категории детей почти такие же нарушения речи, как и у детей нормального развития, но преобладает семантический дефект.

Список литературы

1. Алексина, Л.И. К динамике речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи / Л.И. Алексина // Дефектология. – 1977. – № 4. – С. 27-34.

2. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М., 1995. – 111 с.

3. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе] / Р.И. Лалаева. – Л., 1988. – 207 с.

4. Петрова, В.Г. Исследование вербальной памяти у умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова // Дефектология. – 1987. – № 1. – С. 3-8.

5. Савельева, Г.В. Совершенствование структуры простого предложений у умственно отсталых учащихся младшей классов: автореф. канд. ... дис. пед. наук / Г.В. Савельева. – М., 1997. – 20 с.

6. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е.Ф. Соботович. – М., 2003. – 160 с.

УДК 376

*Ж.А. Урюпина,
заведующий*

*(МБДОУ детский сад № 41, Россия, г. Елец)
rodnichok41@gmail.com*

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлен краткий анализ современной проблемы логопедии – преодоление общего недоразвития речи у детей. Предложены принципы коррекционной работы ОНР у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Кратко описаны современные логопедические подходы,

вариации средств (дидактические, интерактивные игры, музыкотерапия), используемых в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: дошкольный возраст, младший школьный возраст, недоразвитие речи, коррекционная работа, игра.

*Zh.A. Uryupina,
Head
(MBDOU kindergarten № 41, Russia, Yelets)
rodnichok41@gmail.com*

MODERN ASPECTS OF CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE

Abstract: the article presents a brief analysis of the modern problem of speech therapy – overcoming the general underdevelopment of speech in children. The principles are proposed of corrective work of OHP in children of preschool and primary school age. Briefly describes modern speech therapy approaches, variations of the means (didactic, interactive games, music therapy) used in a preschool educational institution.

Keywords: preschool age, primary school age, speech underdevelopment, correctional work, game.

Проблема преодоления общего недоразвития речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста относится к числу наиболее актуальных для современной логопедии. Анализ научной литературы по вопросам речевой патологии, а также многолетние практические наблюдения показывают, что в последние годы значительно выросло число детей со сложной структурой дефекта речи. Сложившаяся ситуация обусловлена влиянием сочетаний экологических, биологических, социальных и психологических факторов. В этой связи наибольшую актуальность приобретают вопросы раннего распознавания, квалифицированной диагностики, выбора правильных методов коррекционного воздействия в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Реализация коррекционной работы в период дошкольного и младшего школьного возраста должна быть систематической, комплексной, индивидуализированной. Важно учитывать неравномерность появлений познавательной активности дошкольника и школьника, а также опираться на виды психической деятельности, в которых легче всего вызывается эта активность, постепенно распространяя ее на другие виды деятельности. Необходимо искать виды заданий, максимально возбуждающие активность и интерес ребенка, пробуждающие у него потребность в познавательной деятельности. Желательно предлагать задания, требующие для их выполнения разнообразной деятельности [3; 15].

Для успешной коррекционной работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста необходимо соблюдение следующих принципов:

- индивидуальный подход;
- игровая форма занятий для поддержания неослабевающего интереса;
- доброжелательность в отношениях с детьми, недопустимость порицания за неуспех;
- поддержка положительной эмоциональной оценкой любого достижения ребенка, чтобы успех переживался ребенком, как радость;
- развитие у детей способности к самостоятельной оценке своей работы [2; 112].

Логопеды-практики часто сталкиваются с проблемой организации коррекционного процесса, которая заключается в неправильном подборе методики проведения фронтальных и индивидуальных логопедических занятий и, как следствие, отсутствии интереса со стороны ребенка. Сложившаяся ситуация приводит к потере актуальности проведения занятия, а также коррекционной работы в целом [1; 55].

Современному логопеду необходимо заинтересовать детей посредством правильно подобранного теоретического и дидактического материала, который может помочь найти особый подход к ребенку. В качестве эффективного материала видится игровая деятельность, поскольку проведение разнообразных и красочных игр превращает «скучное» занятие в увлекательное путешествие в «страну знаний» [4; 57].

Коррекционная работа в нашем ДОУ «шагает» в ногу со временем. Педагоги активно используют современные подходы обучения, стараются подбирать наиболее интересный и необычный дидактический материал. Одним из таких материалов выступают игры с пальчиками. Известный педагог В.А. Сухомлинский писал: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев», в этой связи такие игры стимулируют не только развитие речи и мелкой моторики, но и позволяют организовать радостное общение детей друг с другом. Использование в процессе игровой деятельности стеклянных фигур «Марблс» интересует дошкольников своим необычным цветом и формой.

Также особое место в коррекционном процессе занимает дидактическая игра. Например, использование дидактической игры «Рисуем светом», а также игры с песком развивают фантазию дошкольников и их творческие способности. Проведение таких форм занятий позволяет детям активно рассказывать о приобретенных насыщенных впечатлениях и эмоциях.

Музыкотерапия применяется с целью коррекции эмоциональной сферы, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении. Активное использование музыкотерапии благоприятно влияет на психологическое состояние детей. Положительные эмоциональные переживания во время звучания приятной слуху музыки усиливает внимание, тонизирует центральную нервную систему. Музыкотерапия позволяет создать положительный эмоциональный фон, снизить фактор тревожности, снять напряжение у детей.

Новые современные возможности инициируют педагогов нашего учреждения к решению образовательных задач разными способами, один из которых

заключается в применении новых средств ИКТ. Известно, что компьютерные технологии активно внедряются в жизнь детей с раннего периода. Посредством их грамотного использования можно добиться положительных результатов в личностном развитии детей. Использование ИКТ позволяет подобрать иллюстративный материал для реализации образовательной деятельности, оформить родительские уголки, группу, подготовить информационный материал для оформления стендов, выставок и т.п.; подобрать дополнительный материал познавательной направленности для проведения занятий; оформить документацию, создавать мультимедийные презентации.

Из всего разнообразия средств ИКТ наибольший интерес вызывают интерактивные игры. Их разнообразие не знает границ. Материал для работы с интерактивной доской педагоги тщательно подбирают в соответствии с возрастом детей, выстраивают его по перспективному тематическому плану. Также они внимательно изучают индивидуальные способности и интересы дошкольников, что помогает создать наиболее интересные и увлекательные игры.

Таким образом, использование традиционных методов коррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста не всегда является достаточно эффективным. Учителю-логопеду необходимо тщательно осуществлять подбор дидактического материала, который будет не только полезным в обучении детей, но интересным и необычным.

Список литературы

1. Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации / Н.Ф. Губанова. – М., 2008. – С. 54-59.
2. Хабарова, Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании / Т.В. Хабарова. – СПб., 2011. – С. 112-131.
3. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – Минск, 2002. – С. 14-27.
4. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие / Р.С. Пионова. – Мн., 2002. – С. 53-62.

УДК 159.99

*И.Ю. Филатова,
старший преподаватель кафедры психологии и психофизиологии,
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
udacha_i@mail.ru*

ТЕАТР РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЦП

Аннотация: статья посвящена теоретическому анализу проблемы формирования навыков общения у младших школьников с детским церебральным параличом. В работе проанализированы клинико-психологические характери-

стики детей с ДЦП, рассмотрены особенности общения и взаимодействия. Теоретическое исследование позволило сделать заключение о том, что театрализованное представление русской народной сказки может создать активную творческую среду, расширяющую коммуникативное пространство, оказывающее благотворное воздействие на формирование навыков общения у детей с ДЦП.

Ключевые слова: общение, русская народная сказка, младший школьный возраст, детский церебральный паралич.

*I.Yu. Filatova,
Senior lecturer of the department of psychology and psychophysiology
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
udacha_i@mail.ru*

RUSSIAN FOLK TALE THEATRE AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Abstract: the article is devoted to the theoretical analysis of the problem of formation of communication skills in primary school children with cerebral palsy. The paper analyzes the clinical and psychological characteristics of children with cerebral palsy, the features of communication and interaction. The theoretical study allowed to conclude that the theatrical performance of the Russian folk tale can create an active creative environment that expands the communicative space, which has a beneficial effect on the formation of communication skills in children with cerebral palsy.

Keywords: communication, Russian folk tale, primary school age, cerebral palsy.

В современном мире умение эффективно общаться и взаимодействовать с окружающими людьми становится центральным личностным качеством человека. Благодаря успешному общению и продуктивному взаимодействию человек преуспевает в решении социальных задач, делает успехи в учебной и профессиональной деятельности, успешно социализируется и адаптируется. Сегодня к проблеме общения наблюдается усиленное внимание со стороны ученых, педагогов, психологов.

К настоящему времени проблема общения и формирования коммуникативных навыков младших школьников подвергнута глубокому анализу отечественными исследователями. Обзор психологической литературы показал, что в трудах Л.С. Выготского [3] и Д.Б. Эльконина [9] представлены общеметодологические основы развития коммуникативных навыков и умений на разных этапах онтогенеза. Л.С. Выготский рассматривал общение как главное условие развития и воспитания детей [3].

Соглашаясь с Л.С. Выготским, можно утверждать, что формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста представляет

одну из приоритетных задач начальной школы, так как продуктивность и качество обучения может зависеть от умения ребенка эффективно общаться и взаимодействовать с педагогами и сверстниками.

Вопросы формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников рассмотрены в работах П.П. Блонского [1], В.С. Мухиной [7] и др. Младший школьный возраст ученые определяют как важный этап социализации, коммуникативного и интеллектуально-личностного развития.

Изучением личности детей с проблемами в развитии и общении занимались Т.А. Власова [2], В.В. Лебединский [4] и др. Ими исследованы психологические особенности развития коммуникативной сферы этих детей.

Таким образом, анализ теории и практики свидетельствует, что проблема формирования коммуникативных навыков у младших школьников является актуальной. Особую актуальность в настоящее время проблема приобретает, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, в частности о младших школьниках с детским церебральным параличом. Актуализация проблемы обусловлена не только результативностью и качеством обучения детей с ДЦП, но и процессом их социализации и развития личности в целом.

Детский церебральный паралич является сложным заболеванием вследствие недоразвития или повреждения мозга, возникшего внутриутробно, в период родов или ранний постнатальный период. Среди симптомов органического характера центральное место занимают двигательные нарушения: параличи, парезы, нарушения мышечного тонуса [5, с. 134].

Анализ клинико-психологических характеристик детского церебрального паралича, представленный в научной литературе, позволяет сделать вывод о том, что дети с разными формами ДЦП имеют разнообразную неврологическую симптоматику и различные психологические особенности.

У детей с детским церебральным параличом описаны следующие проблемы в развитии [с. 137-140; 240-243]:

1) Нарушения развития психомоторной сферы. В связи со сложностью передвижения, возникают расстройства пространственной ориентации, нарушается формирование всех видов предметной деятельности, пространственного праксиса и гнозиса.

2) Нарушения речевого развития. Задержка и нарушения речевого развития, обусловленные дефектностью моторного компонента, проявляются в недостаточности словесного опосредования, объективного словесного отчета.

3) Недоразвитие познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления. Нарушения внимания приводят к снижению познавательного интереса к окружающему миру и обуславливают трудности в процессе обучения. Нарушения восприятия приводят к искажению пространственного отражения, к несформированности модальности психических образов, отсутствию целостности образа окружающей действительности. Эти нарушения вызывают затруднения в развитии образного и словесно-логического мышления.

4) Нарушения эмоционально-волевой сферы связаны с отсутствием умения произвольно управлять своим состоянием. Недостаток адекватного отражения окружающей действительности обуславливает субъективный, иррацио-

нальный способ отражения. Для детей с ДЦП характерен нестабильный фон настроения, тенденция к аутизации.

5) Трудности формирования всех видов деятельности, обусловлены проблемами в пространственной ориентировке, разрывом между речью и действием, запаздыванием дифференциации движений.

Теоретический анализ свидетельствует, что одной из психологических особенностей детей с ДЦП является то, что они испытывают огромные трудности в коммуникации вследствие речевых расстройств и двигательных нарушений, затрудняющие их контакт с окружающими людьми. Трудности построения социального взаимодействия и общения обуславливают проблемы в социализации и социально-психологической адаптации. Следовательно, у младших школьников с ДЦП необходимо формировать коммуникативные навыки и умения.

Формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ДЦП представляет сложный раздел коррекционной и учебной работы. Выбор средств формирования навыков общения будет зависеть от физических, психических и интеллектуальных возможностей ребенка с ДЦП. Здесь необходимо учитывать форму ДЦП, степень выраженности нарушения интеллекта, структуру двигательного нарушения и психосоматическое состояние. Основной задачей является подобрать наиболее адекватные средства формирования навыков общения, которые в дальнейшем могут способствовать продвижению к более сложному уровню общения и взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми.

Согласно психологам, ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная деятельность [3; 7; 9]. Однако игра так же представляет важность для психического развития младших школьников [9]. В игре продолжается социально-ролевая идентификация, закрепляются нормы и правила поведения в обществе, усваиваются разнообразные оттенки межличностных отношений, общения и взаимодействия в социальном пространстве, формируются навыки саморегуляции и контроля поведения.

В этой связи театрализованное представление русской народной сказки в формате кукольного театра может выступать средством формирования навыков общения у младших школьников с ДЦП. Ситуация игры в куклы сказочных героев вовлечет ребенка в процесс общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, позволит его включить в коммуникативную деятельность.

Выбор театрализованного представления русской народной сказки как средства формирования навыков общения у младших школьников с ДЦП обусловлен рядом оснований:

1) Сказка в жизни человека появляется с самого раннего детства и знакомит его с миром человеческих взаимоотношений, способствует проникновению в мир социальных реалий.

2) Сказка – это наиболее доступная форма понимания детьми всех оттенков межличностных отношений в процессе общения и взаимодействия (например, добра и зла, любви и дружбы, предательства, трусости и храбрости, трудолюбия и т.д.).

3) Сказка развивает воображение, мышление, эмоционально-волевою сферу. Слушая сказки, дети погружаются в мир фантазий и переживают разнообразный сплав эмоций, оценивая поведение и действия сказочных героев.

4) Русская народная сказка отличается не только интересным содержанием, но и является сильным средством духовно-нравственного воспитания детей.

Следовательно, театрализованное представление русской народной сказки позволит включить детей с ДЦП в мир взаимоотношений людей и взрослых, возможно, обусловит возникновение ярких эмоциональных реакций и актуализирует потребность в игре. Яркое и живое участие детей в театрализованном представлении будет способствовать формированию у них речи, мышления, умственного и духовно-нравственного развития. Перевоплощаясь в сказочных героев и следуя за ними, проигрывая различные действия и эмоции, дети смогут развивать эмпатию, рефлексивность в процессе общения с педагогом и сверстниками, использовать вербальные и невербальные средства.

Можно проигрывать как целые небольшие сказки, так и сказочные эпизоды, или отдельные действия сказочных героев. Следует учитывать то, что у детей с ДЦП нарушены двигательные функции и не все могут принимать участие в театрализованном представлении. В этой связи необходимо действовать педагогу совместно с ребенком, что позволит ребенку ощутить характер и темп движения, создать сказочный образ и сосредоточиться на нем.

Таким образом, театр русской народной сказки является доступным средством формирования навыков общения у младших школьников с ДЦП. Средством проигрывания различных сказочных сюжетов и включения ребенка в сказочный эпизод можно решить ряд актуальных задач:

- 1) Развитие сенсорно-перцептивной сферы.
- 2) Развитие психомоторной сферы.
- 3) Познавательное развитие.
- 4) Речевое развитие.
- 5) Развитие эмоционально-волевой сферы.
- 6) Формирование навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми.

В заключении необходимо отметить следующее.

Сегодня усиление внимания к проблеме общения обусловлено расширением границ коммуникативного пространства, интенсивным развитием межкультурной коммуникации, ростом интегративных тенденций в науке и внедрением информационных технологий в образовательный процесс.

Учитывая требования современного времени и общества, педагоги и психологи должны создавать образовательную среду, способствующую личностному и интеллектуальному развитию детей, в частности, организовывать деятельность, направленную на формирование коммуникативных навыков у младших школьников с детским церебральным параличом.

Театрализованное представление русской народной сказки позволит создать активную среду, позволяющую включить младших школьников с ДЦП в коммуникативную деятельность. Включение в коммуникативную деятельность младших школьников с детским церебральным параличом будет способство-

вать усвоению ими опыта общения, накоплению коммуникативных знаний, проявлению инициативы в общении со сверстниками и взрослыми.

Дети с ДЦП требуют к себе пристального внимания и терпения со стороны родителей, медиков, педагогов и психологов образовательного учреждения. В этой связи необходимо создавать благоприятную систему коммуницирования, которая облегчит процесс общения и взаимодействия, активизирует участие таких детей в учебный процесс и интегрирует их в социальное пространство.

Список литературы

1. Блонский, П.П. Психология младшего школьника / П.П. Блонский; под ред. А.И. Липкиной, Т.Д. Марцинковской. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», - Воронеж: НПО «Модек», 1997. – 54 с.
2. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
4. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: Издательский центр «Академия», 1985. – 217 с.
5. Лемех, Е.А. Основы специальной психологии / Е.А. Лемех. – Минск: РИПО, 2017. – 220 с.
6. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М.: Изд-во «Институт практич. психологии»; Воронеж: НПО «Модек», 1997. – 384 с.
7. Мухина, В.С. Шестилетний ребенок в школе / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
8. Ридецкая, О.Г. Специальная психология / О.Г. Ридецкая. – М.: Евразийский открытый институт, 2011. – 351 с.
9. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – 4-ое изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

УДК 376

*Е.В. Локтева,
учитель-логопед ИКК,
(МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 197,
Россия, г. Воронеж)
lokteva-evgesha@mail.ru*

ПЕСОЧНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье описывается метод песочной терапии посредством сказок, как незаменимый метод развития всех компонентов связной речи до-

школьников. Показывается целесообразность данного метода при применении различных вариантов реализации инновации в условиях ДОО.

Ключевые слова: песочная терапия, сказка, дошкольный возраст, речевое нарушение.

*E.V. Lokteva,
IKK speech therapist
(MBDOU "Kindergarten of general developing type No. 197",
Russia, Voronezh)
lokteva-evgesha@mail.ru*

SAND TALES AS A MEANS OF CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: the article describes the method of sand therapy through fairy tales as an indispensable method for the development of all components of coherent speech of preschool children. The expediency of this method is shown when applying various options for implementing innovation in the context of early childhood education.

Keywords: sand therapy, fairy tale, preschool age, speech impairment.

*В одном мгновении видеть вечность,
Огромный мир – в зерне песка,
единой горсти – бесконечность
И небо – в чашечке цветка.*

Уильям Блейк

Сегодня нет сомнений в том, что современные дети совершенно не похожи на своих сверстников несколько десятилетий назад. И это современе не потому, что природа ребенка или его законы развития изменились. Это связано с тем, что коренным образом изменилась жизнь, социальный мир, ожидания взрослых и детей, образовательная модель в семье и образовательные потребности дошкольного образования.

В последнее время мы наблюдаем неуклонный рост нарушений речи у детей. Кроме того, часто нарушается не только речь, но и общая, мелкая моторика, пространственная ориентация, творческая инициатива и эмоционально-волевая сфера. Важно не упустить время и исправлять эти нарушения в дошкольном возрасте. Младшие школьники, а тем более подростки испытывают трудности в общении с окружающими, не раскрывают свои возможности и таланты. Речь необходима для полноценного общения и развития дошкольников. Чем насыщеннее и точнее речь ребенка, тем он легче будет выражать мысли, строить отношения со сверстниками и взрослыми. Для дошкольников важно научиться говорить правильно, выражать мысли, использовать активно опреде-

ленный словарь, формулировать мысли и идеи. Для дошкольников важно научиться быть собеседником, то есть не только говорить, но и слушать. Чем богаче речь ребенка, тем он легче вступает в общение. Дети старшего дошкольного возраста испытывают языковые барьеры болезненно, становятся застенчивыми, замкнутыми и раздраженными. Эти дети часто проявляют агрессию по отношению к сверстникам, иногда даже к взрослым. Дошкольное образование - это эпоха интенсивной языковой подготовки. Если упустить этот период, то в дальнейшем будет сложнее развить речь.

С появлением ФГОС в общеобразовательные программы дошкольного образования поставило перед учреждениями, педагогами задачу поиска новых, инновационных методов обучения, в том числе и коррекционного направления.

Современный мир – это мир цифровых технологий, мир компьютеров. Дети меньше играют в игрушки и читать книги, а большую часть времени они проводят глядя в мониторы планшетов или телефонов. Тем самым, нам, педагогам все сложнее становится чем-то привлечь внимание наших дошколят.

Одним из нетрадиционных методов работы с детьми, имеющими нарушения речи, является песочная терапия. В пособии О.Б. Сапожниковой и Е.В. Граниной «Игры с песком» говорится: «Прием моделирования в песочнице дает возможность наполнить речь ребенка конкретными производимыми действиями, прокомментировать свои собственные реальные манипуляции с неким предметом, что поможет дошкольнику активизировать свой пассивный словарь» [3; 3]. И все же, почему именно песок?

Во-первых, применяя песок на логопедических занятиях, мы создаем психоэмоциональный комфорт (у детей появляются положительные эмоции, снижается утомляемость и исчезает напряжение).

Во-вторых, развивается тактильная чувствительность. Работая с песком, идет развитие мелкой моторики пальцев рук. Данный вид деятельности способствует развитию обоих полушарий головного мозга, так как пальцы рук наделены большим количеством рецепторов, которые передают импульсы в ЦНС.

В-третьих, традиционные, примелькавшиеся формы работы (рассказ, пересказ) мы переносим в песочницу. Что уже интереснее ребенку нежели избыточные картинки и пособия). В своей статье, Е.В. Есаулова говорит: «интегрированные занятия по развитию речи и психологии с использованием песочной сказкотерапии совершенствуют связную речь и позволяют эффективно корректировать эмоционально-волевую сферу воспитанников, исходя из их творческого материала» [4; 32].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева считает: «Песочные» сказки и истории значительно облегчают понимание маленького человека и переводят процессы взаимодействия с ним на близкий ему язык (это обстоятельство уже полезно и родителям)» [1; 166]. Расширение словарного запаса, развитие связной речи, формирование фонематического слуха и восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи происходит в более интересной и увлекательной форме, если ее перенести в песок.

Для занятий песочной терапией с речевыми детьми используются различные приемы и методы. Творческие игры, моделирование игр с сюжетом и режиссёрские игры относятся так же к играм на песке. Сюжет и содержание игр дети выбирают сами. Это могут быть сюжеты любимых мультфильмов, сказок и просто придуманные истории. Педагог выступает в роли организатора, и непосредственного участника игры в образе какого-либо персонажа. Однако активность взрослого не должна тормозить конструктивную активность ребенка. Результатом коррекционной работы с использованием режиссерских игр и игросюжетов на песке становится постепенное развитие творческой активности, фантазии, воображения и креативного мышления. У детей развивается способность вступать в конструктивные речевые диалоги, строить отношения со сверстниками в игре и вне игры, мирно разрешать возникающие конфликты, формируются коммуникативные навыки.

У детей с нарушением речи есть проблемы с утомляемостью, им сложно долго удерживать внимание, они часто путают связи между предметами и явлениями. Сказки помогают решить эти проблемы.

Одним из интереснейших направлений сказки является сказочная песочная терапия. Этот метод может эффективно решать как вопросы психологического развития личности, так и коррекции индивидуальных поведенческих реакций и задачи речевого развития детей дошкольного возраста. На песочных планшетах дети могут создавать образы, развивать мелкую моторику, фантазию и творчество, снимая напряжение.

Дети видят мир и чувствуют его по-другому, и их интерес не такой, как у взрослых. Детские мысли изобретательны и летят по траектории, по которой мир более живой и насыщенный, яркий. И мы, взрослые, должны скорректировать эту траекторию.

В качестве песочницы используется большой водонепроницаемый ящик. Как М.В. Киселева (кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологического консультирования) рекомендует: «традиционный его размер в сантиметрах 50 x 70 x 8 см, (где 50 x 70 – размер поля, а 8 – глубина). Такой размер песочницы соответствует объему поля зрительного восприятия. Традиционный размер песочницы предназначен для индивидуальной работы. Для групповой работы мы рекомендуем использовать песочницу размером 100 x 140 x 8 см» [2; 59].

Материал. Традиционным и предпочтительным материалом является дерево. В практике работы с песком чаще используются пластиковые ящики, но в них песок не «дышит». Цвет. Традиционная песочница сочетает естественный цвет дерева и голубой цвет. Дно и борта (за исключением верхней плоскости досок бортов) окрашиваются в голубой цвет. Таким образом, дно символизирует воду, а борта – небо. Голубой цвет оказывает на человека умиротворяющее воздействие. Кроме того, наполненная песком «голубая» песочница являет собой миниатюрную модель нашей планеты в человеческом восприятии. Если позволяют средства и пространство кабинета, можно экспериментировать и с раз-

ноцветными песочницами, когда дно и борта окрашиваются в один или несколько цветов.

Теперь ее можно на одну треть или наполовину заполнить чистым (промытым и просеянным), прокаленным в духовом шкафу песком. Используемый песок время от времени необходимо менять или очищать. Очищение производится не реже одного раза в месяц. Песок нужно изъять из песочницы, просеять, промыть и прокалить.

Как можно работать со сказками на песке? Сочинять, рисовать, проигрывать эпизоды по ролям, сделать постановку в песочнице.

Вы можете спросить, почему песок? Песок часто действует как магнит на детей. Прежде чем они поймут, что делают, их руки сами начинают просеивать песок, строить туннели, горки, замки и так далее. А если добавить миниатюрные фигурки, игрушки, появится новый мир, разыгрываются разные истории, и ребенок полностью погружается в игру.

Работая с детьми в этом направлении, можно заметить, что ребенок раскрывает свои чувства, эмоции и речевые возможности. Мы часто сталкиваемся с проблемой автоматизации звуков у детей дошкольного возраста. Ребенку, находясь в напряжении от того что его речь контролируют, оценивают, часто делает ошибки. Да и зачастую отказывается правильно произносить трудные для него звуки в разговорной речи, пересказе или рассказе.

Есть разные истории... Вы можете использовать готовую или собственную историю, если хотите. Любой может научиться писать сказки. Мы все знаем и помним огромное количество сказок. Нужно только начать – вы, естественно, будете поражены радостью ребенка, как истории рождается из уст детей.

Сказка рождается из чего угодно! Стоит дошкольнику придумать название, тут же появляются герои, их характеры и повадки. Ребенок сам того не осознавая создает новые истории, до этого никому не известные. А так как у нас сказки рождаются на песке, то начинают работать руки одновременно с фантазией, с речью.

Первое время, когда дети только начинают вникать в данный вид работы, рисунок плюс рассказ, им бывает достаточно сложно. В то время как идет зарисовка, например дерева, ребенок должен описать само дерево, где оно растет, для чего оно необходимо в данном эпизоде. И так происходит с каждым предметом и персонажем, появляющемся на песочном планшете.

Если ребенок затрудняется сам развивать сюжеты историй, то мы берем старые русские сказки, знакомые каждому с самого раннего детства. Подходят сказки где по сюжету присутствует минимальное количество персонажей. Разбираем каждого героя, проговариваем его признаки, действия. затем на песочном планшете зарисовываем. Стараемся двумя руками одновременно работать. Когда всю сказку проработали, проговорили и прорисовали, наступает самый интересный момент. Выключаем свет, включаем подсветку на песочном планшете и ребенок начинает творить...

Для каждого человека, а тем более для детей должен быть результат его работы. Таким результатом в наших сказках является снятый мультфильм. Пока ребенок выводит на песке героев сказки, озвучивает их, можно включить камеру, направит ее на руки сказочника и снимать! Немного поработав с монтажом, наложив музыку подходящую, титры и можно показывать мультфильм.

После просмотра такого мультфильма среди своих сверстников, дети с речевыми расстройствами становятся более уверенными в своих речевых навыках.

После того как первый этап работы пройден, можно усложнять задачи. Сказочные истории можно по-разному рассказать, используя разными вариантами:

1. Перепутались сказки.

Путаницы в сказках всегда привлекали детей. А если им самим приходится искать выход, то получается что-то новое и интересное. Например, в сказку «Три поросенка» приходят герои сказки «Теремок».

2. Сказки, где перепутали героев.

Например: в сказке «Кот в сапогах» вместо кота появляется «Бычок – смоляной бочок», сюжеты сказок меняются и идут по новому руслу. В сказке возможно все.

3. Сказка, рассказанная от третьего лица

Вы можете рассказать знакомую сказку от имени некоторых сказочных героев. Дети представляют сказки от лица определенных персонажей, учатся превращаться в сказки и учатся смотреть на одну и ту же ситуацию с разных сторон.

4. Сказки из шкатулки

Главный сказочник, приоткрывая шкатулку, наугад достает любой предмет, который и будет сказочным героем.

Сохраняйте сказки для детей и для себя! Это самый лучший и самый легкий способ договориться с ребенком обо всем, дать ему знания о мире, позволить примерить на себя жизнь любого представителя окружающего мира, разных людей (в том числе и плохих, что очень полезно как профилактика поступков и закалка характера). Это прекрасно лечит от капризов, показывает последствия дурных поступков. Это помогает познать себя. Это дарит детство маленьким и взрослым.

Список литературы

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Златоуст, 1998. – 352 с.

2. Киселева, М.В. «Арт-терапия в работе с детьми» / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.

3. Сапожникова, О.Б. Игры с песком для обучения пересказу детей 5-7 лет: методические рекомендации / О.Б. Сапожникова, Е.В. Гарнова – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.

4. Эсаулова, Е.В. Песочная сказкотерапия в детском саду / Е.В. Эсаулова // Дошкольное и начальное школьное образование – развивающее и развивающееся. – 2017. – No 1. – С. 32-39.

РАЗДЕЛ 9. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 373.24

*Л.В. Горина,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методологии образования
(СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов)
lvgorina@list.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИА-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: информатизация и компьютеризация являются одним из приоритетных направлений развития системы дошкольного образования. Эффективность данного направления зависит от многих факторов, в том числе от качества применяемых медиа-ресурсов и от их рационального и педагогически целесообразного использования в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. В статье рассматриваются возможности, целесообразность и педагогические риски применения медиа-ресурсов в процессе художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: медиа-ресурсы, информационные образовательные технологии, компьютерный развивающий модуль, контент, индивидуализация, дошкольное образование, художественно-эстетическое развитие.

*L.V. Gorina
Associate professor,
(Saratov State University, Russia, Saratov)
lvgorina@list.ru*

USE OF MEDIA RESOURCES IN THE PROCESS ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract: informatization and computerization are one of the priority directions of development of the system of preschool education. The effectiveness of this direction depends on many factors, including the quality of media resources used and their rational and pedagogically appropriate use in the educational process of preschool educational organization. The article considers the possibilities, expediency and pedagogical risks of using media resources in the process of artistic and aesthetic development of children of preschool age.

Keywords: media resources, information educational technologies, computer development module, the content, individualization, preschool education, artistic and aesthetic development.

В условиях современного общества невозможно себе представить мир без информационных ресурсов, а применение медиа-ресурсов в обучении и воспитании детей дошкольного возраста является одним из показателей состоятельности и продвинутости имиджа дошкольной образовательной организации.

Информационные образовательные технологии (далее – ИОТ), сильными сторонами которых являются наглядность, интерактивность и объективность, при грамотном применении выводят образовательный процесс в дошкольной образовательной организации на принципиально новый уровень. Они значительно расширяют возможности педагогов, позволяют не только развивать интеллектуальные и творческие способности детей и стимулировать их познавательную активность с учетом современных реалий, но и формируют поисково-исследовательские компетенции, способствуют становлению целостной картины мира, развитию эстетического отношения к окружающему миру и формированию индивидуального художественно-эстетического опыта ребенка.

В настоящее время не существует единой и однозначной системы терминов, обозначающих явления информатизации и компьютеризации в дошкольном образовании. В ряде работ (А.А. Майер, О.В. Солнцева) используется термин «мультимедийное научно-методическое обеспечение» (МНММО), которое авторы рассматривают шире, чем коллекции презентаций, компьютерных игр, интерактивного оборудования и т.п.

О.В. Солнцева выделяет 1) формализованный уровень (по сути методическая библиотека в электронном виде); 2) частно-методический и ресурсный уровень (собственно электронные ресурсы и приемы сопровождения детской деятельности); 3) общеметодический уровень (когда ИОТ не ограничиваются иллюстрацией, а выполняют функцию стимулятора разнообразной деятельности детей) [8], [9].

Сотрудниками Федерального института развития образования Российской академии образования разработаны методические рекомендации по применению ИОТ развивающего, развлекающего и коррекционного характера и выделены следующие принципы их применения: научности; систематичности и последовательности; поэтапного преодоления трудностей; индивидуальной доступности; прочности; преемственности; интерактивной наглядности; мультимедийности; когнитивности коммуникации; активизации познавательной деятельности детей; межпредметных связей [5; 70-71].

В состав ИОТ входят специализированные программные продукты и образовательный контент для организации игровых сеансов. Программные продукты можно условно разделить на обучающие программы дидактического типа, как правило, представленные в игровой форме; развивающие программы, направленные на познавательное развитие детей; диагностические программы.

Контент, моделирующий игровое пространство, включает в себя электронные образовательные ресурсы, разрабатываемые самими педагогами (презентации, электронные справочники, библиотеки методических и дидактических материалов), а также образовательные порталы, электронные библиотеки, хранилища и т.п., используемые в режиме удаленного доступа в сети Интернет [5; 72-78].

В данной статье под медиа-ресурсами мы будем понимать продукты средств массовой коммуникации (мультипликационные и художественные фильмы, развивающие телепередачи, виртуальные экскурсии, мультимедийные презентации и интерактивные игры), сохраненные на цифровых носителях или объединенных в единую информационную среду с целью дальнейшего их использования.

Исследования, проведенные в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования, показали, что применение медиа-ресурсов в работе с детьми способно не только сформировать представления о роли и месте средств массовой коммуникации в жизни современного человека, но и являются уникальным средством развития ребенка, в том числе и художественно-эстетического развития [1; 50].

В соответствии с ФГОС одной из задач дошкольного образования является обеспечение индивидуализации образовательной работы с детьми. Индивидуализация, в частности, предполагает, что в основе художественно-эстетической деятельности детей дошкольного возраста лежит художественно-образная ситуация, имеющая личностно-смысловое значение для ребенка. Применение медиа-продуктов позволяет работать с детьми в режиме диалога. Опора на яркие образы позволяет заложить в памяти детей информацию не только в фотографическом, но и в ассоциативном виде. Медиа-ресурсы незаменимы в создании художественно-образных ситуаций, стимулирующих все органы чувств ребенка, в особенности слух и зрение. Важно не останавливаться на уровне просмотра медиа-контента, а предоставить возможность ребенку выбрать материал, соответствующий сложившемуся у него образу и выразить впечатления в рисовании, лепке, движении, вокальной и инструментальной импровизации. Восприятие такого популярного и доступного дошкольникам медиа-продукта, как мультипликационный фильм, предполагает не пассивное созерцание происходящего на экране, а сопереживание персонажам, перенесение на себя событий и ситуаций мультфильма, что создает основу для формирования не только эстетического опыта, но и становления жизненных ценностей. Чтобы восприятие медиа-контента было «включенным», интерактивным, диалогичным, необходимо направить внимание ребенка на подлинно художественные ценности.

Решение задач индивидуализации образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста в области художественно-эстетического развития напрямую зависит от учета субкультуры современных детей [4], [6], [7], [10]. В жизни даже самого маленького ребенка медиа-продукты присутствуют ежедневно, формируя у него картину мира и эстетические представления об окружающей действительности. Это подтверждается результатами проведенного

нами исследования, целью которого было изучить отношение родителей и педагогов к проведению детьми досуга за компьютером и у телевизора, а также к применению медиа-ресурсов в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Проанализировав ответы респондентов, мы пришли к выводу, что 93% опрошенных родителей разрешают своим детям смотреть телевидение. При этом 28% родителей отметили, что их дети смотрят телевизор достаточно часто. Более всего при просмотре телевидения детей привлекают мультфильмы и в меньшей мере детские передачи. Более 80% родителей отметили, что их дети ежедневно находятся у телеэкрана от получаса до двух часов. Среди детей старшего дошкольного возраста 42% проводят перед экраном телевизора от получаса до одного часа, просматривая в основном мультфильмы (71%) и детские передачи (26%).

Только треть от всех опрошенных (31%) выбрали вариант ответа «Мой ребенок не проводит время за компьютером». При этом 6% от общего числа респондентов отметили, что их ребенок проводит за компьютером более двух часов в день. 39% родителей, чьи дети имеют доступ к компьютеру, предлагают своему ребенку игровые программы, в основном, развлекательного характера, и только 33% из них – обучающие и развивающие. Большинство респондентов, отвечая на вопрос, что выбирают дети, отметили вариант ответа «просмотр мультфильмов и художественных фильмов» [2].

Исследование показало, что воспитатели при большом интересе к данному вопросу и потребности в использовании медиа-ресурсов часто испытывают затруднения из-за недостаточного оснащения дошкольной организации необходимым техническим оборудованием. При этом педагоги, имеющие в своей организации хорошее оснащение и свободный доступ к персональным компьютерам, ноутбукам, печатным устройствам, мультимедийному оборудованию, отмечают, что это является для них дополнительным стимулом для профессионального роста и открывает новые возможности [3]. Чаще всего воспитатели и специалисты используют мультимедийные презентации, считают их отличным пособием, помогающим наглядно продемонстрировать и рассказать ребенку обо всех сферах жизни человека, не выходя за пределы детского сада. Респонденты подчеркивают, что применение медиа-ресурсов позволяет моделировать такие ситуации, которые сложно или нельзя увидеть в повседневной жизни. Большое преимущество медиа-ресурсов в их комплексном воздействии на ребенка посредством слова, графики, музыки, динамичного видеоряда и т.п.

Анализ существующих условий для внедрения медиа-технологий в образовательный процесс дошкольной организации выявил ряд проблем: отсутствие определенной системы работы как с обучающимися, так и с педагогами; фрагментарный и ситуативный характер применения медиа-ресурсов; однообразная система планирования; недостаточное материально-техническое оснащение данного вида работы. Только 12% из общего числа опрошенных педагогов дошкольного образования используют медиа-ресурсы в системе, применяют модульно-блочное и тематическое планирование. При этом большинство из них не воспитатели, а специалисты – музыкальные руководители, педагоги допол-

нительного образования, педагоги-психологи и др. Использование медиа-ресурсов в условиях дошкольной образовательной организации предполагает разные способы их предъявления и включения в процесс решения задач художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

Первый способ предполагает, что медиа-ресурсы отбираются педагогом и включаются в образовательный процесс, исходя из содержания программы. В этом случае медиа-продукты отображают визуальную и информационную встроенную поддержку или расширение учебного материала в форме мультимедиа презентаций, видео- и аудиоматериалов, тренажеров, виртуальных экскурсий в условиях коллективной организации детской деятельности. Данный способ предполагает включение в планирование и организацию образовательного процесса минут любования, вслушивания, что очень важно для формирования у детей культуры восприятия произведений искусства. Основой такого способа предъявления являются мультимедиа презентации или слайд-фильмы, являющиеся средством наглядности с использованием анимационных эффектов. Так, например, при рассматривании произведений живописи можно увидеть картину как в целом, так и рассмотреть некоторые детали, важные для передачи образа; при слушании-восприятии музыки – выделить отдельные музыкальные темы, показать особенности тембра разных музыкальных инструментов, способы исполнения на этих инструментах, а также увидеть их не только в статичном изображении, но и в действии. Экспонирование произведений разных видов искусств в одной образной системе (например, слайд-фильм, демонстрирующий произведения живописи и сопровождающийся специально подобранной музыкой) позволяет акцентировать внимание на важных выразительно-изобразительных средствах за счет аудио-визуализации и не только проанализировать представленные произведения искусства, но и сравнить их друг с другом, что очень важно для решения задач полихудожественного развития детей старшего дошкольного возраста. Незаменимы медиа-ресурсы также в том случае, когда необходимо показать детям разнообразие жанров и направлений произведений синтетических видов искусства, таких как разные виды театра, вокальная и хоровая музыка, хореография. Как считает О.Г. Чеховских, специфика искусства такова, что ребенок может усвоить образное содержание произведений, специально не предназначенных для детей, только исходя из выразительности художественной формы и опираясь на личный опыт переживаний [10; 430]. Видеозаписи концертов и спектаклей позволяют передать атмосферу зрительного зала, помогают формировать у детей старшего дошкольного возраста основы зрительской и слушательской культуры.

Другой способ включения медиа-ресурсов в образовательный процесс основан на использовании структурированных наборов компьютерных развивающих модулей. Их создание ориентировано на результативность художественно-эстетического развития дошкольников, формирования у них исполнительских техник и способов художественного мышления, обобщенных способов деятельности в интегрированной игровой и познавательно-практической художественной деятельности.

В компьютерном развивающем модуле объединяются учебное содержание и технология овладения им на основе использования медиа-ресурсов. Цель

создания таких модулей – формирование у детей способов художественного мышления (интеллектуальных операций анализа, сравнения, классификации, обобщения) и разнообразных творческих способов действий в процессе художественной деятельности, реализации потребностей в творческом самовыражении в условиях групповой или коллективной формы организации детской деятельности, осуществляемой по тематическому принципу.

Структурными компонентами компьютерного развивающего модуля являются тема, отражающая программное содержание; оснащение; предполагаемые результаты по освоению тематического материала; методика организации детской изобразительной, музыкальной и театрализованной деятельности.

Каждый тематический модуль включает в себя игровые и проблемные ситуации, актуализирующие содержание; интерактивные игры и тренажеры, виртуальные экскурсии; электронные справочники и энциклопедии. Это позволяет педагогу создать адаптивную тематическую игровую среду для развития художественно-эстетического потенциала обучающихся и, что немаловажно, увидеть предполагаемый результат. Так, например, такой медиа-ресурс, как сайт «Все для детей» (<http://allforchildren.ru>) включает в себя возможности для организации самых разных видов детской художественной деятельности, в том числе и продуктивной. Там можно найти коллекцию раскрасок, стихов, пословиц, поговорок, загадок, детских песен и т.п.; получить онлайн-уроки музыки, рисования и выполнения поделок из разнообразных материалов, игрового обучения родному языку и обработки фотографий в программе Photoshop. Для ознакомления с шедеврами мирового искусства сайт предлагает раздел «Художественная галерея». В разделе «Музыка» дети и педагоги могут найти описание жизни и творчества великих композиторов, а также интерактивный музыкальный словарь, в котором информация наглядно представлена не только в виде текстов, но и в формате аудио и видео-записей. Интерес как для педагогов, так и для родителей, представляет библиотека сказок, включающая в себя не только тексты, но и иллюстрации, диафильмы, а также аудиосказки и музыкальные сказки, которые можно прослушать непосредственно на сайте или скачать.

При организации работы с использованием подобных медиа-ресурсов наибольшее внимание необходимо уделять обогащению индивидуального эстетического опыта ребенка, выступающего в качестве психологической основы формирования эстетического отношения к миру и мотивации непосредственного художественно-творческого самовыражения. Включение подобных медиа-ресурсов в образовательный процесс способствует осуществлению различных видов педагогической поддержки детей в процессе регламентированной и нерегламентированной художественной деятельности. Использование интерактивных компьютерных диагностик и тренажеров позволяет проводить процедуры педагогического мониторинга динамики развития художественно-эстетических способностей и творческого потенциала каждого ребенка, что особенно важно при реализации задач индивидуализации образовательной работы с детьми.

Применение медиа-ресурсов в процессе художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста позволяет сделать образовательный процесс информационно более объемным, зрелищным, комфортным для детского восприятия, т.к. несет в себе образный тип информации, понятный детям дошкольного возраста. Анимация и мультипликация, движение, звук и цветовое разнообразие способствуют устойчивому вниманию ребенка. Медиа-продукты позволяют моделировать такие жизненные и образовательные ситуации, которые трудно воспроизвести в повседневной жизни. Тем не менее, несмотря на значительные преимущества медиа-ресурсов перед другими средствами обучения, при их использовании в образовательном процессе дошкольной организации возможны педагогические риски. К ним мы относим уход от деятельностных форм активности в зрелищность и созерцательность; преобладание развлекательности над образовательными и развивающими задачами; невозможность полноценной защиты от медиа-продукции, не отвечающей хорошему эстетическому вкусу и психологической безопасности детей; несоблюдение в образовательном процессе санитарно-гигиенических норм работы с мультимедийным оборудованием; перегрузка регламентированных форм образовательной деятельности визуальной информацией, сдерживающей развитие воображения и образного мышления детей; несоответствие содержания медиа-контента возрастным особенностям, возможностям и потребностям детей и другие.

Таким образом, решение проблемы применения медиа-ресурсов в дошкольном образовании и, в частности, в процессе художественно-эстетического развития старших дошкольников, лежит не только в плоскости оснащения необходимым оборудованием и программным обеспечением, но и в большей степени зависит от научно-методического оснащения данного процесса, обеспечивающего систематическую подготовку и переподготовку педагогов дошкольного образования.

Список литературы

1. Баженова, Л.М. Медиаобразование как средство художественного развития младших школьников / Л.М. Баженова // Начальная школа. – 2002. – № 5. – С. 50-54.
2. Горина, Л.В. Использование мультипликации в образовательной работе с детьми дошкольного возраста / Л.В. Горина, Л.И. Улитина // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен; отв. ред. Т.А. Чичканова. – Самара: МБУК г.о. Самара «МДКГ»; ООО «Научно-технический центр», 2018. – С. 464-470.
3. Горина, Л.В. Профессиональная подготовка воспитателей к проектированию в области художественно-эстетического развития дошкольников / Л.В. Горина, Ю.Ю. Колесниченко // Педагогика искусства. – 2015. – № 1. – С. 133-136.
4. Горина, Л.В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста / Л.В. Горина, Ю.Ю. Колесниченко // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 105-109.
5. Карбанова, О.А. и др. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным обра-

зовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – Режим доступа: URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/11/Met_rek_RPPS.pdf

6. Колесниченко, Ю.Ю. Использование интерактивного оборудования в практике дошкольного образования / Ю.Ю. Колесниченко // Информационные технологии в образовании. – Саратов: ООО «Издательский центр "Наука"», 2015. – С. 242-247.

7. Сидорова, Е.В. Использование развивающих медиа-ресурсов для старших дошкольников в образовательной области «Познавательное развитие» / Е.В. Сидорова, Т.В. Федорова // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен; отв. ред. Т.А. Чичканова. – Самара: МБУК г.о. Самара «МДКГ»; ООО «Научно-технический центр», 2018. – С. 320-326.

8. Сомкова, О.Н. Проблема использования компьютерных технологий в работе с детьми дошкольного возраста / О.Н. Сомкова // Диссеминация результатов научных исследований в практику дошкольного образования; науч. ред. А.Г. Гогоберидзе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 322-329.

9. Сомкова, О.Н. Сущностные характеристики мультимедийного научно-методического обеспечения реализации ООП дошкольного образования / О.Н. Сомкова, А.М. Вербенец // Диссеминация результатов научных исследований в практику дошкольного образования; науч. ред. А.Г. Гогоберидзе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 309-316.

10. Чеховских, О.Г. Особенности художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста / О.Г. Чеховских // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен; отв. ред. Т.А. Чичканова. – Часть 1. – Самара: СГСПУ; ООО «Научно-технический центр», 2016. – С. 430-438.

УДК 372.3 /4

*Е.В. Сапрыкина,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного образования
(ЛНУ имени Тараса Шевченко, г. Луганск, ЛНР)
saprykinaelena.net@gmail.com*

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье актуализируется проблема сенсорного развития детей раннего возраста. Акцентируется внимание на эмоциональном компоненте предметной деятельности детей раннего возраста. Средством сенсорного разви-

тия детей определяется художественно-предметная деятельность. Охарактеризованы этапы становления художественно-предметной деятельности в раннем возрасте, прописан развивающий потенциал каждого этапа.

Ключевые слова: ранний возраст, сенсорное развитие, предметная деятельность, художественно-предметная деятельность.

*E.V. Saprykina,
Candidate of pedagogic sciences,
Assistant Professor, department of pre-school teaching,
(LNU Taras Shevchenko University, Lugansk city, LPP)
saprykinaelena.net@gmail.com*

ARTISTIC AND SUBJECT ACTIVITY AS A MEANS OF SENSORY DEVELOPMENT CHILDREN OF EARLY AGE

Annotation: the author of the article actualizes the problem of sensory development of young children. The attention is focused on the emotional component of the subject activity of young children. Artistic and subject activity is determined by the means of sensory development of children. In the article are characterized the stages of the formation of artistic and subject activity at an early age, is registered the developing potential of each stage.

Keywords: early age, sensory development, subject activity, artistic and subject activity.

Сложно переоценить значение раннего детства для сенсорного развития ребёнка. Именно в этот период интенсивно работают все сенсорные системы, происходит усвоение большей части сенсорных эталонов. Сенсорные стимулы оказывают огромное влияние на мотивацию к любой деятельности. Ребёнок накапливает сенсорный опыт, который станет основой познавательного и речевого развития в будущем. Нейрофизиологической основой речевого развития является образование ассоциативных связей, что невозможно при отсутствии сенсорного опыта. Развитие понимания речи обусловлено наличием у ребенка сенсорного опыта и опыта предметной деятельности. Основой моторной организации речи является кинестетическое восприятие: каждое слово и первая грамматическая форма имеют под собой чувственную основу.

Технологизация современной жизни создает дефицит сенсорного опыта у дошкольников. Уже в раннем возрасте дети испытывают недостаток тактильных, слуховых, обонятельных ощущений, замещая его визуальными и виртуальными образами, при этом зачастую воспринимают окружающий мир линейно, однобоко.

Для осознания важности периода младенчества и раннего детства для сенсорного развития, следует понимать, что сенсорные системы начинают функционировать ещё у плода. Французские исследования говорят о наличии у эмбриона кожной чувствительности – осязания и вкуса. Эмбрион не только за-

поминает сенсорную информацию, но и хранит в памяти клеток сведения эмоционального характера.

Исследования показывают, что у новорожденных есть рефлекторные реакции – их анализаторы готовы к приёму внешних воздействий. Но, кроме этого, необходимо ещё приспособление деятельности анализаторов к особенностям окружающей среды. Значение первого года жизни заключается в подготовке анализаторов к восприятию. В этом возрасте активно функционируют все сенсорные системы: вестибулярная система (поддержание равновесия); проприоцептивная (система кинестетического восприятия – собственной позы и движения), тактильная система (система кожной чувствительности).

В раннем возрасте развитие сенсорных функций определяется предметной деятельностью. Предметная деятельность в раннем возрасте направлена на выделение и усвоение качеств предметов, а также приобретение опыта их использования в связи с предоставленной им общественной функцией.

Различные аспекты предметной деятельности детей раннего возраста исследовались многими учеными. Предпосылки, а также особенности развития предметной деятельности у детей первого года жизни изучали М.П. Денисова, Н.Л. Фигурин. Процесс возникновения предметно-практических действий в контексте эмоционального общения ребенка со взрослым исследовала М.И. Лисина. Особенности усвоения ребенком предметных действий изучали Р.Я. Лехтман-Абрамович и Ф.И. Фрадкина. Предметные действия в процессе сенсорного развития, а также формирование перцептивных действий рассматривались Л.А. Венгером, А.В. Запорожцем, Г.Л. Розенгарт-Пупко, М.Н. Щеловановым и др.

По определению Д.Б. Эльконина, предметные действия – это действия с предметом в соответствии с заданной общественной функцией и общественно накопленным способом его использования, которые формируются только в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого [7]. Выделяют этапы становления предметной деятельности: ориентировочные действия, специфические, опосредованные и орудийные. Результатом овладения предметной деятельностью является сформированный у ребенка перцептивный и моторный опыт, на основе которого формируются другие виды деятельности [3]. Ребенок обозначает словом то, что усвоено на сенсорном уровне в предметной деятельности и уже подлежало элементарному обобщению, при этом первыми усваиваются действия с предметами, от которых постепенно отделяется сам предмет, а потом его свойства [3].

Развитие восприятия ребенка раннего возраста обусловлено выполнением предметных действий. В контексте предметной деятельности, особенно в опосредованных и орудийных действиях, появляются и развиваются новые действия восприятия, которые формируются прежде всего для тех качеств, от которых зависит выполнение практических действий с предметами. В перцептивном опыте ребенка формируются конкретно-чувственные представления о предмете. В процессе этого качественно меняется представление – оно переходит в понятие, то есть формируется первичное знание о предмете [3].

В раннем детстве продолжают развиваться сенсорные функции, которые были заложены в младенчестве. В этот период формируется дифференциальная чувствительность, направленная на различие градации признаков одной и той же сенсорной модальности. Зрительное восприятие, направленное на распознавание предметов и людей, проходит этап специализации: в памяти постепенно накапливается перечень образов, который позволяет осуществлять перцептивные операции как начальную стадию мышления – образную категоризацию. Эти перцептивные операции становятся возможными при условии достаточной зрелости теменно-височных ассоциативных областей коры и наличия длинных транскортикальных ассоциативных связей, которые продолжают формироваться. Образная категоризация развивается от восприятия предмета в ситуации, выделения признака предмета к способности выделять ведущие признаки, позволяет абстрагировать предмет от ситуации [6].

Образная категоризация является необходимым условием для формирования сенсорных эталонов – тех инвариативных признаков, которые встречаются в структуре различных подобных предметов [3].

При условии слаженной работы всех сенсорных систем в дошкольном возрасте идёт адекватная стимуляция и свободная передача импульсов от рецепторов в мозг, в результате чего формируется целостный интегрированный образ объектов действительности.

Многими учеными (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев) доказана зависимость психических процессов от характера предметной деятельности. Фундаментальные психологические исследования предметных действий и самых простых игровых действий по большей части сосредоточены на процессе формирования самого действия и его влияния на развитие познавательных процессов. При этом не учитывается эмоциональный компонент предметных действий в раннем возрасте – «периоде глубокой аффективности» [1].

Традиционная система сенсорного воспитания (научная школа Л.А. Венгера) основана на теории развития восприятия через формирование перцептивных действий (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер). Эта система заключается в сопоставлении свойств объектов, которые воспринимаются с предварительно усвоенными системами сенсорных эталонов. Она направлена прежде всего на развитие у ребенка интеллектуальных способностей к обобщению, абстрагированию и тому подобное. Однако, эмоциональные проявления ребенка от восприятия объектов, к сожалению, не исследовались.

Считаем целесообразным выяснить место эмоций в психическом развитии личности в раннем возрасте и дошкольном возрасте.

Эмоции могут выполнять несколько функций, среди которых: ориентировочная, регулирующая – усиливает отношения ребенка с окружающей средой, коррекционная – отображает эмоционально-ценностное отношение к миру [5]. Чрезвычайно важной является активизирующая функция эмоций, поскольку именно эмоция является условием формирования мотивов деятельности.

А. Валлон утверждал, что именно эмоции осуществляют первые связи ребенка со средой. Ученый называет эмоции практической интуицией, которая

предшествует способности различения, сравнения и является первой формой понимания [1]. В отличие от восприятия, которое отображает содержание объекта, эмоции отображают состояние субъекта, его отношения к объекту.

К. Изард определяет базовой эмоцией эмоцию интереса, которая и предопределяет перцептивно-когнитивную деятельность ребёнка. О мотивационной силе эмоции интереса свидетельствуют и многократные манипулятивные и предметные действия ребенка [4].

Предмет вызывают у ребенка интерес, который мотивирует предметную и игровую деятельность, а они, в свою очередь, усиливает перцептивно-когнитивную связь между ребенком и предметом. Исследования А. Кошелевой доказали, что в процессе восприятия предметов и действий с ними ребенок эмоционально себя проявляет. Такое эмоциональное состояние предопределяет процесс и результат деятельности [5].

Усвоение ребенком предметного содержания окружающей среды происходит в контексте уже сформированного эмоционального контакта из взрослым. Эмоциональный компонент доминирует при ориентации ребенка на взрослого. Только при условии особенных аффективных взаимоотношений ребенка и взрослых возникает наследование и другие формы взаимодействия.

Возникновение разнообразных эмоций на сенсорном уровне возбуждают активность ребенка, побуждают к деятельности, в чем и заключается мотивирующая функция эмоций. Особенно это проявляется у ребенка раннего возраста в процессе предметно-игровой деятельности, когда появление нового предмета или игрушки значительно активизирует разные виды деятельности ребенка: предметную, игровую, речевую. Для полноценного развития ребенка важным является оптимальное соотношение позитивных эмоций, которые идут от взрослого, а также эмоциональности предметного содержания [7]. Именно эмоциональный компонент общей со взрослым предметно-игровой деятельности являются источником эмоционального всплеска у ребенка, который стимулирует сенсорное развитие.

Осознавая важность эмоциональной насыщенности содержания предметной, игровой и элементарной художественной деятельности, мы определяем художественно-предметную деятельность как деятельность, в которой действия с предметами насыщены художественными образами, техниками и материалами [7].

Модель становления художественно-предметной деятельности представлена тремя этапами: этап ориентировочных действий → этап специфических действий → этап опосредствованных действий. Специфика этой модели заключается в интеграции предметной, игровой, художественной и речевой деятельности на всех этапах формирования. Речевая деятельность пронизывает все этапы формирования художественно-предметной деятельности, но функции речи существенно изменяются [7].

Особенностью формирования художественно-предметных действий в раннем возрасте является формирование их в общей со взрослым деятельности. Мы разделяем мнение ученых (Д.Б. Эльконин, М.Г. Елагина, М.И. Лисина, С.Л. Новосёлова) о ведущей роли взрослого в формировании предметной, игро-

вой и речевой деятельности на ранних этапах онтогенеза. Но соотношение действий взрослого и ребёнка существенно меняется на каждом этапе становления.

Этап ориентировочных действий – период усвоения ребенком разнообразных качеств предметов. Предметы, которые предлагают детям, знакомы им по свойствам и назначению, но действия с ними наполняются качественно новым содержанием. Среди таких предметов: прищепки, крышки, коробки, пробки, шнурки, а также бросовый материал. Предметно-игровая деятельность ребенка обогащается использованием художественного слова и художественного материала. Целью такой деятельности является создание определенного художественного образа. На этапе ориентировочных действий ведущая роль принадлежит взрослому, который инициирует игровую ситуацию и создает образ.

Такая активная позиция взрослого не снижает уровня развивающего потенциала этой ситуации для ребенка. Самоценным является наблюдение за художественно-предметной деятельностью взрослого. Во-первых, психологически ребенок включен в игровую ситуацию. Во-вторых, процесс создания образа вызывает у детей эстетические эмоции, в том числе их речевые проявления. В-третьих, ребенок приобретает сенсорный опыт, который будет использован в собственной художественно-предметной деятельности. С.Л. Новосёлова утверждает, что в процессе подражания ребенок усваивает обобщенный «рисунок» действия, а навык осуществления способа действия формируется в процессе самостоятельных попыток выполнения.

В процессе создания художественного образа взрослый комментирует свои действия, указывая на признаки, качества предметов, способы действия с ними.

Второй этап – этап специфических действий. Часть предметно-игровой деятельности уменьшается за счет наполнения ее художественным содержанием. Ребенок уже знаком со способами действий с предметами, поэтому художественно-предметная деятельность приобретает определенную самостоятельность. Специфические действия уже отражают сенсорный опыт ребёнка. В процессе предметно-специфических действий ребёнок усваивает сенсорные эталоны (цвет, форма, размер, положение в пространстве) и понятия, специфические для художественной деятельности, среди которых: размер, количество, линия, пятно, фактура, цвет и тому подобное. Взрослый стимулирует называние усвоенных ребенком сенсорных эталонов и специфических для художественной деятельности понятий, поэтому усвоение понятий происходит как на уровне понимания, так и в активной речи.

Именно на этом этапе усиливается значимость эстетического компонента предметной деятельности.

Третий этап – этап опосредованных действий, когда действия становятся предметно опосредованными. Деятельность ребенка приобретает самостоятельность. Ребенок знает специфические особенности предметов, владеет определенным опытом их использования, может самостоятельно выбирать предметы и материал для создания образов («Ёж из прищепок», «Цветок из пластиковых крышек»). Предметная деятельность ребенка обогащается эстетическим компонентом и превращается в художественно-предметную деятельность, которая является продуктивной деятельностью, поскольку характеризуется наличием результата.

Считаем, что такая организация художественно-предметной деятельности в раннем возрасте является целесообразной. Предметно-игровая, элементарная изобразительная и речевая деятельность в контексте каждой из них предопределяют сенсорное развитие ребенка раннего возраста. Доминирующее влияние на сенсорные процессы объясняется тем, что сенсорная и эмоциональная сферы взаимообусловлены: эмоции сопровождают ощущение и восприятие.

Список литературы

1. Валлон, А. Психическое развитие ребёнка / А. Валлон. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
2. Венгер, Л.А. Воспитание и обучение / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
3. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. I Психическое развитие ребёнка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
4. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
5. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева. – М.: Просвещение. – 185 с.
6. Познавательные психические процессы: хрестоматия; сост. А. Маклаков. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.
7. Саприкіна, О.В. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Саприкіна Олена Володимирівна; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 218 с.
8. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 416 с.

УДК 372.367

*Б.Н. Лазарев,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкальной педагогики и социокультурных проектов
(ЛГПУ имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского, Россия, г. Липецк)
lazarev_bn@mail.ru*

ПЕНИЕ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКОТЕРАПИИ В ДОУ

Аннотация: в статье рассматривается важность использования пения в музыкотерапии с детьми, которое гармонизирует психические процессы у ребенка. Акцентируется роль хорового и сольного пения как активной формы музицирования. Анализируется важность вокалотерапии при повышении детской самооценки, в преодолении амбивалентного поведения.

Ключевые слова: музыкопеларпия, вокалотерапия, хоровое и индивидуальное пение.

*B.N. Lazarev,
Candidate of pedagogics,
associate Professor of music pedagogy and socio-cultural projects Department
(LSPU named After p. p. Semenov-Tyan-Shan, Russia, Lipetsk)
lazarev_bn@mail.ru*

SINGING AS A MEANS OF MUSIC THERAPY IN DOE

Abstract: the article discusses the importance of using singing in music therapy with children, which harmonizes the mental processes of the child. The role of choral and solo singing as an active form of music making is emphasized. The importance of vocal therapy in improving children's self-esteem, in overcoming ambivalent behavior is analyzed.

Keyword: music therapy, vocal therapy, choral and individual singing.

Музыка, как вид искусства, наиболее доступно для детского восприятия и поэтому в ней заключен мощный стимул коммуникации и интеграции, она действует на многие области жизнедеятельности ребенка через три основных фактора: физиологический, вибрационный и психологический. Музыка способствует установлению равновесия в деятельности нервной системы, совершенствует дыхательную функцию, регулирует движения, корректирует темперамент.

Музыкотерапия – это метод, позволяющий использовать музыку при коррекции различных эмоциональных отклонений, страхов, речевых и двигательных расстройств, отклонениях в поведении, во время коммуникативных затруднениях, а также при лечении различных соматических и психосоматических заболеваний.

Отечественный ученый О.А. Ворожцова, давая определение музыкотерапии указывает, что музыкотерапия является контролируемым использованием музыки при лечении, во время реабилитации, а также в процессе образования и воспитания взрослых и детей, которые страдают различными заболеваниями [1, 30].

В.Ю. Завьялов рассматривает музыкальную терапию как одно из средств оптимизации творческих сил в психолого-педагогической работе [2, 67].

Музыкотерапия является особой формой работы с детьми, при которой педагог использует музыку в различных ее проявлениях: слушание музыкальных произведений в записи, игра на различных музыкальных инструментах, сольное и хоровое пение. Музыкотерапия способствует налаживанию отношений с педагогом, развивает у ребенка чувство внутреннего контроля, помогает найти новые творческие способности, повышает детскую самооценку. Музыкотерапия способствует активизации эмоционального фона ребенка, «подстраиванию» биоритма детей под частоту музыкального произведения.

Творчество открывает путь для воплощения детских фантазий и бессознательных идей, которое для ребенка является значимым, в то время, как для всех других оно является необычным. Свои фантазии и переживания дети часто

выражают в игре, а также в разных видах творческой деятельности, в том числе и в процессе пения. Это помогает им ускорять и облегчать вербализацию переживаний.

На лечебные свойства музыки еще указывали древнекитайские мудрецы, так ими была создана теория пяти элементов (У-СИН) или теория пяти стихий (огня, воды, дерева, земли и металла). Данная теория возникает в 1666-266 гг. до н.э., т.е. в период правления династии Чжоу. Древнекитайская музыка основывалась на пятиступенном звукоряде, отождествляющем каждую ступень с каким-либо из пяти представленных элементов. В течении всей истории древнего Китая музыка использовалась в лечебных целях, пять музыкальных элементов олицетворяли пять внутренних органов, таких, как сердце, печень, почки, легкие и селезенка.

О способности влияния музыки на физическое и душевное состояние человека было хорошо известно в Древней Греции и в Риме. Так еще Аристотель отмечал, что музыка способно воспроизводить движение, в котором заключена энергия, содержащая эстетические свойства. У древних греков, в частности у Аристотеля, Платона, у пифагорейцев, музыка являлась средством уравновешивающим внешнюю сторону жизни человека с его психическим состоянием.

В Америке первые эксперименты с использованием музыки в терапевтических целях были проведены в конце XIX – начале XX столетия. Однако Эдвин Этли еще в 1804 году выпустил книгу «Вступительный обзор о влиянии музыки на лечение болезней», основанную на трудах Жан-Жака Руссо, а также других философов эпохи просвещения. В своей работе Эдвин Этли постарался показать и доказать огромное влияние музыки на мозг и на тело человека.

Музыкотерапия в современном понимании стала развиваться с конца 40-х годов XX столетия, так в Канзасском университете Гастон открывается первая интернатура по проблеме музыкальной терапии. Также открываются центры в городе Топска при Канзасском университете. В этих центрах обучают применению музыкотерапии на практике. Несмотря на расширяющийся интерес к музыкотерапии первое упорядоченное применение музыки для лечения людей в Америке проводит доктор Келлог, директор первого курорта на минеральных источниках. В своем доме отдыха он активно начинает применять музыку в терапевтических целях. Келлог не старался изучить природу музыкотерапии, просто он увидел, что музыка приносит пользу его пациентам.

Тем не менее музыкотерапия в Америке стала активно развиваться и получила статус научной дисциплины. На современном этапе в США работает более пяти тысяч музыкальных терапевтов, они трудятся в больницах, в образовательных и восстановительных учреждениях, детских домах, школах и в других учреждениях.

В нашей стране музыкотерапия не имела активного развития, однако отдельные исследования проводились, так было установлено, что двенадцать звуков, которые составляют октаву, гармонично связаны с двенадцатью системами человеческого организма. Органы человека при направленном на них воздействии музыкой, или пением, приходят в состояние максимальной вибрации. В

следствие чего происходит укрепление иммунной системы, улучшение обмена веществ, активизируются различные восстановительные процессы, и в целом человек начинает выздоравливать.

Отечественный ученый Михаил Львович Лазарев в 1997 году создает программу «Здравствуйте!». Программа была предназначена для формирования здоровья детей дошкольного возраста. В этой программе центральное место отводилось музыке, потому, как именно в ней, по мнению ученого, находится огромный потенциал для оздоровления человека. М.Л. Лазарев считает, что именно музыка является успокаивающим и лечащим средством, помогает преодолевать переутомление, задает ритм в работе, а также помогает полноценно отдохнуть во время перерыва. Была научно доказана способность музыки укреплять иммунитет, активизировать обмен веществ, снижать заболеваемость.

Отечественными учеными В.М. Бехтеревым, М. Догелем, Н. Тархановым при помощи приборов было установлено, что при слушании музыки и при пении у человека изменяется кровяное давление, частота пульса, расслабляются и напрягаются мышцы.

Другой отечественный ученый Г.П. Шипулин указывал на положительное влияние музыкального ритма на деятельность человека, на развитие у детей памяти, внимания, внутренней собранности [3].

Кроме традиционного слушания музыки (пассивной формы музыкотерапии) специалисты выделяют и разные активные приемы, которые используются в коррекционной и лечебной педагогике:

- метод цветотерапии;
- метод арттерапии;
- игротерапия;
- элементы сказкотерапии;
- вокалотерапия;
- психогимнастические этюды и упражнения;
- прием музицирования на детских шумовых и русских народных музыкальных инструментах.

Воздействие музыки на ребенка с физиологических позиций основывается на том, что детская мускулатура, а также и нервная система имеют способность усваивать ритм. Музыка, представляя собой ритмический раздражитель, способно стимулировать физиологические процессы детского организма, ритмично происходящих как в вегетативной, так и в двигательной сфере. При работе с детьми в ДОО музыкотерапию используют с целью коррекции страхов, эмоциональных отклонений, речевых и двигательных расстройств, при психосоматических заболеваниях, отклонениях в поведении. На современном этапе музыкотерапия представляет собой самостоятельное психокоррекционное направление, имеющее в своей основе следующие два аспекта воздействия:

- психосоматическое (при котором проводится лечебное воздействие на функции организма);
- психотерапевтическое (использование музыки для коррекции отклонений в личностном развитии, психоэмоционального состояния).

Именно очищающие свойства музыкального искусства позволяют использовать его в коррекционной работе с детьми в ДОО, детьми имеющими проблемы в развитии.

Пение гармонизирует психические процессы у ребенка. Это связано с тем, что ребенок во время пения находится непосредственно внутри самого процесса, он участвует в создании музыки, переживает эмоциональное, психофизическое воздействие, ощущает свою причастность к созданию музыкального произведения.

При музыкотерапии в ДОО необходимо использовать пение еще и потому, что оно относится к активному музицированию, и способствует повышению детской самооценки, помогает в преодолении амбивалентного поведения.

Особое значение при музыкотерапии имеет пение, как хоровое, так и сольное. Пение в музыкотерапии делится на групповое и индивидуальное.

Во время групповой музыкотерапии дети могут не только петь, но и могут общаться друг с другом. В процессе такого общения завязываются коммуникативно-эмоциональные отношения, способствующие достижению цели поставленные педагогом.

Использовать пение в музыкотерапии в ДОО особенно рекомендуется с заторможенными, депрессивными, эгоцентричными детьми. Преимущественно хорового пения в музыкотерапии заключается в том, что каждый ребенок вовлечен в процесс, с одной стороны, с другой – присутствует некоторый фактор анонимности и скрытости, т.е. возможность, при необходимости, спрятаться, укрыться в общей массе. Это помогает ребенку преодолевать расстройство контакта, разобраться в собственных чувствах, определиться со своими переживаниями и телесными ощущениями.

При подборе песенного репертуара для детей следует больше ориентироваться на народные песни, соответствующих настрою группы. Размещение детей должно представлять собой замкнутый круг, педагог должен петь вместе с детьми. По достижении в группе определенного положительного состояния можно каждому ребенку предложить выбрать себе песня и выступить в качестве солиста, в то время, как остальные выполняют роль хора. После преодоления стеснения и выступления в качестве солиста с ребенком можно переходить к индивидуальным занятиям.

Хоровое пение воспитывает у ребенка эстетический вкус, инициативу, фантазию, творческие способности, музыкальные способности, развивает певческий голос, чувство ритма, музыкальную память, вокально-хоровые навыки, способствует росту интереса к музыке, повышает общую и эмоциональную культуру. Пение в хоре помогает ребенку понять роль коллектива в жизни человека, способствует формированию детского мировоззрения, оказывает на ребенка дисциплинирующее и организующее воздействие, воспитывает чувство дружбы и коллективизма.

Наряду с хоровым пением важно применять элементарные ритмические и мелодические импровизации, направленные на чередование напряжения и расслабления. Также необходимо сочетать пение с танцевальными движениями,

использовать танцевальные импровизации свободного типа под звуки классической музыки. Танец представляет собой важную форму социального контакта, поэтому пение с одновременным движением улучшают у ребенка способность к взаимоотношению, взаимопониманию.

При индивидуальных занятиях пением в ДОУ происходит налаживание отношений между педагогом и ребенком, переход к более доверительному общению, что способствует преодолению возможных коммуникативных расстройств ребенка.

Творческая деятельность, выраженная в пении, является наиболее сильным средством для снятия внутреннего напряжения ребенка. Пение особенно необходимо для тех детей, которые страдают заиканием; детей замкнутых, не способных высказаться; детей с нарушенной коммуникацией. При правильном построении занятий по музыкотерапии с использованием пения возможна коррекция поведения детей в легкой степени страдающих умственной отсталостью, а также детей гиперактивных.

В ДОУ пение в музыкотерапии может эффективно лечить детские неврозы, поэтому детей необходимо приучать к хоровому пению. При помощи пения в музыкотерапии и музыкотерапии в целом можно создать благоприятные условия для развития ребенка, воспитать у него эстетические чувства, избавить от комплексов, раскрыть новые способности. Музыкаотерапия помогает в становлении характера ребенка, его норм поведения, обогащает внутренний мир, воспитывает любовь к музыке, формирует у ребенка нравственные качества личности, эстетическое отношение ко всему окружающему. Однако стоит помнить, что музыкаотерапию следует использовать в комплексе с основным медицинским лечением и применять в рамках коррекционной педагогики.

Список литературы

1. Ворожцова, О.А. Музыка и игра в детской психотерапии / О.А. Ворожцова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 90 с.
2. Завьялов, В.Ю. Регулятивный музыкальный тренинг и музыкальная терапия для детей и подростков / В.Ю. Завьялов. – К., 2009. – 287 с.
3. Шипулин, Г.П. Лечебное влияние музыки / Г.П. Шипулин // Вопросы современной психологии. – Л., 1966. – Т. 38. – С. 289-296.

*Л.М. Истомина,
ассистент кафедры педагогики и образовательных технологий
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
lora.1704@list.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме активизации творческой деятельности младших школьников в образовательном процессе. Одним из способов её решения, по мнению автора, выступает театрализация как комплексный метод использования всех выразительных средств театрального искусства.

Статья предназначена для учителей начальных классов, работников системы дополнительного образования, преподавателей и обучающихся вузов, аспирантов и соискателей.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, младший школьник, театр, театрализация, формы театрализации.

*L.M. Istomina,
Assistant of the Department of pedagogy and educational technologies
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
lora.1704@list.ru*

PECULIARITIES OF USING THEATRICALIZATION IN THE PROCESS OF REVITALIZING THE CREATIVE ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract: the article is devoted to the issue of revitalization of the creative activities of primary schoolchildren in lessons of aesthetic cycle and in their free time. One of the ways of its solution, according to the author, serves as an integrated method of using theatricality all the expressive means of theatrical art.

The article is targeted at primary school teachers, employees of the system of additional education, students, postgraduates and competitors.

Keywords: creativity, creative activities, a primary schoolchildren, theater, theatricalization, forms of theatricalization.

В Национальной доктрине образования на период до 2025 года среди приоритетных целей развития системы образования в Российской Федерации поставлена задача создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого учащегося, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов. Полноценное развитие твор-

ческой личности ребенка осуществляется только лишь в условиях соответствующего обучения, в ходе которого идет постепенное нарастание знаний и умений. Важной составляющей этого процесса является активизация творческой деятельности младших школьников на уроках и во внеурочное время.

Феномен творческой деятельности выступает объектом теоретических и экспериментальных исследований по философии, культурологии, социологии, психологии, педагогики. Философские аспекты изучения творчества представлены в трудах отечественных и зарубежных философов, как А. Бергсон, Н.А. Бердяев, Г.Ф. Гегель, И. Кант, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, Н. Рерих, В. Соловьев, П.А. Флоренский и др. О природе творческой деятельности размышляли М.М. Бахтин, В.С. Библер, Э.З. Ильенков, Б.М. Кедров, А.Т. Шумилин.

Структуру, её основные компоненты, психологический механизм протекания творческого процесса в разное время привлекли внимание М. Вертгеймера, О. Доснона, И.П. Калошиной, В.А. Моляко, Б.А. Лезина, Я.А. Пономорева, Г. Уоллеса, П.К. Энгельмейера и др.

Различным психологическим аспектам изучения творческой деятельности посвящены работы Д. Векслера, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, Н.С. Лейтеса, Д.Н. Овсяннико-Куликовского, В.А. Петровского, Л.С. Рубинштейна, И.Н. Семенова, Е.А. Яковлевой и др.

Исследованием природы творческих способностей и условий их развития занимались Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Э.А. Голубева, А. Маслоу, Р. Стернберг, Е.П. Торренс и др. Креативность как способность к творчеству, как система творческих способностей, как особое свойство личности, ее взаимосвязь с интеллектом получили глубокое осмысление в трудах зарубежных (Г.Ю. Айзенк, Дж. Гилфорд, О. Доснон, А. Осборн, Ж. Пиаже и др.) и отечественных (Н. Бершадский, А.Г. Грецов, В.Н. Дружинин, В.П. Полонский и др.) ученых.

Большое количество научных трудов посвящено вопросам развития творческого мышления, взаимосвязи репродуктивного и продуктивного, конвергентного и дивергентного мышления, функционирования воображения, фантазии. К ним относятся работы Л.С. Выготского, К. Дункер, Л.С. Коршунова, А.Н. Лука, А. Ньюэлла, В.Ф. Овчинникова, Т. Рибо, А.Э. Симановского и др.

Психологический анализ качеств и свойств творческой личности выполнен Г.А. Глотовой, С.А. Дэвисом, А. Олах, К. Роджерсом и др.

Различные аспекты проблемы творческой активности отражены в трудах В.П. Кузовлева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.Н. Скаткина и др. Методам, приемам и способам, а также условиям активизации творческой деятельности учащихся в процессе обучения посвящены работы К.К. Платонова, В.Г. Разумовского, Г.И. Шукиной, а также диссертационные исследования Н.М. Анисимова, Т.В. Ахматовой, А.С. Коханик, О.А. Манаенковой, Е.Н. Прилуцкой, А.П. Сухаревой и др. Проблемы организации творческих ситуаций в учебно-воспитательном процессе и способам их решения при помощи эвристических методов разработаны Г.С. Альтшуллером, В.И. Андреевым, А.В. Хуторским, В.С. Шубинским и др.

Таким образом, психолого-педагогические исследования феномена творчества многоаспектны и разнообразны. Их анализ позволяет утверждать, что накоплен богатый материал в области изучения творчества, его сущности, структурных характеристик, роли творческой деятельности в жизнедеятельности общества и человека, специфики её развития и активизации, в том числе в образовательном процессе. Тем не менее, до сих пор нет однозначного трактования понятий «творчество» и «творческая деятельность». Все определения можно отнести к какой-либо одной смысловой категории: 1) творчество в широком смысле отождествляется с процессом развития, поэтому оно свойственно не только человеку, но и живой и неживой природе в целом - «творчество природы» (Я.А. Пономарев); 2) в социокультурном смысле, когда продукты творчества становятся элементами культуры и науки, выражаются в произведениях музыкального, изобразительного, литературного и других видов искусства или в научных открытиях и технических изобретениях – «научное творчество», «художественное творчество», «творчество писателя» и др. (С.Л. Рубинштейн, М.Г. Ярошевский, Л.В. Яценко и др.); 3) в субъективном смысле, предполагающем возникновение в процессе творчества относительно нового для данного времени, места, самого субъекта творчества – «детское творчество», «индивидуальное творчество», «творческое решение», «творческий подход» (Г.С. Альтшуллер, Л.С. Выготский, Л.Н. Макарова, Г.К. Селевко и др.).

Поскольку нечто новое, созданное в результате детского творчества, может быть, по словам Л.С. Выготского, «какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1; 3], в процессе обучения и воспитания младших школьников главным в понимании детского творчества остаётся субъективное преобразование внешнего и внутреннего мира ребёнка.

Творчество детей неразрывно связано с познавательной, практической деятельностью, воображением и фантазией. Степень их выраженности у младших школьников может существенно различаться, но творческая деятельность управляема и развиваема, ее можно активизировать с помощью специальным образом организуемого образования.

Творческая активность имеет место там, где у ребенка есть возможность чувствовать себя комфортно, естественно и непринужденно. Многими исследователями природы детского творчества замечено, что оно активно проявляется в деятельности, предполагающей подражание и перевоплощение. Поэтому уже многие десятилетия педагоги организуют учебно-воспитательную работу с младшими школьниками, основанную на использовании средств театрального искусства.

Мы полагаем, театральное искусство в школе способно эффективно решить задачи активизации творческой деятельности младших школьников.

Театр (в пер. с греч. «Theatron – место для зрелищ») возник еще в античности на заре человеческой культуры и до сих пор играет значительную роль в развитии современного общества. Театр – искусство, обладающее широким спектром возможностей.

Подражание, игра и представление всегда были частью повседневной жизни, естественным источником удовольствия и средством исследования, утверждения и убеждения; они порождают коллективный акт, в котором можно осмыслить и переосмыслить личное и общественное существование.

Театр связывает прошлое и настоящее в уникальном социально-культурном опыте. Театр – искусство синтетичное, оно объединяет литературу, слово, музыку, пластику, танец, изобразительное и декоративно-прикладное искусство. Наглядное и разноплановое изображение действительности в театре по многообразию воздействия на человека (цветом, звуком, объемом, движением и т. д.) приближается к самой жизни.

По словам Н.А. Опариной театр представляет собой универсальную образовательную модель, которая имеет такие специфические черты, которых нет ни в одном из других видов творческой деятельности, где принимают участие дети [5; 108]. Театр – коллективное искусство, принимая участие в котором, младший школьник приобретает опыт общения, сотворчества и сотрудничества. Основным языком театра – действие, а значит, ребёнок, проигрывая роль, учится действовать в соответствии с образами, их ценностными ориентациями.

Учитывая еще одну особенность театра, заключающуюся в том, что театральное искусство чрезвычайно приближено к ребячьему общению, к детским играм, человечество успешно использовало театр и театральные действия в целях образования, развития и воспитания личности еще с античных времен. Благодаря своим особенностям, театр сегодня стал предметом широкого изучения в школах и высших учебных заведениях. В последние десятилетия заметно обозначилась тенденция к расширению и определению места театрального искусства в школе, формируется структура нового учебно-воспитательного направления в школе – театрального.

В современной системе образования можно встретить разные формы реализации данного направления. Это и школы с общей театральной специализацией, где театр включен в число профильных художественных дисциплин; школы с театральными классами, где театральные уроки включены в расписание отдельных классов; школы, использующие театральную педагогику в процессе обучения и внеклассной воспитательной работы. Кроме того, любительские школьные театры с их широкими художественно-педагогическими и социально-духовными задачами.

Как утверждает А.П. Ершова, театральные методы применимы в условиях любого класса, школы, любого детского коллектива. «Искусство живого действия доступно школе и практически легко ею осваивается при заинтересованности и творческом отношении к обучению и воспитанию детей» [3; 15]. Тем не менее, А.П. Ершова подчёркивает, что в младшем школьном возрасте театральное творчество ценно только в том случае, когда оно основано на самостоятельной инициативе детей и демонстрируется только в кругу сверстников-соучеников, исключая любое его «профессиональное «эксплуатирование» [2; 5].

В начальной школе основным методом театральной педагогики выступает театрализация как «комплексная система использования всех выразительных средств [театрального] искусства» (О.В. Ольшанский, Т.И. Ярлыков) [4; 47]. Ведь она включает в себя и простейшие, общедоступные упражнения, театральные игры, развивающие психофизические процессы, индивидуальность младших школьников, и более сложные игры-импровизации, игры-драматизации, помогающие проникать во внутренний мир другого человека или создавать и «оживлять» вымышленный мир окружающих объектов, явлений повседневной жизни, находить новые средства самовыражения в перевоплощении.

Использование театрализации в начальной школе способствует решению многочисленных учебно-воспитательных задач, среди которых – активизация творческой деятельности младших школьников. Метод театрализации прост в применении и повышает творческую активность обучающихся при условии соблюдения ряда требований.

Первое требование предъявляется к профессиональным умениям, качествам, личностным свойствам педагога, использующего театрализацию в обучении, внеклассной или досуговой деятельности младших школьников. Учитель должен быть активным, инициативным, мобильным, артистичным, заинтересованным в совместном театральном творчестве с учениками; быть знакомым с театральной грамотой и особенностями организации театрализованных форм, развивать актёрские и режиссёрские умения. Кроме этого важно, чтобы он понимал сам педагогическую значимость театрализации и мог донести до детей, что их участие в различных её формах – это не способ отдохнуть, отвлечься от процесса обучения и воспитания, а возможность расширить знания, усовершенствовать умения, развить способности, обогатить свой внутренний мир и т.п.

Следующее требование относится к собственно организации различных театрализованных форм на уроках и во внеклассной воспитательной работе. Чаще всего в практике начальной школы применяются такие формы театрализации, как инсценирование, театральные игры и упражнения, игры-импровизации, театр-экспромт и театрализованные представления. Каждая из них имеет свои отличительные особенности, способствует решению определенных задач обучения и воспитания, но все они имеют чёткую структуру проведения, которая состоит из следующих этапов:

1. Прогностический (определение места и времени в образовательном процессе).

2. Целеполагание (определение цели и задач использования той или иной формы театрализации).

3. Подготовка (подбор средств выразительности, работа с текстом и т.д.).

4. Проведение.

5. Результативно-аналитический (анализ полученного результата, обсуждение с детьми, самоанализ, исправление и коррекция использования данной формы театрализации, рефлексия).

Также к общим требованиям использования театрализации в процессе активизации творческой деятельности младших школьников следует добавить создание ситуации успеха для каждого ученика, импровизационный характер творчества, отсутствие репетиционных моментов, отказ от приглашенных зрителей, опора на личный социальный и эмоциональный опыт ребёнка, отказ от критики, свобода выбора театральных средств, осуществление рефлексии,

Чтобы результаты применения театрализации в процессе активизации творческой деятельности младших школьников были успешными, необходимо обращаться к ней регулярно, системно, поскольку иначе теряется её педагогическая значимость. Интенсивное участие детей в различных формах театрализации способствует раскрытию их творческого потенциала; формированию устойчивого интереса к осуществлению творческой деятельности, осознанного желания активно участвовать в любом творческом процессе, применяя индивидуальные способности, искать разные формы самовыражения и самоутверждения; повышает самооценку и веру в свои силы, а также удовлетворяет потребность в общении и прочее.

Понимая под активизацией творческой деятельности младших школьников создание условий, способствующих переходу репродуктивных форм деятельности к продуктивным, эвристическим, когда приоритетным становится самостоятельная творческая активность младшего школьника в образовательном процессе, можно утверждать, что театрализация как комплексный метод использования выразительных средств театрального искусства способствует раскрытию творческого потенциала каждого ребенка, формированию мотивационной сферы личности и, как следствие, усилению её творческой активности.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Ершова, А.П. Актерская грамота – подросткам: Программа, советы и разъяснения по четырехлетнему курсу обучения в театральных школах, классах, студиях / А.П. Ершова, В.М. Букатов. – Ивантеевка, 1994. – 160 с.
3. Ершова, А.П. Театральное искусство на уроке в начальной школе / А.П. Ершова // Искусство в школе. – 1993. – № 3. – С. 15.
4. Михалева, О.А. Театрализация в школьном образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук – 13.00.01 / О.А. Михалева. – М., 2006. – 177 с.
5. Опарина, Н.А. Театр – универсальная образовательная модель [Электронный ресурс] / Н.А. Опарина // Наука и школа. – 2017. – № 6. – Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32306700>

*В.А. Мальцева,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой дизайна и
народной художественной культуры
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
diztory@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСМЫСЛЕННОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация: особенности организации процесса осмысления народного искусства детьми младшего школьного возраста, непосредственно связаны уроками изобразительного искусства. Осмысление младшими школьниками народного искусства способствует развитию их воображения, учит самостоятельно композиционно мыслить, используя для достижения креативных целей приемы стилизации и трансформации. Включение в образовательный процесс начальной школы углубленного изучения народного искусства будет способствовать формированию у обучающихся креативного мышления, предметных компетенций, способностей к изобразительной и конструкторской деятельности, устойчивого интереса к народному искусству России; с другой стороны – поддержание и развитие региональных народных промыслов и ремесел.

Ключевые слова: младший школьный возраст, народное искусство, осмысленность, творческая деятельность.

*V.A. Maltseva ,
PhD of Pedagogic sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Design and folk art culture
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
diztory@mail.ru*

FORMATION OF CONCEPTUALITY IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE ON THE MATERIAL OF FOLK ART

Annotation: the specifics of the formation of the foundations of artistic culture among younger students, in the process of comprehending folk art, is directly related to the lessons of fine art. Understanding by young schoolchildren of folk art develops their imagination, teaches them to create expressive compositions on their own, using stylization and decorative drawing techniques in their work. The inclusion of folk art material from the primary school age in the educational process will ensure, on the one hand, the formation of students' artistic knowledge, creative skills, and a steady interest in the art of their native land; on the other hand, the maintenance and development of artistic crafts in their places of origin.

Keywords: primary school age, folk art, conceptuality, creative activity

Одним из направлений реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования является «развитие духовно-нравственной культуры обучающихся на ступени начального общего образования, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества» [7]. ФГОС предполагает также «овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [7].

Благодаря своей художественной выразительности и символичности народное искусство является видом искусства наиболее доступным для восприятия младших школьников.

Воздействие народного искусства на личность младшего школьника осуществляется через осмысление среды, окружающей человека и в произведениях, созданных по законам красоты (декоративные росписи интерьеров, узоры ткачества и набойки, украшение предметов быта и др.). Народное искусство доступно детскому восприятию и пониманию, так как зародилось из народных обычаев и традиционных верований народов России. Оно несет в себе черты непрерывной историко-культурной традиции, основанной на преемственности поколений и воплощенной в высокохудожественных изделиях как результат уникального духовного и ручного труда, эстетический идеал, созданный и сохраненный народом. Понятие «народное искусство» объединяет в себе традиционные природные материалы, технические приемы художественной обработки, сюжеты, цветовые сочетания. Шедевры народного искусства как компоненты национальной художественной культуры сочетают в себе эстетические, символические, декоративные и утилитарные функции.

В основе искусства каждого народа, каждой эпохи лежит орнамент. Орнамент – базисное явление народной художественной культуры, утверждающее «фундаментальные ценности всех эпох, всего человечества, объединяющие прошлое с настоящим» [1;4]. В его основу заложены универсальные общечеловеческие представления об устройстве Вселенной. Изучение младшими школьниками народного орнамента как основы народной художественной культуры развивает их воображение, учит самостоятельно выполнять эскизы и проекты по декорированию и оформлению предметов быта, интерьеров, праздничных атрибутов, создавать выразительные декоративные композиции, используя в своем творчестве приемы стилизации, трансформации и декоративного рисования. Дети знакомятся с такими элементами декоративной композиции как ритм, симметрия, система осей, асимметрия и др.

Включение в образовательный процесс начальной школы материала народного искусства обеспечит, с одной стороны, формирование у обучающихся знаний по истории, теории и технике декоративного творчества, навыков креативной деятельности (декоративному рисованию, художественной росписи, обработке традиционных материалов) устойчивого интереса к искусству родной земли, с другой стороны – поддержание и развитие художественных ремесел в местах их зарождения, где они являются не только духовно-нравственной и исторической ценностью, но и широко применяется в быту. Для Липецкой области это художественнаяковка, елецкое кружевоплетение, добровская керамика, елецкая белая гладь, липецкая вышивка, текстильная набойка, романовская игрушка, народный костюм южного комплекса. В работах выполненных народ-

ными мастерами нашли отражение мотивы и сюжеты древних верований (зооморфные и антропоморфные орнаменты, солярные знаки).

Изучая народное искусство, младшие школьники получают способность «использовать его основы в собственной творческой изобразительной деятельности» [5;136].

Выделение осмысленности в структуре художественной культуры личности у детей младшего школьного возраста обусловлено их способностью к оценке и обобщению. Это отмечали в своих трудах такие ученые как В.К. Виллюнас, Б.И. Додонов, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Л.Н. Столович, А.Б. Щербо, Л.Г. Юлдашев [2], [4], [6]. По мнению М.С. Кагана художественно-эстетическая оценка «есть более или менее четко осознаваемое и более или менее точно формулируемое выражение испытанного человеком при восприятии некоего предмета переживания – радости, восхищения и т.п.» [4; 114]. Необходимым условием справедливости оценки является достаточная степень понимания смысла и значения художественного образа и обобщение имеющихся у обучающихся представлений и понятий о жанровых и стилистических особенностях произведений народного искусства. Другая особенность оценки связана с осмыслением младшими школьниками собственной позиции по отношению к произведению народного искусства на основе сложившихся представлений о его духовно-нравственной и художественной ценности. В соответствии с этими представлениями младшие школьники способны анализировать и обобщать произведения народного искусства, использовать личный опыт в творческой деятельности и демонстрировать собственное отношение к народному искусству.

По утверждению Д.Б. Эльконина, для ребенка только пришедшего в школу, наиболее значимыми являются мотивы самосовершенствования (быть культурным, развитым) и мотивы самоопределения (учеба после школы, выбор профессии) [3]. Поэтому, ценность народного искусства осознается младшими школьниками в контексте личностных возможностей, самопознания, в нахождении оригинальных способов проявления творческой активности, в получении удовлетворения в процессе творческого процесса восприятия и изобразительной деятельности. Осмысленное отношение к народному искусству как к части культуры личности включает в себя ценностно-смысловое осознание народного искусства, абстрагирование, способность выделять основную идею, заложенную в произведениях народного искусства и обобщать конкретные образы в процессе мышления. Осмысленность как качество личности младших школьников выражается через понимание самобытности народного искусства, наличие собственных оценок и суждений, выявление характерных признаков произведений народного искусства, умение выделять произведения народного искусства из множества других эстетических объектов.

Для определения уровня осмысленного отношения младших школьников к народному искусству были составлены анкеты «Школа Марьи-Искусницы» и «Что создают народные мастера?». Вопросы: Где народные мастера берут мотивы для своих произведений?; Какие формы характерны для традиционной глиняной посуды?; Какие цвета преобладают в народной вышивке? и др., помогли определить уровень внимания и наблюдательности обучающихся.

Младшие школьники демонстрировали личные оценочные суждения, анализируя произведения народного искусства, они выделяли лаконичность и понятность орнаментов, сюжетов, цветовую гамму, смысла композиции (Таблица 1).

Таблица 1

Качества личности младшего школьника	%
Наблюдательность	22,4
Способность к осмыслению значимости народного искусства	8,8
Самооценка творческой деятельности	20,8
Суждение о произведениях народного искусства	24,8

Специфика развития младших школьников, в процессе осмысления народного искусства, непосредственно связана уроками изобразительного искусства. Современные образовательные программы направлены на решение различных задач:

Таблица 2

Программа, автор	Организация процесса осмысления материала народного искусства	Материал народного искусства	Интегрирующие дисциплины
«Мировая художественная культура»; Н.И. Киященко, Л. А. Рапацкая, Н. М. Сокольникова, Е. Н. Шапинская.	осмысление народного искусства как части духовной культуры, приобщение младших школьников к общечеловеческим и национальным ценностям средствами народного искусства, осмысление художественного опыта прошлого и настоящего	произведения национальных центров народных промыслов (Гжель, Хохлома, Мстера, Скопин, Городец и др.)	история, литература, обществознание
«Изобразительное искусство»; д.п.н. В.С. Кузин	формирование творческой индивидуальности; развитие творческих способностей обучающихся, обучение основам рисования с натуры	копирование орнаментов и выполнение декоративных композиций	технология, литература
«Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства» под редакцией Т.Я. Шпикаловой	создание образовательной среды способствующей общению с народным искусством, развитие осмысления уникальности народного искусства России, осмысление значимости общечеловеческих ценностей	древнерусский символический орнамент, народные промыслы народов России	технология, чтение, литература
«Изобразительное искусство и художественный труд»; Б.М. Неменский	увлечение искусством и осмысленное приобщение к художественной культуре, раскрывающееся в трех элементах (содержание искусства, творческий опыт искусства, язык искусства)	тематическое декоративное рисование	музыка, литература, технология

«Наследие духовной культуры»; И.В. Кошмина	формирование нравственных основ личности школьника через комплекс духовно-эстетических предметов	народное и древнерусское искусство	церковно-славянский язык, духовная музыка
«Введение в народное искусство» М.Ю. Новицкая	осмысление духовной и эстетической значимости народного искусства	народные праздники, обряды	история, литература

Таким образом, в современной педагогике выделяются следующие подходы к организации процесса осмысления материала народного искусства на уроках изобразительного искусства:

- натуральный (В.С. Кузин), который предполагает выполнение с натуры большого количества копий произведений народного искусства;
- культурологический (Н.Н. Киященко, М.Ю. Новицкая), позволяющий осмыслить роль народного искусства в контексте развития мировой художественной культуры;
- интегративный (И.В. Кошмина, Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова), включающий следующие виды народного искусства: декоративную живопись, искусство составления орнаментов, художественную обработку материалов, литературу, музыку и др.

В перечисленных выше авторских программах (за исключением программы Т.Я. Шпикаловой) теория, история, техника народного искусства представлены фрагментарно; содержание программ ориентировано на обучающихся 5-8 классов; при осуществлении межпредметной интеграции с дисциплинами Музыка, Литература, История, Технология возникают несоответствия (темы уроков, количество часов, полугодия, методика) и трудности при отборе материала и построении программ. Знакомство с духовными ценностями, созданными русским народом, происходит в основном лишь в среднем или старшем звене общеобразовательной школы, что не соответствует данным современной науки об интенсивном развитии мышления в младшем школьном возрасте и присущих ему психофизических особенностях.

Обсуждаемый сегодня новый проект федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования направлен главным образом на конкретизацию требований к предметным результатам по каждому учебному предмету. Новые требования направлены на сохранение фундаментального характера образования, укрепление межпредметных и внутрипредметных связей, что будет способствовать более продуктивному формированию осмысленности у детей младшего школьного возраста на материале народного искусства.

Список литературы

1. Буткевич, Л.М. История орнамента / Л.М. Буткевич. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
2. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.

3. Давыдов, В.В. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста / В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1978. – 274 с.

4. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Просвещение, 1996. – 414 с.

5. Музей. Традиции. Этничность. XX-XXI вв.: материалы Международн. науч. конфер., посвящ. 100-летию РЭМ; под ред. Т.Г. Емельяненко, Е.Л. Мадлевской, А.Б. Островского. – СПб.; Кишнев: Nestor-Historia, 2002. – 414 с.

6. Столович, Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л. Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 463 с.

7. ФГОС начального общего образования (1-4 кл.) [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373. Москва. – Режим доступа: URL: <https://fgos.ru>

УДК 376.37

*Л.Н. Мартынова,
кандидат педагогических наук
доцент кафедры дошкольного и специального образования
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
ripdosh@mail.ru*

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ЛИПЕЦКОМ РЕГИОНЕ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: цель данной статьи – проанализировать систему дополнительного образования в Липецком регионе, изучить региональный опыт работы организации дополнительного образования детей в Липецкой области и необходимости включения детей с ограниченными возможностями здоровья в дополнительное образование и определить его перспективы. Обозначены перспективы дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, региональная модель, дополнительное образование.

*L.N. Martynova,
Candidate of Pedagogic Sciences
associate Professor of preschool and special education
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
pipdosh@mail.ru*

ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH IN LIPETSK REGION

Abstract: the purpose of this article is to analyze the system of additional education in the Lipetsk region, to study regional experience in order to identify problems in organizing additional education for children with disabilities. The need for the development of a universal regional model of additional education for children with disabilities is shown.

Keywords: disabled children, regional model, additional education.

Одна из приоритетных целей социальной политики современной России – модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан [1]. В Указе Президента РФ от 29.05.2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» указана необходимость совершенствования государственной политики в сфере защиты детства. В рамках данного Указа обеспечение реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики [2].

Современное дополнительное образование в Российской Федерации сложилось и существует как уникальная система развития детей, обладающая такими качествами как фундаментальность и устойчивость. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья.

В декабре 2018 года на V Всероссийском совещании работников сферы дополнительного образования детей, посвящённое 100-летию системы дополнительного образования, было указано на переосмысление роли педагога дополнительного образования, необходимость увеличения охвата детей дополнительным образованием и обновление его содержания [5].

Современные тенденции образования и образовательной практики региона в области проблем детства указывают на необходимость в переосмыслении необходимости и значимости дополнительного образования детей и включение в него детей с ограниченными возможностями здоровья. Возможности дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья достаточно ограничены, потому есть необходимость не только проанализировать современное региональное дополнительное образование с включением в него

детей с ограниченными возможностями здоровья, но позволит выстроить возможные перспективы его развития.

На сегодняшний день это актуальная задача, включающая необходимость открытости, адресности, расширение вариативности услуг для различных категорий особых детей, распространение лучших педагогических практик в целях развития и повышения профессионализма педагогов дополнительного образования.

В соответствии с приказом управления образования и науки Липецкой области от 17.04.2015 г. № 375 реализуется План действий по обеспечению введения ФГОС НОО по осуществлению деятельности региональной и муниципальной рабочих групп по введению последних нормативно-правовых документов образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Методологической базой дополнительного образования является «Забота о детях, повышение качества образования и медицинской помощи, создание условий для развития и оздоровления юного поколения – в числе важнейших приоритетов деятельности органов власти», - подчеркнул руководитель региона Олег Королёв [1].

Анализ состояния региональной системы дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья показал, что одной из основных задач является включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс и предоставление доступа к качественному образованию по месту их жительства [1; 3].

Достижение поставленной задачи зависит от успешного решения многих задач социального и экономического развития Липецкого региона. Потому особо значимой задачей является организация дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, создание и поддержка благоприятных условий для реализации их прав, предоставление равных возможностей в получении адекватного образования и обеспечения достойной жизни в обществе.

Учитывая государственную стратегию развития дополнительного образования в Липецком регионе, как важную составляющую общего, систематизируя социальные ожидания родителей, учащихся и педагогов, считаем, что дополнительное образование может предоставлять ребёнку с ограниченными возможностями здоровья широкий спектр возможностей для развития творческих способностей, получения допрофессионального образования и др.

Дополнительное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Липецком регионе происходит в контексте общероссийских тенденций, но имеет ряд особенностей: неравномерное территориальное расположение учреждений; динамичный рост числа детей с теми или иными нарушениями; не всегда достаточное количество квалифицированных специалистов в отдалённых от центра районах региона и т.д.

Анализ открытых источников убедительно доказывает, что система дополнительного образования Липецкого региона включает в себя различные творческие направления, удовлетворяющие интересы детей с ограниченными

возможностями здоровья всех возрастных групп и направлено на создание доступной образовательной среды.

В Липецкой области успешно функционирует система дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, ведётся законодательная, образовательная, коррекционная, методическая и практическая работа, направленная на равноправное их участие наравне со здоровыми детьми в дополнительном образовании, изучение программ дополнительного образования, показало, что детям с ОВЗ предоставляется достаточно широкий выбор многих видов деятельности.

Нельзя не отметить тот факт, что дети с ограниченными возможностями здоровья, посещающие различные кружки, студии и др. лучше усваивают программный материал по общеобразовательным предметам, у них повышается мотивация, они более уверенно определяются с выбором профессии. Такие дети могут самостоятельно организовать свою жизнь, более успешно интегрироваться и социализироваться в современном обществе, применять практические знания и навыки.

Несмотря на накопленный в регионе богатый опыт организации дополнительного образования, специалисты сталкиваются с некоторыми проблемами. Так, в настоящее время не существует региональной универсальной модели дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, которая направлена на формирование у данной категории детей возможности общаться с обычными детьми.

К тому же деятельность детских кружков, клубов, спортивных секций, которые посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, контролируется частично, либо не контролируется вообще. Также же имеет место процесс коммерциализации детского досуга, в том числе, для детей с ограниченными возможностями здоровья, что зачастую лишает их возможности посещать такие заведения, и появилось множество коммерческих компьютерных и других детских клубов, где имеются доступ к играм, содержание которых никем не контролируется.

Тем не менее, дополнительное образование в Липецком регионе даёт реальную возможность ребенку с ограниченными возможностями здоровья выбрать свой индивидуальный образовательный путь, увеличить пространство, обеспечить «ситуацию успеха»; предоставить максимум возможностей для развития потенциальных творческих способностей с учётом интересов и желаний в соответствии со степенью и тяжестью протекания заболевания и др.

Для многих детей с ограниченными возможностями здоровья дополнительное образование это основная, а иногда и единственная возможность для того, чтобы получить жизненно важные практические навыки, развить склонности, способности, потребности и интересы, приобрести личный, социальный и профессиональный рост, достичь определенных успехов.

Именно дополнительное образование детей с ограниченными возможностями здоровья выполняет функции «социального лифта», компенсируя, таким образом, недостатки и представляя детям с ограниченными возможностями

здоровья, альтернативные программы направлены на образовательные и социальные достижения и обеспечивают их реабилитацию. Возможные перспективы дадут возможность реализовывать комплекс мероприятий по коррекции, оздоровлению, сохранению и укреплению их здоровья, овладевать необходимыми практическими навыками по самообслуживанию, и, конечно, же, развивать их творческих способностей.

Нельзя отрицать то, что в процессе дополнительного образования дети с ОВЗ имеют возможность расширить достаточно узкий круг общения, научиться избегать конфликтных ситуаций, ценить свой труд и труд других детей, но для этого необходимо создание комфортных условий, организации вида работы с учётом развития ребёнка, имеющихся нарушений, заболевания, привычек и т.д.

Тем не менее, возникают проблемы с обеспечением равных возможностей и равного доступа детям с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней, с гарантией реализации их права на образование по месту жительства, организацией безопасной доступной среды. Организация дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья не под силу только педагогу дополнительного образования, необходимо присутствие психолога, возможно логопеда, иногда медицинской сестры и др., которые определяют, отслеживают и фиксируют динамику в развитии ребёнка с ОВЗ и корректируют его индивидуальный маршрут развития.

Не все дети с ограниченными возможностями здоровья, например, находящиеся на «домашнем обучении», получают дополнительное образование в полном объёме, их жизненное пространство и социальная активность ограничены, а педагоги испытывают проблемы в организации дополнительного образования, использовании возможных инновационных технологий, в недостатке конкретных методик и методических пособий и др.

В дальнейшей перспективе возможно создание единого «банка» программ дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья с учётом заболевания, специфики протекания, которые обеспечат эффективное повышение профессионального уровня педагогов Липецкой области. Распространение лучших, новаторских, управленческих, организационных и педагогических практик для обмена профессионального мастерства педагогов, работающих с различными категориями детей с учётом требований стандарта, особенно будет полезен педагогам дополнительного образования, работающим с детьми с ограниченными возможностями.

Работа такого банка программ дополнительного образования позволит их собрать, проанализировать на соответствие требований федерального стандарта, выявить лучшие, обновить содержание и методики через модернизацию образовательных программ, индивидуальных маршрутов, тем самым расширить вариативность услуг дополнительного образования детей с ОВЗ.

Перспективы дополнительного образования детей с ограниченными возможностями в Липецком регионе включают синхронизацию нормативно-правовых и законодательных документов и требований выше обозначенных документов, что позволит активизировать работу образовательных учреждений дополнительного образования с учетом назначения, содержания и особенностей

региона, организации, анализа достижений существующей практики и осмысления новых тенденций.

Формирование единого образовательного пространства, в котором все дети имели бы равные возможности для получения качественного дополнительного образования, активное вовлечение детей с ограниченными возможностями в дополнительное образование;

расширение вариативности услуг для различных категорий особых детей; систематизирование программ дополнительного образования в соответствии с индивидуальными особенностями и заболеваниями этих детей; совершенствование образовательных программ, распространение лучших педагогических практик;

повышение профессиональной подготовки педагогов для работы с особыми детьми, создание специальных условий для этих детей (туалетных комнат, освещения, наличие пандусов, разметок и др.), а также возможное и сильное участие родителей / законных представителей;

оказание консультативной помощи педагогам дополнительного образования в разработке индивидуальных образовательных маршрутов, соответствующих различным возможностям и потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья;

всё это позволит получить жизненно важные практические навыки именно в процессе дополнительного образования.

Обозначенные проблемы и перспективы дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Липецком регионе позволят детям с ОВЗ использовать полученные знания и умения в дальнейшей жизни, повлиять на профилизацию их жизненного статуса.

Список литературы

1. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598. – Режим доступа: URL: <https://minobr.gov-murman.ru/activities/modernization/fgos-ovz/fgos-doc.php>

2. «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 29.05.2017 года № 240. – Режим доступа: URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954>

3. «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) – 2013. - № 5-6. – С. 3-192. – Режим доступа: URL: [https //duma.consultant.ru/page.aspx](https://duma.consultant.ru/page.aspx)

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования 17.10.2013 г., № 1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://yadi.sk/d/dT0X366ODEEf>

5. Федеральные образовательные ресурсы для общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.edu.ru/db/portal/sites/res_page.htm

*Л.В. Селеменова,
магистрант
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
lada.past@yandex.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье автор акцентирует внимание на художественно-эстетическом развитии младших школьников. В частности, отмечается, что этому способствует проектная деятельность обучающихся. По мнению автора, используя проектную деятельность в художественно-эстетическом воспитании школьников, следует учитывать их возрастные и индивидуальные особенности, а также содержание учебного предмета.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, проектная деятельность, младший школьник, обучающийся.

*L.V. Selemeneva,
Graduate student
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
lada.past@yandex.ru*

ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN DESIGN ACTIVITY

Abstract: in the article, the author focuses on the artistic and aesthetic development of younger students. In particular, it is noted that this contributes to the project activities of students. According to the author, using project activities in the artistic and aesthetic education of schoolchildren, their age and individual characteristics, as well as the content of the subject, should be taken into account.

Keywords: artistic and aesthetic development, project activity, primary school student, student.

Реализация ФГОС НОО ведет к кардинальной перестройке организационной и методической деятельности как на уровне управления образования деятельности, так и на уровне самого образовательного процесса. Ведущее место среди методов, используемых в мировой и отечественной педагогике, на сегодняшний день принадлежит методу проектов. Согласно стандарту, проект относится к подбору взаимосвязанных действий, предпринятых для достижения конкретной цели в течение определенного периода в рамках существующих возможностей [7]. Таким образом, метод проекта является основой проектной деятельности.

Проектная деятельность – это познавательная, учебная, исследовательская и творческая деятельность, в результате которой появляется решение задачи, которое представлено в виде проекта. Проектная деятельность позволяет рационально сочетать как теоретические знания, так и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности в рамках совместной деятельности школьников. Используя проект как форму совместной развивающей деятельности детей и взрослых, педагог организует образовательную деятельность и старается сделать ее интересной, творческой и продуктивной. Стоит заметить, что важную роль в формировании характера и нравственных качеств обучающихся, а также в развитии их художественно-эстетического вкуса и поведения играет художественно-эстетическое воспитание. Полагаем, что проектная деятельность, в этом плане, представляет для нас определенный интерес.

Анализ информационных источников позволил нам понять сущность художественно-эстетического развития. По мнению А.И. Герцена и Н.П. Огарева, художественно-эстетическое развитие – это процесс целенаправленного воздействия на человека, формирующий у него способность воспринимать красоту в искусстве, жизни и уметь ценить ее [2].

По словам Т.С. Комаровой, художественно-эстетическое развитие способствует формированию эстетических вкусов и нравственных идеалов младших школьников. М.М. Рукавицын полагал, что всесторонне развитая личность – это образованная, эстетически развитая личность [6].

К средствам художественно-эстетического развития Б.Т. Лихачев относил создание определенного резерва элементарных эстетических знаний и впечатлений, необходимых для интереса к значимым предметам и явлениям в жизни детей [3].

Г.С. Лабковская подтверждала тот факт, что учитель должен умело подбирать, по соответствующим художественно-эстетическому развитию параметрам, такой учебный материал, который соответствовал бы представлениям об истинной красоте мироздания [8].

Эффективность школы, в настоящее время, определяется тем, насколько образовательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого обучающегося, формирует творческую личность и готовит ее к полноценной познавательной, трудовой и социальной деятельности.

Основная цель художественно-эстетического развития обучающихся в школе:

- обогатить чувственный, эмоционально-ценностный, эстетический опыт детей;
- развить художественно-образное мышление, способности к художественному творчеству.

В соответствии с этим выделяются три ведущие содержательные линии:

- развитие эстетического отношения к явлениям окружающей жизни и искусству;
- обогащение эмоционального мира ребёнка;

- развитие творческого восприятия произведений искусства.

Основная цель проектной художественно-эстетической деятельности в школе – это развитие свободной творческой личности ребенка, активизация его творческого потенциала и художественных способностей.

Наиболее благоприятные условия для решения вышеуказанных задач создает проектная деятельность. В основе метода проектов – концепция прагматической педагогики, провозгласившей «обучение посредством делания» (Д. Дьюи) [1].

Ещё в начале прошлого века сторонники метода проектов В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина и др. провозгласили его единственным средством преобразования образовательной школы в школу жизни [2]. Были разработаны комплексно-проектные программы, в которых усвоение знаний шло под руководством учителя через выполнение заданий-проектов.

Работа по организации проектной деятельности позволила нам определить число этапов по выполнению проекта. На наш взгляд, проектная деятельность младших школьников должна состоять из следующих этапов:

- первый этап проектной деятельности – предварительный: вовлечение обучающихся в проектную деятельность (разделение обучающихся на группы, если групповой проект), определение проблемы, противоречия, требующего разрешения;
- второй этап проектной деятельности – определение темы проекта;
- третий этап проектной деятельности – формулировка цели, задач, гипотезы проекта (для исследовательского проекта);
- четвертый этап проектной деятельности – планирование хода исследования;
- пятый этап проектной деятельности – выполнение проекта;
- шестой этап проектной деятельности – подведение итогов работы, оформление продукта проектной деятельности;
- седьмой этап проектной деятельности – подготовка презентации и защита проекта;
- восьмой этап проектной деятельности – оценка проекта, рефлексия.

Однозначных требований к условиям организации проектной деятельности в начальной школе нет, но за основу можно взять следующие основные принципы проектной деятельности, предложенные Е.С. Полат:

- соответствие возрасту обучающихся;
- создание необходимых условий для успешного выполнения проектов (формировать соответствующую библиотеку, медиатеку);
- подготовка обучающихся к выполнению проектов;
- обеспечение руководства проектом со стороны учителя – обсуждение выбранной темы, плана работы (включая время исполнения). Собственно работы по выполнению проекта, ведение дневника.

• подготовка обучающихся к презентации результатов проектной деятельности [4].

Проектная деятельность дает возможность не только научить младших школьников мыслить и находить нужную информацию, решать сложные проблемы, принимать решения, организовывать сотрудничество с одноклассниками и учителем, но и правильно формулировать работу над проектом и строить все этапы такой работы правильно, в соответствии с логической цепочкой рассуждений.

Полагаем, что в ходе проектной деятельности обучающиеся учатся осознавать проблему исследования; строить алгоритм решения проблемы; подбирать оптимальное решение; представлять продукты дизайна и защищать их; осуществлять самоконтроль.

Приведем примеры тем, предложенных авторами учебников по предметам УМК «Школа России», имеющих художественно-эстетическую направленность.

Русский язык.

1 класс.

Темы: «Сказочная страничка», «Скороговорки».

Литературное чтение.

2 класс.

Темы: «Город букв», «Составляем азбуку загадок».

Математика.

3 класс.

Темы: «Математическая сказка», «Задачи-расчёты».

Окружающий мир.

3 класс.

Темы: «Богатства, отданные людям», «Разнообразие природы нашего края».

Технология.

4 класс.

Темы: «Дневник путешественника», «Медаль» [5].

Каждая из перечисленных выше тем требует при подготовке продуктов проектов развития у младших школьников определенных художественно-эстетических умений. Например, при выполнении проекта на тему «Математическая сказка» продуктами проектной деятельности часто выступают книжки-малышки со сказками о геометрических фигурах, числах, знаках арифметических действий. Подготовка такой книжки занимает достаточное время. Требуется выполнить иллюстрации по мотивам сказки, оформить соответствующим образом обложку. Учитель должен помочь юным проектантам определиться с фоном обложки, подобрать образы-рисунки для главных героев и т.д. Полагаем, что в процессе такой работы и осуществляется художественно-эстетическое развитие младших школьников.

Приведем примеры организации проектной деятельности третьеклассников, обучающихся по УМК «Школа России».

Пример 1. Организация проектной деятельности по учебному предмету «Окружающий мир».

Так, в третьем классе по предмету «Окружающий мир» мы выполняли проекты по общей теме проектной деятельности – «Богатства, отданные людям. Обучающихся разделили на 4 группы и выбрали интересующие темы проектов. 1 группа – «Водные ресурсы моего края», 2 группа – «Леса моего края», 3 группа – «Охраняемые виды животных», 4 группа – «Подземные кладовые моего края».

Каждая группа получила задание выполнить сбор информационного материала по теме проекта с учетом фондов классной библиотечки и школьной библиотеки. Этот этап показал, как обучающиеся ориентируются в подборе материалов. Самостоятельная работа показала, что не все обучающиеся класса хорошо ориентируются в материале. Для них вызывали трудности некоторые задания. Возможно, это связано с тем, что дети не внимательно читали задание, относились к нему безответственно. Мы совместно с обучающимися анализировали, обобщали собранный материал, оформляли его с художественно-эстетической точки зрения. Обработав полученные данные, мы приступили к оформлению проекта. В качестве продуктов проектной деятельности у нас получились фото-альбомы, альбомы-зарисовки. Одной группе обучающихся на данном этапе было дано задание: составить опорную презентацию к проекту, с чем они успешно справились.

Следующим этапом работы над проектом стала подготовка к его защите и собственно защита. На защиту мы пригласили обучающихся 4 класса. Они с удовольствием приняли участие в обсуждении результатов, полученных в проектной деятельности третьеклассников. Проведенная работа позволяет утверждать, что третьеклассники справились с поставленными задачами: представили результаты своей работы. И можно с уверенностью говорить о том, что в ходе выполнения данного проекта осуществлялось художественно-эстетическое развитие третьеклассников.

Пример 2. Организация проектной деятельности по математике.

В начале мы совместно с обучающимися определили тип проекта по количественному составу участников. Единогласно было постановлено, что проекты мы будем выполнять группами. Затем были сформированы группы для выполнения проектов. С обучающимися были определены темы групповых проектов по общей теме проектной деятельности – «Наглядная геометрия», сформулированы проблема, цель, задачи по каждому групповому проекту. Обучающиеся разделились на 4 группы и выбрали интересующие темы проектов. 1 группа – «Геометрия в орнаментах русского национального костюма», 2 группа – «Геометрия моей улицы», 3 группа – «Геометрия в произведениях», 4 группа – «Кулинарная геометрия». Каждая группа получила задание выполнить сбор информационного материала по теме проекта с учетом фондов классной библиотечки и школьной библиотеки. Этот этап подразумевался как самостоятельная работа, ход которой показал, как обучающиеся ориентируются в подборе материалов. Самостоятельная работа показала, что не все обучающиеся класса хорошо ориентируются в материале. Для них вызывали трудности некоторые задания. Возможно, это связано с тем, что дети не внимательно читали задание, относились к нему безответственно. Мы совместно с обучающимися

анализировали, обобщали собранный материал. Обработав полученные данные, мы начинаем оформлять проект. Одной группе обучающихся на данном этапе было дано задание: составить опорную презентацию к проекту, с чем они успешно справились. В ходе оформления проекта мы уделяем особое внимание развитию умений подбирать цветовую гамму для презентационных заставок, классифицировать (по форме, цвету, объему и т.д.) необходимые для проекта объекты и т.д.

Следующий этап работы над проектом – подготовка к его защите и собственно защита. На защиту обучающиеся представляют презентации и продукты своей проектной деятельности. Вместе с обучающимися мы обсуждаем полученные результаты. Проведенная работа позволяет утверждать, что третьеклассники справились с поставленными задачами: представили результаты своей работы.

На этапе рефлексии мы обязательно беседуем с детьми о том, какой из этапов подготовки был для них более интересным, какие задания оказались сложными, какие с легкостью были выполнены, как они работали в группах, будут ли еще участвовать в проектной деятельности.

Опыт организации проектной деятельности позволяет нам сделать следующие выводы:

- метод проектов способствует эффективности образовательного процесса в начальной школе;

- существуют различные виды и типы проектов, которые позволяют применить личностный подход к процессу воспитания младшего школьника;

- в работе над проектом всегда предусматривается общение, а, значит, происходит развитие коммуникативных качеств, следовательно, и культуры межличностного общения младших школьников;

- результаты проектной деятельности должны быть материальны. Продукты проектной деятельности предполагают определенное оформление, и оно осуществляется с учетом художественно-эстетического вкуса ребенка. Следовательно, на этом этапе также происходит художественно-эстетическое развитие обучающихся;

- в процессе работы над проектом у младших школьников развиваются все виды мышления, творческие способности и художественно-эстетический вкус.

Таким образом, используя проектную деятельность в художественно-эстетическом развитии школьников, мы достигаем положительных результатов в освоении содержания учебных предметов, предусмотренных программой для начальной школы.

Список литературы

1. Дьюи, Дж. Демократия и образование: перевод с англ. / Дж. Дьюи. – М., 2000. – 356 с.

2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2012. – 176 с.

3. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 2009. – 201 с.

4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2010. – 223 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: УМК «Школа России»; под ред. А. Плешакова. – М.: Просвещение, 2011. – 528 с.
6. Современные педагогические технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://pedtehnо.ru/content/proektnaya-deyatelnost-mladshih-shkolnikov>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2019. – 31 с.
8. Эстетическая культура и эстетическое воспитание; сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

УДК 78:37

*С.Ю. Ханеева,
музыкальный руководитель,
(МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида
№ 197, Россия, г. Воронеж)
Haneca@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье анализируется понятие «картины мира» для детей старшего дошкольного возраста, а также влияние музыкального искусства на восприятие действительности, акцентируется внимание на формах организации музыкальной деятельности.

Ключевые слова: музыкальное искусство, эмоциональная отзывчивость, окружающий мир.

*S.Y. Khaneeva,
Music director,
(MBDOU «The kindergarden of the combined kind № 197»,
Russia, Voronezh)
Haneca@yandex.ru*

THE INFLUENCE OF MUSICAL ART IN THE FORMATION OF A HOLISTIC PERCEPTION OF THE WORLD PICTURE OF OLDER PRESCHOOLERS

Abstract: the article analyzes the concept of "picture of the world" for children of preschool age, as well as the influence of musical art on the perception of reality, focuses on the forms of organization of musical activity.

Keywords: musical art, emotional responsiveness, the world around.

Красота музыки имеет своим источником красоту окружающего мира. Пусть ребёнок чувствует красоту и восторгается ею, пусть в его сердце и памяти навсегда сохранятся образы, в которых воплощается Родина.

В.А. Сухомлинский

Проблема влияния музыкального искусства на формирование восприятия целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста на сегодняшний день приобрела особую значимость и актуальность. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из ведущих принципов является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, а также формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности [6].

Музыка всегда была и есть – одной из важных сторон формирования личности человека, его духовного мира с самого раннего возраста. Ориентация дошкольников на ценности музыкальной культуры как части общей духовной культуры имеют огромное значение для общего развития ребёнка и его становления как личности, обогащая знаниями, развивая интеллектуальные способности. Как ни одно из искусств, музыка развивает эмоциональную сферу, мышление, даёт представление о времени, обществе, традициях, людях, окружающем мире. Музыкальное искусство формирует общечеловеческие ценности - добро, красоту, любовь и позволяет через объекты культуры воспитать у ребёнка ценностное отношение к прекрасному, желание сохранять и приумножать шедевры мировой культуры.

Целостная картина мира старших дошкольников формируется во всех видах деятельности: восприятии, творчестве, музыкально-образовательной, музыкально-игровой деятельности, при овладении определёнными знаниями, умениями, навыками и т.д.

Формирование восприятия целостной картины мира у детей дошкольного возраста – это средство образования в их сознании адекватных представлений и знаний о мире, основанных на чувственном опыте, и воспитание правильного отношения к нему. Оно является источником первых конкретных знаний и тех радостных переживаний, которые часто запоминаются на всю жизнь. Это понятие интегративное, рассматриваемое через призму различных наук и включающее разнообразные аспекты взаимодействия и взаимосвязей, как отдельного предмета, так и комплекса мировоззренческих, социальных, природоохранных, культурологических основ, и выступает как интегратор знаний различного характера [4].

Исследователи Выготский Л.С., Дыбина О.В., Зимина А.Н., Пантелеева Н.Г., Комиссарова Л.Н., Колтунова Г.Г., Радынова О.П. и многие другие считают, что формирование восприятия целостной картины мира у детей старшего

дошкольного возраста будет проходить наиболее эффективно при активном использовании произведений музыкального искусства.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что одним из видов музыкальной деятельности, значительно расширяющей кругозор ребёнка, является восприятие музыки – слушание (восприятие). Слушать, слышать, воспринимать, эмоционально откликаться на музыку – это значит различать ее характер, следить за развитием образа, интонационной речью, отмечать смену настроения, сравнивать, выделять структуру, определять её выразительные средства, отличать характерные смысловые особенности художественных образов [2]. Восприятие – активная деятельность, которая является первым этапом мыслительного процесса, очень важного для понимания смысла музыкального произведения и требует внимания, наблюдательности, сообразительности. Известный психолог Л. Выготский даёт такое определение восприятию: «Это целостное отражение в коре головного мозга предметов и ситуаций, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств» [1].

Ребёнок, с момента рождения, получая с детства разнообразные музыкальные впечатления, естественно и незаметно привыкает к языку интонаций народной музыки, накапливает опыт восприятия музыки. Начиная с колыбельных песен, попевок, потешек, закличек, дразнилок, дети исподволь знакомятся с жизнью и бытом русского народа, его традициями и обрядами, с образцами народного музыкального творчества, что приобщает их к истории нашего государства, формирует любовь к Отечеству [5].

Русские народные песни обогащают речь детей, знакомят с образностью языка, обогащают словарный запас – «со добра коня упал», «умывалася белешенько», «красные девушки», «субботея», «не марай» «златая» «солдатушки-бравы ребятушки». Изменение ударений в фольклорных произведениях – «воротА», «кАрманы», «с орехАми» и простые словосочетания – «Ай люли», «Лели-лели», «Тари-тари», «Ой-да» – легко и просто запоминаются и воспроизводятся детьми дошкольного возраста и приобщают к истокам русской национальной культуры.

Воспитание эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру – семье, детскому саду, своему городу и его жителям, родной стране – является базовым этапом в закладывании основ социокультурных ценностей и это целиком и полностью относится к музыкальному искусству [6].

Опираясь на ФГОС ДО, целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста следующих предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования:

– ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности;

– обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе;

– способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности;

– проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, склонен наблюдать, экспериментировать [6].

Получая первоначальные знания о своей семье – её членах, функциональных обязанностях, профессиях, героическом прошлом своих предков, ребёнок с любовью и нежностью читает стихи, поёт песни на праздничных утренниках. Родители и более старшие члены семьи становятся полноправными участниками праздников и развлечений, исполняя произведения, как детского репертуара, так и произведений взрослого, доступные для детей [2].

Так на мероприятиях, посвященных Дню Победы и Дню защитника Отечества, годовщине освобождения города Воронежа от немецко-фашистских захватчиков, родители вместе с детьми исполняли песни военных лет и произведения советских композиторов («Катюша» М. Блантера, «Три танкиста» Новикова, «Идет солдат по городу» В. Шаинского). Говоря о защитниках нашей Родины, мы раскрываем детям величие подвига советского солдата, знакомя их с песнями тех времен и о тех временах. Дошкольники открывают для себя страницы истории собственной семьи, принося фотографии, награды, наградные листы своих воевавших прадедов.

Записи голосов легендарных людей – Ю. Левитана, В.М. Молотова, а также музыкальные произведения тех лет в звучании первоисточника, передают атмосферу эпохи и способствуют глубоким переживаниям, остающихся надолго в детской памяти. Музыкальные впечатления дошкольников опираются на знания, полученные на занятиях по ознакомлению с окружающим, на впечатления от экскурсий к памятникам погибшим воинам и надолго остаются в памяти ребят. Это является важнейшим фактором в формировании их гражданственности, т.к. приобщают к истории нашей страны, делая каждого ребенка непосредственным «творцом истории».

Старшие дошкольники знакомятся с выдающимися русскими композиторами: М.И. Глинкой, П.И. Чайковским, Н.А. Римским-Корсаковым, М.П. Мусоргским, творчество которых неразрывно связано с историей русского народа. Изучая их биографии, дети узнают о месте рождения, семье, раннем детстве, творческом пути – все это глубоко трогает души детей и не оставляет их равнодушными в дальнейшем к звучащей музыке. Касаясь музыки русских и советских композиторов, невозможно пройти мимо исторически значимых страниц истории государства Российского, «музыкальных картин» природы, запечатленных в произведениях как композиторов, так и поэтов эпохи, чувствами и переживаниями людей.

Такой взгляд на произведение даёт возможность детям почувствовать «дух времени» и наделяет возможностью, получив информацию, осмыслить её глубже, став более внимательным слушателем. Разные формы организации музыкальной деятельности в дошкольных образовательных организациях способ-

ствуют увлечённости детей, мотивируя их, дают возможность проявить образное мышление, воображение, творческую активность.

Музыкальные занятия позволяют развить образную речь ребёнка, обогатить словарь эмоционально-образными характеристиками музыки. Эпитеты, метафоры, сравнения, используемые педагогом, дают представление о художественном образе, близком к музыке и позволяют детям постепенно усваивать и применять их в повседневной жизни.

Тематические музыкальные вечера (гостиные), сочетающие в себе синтез искусств (музыка, поэзия, изобразительное искусство) – это путь к освоению мира, который существенно раздвигает границы личности ребёнка. Они посвящаются одной теме, которую можно раскрыть с помощью различных видов искусства. Так, например, образы природы и природные явления, переданные в программной музыке многих композиторов (П.И. Чайковского, А. Вивальди, А. Пьяцоллы) нельзя представить без замечательных стихотворений А.А. Фета, А.А. Майкова, С.А. Есенина, А.С. Пушкина и картин художников В.М. Васнецова, М.К. Клодта, А.К. Саврасова, Н.К. Рериха.

Такой полихудожественный подход к услышанному и увиденному, углубляет восприятие, обогащает и способствует формированию у детей представления о выразительных возможностях искусств. Музыкальные вечера, в подготовке которых принимают участие родители вместе с детьми, формируют у детей и взрослых эталоны красоты, развивают художественно-эстетический взгляд на жизнь, способствуют объединению семей. Семейный клуб «Аккорд», существующий в ДОО, является примером партнёрских отношений с семьёй, когда в творческой атмосфере проявляют свои таланты сразу нескольких поколений. Фестиваль сказок, конкурсы «Пойте вместе с нами», «Вместе весело шагать» - объединяют семьи в интересной работе и являются мощным стимулом для привлечения всех родителей.

Беседы-концерты являются уникальной возможностью соединить в себе познавательное и творческое начало в музыкальной жизни ребёнка. Такая форма музыкального воспитания делает ребёнка не столько слушателем, сколько активным творцом – исполнителем, когда затрагивается эмоциональная и интуитивная основа его личности. Знакомясь с основными жанрами музыки (ноктюрн, концерт, опера, балет), дети узнают их характерные особенности, выбирают детские музыкальные инструменты для музицирования, сами становятся соавторами, интерпретаторами. Участвующие в таких беседах, учащиеся школ искусств и профессиональные музыканты, демонстрируя виртуозное исполнение музыкальных произведений, расширяют кругозор, способствуют привлечению детей в учреждения культуры, закладывают основы музыкальной грамотности детей.

Широко используемая ИКТ в ДОО, даёт возможность наглядно проиллюстрировать услышанную информацию. Таким образом, дети получают возможность очутиться в концертном зале или в театре, где они встречаются напрямую с искусством, чувствуя себя зрителями и слушателями, соблюдающими этикет.

Музыкальная деятельность в виде *игр-путешествий* в прошлое позволяет детям познакомиться с другими странами, их укладом жизни через произведе-

дения зарубежных композиторов-классиков. Слушая фрагменты шедевров И.-С. Баха, А. Вивальди, Л. Бетховена, В.А. Моцарта, Ф. Шуберта, Р. Шумана, исполняемые лучшими коллективами мира, ребёнок попадает в мир разножанровой музыки, накапливая опыт впечатлений, что формирует музыкальную осведомлённость. Закрепляются понятия «симфонический оркестр», названия и голоса музыкальных инструментов. Самым незабываемым путешествием оказывается экскурс в прошлое человечества, когда появились первые музыкальные инструменты, ставшие спутниками человека навсегда.

Путешествие в мир духовой музыки, знакомит детей с военной историей, инструментами и репертуаром духовых оркестров. Непосредственно с этим, происходит обогащение лексикона новыми терминами, дети получают сведения об эпохе и военных действиях, композиторах и исполнителях музыки, накапливают слуховые впечатления и выражают своё отношение к услышанному.

Оркестр русских народных инструментов всегда привлекает внимание детей своей необыкновенной палитрой звуков и инструментов. Истории создания русских народных инструментов открывает детям старшего дошкольного возраста вехи становления родной страны через призму искусства, что вызывает у детей яркий эмоциональный отклик, что приводит к инициативе творчества. Дети постигают язык музыки, творчески осмысливают её содержание, учатся сопоставлять, анализировать произведения одного композитора между собой или нескольких.

Так, постепенно, знакомые слова переходят из пассивного словаря в активный, Б.В. Асафьев отмечал, что в музыке, созданной в разные эпохи, отражались разные музыкальные интонации, «интонационный словарь эпохи», знакомство с которым начинается в старшем дошкольном возрасте. Таким образом, дети приобретают знания о мире, народах, его населяющих, их культуре, что благоприятно влияет на проявление толерантности и интернационализма, и в будущем сделает их «гражданами мира».

Интегрированные развлечения – еще одна интересная форма музыкального воспитания дошкольников, которая позволяет расширить диапазон знаний, овладеть новыми навыками, делает детей более раскованными и способствует проявлению творчества. Социопространство ДОО позволяет устанавливать межпредметные связи с другими дисциплинами и с помощью музыкального искусства формировать представления детей об окружающем мире. На занятиях по хореографии, дети слышат музыку разных времён, изучают характерные движения, имеют возможность почувствовать национальный колорит музыкального произведения. Новые слова, названия танцев, элементы костюмов, погружают детей в эстетику времени и позволяют расширить границы знаний детей о мире. Английский язык, с которым дети начинают знакомство в старшем возрасте, лучше усваивается с помощью музыки.

Труднопроизносимые слова хорошо пропеваются, быстрее закрепляются лексические формы, развивается фонематический слух и память. Изучение языка невозможно в отрыве от культуры страны, поэтому изучая национальный фольклор, бессмертные произведения художников, поэтов, писателей, архитекторов, музыкантов, дети попадают в ранее неизвестный мир, который посте-

пенно открывается им. Путешествуя на «машине времени» в Великобританию и виртуально посетив её вместе с Мэри Поппинс, дети узнали о достопримечательностях страны, стали участниками народного праздника и исполнили песни на английском языке «Зелёные рукава», «Фермер Джон», «У Пегги был весёлый гусь». Таким образом, ребёнок с помощью музыкального искусства становится «путешественником» во времени и пространстве, а также получает возможность творить действительность, меняя её и изменяясь сам.

Театральные постановки являются любимым видом музыкальной деятельности детей, и часто бывает частью праздничных утренников. Интересная сюжетная линия, соединяющая в себе разных персонажей со своей музыкальной историей, делает каждого ребёнка участником, т.к. позволяет подобрать репертуар в зависимости от индивидуальных особенностей и способностей. Так, на празднике, посвящённом международному женскому дню, дети подготовительной к школе группы показали «Сказку о любви». Принц, путешествующий по разным сказкам, в поисках принцессы попадал то к восточным красавицам (восточный танец), то на царский двор – к Забаве (русская народная песня «По-за городу гуляет), слушал выступление придворных музыкантов («Менуэт») и танцевал на балу («Полька» А. Спадавеккиа). Принц нашёл свою принцессу и финальный «Вальс» И. Штрауса объединил всех участников постановки.

Звучание музыки в повседневной жизни – на утренней зарядке, физкультурных занятиях, перед и после сна способствует накоплению музыкальных впечатлений, расширяет словарный запас, положительно влияет на эмоциональную сферу. Использование высокохудожественных музыкальных произведений, как инструментальных, так и вокальных, даёт представление об окружающем мире в непринуждённой, яркой форме, побуждает слушать и быть активными

Музыкальное искусство, используя всю палитру звуков, со всевозможными оттенками, рисует отдельные фрагменты жизни во всём её проявлении и создаёт целостную картину взаимосвязанного мира. Старшие дошкольники, оперируя имеющимися знаниями и эмоциональным восприятием, открывают для себя возможности более полного, глубокого понимания законов природы и общества, что способствует социальной адаптации, высокому интеллектуальному развитию, активному взаимодействию с окружающим миром и взрослыми.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.; Союз, 1997. – 96 с.
2. Дыбина, О. В. Ребенок и окружающий мир / О.В. Дыбина. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 130 с.
3. Пантелеева, Н.Г. Знакомим детей с малой Родиной / Н.Г. Пантелеева. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 127 с.
4. Колтунова, Г.Г. «Формирование восприятия целостной картины мира у детей дошкольного возраста через музейную педагогику: из опыта работы

[Электронный ресурс] / Г.Г. Колтунова. – Невинномысск, 2015. 11 с. – Режим доступа: URL: <http://ds45nevinsk.ru/>

5. Радынова, О.П. Музыкальные шедевры: программа. Настроения, чувства в музыке / О.П. Радынова. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 204 с.

6. Тарасова, К.В. Музыкальное мышление / К.В. Тарасова // Музыкальный руководитель. – № 7. – М., 2011. – С. 2.

7. ФГОС ДО: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://legalacts.ru>

УДК 373.24

*Е.Ю. Лемке,
Педагог дополнительного образования
по изобразительному творчеству, ИКК
(МБДОУ «Детский сад общеразвивающего
вида № 197, Россия, г. Воронеж)
kucto4ka@gmail.com*

ТЕХНИКА РИСОВАНИЯ ПЕСКОМ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье актуализируется возможность и целесообразность использования техники песочного рисования в условиях дошкольного образования с целью творческого развития детей. Игра с песком рассматривается как естественная форма деятельности ребенка, которая помогает решать различные педагогические задачи.

Ключевые слова: песочное рисование, пескография, санд-арт, детское творчество, развитие.

*E.Yu. Lemke
Additional education teacher
for fine art, IKK
(MBDOU "Kindergarten of general developing type No. 197,
Russia, Voronezh)
kucto4ka@gmail.com*

SAND DRAWING TECHNIQUE AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: the article actualizes the possibility and expediency of using the sand painting technique in the conditions of preschool education for the purpose of

creative development of children. Play with sand is considered as a natural form of the child's activity, which helps to solve various pedagogical problems.

Keywords: sand painting, sand painting, send art, children's art, development

Игра в песочнице несет в себе большую развивающую и терапевтическую роль. Песок, как одна из простых и доступных природных субстанций, служит отличным элементом детских игр, опытов, наблюдений и творчества. Общение ребенка с природой, особенно в условиях городов, часто ограничено. А ведь именно такой опыт способствует всестороннему развитию, обогащает детский кругозор, побуждает к исследовательской деятельности, снимает лишнее напряжение.

Можно смело утверждать, что песочница – это одно из любимейших мест на детской площадке, для большинства детей дошкольного возраста. Для рецепторов детских рук, да и взрослых тоже, очень приятна структура песка: мелкая, сыпучая, легко меняющая форму. Песок может быть как прохладным и влажным, готовым для изготовления «куличиков» и конструирования в целом, так и сухим, горячим и обволакивающим, пробегающим сквозь пальцы, таким в который хочется закопать ножки и ручки на пляже. Так мельчайшие частички активизируют чувствительные рецепторы на наших ладонях и кончиках пальцев.

В климатических условиях нашей страны, в большинстве регионов песочница доступна для детей только в летний период. И как же замечательно, что в настоящее время все чаще в детских садах можно встретить такие альтернативы, основанные на общении ребенка с песком, как «Игровая», «Дидактическая» и «Терапевтическая» песочницы, кинетический песок.

А еще, песком и на песке можно рисовать, и не только просто рисовать, а использовать песочное рисование («Sand-Art») в качестве одного из многочисленных средств, которое помогает развивать детское творчество и имеет особые преимущества перед всеми другими изобразительными техниками. У такой песочницы есть еще одно название - «Графическая».

Данный вид искусства, как детского творчества, является относительно новым веянием в современном образовании. Основательницей самого направления «Sand-Art» считается Кэролин Лиф, мультипликатор из Канады. С помощью данной техники, в 70-х годах XX в., она первой создала анимационный фильм «Песок или Питер и серый волк». В дальнейшем ее опыт был перенят многими мультипликаторами. С течением времени данное искусство начали применять в качестве зрелищных шоу, где в режиме реального времени художник рисует сюжеты на заданную тему, которые плавно трансформируются из образа в образ, из картины в картину, а музыкальное сопровождение дополняет и усиливает впечатления зрителя. И так же постепенно данный вид творчества начал применяться для занятий с детьми в качестве нетрадиционной техники рисования.

Пескография стала новым видом творчества, который по своей сути одновременно является и одним из древнейших способов изображения, ведь еще древние люди делали рисунки на песке. Доступность материала для творчества, простота использования и большой интерес к данной технике как детей, так и взрослых делает ее все более популярной.

Конечно же, полноценная песочная анимация требует хорошей подготовки, отработки всех художественных элементов и детям дошкольного возраста не всем и не сразу дается. Но сама по себе техника очень проста, позволяет быстро увидеть результат своей работы, так же быстро можно исправлять недочеты. Каждый в меру своего возраста и общих художественных навыков сможет наслаждаться творчеством на песке.

Образы на песке получаются объемными, а картины трехмерными за счет подсвечивания сыпучего изобразительного материала снизу. Причудливые тени завораживают, создавая сказочный мир, в котором можно осуществить любые фантазии.

Что бы внедрить данную технологию в образовательную деятельность и начать с ее помощью решать различные образовательные задачи, в том числе и задачи развития творческих способностей, не требуется много материала и оборудования. Стандартный набор для рисования включает в себя деревянный короб, в котором под безопасным оргстеклом располагаются лампы или светодиодные ленты, подсвечивающие песок снизу. Ну и конечно же нужен сам песок. При наличии умений и знаний в данном деле, короб можно смастерить самостоятельно. Песок подходит любой, главное чистый, однородный и обработанный с точки зрения гигиены, но для детей, при выборе данного материала, как художественного, лучшим вариантом будет кварцевый песок мелкой фракции с соответствующими сертификатами качества. При необходимости, песок может заменить соль, манка или что-то подобное.

Далее уже можно рассматривать вариации с наборами для песочного рисования. Пески могут быть разного цвета, от светлого почти белого, до цветных и черных. Короба могут иметь небольшие углубления-кармашки для хранения незадействованного в изображении песка, менять цвет подсветки, иметь крышки или чехлы, быть как настольный планшет или на самостоятельных ножках, как столик, иметь различный размер, для взрослых и детей. Так же в оснащение может входить камера и проектор, для трансляции изображения, программы, для видеомонтажа нарисованных картин и создания роликов и мультфильмов. Для фиксации и сохранности детского творчества в такой хрупкой технике, большое подспорье окажет фотоаппарат.

Существует и дополнительное оборудование, которое помогает создавать различные эффекты на песочной поверхности или освоить те или иные приемы рисования и работы с песком особенно детям дошкольного возраста: песочные карандаши, своеобразные линейки для создания на песке ровной поверхности, волн, зигзагов, штампы с геометрическими фигурами, различные трафареты, так же используются кисти и палочки, расчески, цветные шарики «марблс», мелкие игрушки, различные рельефные мячики, оставляющие интересные отпечатки и другие подручные предметы. Иногда, на занятиях дети обнаруживают совершенно неожиданные графические возможности окружающих предметов и это приносит дополнительную радость открытия. Для снятия проблемы электризации песка можно использовать бытовой антистатик.

Для комфортной и безопасной работы необходимо иметь дополнительный запас песка, поскольку просыпавшийся на пол песок сложно обработать вновь до чистого состояния, приходится подсыпать новый. А также, песок пе-

риодически нужно обрабатывать, например, использовать бактерицидные лампы или делать термическую обработку, чтобы уничтожить бактерии.

Не стоит пренебрегать техникой безопасности. Напоминать правила следует регулярно перед занятием, а с течением времени дети и сами будут их рассказывать и дополнять. Этот этап принято называть – ритуал входа. Его целью является определение границ, правил поведения в песочнице. Ценность данного этапа в том, что можно передать контролирующие и регулирующие функции от педагога какому-либо сказочному персонажу, поселив его в песочнице и сделав там главным.

У некоторых детей могут быть противопоказания для занятий с песком, по крайней мере от групповых, или требуются индивидуальные занятия. Данные противопоказания могут быть связаны с такими заболеваниями как эпилепсия и шизофрения, невроз навязчивых состояний, аллергические реакции на пыль и мелкие частицы, легочные и кожные заболевания, а также высокий уровень тревожности и дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). О диагнозах педагог может и не знать, но чтоб не навредить ребенку и не попасть на неприятные последствия, лучше вовремя информировать родителей о противопоказаниях и брать письменные заявления на занятия и справки с разрешением от лечащего врача. Перед занятием стоит удостовериться, что у детей нет на руках порезов и царапин, в ином случае стоит предложить ребенку рисовать на песке с помощью кисточки или пересест за стол с карандашами и фломастерами.

Не стоит забывать о тщательной гигиене, до и после занятия руки промываются с мылом и хорошо просушиваются полотенцем, особенно область между пальцев и под ногтями.

Песок – природный материал, обладающий собственной энергетикой. По сравнению с другими материалами для творчества – глиной, пластилином, красками, карандашами – он имеет ряд преимуществ. Картины на песке могут быть в «позитиве» или «негативе», то есть светлые на темном фоне или темные на светлом фоне. Для создания картин применяются следующие приемы: кулаком, ладонью, ребром большого пальца, щепотью, мизинцами. Можно и нужно использовать в работе одновременное задействование двух, трех, четырех и всех пяти пальцев руки, рисовать симметрично двумя руками, отсекай лишнее, сыпать из кулачка. Синхронное задействование рук очень полезно для развития 2-х основных видов восприятия: интеллектуально-логического и эмоционально целостного. Правая рука – это мыслительные аналитические способности, рациональность, последовательность, логика, концентрация, интеллект, объективность. Левая рука – интуиция, чувства, образное мышление, эмоциональность, восприятие, творчество.

Помимо межполушарных взаимодействий, песочное рисование – это и развитие мелкой и мельчайшей моторики, тактильной чувствительности, индивидуальности, развитие графомоторных навыков и подготовка руки к письму, развитие воображения, пространственного и творческого мышления. Пескография оказывает положительное влияние на детскую речь и способствует ее качественному улучшению, что в свою очередь шире раскрывает творческие способности ребенка, создавая для каждой ситуации успеха, которые раз за разом

подтверждаются и закрепляются, формируя в каждом ребенке уверенную, интеллектуально и творчески развитую личность. Объединение головы (разума), рук (тела) и сердца (души) в едином процессе рисования песком и дает нам тот самый разносторонний развивающий потенциал.

Стоит также подчеркнуть, что пескография – это одна из тех инновационных развивающих технологий, которая очень хорошо вписывается в требования ФГОС об обеспечении комфортного пребывания детей дошкольного возраста в условиях ДОУ, сохранении психического здоровья детей, а также их творческого и интеллектуального развития. Трудно переоценить педагогические аспекты использования техник песочного рисования и песка в целом в условиях педагогического процесса. С помощью данного материала и технологий на его основе создается отличная предметно-игровая и творческая среда, которую можно легко и с успехом применять во всех пяти образовательных областях (познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое и физическое развитие).

В процесс песочного рисования включают:

- игры и упражнения с песком, направленных на снятие двигательных зажимов, на релаксацию, концентрацию, внимание и усидчивость;
- рисование на песке и рисование песком (изучение и освоение технических приемов рисования);
- экспериментирование с песком, как с художественным материалом.

Используя песочное рисование в условиях образовательно-воспитательного процесса, педагоги и воспитатели могут варьировать свои цели и задачи, успешно интегрировать разные области развития, применяя данную технологию. На занятиях по изобразительной деятельности можно использовать все те же приемы и принципы, но все же главными будут оставаться следующие цель и задачи:

Цель: развитие творческих способностей детей на основе технологии рисования песком.

Задачи:

- создавать условия развития творческого потенциала каждого ребенка в отдельности и всех детей в целом;
- стимулировать детей на коммуникативное взаимодействие между собой в процессе творческой деятельности;
- разнообразить изобразительную деятельность детей, внести новые и необычные способы выполнения творческих работ;
- способствовать развитию воображения, пространственного мышления, мелкой моторики и активизации речевых навыков;
- воспитывать интерес к приобретению новых знаний, развитию своих умений и навыков;
- создать благоприятную социальную и психологическую атмосферу в группе или сообществе детей дошкольного возраста.

Наблюдая за детьми на занятиях по изобразительной деятельности, был сделан вывод, который подтвердили коллеги, что даже те дети, которые хорошо выполняют задания по показу или с образца, сталкиваются с трудностями в работе, когда требуется самостоятельный выбор темы, образа и средств изобраа-

жения, то есть самостоятельного творчества. Конечно в большей части это обусловлено тем, что у детей дошкольного возраста не достаточный кругозор и образное мышление, но так же это часто связано с неразвитой фантазией и очень большой боязнью детей сделать что либо не правильно, не получить положительный отклик от окружающих на свою творческую инициативу.

Что означает – развивать творческие способности? Это развитие наблюдательности, активности, общительности, воображения, привычки сравнивать и анализировать. Это создание ситуаций, где происходит процесс самовыражения обучающихся и воспитанников. А также это непосредственная исследовательская деятельность в познавательном процессе.

По мнению автора программы «Мир песочных фантазий. Программа обучения детей рисованию песочных картин в технике «Sand-Art» (для детей дошкольного и младшего школьного возраста)» Е.А. Тупичкиной: «Процесс песочного рисования прост и доступен. Обучиться технике рисования песком не сложно. Легкость рисования песочных картин обусловлена тем, что песочные рисунки несут возможность трансформации, изменения рисунка, получения нового изображения на основе имеющегося. Таким образом, техника рисования песком дает детям возможность изменять творческий замысел по ходу создания изображения, исправлять ошибки, дополнить рисунок деталями, быстро достигать желаемого результата». В случае, если ребенку не нравится рисунок, его легко смахнуть рукой, и попробовать заново изобразить задуманное, что вряд ли возможно при использовании в изображении традиционных материалов. Поэтому рисуя на песке, ребенок не боится, что у него что-то не получится, ведь всегда есть возможность исправить то, что не удалось, отсутствует эффект боязни «белого листа» [4; 17].

Так как игры с песком и рисование на песке легко могут заинтересовать, отвлечь, расслабить ребенка, а соответственно, обеспечить наиболее успешное выполнение задания или же эффективный способ подачи материала, в своей практике я использую данную технику не только на дополнительных занятиях по ИЗО с малыми группами, а и в стандартных ООД. Большое количество детей конечно делает творческий процесс менее продуктивным, но именно данная техника помогает отвлечь, сосредоточить и помочь раскрыть творческие способности даже самых активных и непоседливых детей. Загадочность и способность этого материала заморозить человека своей податливостью, способностью принимать любые формы, помогает детям погрузиться на занятии в сказочный, фантазийный мир, увлечься процессом, затрагивающим все сферы чувств, вдохновиться, расслабиться и погрузиться в творчество. Напряжение, стресс и страхи уходят при соприкосновении с природной материей. А уж изобразительные возможности песка позволяют нарисовать все, что захочется – пейзажи, портреты, натюрморты, абстракции, любые предметы и явления нашей жизни.

Для ребенка рисование песком – это погружение в сказку, мир фантазий, причудливых образов, волшебных точек, линий и пятен. Создание ребенком картины песком – увлекательный процесс, он затрагивает все сферы чувств, пробуждает его творчество, создает благоприятную эмоциональную атмосферу. В центре внимания педагога – стремление ребенка к выражению своих мыслей

и чувств на песочном планшете, проявление его творчества в создании рисунка на песке и анимации песочных сказок, желание познакомиться с необычной техникой рисования [4; 7].

В технике рисования песком нет похожих и не похожих изображений, правильных и неправильных рисунков, важен сам процесс самовыражения, который вызван неподдельным интересом, так как созданы условия для проявления ребенком фантазии и творчества, ощущения успешности в художественной деятельности [4; 7].

Игра с песком даже в виде рисования – это естественная форма деятельности ребенка и поэтому в образовательной деятельности просто не может быть не эффективной. Именно поэтому она должна найти применение в развивающей и обучающей работе педагога в условиях реализации требований ФГОС ДО.

Рисование песком является одним из естественных средств познания и отражения окружающего мира для дошкольников. Оно развивает эстетическое восприятие, самостоятельную творческую деятельность. Это один из способов изображения окружающего мира.

Как сказал Г.И. Иванов, талантливый изобретатель и автор книг по ТРИЗ технологиям: «Здоровый человек от рождения талантлив, и вся забота педагога состоит в том, чтобы не загубить этот талант и привести ученика в мир творчества, снабдив его знаниями». Поэтому не будем забывать о нашей главной задаче – направить детей, показав разнообразие вариантов пути и дать им в дорогу знания и умение их применять.

Список литературы

1. Белоусова, О.А. Обучение дошкольников рисованию песком // Справочник старшего воспитателя / О.А. Белоусова. – 2012. – № 5.
2. Войнова, А. Песочное рисование / А. Войнова. – Ростов н/Д., 2014.
3. Зинкевич-Евстегнеева, Т.Д. Чудеса на песке / Т.Д. Зинкевич-Евстегнеева, Т.М. Грабенко. – СПб., 2003.
4. Тупичкина, Е. А. Мир песочных фантазий: Программа обучения детей рисованию песочных картин в технике «Sand-Art» (детей дошкольного и младшего школьного возраста / Е.А. Тупичкина. – М.: АРКТИ, 2016. – 112 с.
5. Шакирова, Е.В. Рисуем на песке. Парциальная образовательная программа для детей 6-8 лет / Е.В. Шакирова. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2019. – 48 с., цв. ил.
6. Мастер-класс для педагогов ДОУ «Рисование песком» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://dohcolonoc.ru/master-klassy/2537-master-klass-dlya-pedagogov-dou-risovanie-peskom.html>
7. Рисование песком как средство художественно-эстетического развития дошкольника» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/-risovanie-peskom-kak-sredstvo-hudozhestvenno-esteticheskogo-razvitija-doshkolnika.html>

РАЗДЕЛ 10. СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

УДК 373.24

*Л.Н. Волошина,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического)
образования
(БелГУ, Россия, г. Белгород),
voloshina_1@bsu.edu.ru*

*О.Г. Галимская,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
(БелИРО, Россия, Белгород)
galimskaya_og@beliro.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВАРИАТИВНОЙ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ПРОГРАММ И ТЕХНОЛОГИЙ*

Аннотация: в статье представлены результаты научного поиска по созданию вариативной системы физического воспитания дошкольников на основе игровых программ и технологий. Анализ современных исследований в области физического воспитания дошкольников и современных парциальных образовательных программ позволил авторам определить основные векторы создания вариативной системы физического воспитания, ее методологические основания и целевые ориентиры.

Дана характеристика задач и содержания парциальных игровых программ и технологий физического воспитания и развития ребенка. Обоснованы возможности их практического применения в вариативном процессе дошкольной образовательной организации. Приведены результаты экспериментальных исследований по оценке эффективности игровых программ и технологий в формировании двигательного опыта дошкольников, развитии двигательных способностей.

* Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ № 19-013-00173 «Комплексное исследование двигательной активности растущего человека в условиях вариативной системы физического воспитания»

В заключении сделаны выводы о смыслах и организационно-педагогических условиях построения вариативной системы физического воспитания детей.

Ключевые слова: физическое воспитание, дошкольное образование, проектирование, вариативность, игровые программы, технологии

*L.N. Voloshin,
Doctor of pedagogy,
professor of the department of preschool
and special (defectological) education
(Belgorod state University, Russia, Belgorod),
voloshina_l@bsu.edu.ru*

*O.G. Galimskaya,
Candidate of pedagogics,
associate professor of preschool
and primary education
(Belgorod institute of education development, Russia, Belgorod)
galimskaya_og@beliro.ru*

DESIGN OF VARIABLE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF GAME PROGRAMS AND TECHNOLOGIES

Abstract: the article presents the results of scientific research on the creation of a variable system of physical education of preschool children on the basis of game programs and technologies. The analysis of modern researches in the field of physical education of preschool children and modern partial educational programs allowed authors to define the main vectors of creation of variable system of physical education, its methodological bases and targets.

The characteristic of tasks and contents of partial game programs and technologies of physical education and development of the child is given. The possibilities of their practical application in the variable process of preschool educational organization are substantiated. The results of experimental studies to assess the effectiveness of game programs and technologies in the formation of motor-game experience of preschoolers, the development of motor abilities.

In conclusion, the conclusions about the meanings and organizational and pedagogical conditions of building a variable system of physical education of children.

Keywords: physical education, preschool education, design, variability, game programs, technologies

Характерной особенностью современного этапа развития отечественной системы физического воспитания дошкольников является вариативность ее содержания, организованных форм, приоритетных направлений. Многообразие

программ различной направленности, востребованность разработки траекторий индивидуального развития детей с ограниченными возможностями здоровья и одаренных детей, необходимость создания современной среды развития ребенка нацеливает педагогические коллективы на организацию вариативного дошкольного образования и обеспечение гибкости, мобильности, динамичности процесса физического воспитания ребенка. Все это в целом меняет качество образовательной системы, создает условия для реализации личностно-ориентированного и регионального подхода, социализации, индивидуализации детей в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Моделирование вариативной системы физического воспитания растущего человека позволяет уйти от централизации, сделать акцент на национальных и региональных компонентах в части образовательной программы, проектируемой по инициативе участников образовательного процесса. Образовательным организациям предоставляется возможность самостоятельного выбора образовательных программ с учетом региональных особенностей, материально-технических и кадровых условий.

Анализ современных исследований по проблемам физического воспитания детей (В.А. Баландин (2019), Л.Н. Волошина (2017), Н.В. Финогорова (2015), Ю.К. Чернышенко (2019) и др.) и изучение современных парциальных образовательных программ («Программа раннего физического развития детей (от рождения до 10 лет)» (2019), «Физическое развитие и здоровье детей 3-7 лет. Программа «Старт» (2014)», «СА-ФИ-ДАНСЕ» (2016). Танцевально-игровая гимнастика для детей и др.) свидетельствует о наличии возможностей построения вариативной системы физического воспитания и развития дошкольников [2; 4; 6; 9; 10]. На наш взгляд, наиболее активно разрабатываются такие ее аспекты, как:

- создание программ, технологий развития двигательной одаренности [7];
- формирование физической культуры детей дошкольного возраста на основе реализации ценностного потенциала этнокультурных традиций физического воспитания [4; 5];
- разработка адаптированных образовательных программ дошкольного образования с использованием программ и технологий адаптивной физической культуры (для детей с нарушениями слуха, зрения речи, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для детей с расстройствами аутистического спектра, для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) [3].
- научное обоснование программ раннего физического развития, спортизированных программ для дошкольников [1; 6].

Следовательно, необходимость построения вариативной системы физического воспитания и развития дошкольников обусловлена ее ориентацией на возможности, способности, интересы ребенка и семьи, необходимостью учета состояния здоровья и уровня физического развития ребенка. Мы полагаем, что при решении задач обеспечения вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм физического воспитания и развития дошко-

льников, необходимо ориентироваться и на ведущие виды детской деятельности.

Многолетний опыт научных исследований практической реализации игровых программ и технологий свидетельствует о широких возможностях их видоизменения при одновременном сохранении того, что является основой – подвижные, спортивные игры и игровые упражнения.

Рассмотрим на примере конкретной парциальной программы физического воспитания и развития «Играйте на здоровье» процесс создания возможностей выбора [1].

В парциальной программе «Играйте на здоровье!» представлено использование спортивных игр во взаимосвязи с здоровьеукрепляющими мероприятиями. Программа определяет перед педагогами ряд важных задач: «сформировать у дошкольников интерес к спортивным играм, желание их применять самостоятельно в свободной игровой деятельности; обогатить игровой опыт детей, правильно и последовательно применять игровые элементы; способствовать нравственной волевой подготовке личности» [1, с. 6].

Программа «Играйте на здоровье!» имеет модульную основу обучения. В ней выделены шесть модулей, где в каждом представлены образовательные задачи и тесты, позволяющие оценить полученные результаты. При разработке программы были учтены климатические условия региона, национальные игровые традиции, популяризация видов спорта. Авторы при разработке конспектов занятий учитывали разный уровень детской физической подготовленности. В каждом модуле представлены направления для общефизической, технико-тактической и морально-волевой подготовки, которые способствуют комплексному решению поставленных задач [1].

На ее основе созданы и широко реализуются программы для развития детской двигательной одаренности по футболу, баскетболу, городкам, бадминтону. Так, только в городе Белгороде более 1000 дошкольников посещают футбольные секции.

Анализ и оценка эффективности программы «Играйте на здоровье!» в формировании двигательно-игрового опыта дошкольников свидетельствует о том, что прирост в контрольных группах оптимального уровня на 30% ниже, чем в экспериментальных группах. Четверть детей (24%) контрольных групп остались на недостаточном уровне сформированности двигательно-игрового опыта.

По 6 из 7 показателей развития двигательных способностей (подбрасывание и ловля мяча, бег с хода 10 м, прыжок в длину с места, бросок набивного мяча, подъем из положения лежа на спине, продолжительность бега) дошкольники экспериментальных групп достоверно ($p < 0,05$) превосходят показатели контрольных групп, где программа «Играйте на здоровье!» не реализовывалась.

В настоящее время в рамках реализации регионального проекта «Будь здоров, малыш!» подготовлены к публикации при поддержке регионального гранта вариативные парциальные программы «Играйте на здоровье» для детей с амблиопией и косоглазием, с нарушениями аутистического спектра (РАС),

нарушением речи. На протяжении двух десятилетий игровые программы и технологии реализуются в дошкольных организациях Белгородчины. Анкетирование 211 руководителей ДОО региона в 2019 году показало, что удовлетворенность содержанием и условиями для компетентного построения вариативной системы физического воспитания на основе игровых программ и технологий составляет 79,8%.

Однако 20,2% руководителей отметили наличие кадровых проблем (отсутствие в штатах инструкторов по физической культуре) и наличие трудностей в создании предметно-развивающей среды для реализации спортизированной игровой программы. Это побудило нас к разработке программы физического воспитания этнокультурной направленности «Выходи играть». Парциальная образовательная программа «Выходи играть» (образовательная область «Физическое развитие») направлена на обеспечение физического развития детей, с учетом интересов, потребностей дошкольников и их родителей, специфики национальных и социокультурных условий, спортивных региональных традиций [6]. Программа «Выходи играть» (образовательная область «Физическое развитие») разработана в рамках проекта «Создание региональной системы личностного развития дошкольников в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» («Дошкольник Белогорья») на принципе регионализации образования. В ней учтены этнические особенности Белгородчины, как одного из факторов духовного и физического развития детей в дошкольный период детства. Содержательный раздел программы представлен четырьмя модулями. Авторы программы создают ситуацию выбора для педагогов и родителей и предлагают использование как отдельных модулей, так и возможную замену модулей на авторские.

Выводы:

– Создание комплекса вариативных программ и технологий их реализации обеспечивает адекватное построение основной образовательной программы с учетом региональных особенностей, традиций, климатических условий, интересов и потребностей субъектов образовательного процесса.

– Организационно-методическая поддержка и научное сопровождение (экспериментальные, инновационные площадки) процесса апробации и внедрения парциальных программ физического воспитания способствует повышению качества физического воспитания и развития дошкольников, что подтверждается результатами исследований.

– Расширяются возможности для проектирования индивидуальных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов для двигательного одаренных детей и детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Волошина, Л.Н. Играйте на здоровье! Физическое воспитание детей 3-7 лет: программа, конспекты занятий, материалы для бесед, методика обучения в разновозрастных группах / Л.Н. Волошина, Т.В. Курилова. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 224 с.

2. Волошина, Л.Н. Двигательная деятельность как источник социального опыта дошкольника: монография / О.Г. Галимская, Л.Н. Волошина. – Белгород, ООО «ГИК», 2017. – 180 с.

3. Коростелев, Б.А. Методические рекомендации по формированию содержания образовательной области «Физическое развитие» адаптированных образовательных программ дошкольного образования с использованием программ и технологий адаптивной физической культуры / Б.А. Коростелев, Р.Г. Тер-Григорьянц, Г.Л. Котова. – М.: АНО «СУВАГ», 2018. – 108 с. – С. 11-12.

4. Кузнецова, З.В. Предпосылки разработки экспериментальной методики формирования физической культуры детей 6-7 лет на основе реализации ценностного потенциала традиций физического воспитания кубанского казачества / З.В. Кузнецова, Ю.К. Чернышенко, В.А. Баландин, Р.И. Соленова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 1 (167). – С. 174-178.

5. Парциальная программа дошкольного образования «Выходи играть! Занятия по физической культуре с детьми и подвижные игры 3-7 лет: методическое пособие / Л.Н. Волошина и др. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 238 с.

6. Программа раннего физического развития детей (от рождения до 10 лет) / Р.Н. Терехина, Е.Н. Медведева, А.А. Супрун, Е.С. Крючек, Р.Б. Цаллагова, О.А. Двейрина, В.С. Терехин, З.Н. Кудрявцева; под общ. ред. Р.Н. Терехиной, Е.Н. Медведевой. – М.: Спорт, 2019. – 356 с.

7. Рослякова, Н.И. Одаренность детей: проблема выявления, обучения [Электронный ресурс] / Н.И. Рослякова // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. – Т. 37. – С. 71-75. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2015/95637.htm>.

8. Физическое развитие и здоровье детей 3-7 лет. Программа «Старт»: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Л.Н. Яковлева, Р.А. Юдина. – Ч. 1. – М.: Владос, 2014. – 318 с.

9. Финогенова, Н.В. Влияние элементарно-спортивных игр на становление социально-значимых качеств дошкольников / Н.В. Финогенова, Д.В. Решетов // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2015. – № 3 (13). – С. 39-43.

10. Фирилева, Ж.Е. «СА-ФИ-ДАНСЕ». Танцевально-игровая гимнастика для детей: учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных и школьных учреждений / Ж.Е. Фирилева, Е.Г. Сайкина. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 352 с.

*С.С. Прищепа,
доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного образования
(Академия социального управления, г. Мытищи Московской области)
s.s.prishopa@mail.ru*

СЕМЕЙНЫЙ ДНЕВНИК КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ В ПРИОБЩЕНИИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Аннотация: в статье рассмотрена одна из актуальных проблем дошкольной педагогики – педагогическая поддержка родителей в вопросах приобщения детей старшего дошкольного возраста к здоровому образу жизни. Автором описана структура и содержание семейного дневника «Здоровый ребенок – улыбающийся ребенок». Определены этапы технологии педагогической поддержки родителей детей 6-7 лет в приобщении ребенка к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: семья, дети, педагогическая поддержка, приобщение, здоровый образ жизни, дневник.

*S.S. Prischepa,
Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of preschool education
(Academy of social management, Mytishchi, Moscow region)
s.s.prishopa@mail.ru*

FAMILY DIARY AS A TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY IN INTRODUCING CHILDREN 6-7 YEARS TO A HEALTHY LIFESTYLE

Abstract: the article deals with one of the urgent problems of preschool pedagogy – pedagogical support of parents in the introduction of children of preschool age to a healthy lifestyle. The author describes the structure and content of the family diary "Healthy child – smiling child". Stages of technology of pedagogical support of parents of children 6-7 years in introduction of the child to a healthy lifestyle are defined.

Keywords: family, children, pedagogical support, communion, healthy lifestyle, diary.

В современных условиях проблема сохранения и укрепления здоровья детей становится все более актуальной. В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (от

17.11.2008 г.), ее решение является одним из приоритетных направлений государственной демографической политики. Важный вклад в формирование здорового образа жизни должно внести создание условий для занятий физической культурой и спортом различных групп населения, том числе детей 3-7 лет.

В связи с этим дошкольное образование уделяет значительное внимание созданию адекватных условий для физического совершенствования и формирования интереса к занятиям физкультурой каждого ребенка: одной из образовательных областей, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС дошкольного образования), является физическое развитие воспитанников, а одной из приоритетных задач – сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечение их эмоционального благополучия.

В соответствии с содержанием ФГОС дошкольного образования педагоги осуществляют «становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.)» [6; 10].

В воспитании ребенка, в том числе физическом значительная роль отводится семье – это первый и наиболее значимый воспитательный институт в жизни человека (Т.А. Маркова, О.М. Айванхов, А.Н. Ганичева, О.Л. Зверева, Я. Корчак и др.). Именно семья существенным образом влияет на становление личности ребенка, приобщение его к системе общечеловеческих ценностей. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ), родители (законные представители) несовершеннолетних обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

А педагоги, согласно ФГОС дошкольного образования должны повышать «компетентность родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [6; 7]. О необходимости многосторонней связи детского сада и семьи в своих исследованиях отмечают: Е.П. Арнаутова, Ю.А. Гладкова, Т.А. Данилина, Т.Н. Доронова, О.Л. Зверева, Т.В. Кротова, А.А. Майер, Н.В. Микляева и др. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в вопросах физического развития и приобщения детей к ЗОЖ является предметом многочисленных исследований: Н.А. Андреевой, Т.Л. Богиной, Н.Н. Бочаровой, И.О. Гариповой, Г.В. Глушковой, Т.С. Грядкиной, М.Д. Маханевой, И.Н. Моргун, Т.Е. Сергеенко, В.П. Усакова.

В рамках экспериментального режима на базе ГБОУ СОШ № 289 дошкольного отделения центра развития ребенка детского сада № 474 СВАО г. Москвы была апробирована модель развития педагогического партнерства ДОО и семьи в обеспечении эмоционального, физического и социального благополучия ребенка [3]. Нами были определены 4 направления в работе с семьей: информационно-аналитическое, просвещение, информирование, совместная деятельность «педагоги-родители-дети». Наряду с групповыми, интерактивными формами взаимодействия мы использовали информационно-просветительские формы: информационные ширмы, баннеры, тематические выставки, информа-

ционные буклеты, газета ДООУ «Малыш-крепыш». Опросив родителей, мы пришли к выводу, что взрослые не всегда обращают внимание на содержание, представленное на стендах и ширмах. Нами был изучен исторический аспект развития наглядно-текстовых форм сотрудничества с родителями. В документах «Устав детского сада», «Руководство для воспитателя» (1938 г.) описаны такие формы работы с семьей, как наглядно-текстовые уголки с материалами о физическом воспитании детей «Как сберечь здоровье ребенка-дошкольника», стенгазета. В 70 – 80-е годы в СССР одно из направлений пропаганды советского общества выражал лозунг: «Физкультуру – в каждый дом, в каждую семью». Акцент ставился на развитии массовой физкультуры и массового спорта. С целью просвещения родителей издавались книги, в которых авторы – педагоги, спортсмены, врачи – раскрывали то, как укрепить здоровье членов семьи, как развивать физические качества, формировать привычку к здоровому образу жизни. В 80 – 90-е годы становятся традиционными следующие наглядно-текстовые формы работы: стенды, тематические папки-передвижки, газеты, памятки, фотостенды («Одежда малыша», «Питание малыша»), библиотека для семьи по физическому воспитанию (рассказы, стихи, загадки) [4]. С утверждением ФГОС дошкольного образования одним из направлений наглядно-информационных форм становится информационно-просветительское, которое направлено на обогащение знаний родителей об особенностях воспитания и развития детей – это газеты, тематические выставки, информационные стенды, ширмы [5; 96]

Опираясь на авторские разработки Н.М. Метеновой, мы стали использовать информационные буклеты. Данный вид позволял адресно донести необходимую и полезную информацию для взрослого. Но не всегда буклет – это удобно и практично. Мы решили для родителей и детей 6-го и 7-го года жизни разработать содержание семейного дневника: «Здоровый ребенок – это улыбающийся ребенок» [2]. Многие ученые и исследователи (М.М. Безруких, С.П. Ефимова, М.Г. Князева и др.) отмечают тот факт, что первостепенной задачей в плане готовности ребёнка к школе родители считают формирование интеллектуальных навыков – обучение детей чтению, письму, счёту, забывая при этом про психофизическую подготовку. Цель данного практического пособия состоит в том, чтобы привлечь внимание родителей к проблеме формирования здорового образа жизни детей в семье, расширить объем элементарных педагогических знаний и практических умений у родителей по вопросам приобщения детей к здоровому образу жизни, вовлечь родителей в процесс приобщения ребенка к ЗОЖ в семье. Пособие адресовано педагогам, родителям и, конечно, детям старшего дошкольного возраста.

В основу содержания дневника легли 8 тематических разделов:

- *Наша семья;*
- *Анатомо-физиологические особенности развития ребёнка;*
- *Рациональный режим дня ребёнка в семье;*
- *Закаливание ребёнка;*
- *Физические упражнения в семье;*

- *Основы сбалансированного питания ребёнка;*
- *Гигиеническое воспитание ребёнка;*
- *Психологический микроклимат в семье.*

На страницах дневника в заметке «Это важно!» родители смогут ознакомиться с рекомендациями по укреплению физического и психического здоровья ребёнка. Результаты исследований в области медицины, дошкольной педагогики и психологии родитель найдет в заметке «Это интересно!». Для того чтобы ребёнок дошкольного возраста не выступал в качестве «объекта» оздоровительных процедур и мероприятий, в рубрике «Мой ребёнок знает!» родитель сможет фиксировать те знания, которыми владеет ребёнок. Большое внимание в дневнике уделяется разделу «Физические упражнения в семье». В нём представлены игры с мячом и пальчиковая гимнастика, которые способствуют психофизической подготовке детей к школе. Игровые упражнения для профилактики плоскостопия и нарушения осанки можно выполнять вместе с ребёнком. Также в дневнике фиксируются личные достижения дошкольника в освоении спортивных игр и упражнений. В пособии много занимательных интерактивных заданий для детей, например, ребёнку предлагается рассмотреть на старнице продукты и собрать (показать стрелочками) в одну корзину полезные для организма продукты, в другую вредные. Таким образом, ведение дневника становится для родителей и их детей интересным и увлекательным мероприятием.

Когда такой дневник был разработан, то возник вопрос как осуществлять педагогическую поддержку родителей с помощью данного пособия.

Исследования целого ряда российских авторов (Е.П. Арнаутова, Е.М. Вроно, А.И. Захаров, Л.В. Загик, О.Л. Зверева, Т.А. Маркова и др.) убедительно доказывают, что в современных условиях необходимо оказывать родителям (законным представителям) своевременную психолого-педагогическую поддержку. Определены четыре тактики педагогической поддержки (по О.С. Газману): «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» [1]. Понятие «педагогическая поддержка» мы трактуем как оказания адресной помощи родителям и ребёнку. Эффективность реализации педагогической поддержки родителей с помощью семейного дневника значительно возрастает при условии придания этому процессу технологичности. Под педагогической технологией понимается целенаправленная, организованная и планомерно реализуемая деятельность педагога. Технология представляет собой алгоритм этапов совместной деятельности педагога и родителей, направленной на приобщение детей 6-7 лет к здоровому образу жизни:

- диагностический этап предполагает изучение уровня представлений о здоровом образе жизни у родителей и детей, выявление сложившихся традиций в семье в вопросах формирования основ здорового образа жизни;

- целевой этап – определение целей и задач педагогической поддержки. Цель помочь родителям сформировать у ребёнка основы здорового образа жизни. Задачи заключаются в мотивации родителей: к наблюдению за изменениями показателей физического развития ребёнка; к фиксации спортивных дости-

жений и физкультурных интересов ребенка; к выполнению заданий и физических упражнений совместно с ребенком, положительно влияющих на здоровье;

– этап выбора способа ведения семейного дневника – заполнение страниц дневника после групповых форм взаимодействия педагога с родителями и детьми, самостоятельное заполнение дневника родителями в течение года и т.д.;

– заключительный этап включает подбор критериев оценки эффективности педагогической поддержки родителей.

В течение 2018-2019 гг. для педагогических работников ДОО г. Дмитров, г.о. Мытищи, г.о. Королев, г. Люберцы, г. Ногинска, г. Пушкино, г. Химки, г. Щёлково, г. Электросталь Московской области были проведены практические семинары в рамках курса повышения квалификации «Взаимодействие инструктора по физической культуре с семьями воспитанников ДОО» и мастер-классы. В процессе практико-ориентированных мероприятий старшие воспитатели, инструкторы по физической культуре, воспитатели познакомились с содержанием и технологией реализации семейного дневника.

С целью определения степени востребованности дневника у родителей и оценки содержания пособия было проведено анкетирование педагогических работников ДОО. Полученные результаты позволили определить степень востребованности семейного дневника у родителей: 87% педагогов считают содержание дневника интересным для родителей и детей, 13% респондента полагают, что родителям будет сложно вести такой дневник. Педагоги предложили возможные варианты применения пособия с, как пособие где фиксируются достижения ребенка, как долгосрочный проект, как домашние задания для родителей и детей. Как отметили опрошенные, в содержание дневника можно включить побольше информации о спортивных играх и упражнениях, традиции семьи в вопросах физического воспитания, информацию о посещении ребенка секции или кружка, итоговую рубрику «Успехи и достижения в семье», игры на отрывных страничках и т.д.

Содержание Семейного дневника в течение двух лет апробируется на базе академических площадок кафедры дошкольного образования АСОУ – ДОО г. Балашиха, г. Дмитрова, г. Лосино-Перовский, г. Ногинска, г. Подольска, Щёлковского района.

Мы надеемся, что семейный дневник как технология педагогической поддержки родителей позволит родителям грамотно осуществлять физическое развитие ребёнка в семье, уделяя должное внимание формированию здорового образа жизни. Заполняя дневник, родители устанавливают близкие отношения с ребенком, поддерживают интерес ребенка к совместной двигательной деятельности, формируют элементарные умения и навыки здорового образа жизни. Таким образом, родители смогут помочь ребенку расти жизнерадостным, веселым и здоровым.

Список литературы

1. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108-110.
2. Здоровый ребенок – улыбающийся ребенок: семейный дневник для детей 6-7 года жизни и их родителей. – 2-е изд.; авт.-сост. С.С. Прищепа. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. – 56 с.
3. Партнерство образовательной организации и семьи; под ред. С.С. Прищепа, Т.С. Шатверян. – М.: «Мозаика-Синтез», 2016. – 90 с.
4. Прищепа, С.С Становление совместной работы детского сада и семьи по физическому воспитанию детей дошкольного возраста в России / С.С. Прищепа // Российская семья – основа развития духовности и патриотизма: Сборник научных статей, концептуально-программных и методических материалов; под ред. В.И. Лутовинова. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2010. – С. 91-99
5. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах; под общ. ред. М.Е. Верховкиной, А.Н. Атаровой. – СПб.: КАРО, 2014. – 112 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 96 с.

УДК 37.03

*О.Н. Лошкарева,
ассистент кафедры дошкольного и специального образования
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
olesya.loshkareva@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена феномену «социальный интеллект», особенностям его развития в старшем дошкольном возрасте. Предложена структура социального интеллекта, состоящая из трех взаимозависимых компонентов. Определена роль физической культуры в развитии исследуемого феномена. Кратко описаны средства физической культуры, позволяющие повысить уровень саморегуляции, самооценки и межличностного взаимодействия старших дошкольников.

Ключевые слова: социальный интеллект, физическая культура, старший дошкольный возраст, самооценка, саморегуляция, межличностное взаимодействие.

*O.N. Loshkareva,
Assistant of the Department of Pre-school and Special Education
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
olesya.loshkareva@mail.ru*

USE OF MEANS OF PHYSICAL CULTURE IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE CHILDREN

Abstract: the article is devoted to the phenomenon of "social intelligence", the characteristics of its development in the senior pre-school year. The structure of social intelligence is proposed, consisting of three interdependent components. The role of physical culture is determined in the development of the studied phenomenon. Briefly describes the means of physical culture, allowing to increase the level of self-regulation, self-evaluation and interpersonal interaction of senior pre-school age children.

Keywords: social intelligence, physical culture, senior pre-school age, self-evaluation, self-regulation, interpersonal interaction.

Основной целью современного образовательного процесса в Российской Федерации является развитие высококонравленной личности, способной к полноценной реализации своего потенциала в обществе.

Действующая в нашей стране Стратегия развития воспитания (до 2025 года) предусматривает создание условий для формирования здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности; обеспечение гарантий доступности ресурсов физической культуры и спорта, защиты прав и соблюдение законных интересов детей.

Достижение поставленной цели возможности при реализации дифференцированного подхода к детям, где будут учтены их индивидуальные и возрастные особенности, а также будет осуществляться работа по обогащению социального опыта детей.

Целостное развитие личности в настоящее время возможно при формировании у детей следующих социальных способностей: выхода из конфликтных ситуаций без негативных последствий, прогнозирования противоречивых ситуаций. Перечисленные способности входят в понятие «социальный интеллект». Предпосылки для его развития находятся в старшем дошкольном возрасте, являющимся особым периодом, в котором ребенок активно накапливает социальный опыт взаимодействия с окружающими и пытается понять свои и их поведенческие особенности.

Социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста включает в себя 3 взаимосвязанных компонента (саморегуляция, самооценка, межличностное взаимодействие) и представляет собой способность адекватного оценивания себя и окружающих в вопросах поведения, внешних особенностей, а также способность установления доброжелательных контактов, успешного выхода и разрешения конфликтных ситуаций, предупреждения их возникновений.

Согласно Стратегии развития воспитания, образовательный процесс должен быть ориентирован на повышение эффективности воспитательной деятельности в системе физкультуры и спорта с целью социализации детей [6].

В этой связи следует обратить внимание на средства физической культуры, которые позволят укрепить физическое и психическое здоровье детей, а также улучшить их связь с окружающей средой. В настоящее время ученые отмечают тенденцию увеличения числа детей дошкольного возраста с различными нарушениями в развитии. Одним из факторов сложившейся проблемы является нехватка двигательной активности детей [3; 56-58]. Также отмечается несоответствие возрастной норме активных движений детей в течение дня. Дошкольники предпочитают проводить досуг у телевизора, компьютера, за смартфоном. Статические положения тела в подобных ситуациях вызывают переутомление определенных групп мышц, нежелание проводить свободное время в игре со сверстниками вызовет недостаток социального опыта, что негативно отразится не только на здоровье детей, но и на развитии их социального интеллекта.

Выходом из сложившейся ситуации видится совместная работа ДОО и семьи по физическому воспитанию, направленная на развитие у детей социального интеллекта и формирование их интереса к физической культуре.

По мнению, Ивасевой О.В., Косенко Г.В., в образовательном процессе дошкольников гармоничное развитие их личности невозможно без физического воспитания [1].

В исследованиях Ротенберг Н.С. отмечаются положительные результаты использования средств физической культуры в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими поведенческие проблемы: с помощью выбранных средств удалось снизить двигательную расторможенность, импульсивность, повысить уровень волевых и когнитивных процессов, развить волевые и эмоциональные психологические свойства, улучшить поведение детей в ДОО [4; 74-75].

Анализ средств физической культуры позволил предположить, что их систематическое и целенаправленное использование в образовательном процессе окажет положительно влияние на социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста.

Так, использование средств физической культуры позволяет развить:

- *саморегуляцию* (уровень эмоциональных реакций, действий по образцу, навыков организационной деятельности)
- *самооценку* (уровень оценки своих способностей, отношения к себе, способствует адекватному отражению мнений окружающих);
- *межличностное взаимодействие* (умения устанавливать причинно-следственные связи между поступками и поведением, проявлять коммуникативную культуру, подстраивать общение под ситуацию).

Структура социального интеллекта оказала определяющую роль в анализе и подборе средств физической культуры.

Для развития саморегуляции

Танцевальные упражнения представляют собой ритмическую гимнастику, оказывающую укрепляющее воздействие на здоровье. Польза от занятий танцами также велика: у ребенка повышается работоспособность, выносливость организма, улучшается память, настроение, идет борьба со стрессами, тревожностью, формируется уверенность в своих силах. Регулярное использование танцевальных упражнений позволит научить ребенка разбираться в ритме, улучшить музыкальный слух. Эти предполагаемые положительные результаты сыграют благоприятную роль в развитии саморегуляции.

Естественные силы природы выступают в качестве сопутствующего фактора, усиливающего положительное влияние подобранных средств физической культуры. К ним относят солнечные, воздушные ванны, водные процедуры и т.п. Использование естественных сил природы позволяет организовать отдых детей, вызвать у них положительные эмоции. Благодаря этому средству ребенок сможет заранее определить и направить в нужное русло свое поведение и эмоции.

Факторы личной и общественной гигиены представляют собой совокупность медицинских знаний, включающих определение условий жизни и труда, их влияние на здоровье, профилактику заболеваний, продление жизни. Под общественной гигиеной понимаются нормативы по охране окружающей среды, меры по укреплению общественного здоровья. Под личной гигиеной понимаются гигиенические правила, включающие чередование труда и отдыха, режим питания, сна и т.д. Данное средство оказывает положительное влияние на все виды здоровья человека: обеспечивает нормальное функционирование организма, формирует сознательное отношение к трудовой деятельности, привычкам, здоровому образу жизни, развивает познавательные процессы, волевые качества, тем самым укрепляя саморегуляцию, ориентирующую на сознательное поведение и адекватные эмоциональные реакции.

Для развития самооценки

Гимнастические упражнения представляют собой комплекс движений, оказывающий положительное воздействие на физическое и психическое здоровье ребенка. По нашему мнению, данное средство будет способствовать повышению уровня самооценки у детей за счет фиксации внимания на своих достижениях. Это поможет привить уважительное отношение к проблемному ребенку со стороны сверстников. Занятия гимнастикой, организованные в группе, способствуют поднятию настроения, развитию усидчивости, успеваемости. Согласно современным исследованиям, регулярное занятие гимнастическими упражнениями приучает ребенка к дисциплине, формирует ценностное отношение и рациональное использование времени, развивает уверенность в себе.

Игры на месте представляют собой форму организации спокойного досуга. Данный вариант игровой деятельности позволяет ребенку набраться сил после умственных занятий. Ученые отмечают, что малоподвижные игры доставляют дошкольникам огромное удовольствие и используются в качестве средства снижения эмоциональной и физической нагрузки, снятия общего утомления,

развития памяти, ловкости, ориентировки в пространстве, повышения интереса к здоровому образу жизни и физической культуре. Данный вид игр является универсальным, поскольку его можно проводить с детьми любой группы здоровья.

Дыхательная гимнастика представляет собой комплекс упражнений, оказывающих положительное влияние на профилактику и лечение заболеваний дыхательной, сердечно-сосудистой систем, обладают успокаивающим, расслабляющим действием. Регулярное применение данного средства позволит оказать профилактическое воздействие в борьбе со стрессами и нервными напряжениями. При регулярном выполнении дыхательной гимнастики ребенок достигнет значительных результатов не только в физическом плане, но и в повышении уровня самооценки. Это универсальное средство можно включать как в другие средства физической культуры, так и использовать самостоятельно.

Для развития межличностного взаимодействия

Подвижные игры представляют собой вид игровой деятельности, оказывающий положительное воздействие на закрепление у старших дошкольников знаний и представлений об окружающей действительности, получении положительных эмоций и избавлении от тревожности, формировании чувства товарищества. Подвижные игры содержат заданные правила, которые требуется запомнить и придерживаться в ходе деятельности. Такое требование приучает дошкольников к дисциплине, обогащает опыт его общения с товарищами. Посредством игры ребенок учится быть инициативным, самостоятельно принимать решения, сознательно подходить к соблюдению игровых правил, контролировать и анализировать свое поведение, а также поведение окружающих. Перечисленные качества играют определяющую роль в развитии межличностного взаимодействия.

Игры с элементами спорта представляют собой вид игровой деятельности, способствующий повышению двигательной активности детей. Посредством спортивных элементов игра развивает ловкость, равновесие, быстроту бега и т.д. Учеными выявлено, что игры с элементами спорта положительно влияют на межличностное взаимодействие детей старшего дошкольного возраста. По мнению Степаненковой Э.Я., в процессе таких игр у детей повышается умственная активность, совершенствуется ориентировка в пространстве, происходит осознание своих действий. Ребенок старается согласовать свое поведение с поведением товарищей, в процессе чего формируется ответственность, воля, решительность, которые необходимы для успешного осуществления межличностного взаимодействия [5, 241-246].

Следует отметить, что перечисленные средства физической культуры необходимо использовать в комплексе с учетом индивидуальных особенностей детей. Материал и содержание занятий необходимо тщательно продумывать, опираясь на данные о состоянии здоровья воспитанников, уровне их социального интеллекта. Занятия следует проводить в привычной для дошкольников игровой форме, которая позволит обеспечить полное раскрытие их возможностей и создать благоприятный эмоциональный фон.

Кроме того, для наибольшей эффективности необходимо проводить совместную работу с родителями, поскольку наибольшее воздействие на развитие ребенка оказывает семья. По мнению Истоминой О.В., вовлечение родителей в оздоровительную работу с детьми успешно осуществляется в форме тематических консультаций на тему популяризации игровой физической культуры в домашних условиях; активного совместного отдыха, выступлений на родительских собраниях с демонстрацией видеоматериалов занятий с детьми, оборудования и инвентаря, тематических фотовыставок [2]. Также следует проводить с родителями беседы, консультации по проблеме социального интеллекта, его сущности, важности его развития у детей. Данное направление работы позволит более успешно осуществить педагогическое руководство процессом развития социального интеллекта детей в старшем дошкольном возрасте.

Таким образом, физическая культура является одной из важнейших составляющих общей культуры человека, позволяющей его полноценной самореализации, а также играет важную роль в комплексном развитии всех личностных аспектов: психического, физического, интеллектуального, социального. Систематическое и технологическое применение средств физической культуры для детей старшего дошкольного возраста позволит обеспечить постепенный и успешный переход к новому виду деятельности – учебной, и включить перечисленные средства в повседневную жизнь, обеспечив ее здоровьем, трудоспособностью и радостью. Средства физической культуры, систематически и целенаправленно реализуемые в процессе физического воспитания, содействуют укреплению и сохранению здоровья детей, способствуют их всестороннему развитию, а также положительно влияют на формирование социально-значимых способностей, наполняющих понятие «социальный интеллект».

Список литературы

1. Ивасева, О.В. Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами физической культуры [Электронный ресурс] / О.В. Ивасева, Г.В. Косенко // Концепт, 2015. – Спецвыпуск № 07. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2015/75112.htm>
2. Истомина, О.В. Игра как здоровьесберегающий компонент в организации освоения дошкольниками образовательной области «Физическая культура» [Электронный ресурс] / О.В. Истомина // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста, 2014. – М.: «Мозаика-Синтез». – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-zdoroviesberegayuschiy-komponent-v-organizatsii-osvoeniya-doshkolnikami-obrazovatelnoy-oblasti-fizicheskaya-kultura>
3. Маценко, Л.Н. Роль мотивации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья для занятий физической культурой / Л.Н. Маценко, С.Г. Гареев // Наука и образование сегодня. – Иваново: Олимп, 2018. – С. 56-58.
4. Ротенберг, Н.С. Технология использования средств физической культуры для коррекции и оптимизации поведения гиперактивности детей / Н.С. Ротенберг // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – № 7 (65). – СПб.: ФГБОУ ВО «НГУ им. П.Ф. Лесгафта», 2017. – С. 74-75.

5. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 241-246.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва. – Режим доступа: URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

УДК 373.24

*С.Н. Гамова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и специального образования
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
sv19793@rambler.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К СВЕРСТНИКАМ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДОУ

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые подходы к воспитанию доброжелательных отношений между дошкольниками на занятиях физической культурой. Представлены основные понятия по изучаемой проблеме, а также результаты исследования, направленного на определение и обоснование педагогических условий воспитания доброжелательных отношений старших дошкольников к сверстникам в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: доброжелательные отношения, доброжелательность, совместная деятельность, двигательная деятельность, общеразвивающие упражнения, старшие дошкольники, сверстники.

*S.N. Gamova,
candidate of pedagogical sciences,
assistant professor of the Department of Pre-school and Special Education
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
sv19793@rambler.ru*

THE POSSIBILITY OF NURTURING FRIENDLY RELATIONS OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN RELATION TO THEIR PEERS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE IN PRESCHOOL

Abstract: In this article we will consider ways and methods of education of the benevolent relations between preschool children on occupations by physical culture. Let us consider the basic concepts on the topic under study, as well as conduct a small study, the purpose of which is to determine and substantiate the pedagogical

conditions of education of friendly relationships of older preschoolers with peers in the process of physical education.

Keywords: friendly relations, goodwill, joint activity, motor activity, General developing exercises, senior preschoolers, peers.

Воспитание доброжелательных отношений у старших дошкольников, формирование первичных нравственных представлений и умений действовать доброжелательно как в привычных, так и в необычных ситуациях является первостепенной задачей нашего времени. Но здесь мы сталкиваемся с существующим противоречием, когда, с одной стороны, государство выдвигает на первый план гуманистические идеи и ориентиры, а с другой, когда приходится противостоять относительной жестокости современного общества, ведущей к дефициту доброты и чуткости в человеческих отношениях.

Исследованию особенностей формирования взаимоотношений между детьми дошкольного возраста посвящены научные труды многих педагогов и психологов – Л.И. Божович, Л.С. Выготского М.И. Лисиной, А.А. Люблинской, Е.О. Смирновой и др.

Большое внимание уделяется проблеме развития доброжелательных взаимоотношений в работах Т.Н. Бабаевой, Я.Л. Коломинского и др. В этих исследованиях подчеркивается, что доброжелательные взаимоотношения развиваются у детей через общение друг с другом, отмечается важность того, что педагоги должны поддерживать комфортную психологическую обстановку и создание поучительных ситуаций, позволяющих накапливать опыт взаимоотношений.

Проблема развития доброжелательных отношений у дошкольников нашла свое отражение и в научных исследованиях ряда диссертационных работ. Так, например, И.А. Кумова исследовала условия воспитания основ коммуникативной культуры детей шестого года жизни (2004 г.). В исследованиях Н.В. Ивановой раскрыты вопросы теории и практики построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении (2004 г.). Изучению особенностей развития индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в коллективных взаимоотношениях посвящено исследование Е.А. Кудрявцевой (2005 г.). В научном исследовании, проведенном Н.А. Лялиной рассматриваются факторы и педагогические условия воспитания культуры взаимопонимания в общении старших дошкольников со сверстниками (2007 г.). Широко рассматривается исследуемая нами проблема и в научных публикациях ученых, педагогов-практиков в ряде российских журналов. В существующих исследованиях межличностные отношения понимаются по-разному: как избирательные предпочтения; как познание и восприятие другого; как результат общения и совместной деятельности. О.Н. Ефимова рассматривает проблему развития доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии [3]. Т.С. Бикузина и С.В. Савинова

исследовали возможности развития доброжелательных взаимоотношений у детей дошкольного возраста посредством тренинговых игр [2]. Н.Ю. Николаева и Л.Д. Андреева изучали особенности формирования доброжелательных отношений у детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности [4].

Особое значение в формировании личности старших дошкольников имеют отношения, которые строятся на основе доброжелательности.

Физическое воспитание детей не должно ограничиваться только совершенствованием и формированием двигательных навыков, оно также должно быть связано с задачами нравственного воспитания. Однако на сегодняшний день эти возможности учитываются не в полной мере и, следовательно, недостаточно реализуются в двигательной деятельности дошкольников. Между тем, М.Н. Сокольникова в своем исследовании доказала, что процесс воспитания доброжелательных отношений дошкольников к своим сверстникам на уроках физкультуры может состоять из трех этапов: первый этап ориентирован на накопление первичного опыта, установление дружеских отношений старших дошкольников к занятиям физкультурой и установление единства восприятия детьми этих отношений, их значимости для эффективной совместной двигательной деятельности с активным обучением и руководящей ролью взрослого; второй этап ориентирован на целенаправленную организацию опыта дружеских отношений, что обеспечивает дифференцированный подход к подгруппам детей с учетом уровня развития этих отношений и создание атмосферы широкой доброжелательности в физическом воспитании; на третьем этапе ситуации, требующие сложных и самостоятельных форм взаимодействия, продолжают широко и вариативно использоваться: от умения понимать эмоциональное состояние сверстника и замечать трудности до умения поддержать партнера жестом, словом, положительной оценкой и т.д. для оказания конкретной помощи [7].

Совместная двигательная активность детей, разнообразные физические упражнения, способы организации дошкольников, эмоциональная насыщенность, ритмичность, музыкальность и эстетичность движений создают широкие возможности для накопления опыта положительного взаимодействия старших дошкольников со сверстниками. Важно, чтобы преобладали доброжелательные отношения, составной частью которых является доброжелательность.

В энциклопедическом словаре педагога доброжелательность рассматривается как духовно-нравственное качество личности, выражающее благорасположение, симпатию от одного человека к другому, пожелание ему добра, блага, успеха; это способность человека радоваться чужим успехам, чужому счастью, чужой радости; это отсутствие зависти, мстительности и безразличия к людям; это умение прощать чужие ошибки, терпение к чужим недостаткам [1].

Доброжелательные отношения – составная часть общения. Общение, будучи важнейшей социальной потребностью развивающейся личности, неотделимо от отношений. Их двусторонняя содержательная взаимосвязь подчеркива-

ется в философских, психологических, педагогических работах. Общение и отношение – две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны явления.

Субъективно доброжелательность проявляется в благосклонности, симпатии, сочувствии, благожелательности. С моральной точки зрения доброжелательность – это долг человека. В доброжелательности подчеркивается не только безусловное признание в другом человеке его морального достоинства, но и выражается миролюбие, дружелюбие, готовность к плодотворному сотрудничеству. Дружеские отношения дошкольников в процессе физического воспитания представляют собой общую эмоционально-положительную направленность поведения ребенка в его отношениях со сверстниками, проявляющуюся в способности сочувствовать, понимать состояние сверстников, в готовности оказывать помощь и сотрудничать в совместной двигательной деятельности [7].

Нами было организовано экспериментальное исследование, цель которого заключалась в определении и обосновании педагогических условий развития доброжелательных взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками в процессе физического воспитания. В эксперименте участвовали 25 детей старшей возрастной группы вместе с родителями.

Цель констатирующего эксперимента состояла в определении уровня сформированности доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками. Критериями оценки выступили избирательность в отношении со сверстником; умение сопереживать ровеснику. С целью выявления избирательности в отношениях между сверстниками была использована социометрическая методика – игра «Секрет» (Т.А. Репиной). Для выявления типичных для дошкольников форм сопереживания ровеснику мы использовали методику Е.О. Смирновой [6]. Наблюдение за проявлениями сопереживания ровеснику осуществлялось в естественных условиях: на прогулке, во время свободной игры, в повседневной жизни детей в детском саду и в процессе экспериментальной игры «Кто быстрее?». У детей фиксировались естественные и стихийные проявления сопереживания ровеснику. Показатели сопереживания были выражены в способности воспринять (увидеть) переживание ровесника; понять переживание другого ребенка; откликнуться на переживание.

Результаты исследования показали, что уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) детей в группе низкий, 35% детей в системе межличностных отношений испытывают неудовлетворенность в общении, в признании сверстниками, так как в группе большее количество детей имеет неблагоприятный статус. Коэффициент взаимности (КВ) – индекс групповой сплоченности, выражает различный характер отношений, существующих в группе. КВ – 20%, из чего следует, что данная группа относится к первому уровню взаимности (низкий уровень). Значение коэффициента взаимности и построение социогаммы на основе вычисленных взаимных выборов дает нам представление о характере отношений, существующих в группе. Можно констатировать разобщенность

группы на отдельные группировки по 2-3 человека. Девочки и мальчики создают свои группировки обособленно друг от друга, то есть наблюдается высокая половая дифференциация в группе.

Коэффициент удовлетворенности дошкольников своими взаимоотношениями (КУ) – 14%. Из условного распределения детей на группы мы видим, что дети, которых выбрали все или почти все сверстники из числа тех, кого они сами выбирали, имеют основание для более высокого эмоционального самочувствия, жизнерадостности, чем те дети, которых может быть и выбирают, но совсем не те, к которым они сами стремятся. Индекс изолированности (ИИ) – 20%, т.е. данную группу нельзя считать благополучной, статусную категорию «не принятые» имеет 5 детей. В сравнительно небольшом количестве случаев (25%) дети стремятся понять переживания другого ребенка, а также причины, вызвавшие их, обращаются к ровеснику с расспросами, советами, пожеланиями.

Целью формирующего этапа исследования стало экспериментальное подтверждение эффективности педагогических условий развития доброжелательных взаимоотношений у старших дошкольников со сверстниками в процессе физического воспитания: отбор средств физической культуры и определение этапов, направленных на воспитание доброжелательных взаимоотношений со сверстниками; взаимодействие с семьями детей по данной проблеме.

Главными средствами физической культуры, направленными на воспитание доброжелательных отношений у детей со сверстниками, стали гимнастика и подвижные игры. В работе со старшими дошкольниками с целью воспитания у них доброжелательных отношений со сверстниками в рамках физкультурных занятий мы опирались на некоторые технологии Е.О. Смирновой. Нами было определено пять этапов, направленных на воспитание доброжелательных взаимоотношений со сверстниками: создание благоприятного эмоционально-психологического фона в группе; активизация деятельности и стимуляция внимания детей друг к другу; развитие способности увидеть другого, почувствовать с ним единство; обучение детей согласовывать собственное поведение с поведением других ребят; мотивация детей к переживанию общих эмоций.

На первом этапе детям предлагались игровые упражнения Е.А. Смирновой: «Знакомство», «Общий круг», «Самопрезентация», «Комплимент», предполагающие создание благоприятной атмосферы, сокращение эмоциональной дистанции. Выполняя упражнение «Общий круг», дети должны были здороваться одними глазами со всеми по кругу и сделать небольшой кивок головой. После объяснения инструкции все дошкольники начали кивать головой соседям и своим друзьям. У всех детей возникала адекватная эмоциональная реакция при восприятии сверстников: встречаясь с ними глазами, они начинали ошибаться. В игре на сокращение эмоциональной дистанции «Окажи внимание другому» дети становились в круг и по очереди говорили что-нибудь положи-

тельное одному из ее участников. Испытуемым было нелегко выполнять это упражнение.

На втором этапе, применяя построения и перестроения в паре и тройках, общеразвивающие упражнения в паре и четверках, подгруппах с предметами и без них, основные движения в паре, мы планировали сближать детей друг с другом, настраивали их на работу через активизацию совместной деятельности. Также мы проводили малоподвижные игры «Чье звено быстрее соберется», «Найди и промолчи», «Ель, елка, елочка»; подвижные игры большой подвижности, в которых выбираются два водящих: «Белые медведи», «Волк во рву», «Лягушки и цапля», «Ловля обезьян», «Догони свою пару»; игровые упражнения психологической направленности Е.О. Смирновой: «Переходы», «Передай движение».

На третьем этапе мы старались сформировать способность детей видеть сверстника, обращать на него внимание, уподобляться ему. Для этого дошкольникам были предложены игры: «Зеркало», «Эхо», «Испорченный телефон», направленные на развитие способности увидеть другого, почувствовать одно общее с ним задание. В процессе игр ребенок должен максимально сосредоточиться на сверстнике, его действиях, внешности, мимике, жестах.

На четвертом этапе мы учили детей согласовывать собственное поведение с поведением других детей. Так, в игре «Сороконожка» дети вставали друг за другом со своими друзьями, следующий вариант игры предполагал расставлять детей не по их желанию, а по принципу – кто с кем меньше общается.

На пятом этапе мы использовали подвижные игры: «Злой дракон», «Шторм», «Мышата в мышеловке» и др., направленные на переживание общих эмоций, способствующие объединению детей и вызывающие желание поддерживать друг друга в затруднительной ситуации.

С помощью игр, которые мы успешно использовали на занятиях по физической культуре, решались следующие задачи: развивать у детей чувство уверенности в себе; предоставлять возможность самостоятельно проявлять себя в общении с окружающими; формировать положительное отношение к окружающим, сбалансировать эмоции, способность к волевому усилию; учить умению выслушать, помочь, поддержать другого в решении поставленных задач, проявлять навыки и знание общечеловеческих норм и правил общения; создавать возможности для полноценных контактов с окружающим миром.

Нами также были определены три направления работы с семьей по вопросам воспитания доброжелательных отношений в процессе физического воспитания: информационное, консультативное, совместная деятельность родителей с детьми.

С целью информирования родителей о том, как осуществляется процесс воспитания доброжелательных отношений в процессе физического воспитания в детском саду, мы использовали такие формы, как информационный стенд для родителей, тематические консультации, день открытых дверей. Нами были раз-

работаны памятки для родителей: «Подвижные игры», «Учим детей играть вместе», «Мы умеем дружно жить», «Игры с обручем» и др.

С целью просвещения родителей в вопросах воспитания доброжелательных отношений с детьми в условиях семьи мы организовали круглый стол, провели родительское собрание, индивидуальное консультирование. В ходе круглого стола обсуждались следующие вопросы: как вы понимаете термины «доброжелательность», «доброжелательные отношения»; какие средства являются наиболее эффективными для формирования у детей доброжелательных отношений; какие методы и приемы способствуют формированию доброжелательных отношений между детьми в игре? С целью вовлечения родителей в педагогический процесс детского сада мы организовали совместную физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность родителей с детьми во время прогулов и праздников, на викторинах на спортивную тематику.

Наиболее интересной и эффективной формой сотрудничества с семьей стали совместные физкультурные занятия родителей с детьми, разработанные С.С. Прищепа [5]. Такие занятия подготавливались и организовывались инструктором по физкультуре совместно с педагогом-психологом. Тесное сотрудничество этих специалистов позволяет повысить эффективность взаимодействия детского сада и семьи.

Результаты контрольной методики «Секрет» позволили судить о динамике избирательности в отношениях со сверстниками. Дети, занимающие благоприятную статусную категорию, составляют 62% от общей численности, что существенно (на 27%) увеличивает уровень благополучия взаимоотношений (УБВ). Высокий уровень эмоционально-положительных взаимоотношений означает благополучие большинства детей группы в системе межличностных отношений, их удовлетворенность в общении, признании сверстниками. Коэффициент взаимности (индекс групповой сплоченности) при повторном исследовании в экспериментальной группе составил 34%, из чего следует, что данная группа относится к третьему уровню взаимности (высокий уровень). В экспериментальной группе было зафиксировано существенное увеличение коэффициента удовлетворенности дошкольников своими взаимоотношениями. Он составил 61% (на 47% больше, чем результаты констатирующего эксперимента). Результаты наблюдения по методике Е.О. Смирновой свидетельствуют о том, что в группе стало больше детей, стремящихся понять переживания другого ребенка и причины, вызвавшие их.

Количественные и качественные результаты контрольного эксперимента выявили положительную динамику уровня сформированности доброжелательных отношений со сверстниками. Изменился характер взаимоотношений между детьми в физическом воспитании, со стороны детей появились дружеские отношения; изменилась общая эмоционально-положительная направленность поведения дошкольников.

Результаты нашей экспериментальной работы свидетельствуют о том, что при реализации педагогических условий возможно формирование доброжелательных отношений между старшими дошкольниками и сверстниками средствами физической культуры.

Таким образом, можно отметить, что соответствующая ситуация в реализации основных движений побуждает детей к большей самостоятельности и инициативности в проявлении доброжелательных отношений. В условиях совместного выполнения различных движений у детей развивается способность испытывать удовлетворение от успешных совместных действий, приобретать опыт внимания и т.д. что обеспечивает переход к более сложному нравственному содержанию, более устойчивым, осознанным проявлениям доброй воли. Большие образовательные возможности таят в себе разнообразные сложные двигательные действия, входящие в состав основных движений, которые являются важнейшей составляющей физической подготовки. Совместная деятельность в процессе выполнения основных движений на занятиях с использованием различных способов организации создает благоприятные условия для воспитания доброжелательных отношений дошкольников.

Список литературы

1. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Бикузина, Т.С. Развитие доброжелательных взаимоотношений у детей дошкольного возраста посредством тренинговых игр [Электронный ресурс] / Т.С. Бикузина, С.В. Савинова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 13-18. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770804.htm>. – (Дата обращения: 10.08.2019).
3. Ефимова, О.Н. Развитие доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии [Электронный ресурс] / О.Н. Ефимова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 74-77. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/642/>. – (Дата обращения: 10.08.2019).
4. Николаева, Н.Ю. Особенности формирования доброжелательных отношений у детей младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Н.Ю. Николаева, Л.Д. Андреева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 266-268. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770083.htm>. – (Дата обращения: 10.08.2019).
5. Прищепа, С.С. Организация физкультурных занятий родителей с детьми в детском саду / С.С. Прищепа. – М.: АРКТИ, 2011. – 80 с.
6. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2014. – 158 с.

7. Сокольникова, М.Н. Воспитание доброжелательных отношений у старших дошкольников на физкультурных занятиях: специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Сокольникова. – СПб., 2001. – 26 с.

УДК 159.923

*Г.В. Навольнев,
Студент 290/1, «клиническая психология»,
(СтГМУ, Россия, Ставрополь),
navolnev.g@gmail.com*

ВЛИЯНИЕ ГАДЖЕТОВ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ 6-7 ЛЕТНЕГО РЕБЁНКА

Аннотация: современные технологии дают широкие возможности для развития ребенка, однако некоторые из них, в частности – гаджеты, вместе с объективной пользой могут также оказывать неблагоприятное воздействие на психическое здоровье ребенка. В статье рассматриваются особенности психики детей 6-7 лет и влияние на нее современных гаджетов.

Ключевые слова: гаджеты, психическое здоровье, развитие детей

*G.V. Navolnev,
Student 290/1, «Clinical Psychology»,
(StGMU, Russia, Stavropol),
navolnev.g@gmail.com*

INFLUENCE OF GADGETS ON THE MENTAL HEALTH OF A 6-7 YEAR CHILD

Abstract: modern technologies provide great opportunities for the development of the child, however, some of them, in particular gadgets, along with objective benefits can also have an adverse effect on the mental health of the child. The article discusses the features of the psyche of children 6-7 years old and the impact on it of modern gadgets.

Keywords: gadgets, mental health, child development.

Период 6-7-ми летнего возраста в контексте детского развития принято считать младшим школьным возрастом. Психическое развитие ребенка на данном возрастном этапе находится в фазе активного развития: происходит становление эмоционально-волевой, поведенческой, коммуникационной и потреб-

ностной сферы. В данном возрасте ребенок попадает в новую для себя среду школьного обучения, заводит новые знакомства и в целом осваивает новые условия жизнедеятельности.

Несмотря на то, что ведущий вид деятельности ребенка меняется с игрового на учебный, потребность в игре у него сохраняется, за счет чего, освоение внешней действительности может быть интересным при использовании игровых компонентов.

Особое значение в данном возрастном периоде приобретает сохранение психического здоровья ребенка, поскольку период шести-семи лет является переломным для возникновения психологического кризиса.

Вместе с тем, в контексте детского развития уместно использовать понятие психологического благополучия, которое способствует сохранению психического здоровья личности.

В качестве основных критериев психического благополучия ребенка, при котором становится возможным сохранение его психического здоровья, выступают:

1. состояние душевного комфорта ребенка, его психическое развитие;
2. приемлемое социальное поведение;
3. умение понимать не только окружающих, но и себя;
4. реализация потенциала в различных видах деятельности;
5. умение выбирать и быть ответственным за свой выбор [3; 152].

Состояние психологического благополучия ребенка делится условно на уровни.

Первый – креативный – к нему относятся дети с устойчивой адаптацией к окружающей среде, силами для борьбы со стрессовыми ситуациями и творческим отношением к реальности. Такие дети не нуждаются в психологической помощи.

Второй – адаптивный – дети, которые в целом адаптированы к обществу, но у них существует повышенная тревожность.

Третий, считается самым низкий, – дезадаптивный – к нему относятся дети, которые стремятся приспособиться к внешним обстоятельствам, жертвуя своими возможностями или желаниями. Или же используя активную наступательную позицию, подчиняя окружающих своим потребностям. Отнесенные к этому уровню дети нуждаются в индивидуальной психологической помощи [1; 298].

Существуют факторы риска, которые влияют на психологического благополучие ребенка. Это:

- Средовые (окружение). К ним относятся неблагоприятные условия проживания в семье или связанные с детским садом. К примеру, в последнем травмой может стать и первая встреча с воспитателем, от которой, надо сказать, зависит дальнейшее взаимодействие ребенка с взрослыми.

- Субъективные (индивидуальные особенности) включают в себя характер, самооценку и темперамент.

Другими словами, основным условием нормального психического развития ребенка (кроме нормально функционирующей нервной системы) будет спокойная обстановка, с постоянным присутствием взрослых (родителей, воспитателей), которые играют с ним или беседуют, дают ему возможность проявить свою самостоятельность [4; 186].

Состояние психического здоровья как уже было отмечено, следует воспринимать в качестве состояния благополучия, в котором все психические процессы ребенка развиваются согласно возрастным нормам развития.

В качестве основных психических структур, которые активно развиваются в данном возрасте, следует выделить внимание, память, мышление, уровень самооценки и мотивационную сферу. Именно их сохранность и является отражением психического здоровья ребенка 6-7-ми лет.

Внимание у детей 6-7-ми лет довольно неустойчивое и отличается частым и произвольным перемещением с одного объекта на другой. Возрастной особенностью внимания у детей является его сравнительно невысокая устойчивость, неумение ребенка длительно сосредотачиваться на определенной работе, особенно если такая работа однообразна и неинтересна, а также отвлечение их внимания.

Память начинает играть ведущую роль в организации психических процессов. К концу дошкольного периода у ребенка появляются произвольные формы психической активности. Он уже умеет рассматривать предметы, может вести целенаправленное наблюдение, возникает произвольное внимание, и в результате появляются элементы произвольной памяти.

Произвольная память проявляется в ситуациях, когда ребенок самостоятельно ставит цель: запомнить и вспомнить. Можно с полной уверенностью сказать, что развитие произвольной памяти начинается с того момента, когда ребенок без помощи других выделил задачу на запоминание.

Желание ребенка запомнить следует всячески поощрять, это залог удачного развития не только памяти, но и других познавательных способностей: восприятия, внимания, мышления, воображения.

Возникновение произвольной памяти способствует развитию культурной (опосредованной) памяти – наиболее продуктивной формы запоминания. Первые шаги этого (бесконечного в идеале) пути обусловлены особенностями запоминаемого материала: яркостью, доступностью, необычностью, наглядностью и т.д.

Потом ребенок способен усилить собственную память с помощью таких способов, как классификация, группировка. В данный период специалисты по психологии и преподаватели могут целенаправленно обучать дошкольников приемам классификации и группировки в целях запоминания [2; 201].

К периоду 6-7-ми лет, более высокого значения достигает развитие наглядно-образного мышления и начинает развиваться логическое мышление, что способствует формированию способности ребенка выделять значительные характеристики и симптомы предметов находящегося вокруг мира, формированию способности сравнения, обобщения, классификации.

Ведущим по-прежнему является наглядно-образное мышление, но к концу дошкольного возраста начинает формироваться словесно-логическое мышление. Оно предполагает развитие умения оперировать словами, понимать логику размышлений. И здесь непременно потребуется помощь взрослых, так как известна нелогичность детских размышлений при сопоставлении, к примеру, величины и количества предметов.

В этом возрасте наступает формирование понятий. Полностью словесно-логическое, понятийное, либо абстрактное, мышление формируется к подростковому возрасту. Ребенок может устанавливать причинно-следственные взаимосвязи, находить решения проблемных ситуаций. Может делать исключения на основе всех изученных обобщений, выстраивать серию из 6—8 поочередных иллюстраций.

Отечественные исследователи подразумевал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка – обобщенное, то есть устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. На протяжении учебного года у детей происходит формирование самооценки. Некоторая ситуативная самооценка, не связанная с содержательным представлением о себе, возникает раньше, чем «Я-концепция».

Но самооценка становится существенно более стабильной и внеситуативной именно в тех случаях, когда она связывается с «Я-концепцией», при всем этом содержательные расхождения между ними не появляются.

Успехи и неудачи в какой-либо деятельности значительно влияют на оценку индивидом собственных возможностей в данном виде деятельности, неудачи, обычно, понижают требования к себе, а успех увеличивает их. Не менее важен и момент сравнения: оценивая себя, индивидуум свободно либо невольно сопоставляет себя с иными личностями, принимая во внимание не только свои личные заслуги, но и всю социальную обстановку в целом [1; 609].

На общую самооценку ребенка в значительной степени оказывают влияние кроме того ее отличительные черты и то, как важно для нее оцениваемое качество либо деятельность. В большинстве случаев, самооценка школьником собственной учебной деятельности нацелена на оценки, выставленные в журнал, так как они считаются основанием для общественного контроля и наказаний. Но вербальная оценка сможет играть доминирующую роль в формировании самооценки ребенка, в случае, если преподаватель умеет адекватно ею воспользоваться.

Вместе с тем, у детей 6-7-ми лет начинает формироваться рефлексия, то есть осознание собственного социального «я» и возникновение на этой основе внутренних позиций.

В качестве важного новообразования в развитии психической и личностной сферы ребенка семилетнего возраста является соподчинение мотивов. Осознание мотива «я должен», «я смогу» постепенно начинает преобладать над мотивом «я хочу». Ребенок семилетнего возраста стремится к самоутверждению в таких видах деятельности, которые подлежат общественной оценке и охватывают разные сферы.

Осознание собственного «я» и возникновение на данной основе внутренних позиций к концу дошкольного возраста порождает новые потребности и стремления. В итоге игра, которая является главной ведущей деятельностью на протяжении дошкольного детства, к периоду 6-7-ми лет уже не может полностью удовлетворить ребенка.

У него возникает потребность выйти за рамки собственного детского образа жизни, занять доступное ему место в общественно-значимой деятельности, то есть ребенок стремится к принятию новой социальной позиции – «позиции школьника», что является одним из важных результатов и особенностей личностного и психического развития детей семилетнего возраста.

В настоящее время, развитие современных технологий предлагает широкий спектр использования различных гаджетов, которые во многом могут способствовать развитию некоторых навыков ребенка, совместно с его психическими структурами, это становится возможным благодаря хорошо разработанным эффектам визуализации, совместно со звуковыми возможностями, которые позволяют сделать обучающие занятия не только познавательными, но и интересными [5; 1829].

В этом случае, гаджет становится незаменимым предметом в развитии ребенка, поскольку предоставляет возможности как для развлечения, так и для реализации образовательных нужд.

Высокая функциональность гаджетов обуславливает популярность их использования родителями в качестве вспомогательных средств воспитания и обучения ребенка.

Как и в любых других областях, использование современных гаджетов может иметь свои достоинства и недостатки. В частности, при оптимизации времени использования гаджета, становится возможным развитие отдельных функций

Так, при использовании смартфона, планшета либо компьютера современный ребенок в значительной мере может развить когнитивные навыки, совместно с логикой и вниманием, однако многочисленные исследования, посвященные данному вопросу, отражают, что в контексте психического здоровья, гаджеты оказывают на него самое неблагоприятное воздействие.

Наиболее сильный урон использование гаджетов детьми оказывает на их эмоциональную сферу, поскольку привлекательный визуальный ряд, реалистичные звуковые эффекты способствуют выработке желания использовать гаджет максимально длительное время. При этом, разнообразие интересных приложений и игр могут даже на самых ранних стадиях способствовать выработке эмоциональных расстройств, выражающихся в повышенной раздражительности и тревожности [5; 1830].

Согласно многочисленным исследованиям, оптимальным временем использования гаджетов ребенком 6-7-ми летнего возраста является 1-2 часа в день. В этом случае, риск неблагоприятного воздействия гаджета на психику ребенка минимален. Однако, в современных условиях родители часто пренебрегают этим правилом, поскольку использование гаджетов позволяет сделать ребенка более усидчивым и освободить родителей от необходимости чем-то его занимать.

В качестве самых распространенных неблагоприятных факторов воздействия гаджетов на психику ребенка 6-7-ми летнего возраста можно выделить следующие:

1. Психоэмоциональные расстройства. При чрезмерном использовании гаджетов ребенком, у него может развиваться тревожность, большое количество страхов, эмоциональная неустойчивость, зачастую граничащая с агрессией.

2. Расстройства памяти. Имея возможность к неограниченному использованию гаджетов, у детей отпадает стимул к запоминанию необходимых паттернов, поскольку интересующую информацию всегда можно посмотреть в гаджете. Как следствие, нарушаются компоненты произвольной памяти.

3. Расстройства поведения. Чрезмерное использование гаджетов может провоцировать появление зависимости от них, что, в свою очередь, сопровождается наличием истерик при отсутствии доступа к гаджету. Ребенок может не следовать указаниям взрослых и отказываться от выполнения необходимых паттернов.

4. Нарушение мотивационного компонента. С учетом того, что данный возрастной период связан с поступлением в школу, у ребенка может отсутствовать мотивация к получению знаний при наличии желания к неограниченному использованию гаджетов. Нарушения мотивационного компонента могут быть выражены в нежелании активного времяпровождения с семьей и друзьями, поскольку приоритетным будет являться использование гаджетов.

5. Нарушения мышления. Гаджеты способствуют упрощению решения многих повседневных задач. В частности, даже в развивающих играх и приложениях существует большое количество подсказок, что существенно облегчает для ребенка решение определенных задач, в сравнении с выполнением аналогичных заданий без их использования.

Таким образом, гаджеты в значительной мере воздействуют на все компоненты психического здоровья ребенка. При чрезмерном использовании гад-

жетов отмечается значительный урон для психического здоровья личности, в то время как эпизодическое использование гаджетов может во многом способствовать развитию и укреплению психики ребенка 6-7-ми летнего возраста.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Карпов, А.М. Компьютерная деятельность детей – фактор риска психических и личностных нарушений // Тезисы докладов III международного симпозиума «Феномены природы и экологии человека» / А.М. Карпов, Е.В. Чудновский, В.В. Герасимова. – Казань, 1997. – С. 201-202.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина // Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – 10-е изд., перераб. и доп. / В.С. Мухина. – М., 2006. – 608 с.
5. Табурца, В.А. Влияние гаджетов на психику ребенка: маркеры проблемы, спектр последствий / В.А. Табурца // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1826-1830.

РАЗДЕЛ 11. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 378.148

*А.А. Дякина,
доктор филологических наук,
профессор кафедры философии, социальных наук и журналистики
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
anjeloprof@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЕНОК В СТАТУСЕ «MEDIA SAPIENS»: ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИЙ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с медиаобразованием дошкольников как актуальной потребностью современного информационного общества. Анализируется общая ситуация в отечественном медиаобразовании, ориентированном на детей раннего возраста. Существующие технологии медиаобразовательной деятельности в дошкольных учреждениях оцениваются с точки зрения перспективности их использования.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакомпетенции, дошкольное учреждение, ребенок.

*A.A. Dyakina,
Doctor of Philology,
professor of department of philosophy, social sciences and journalism
(EGU of I.A. Bunin, Russia, Yelets)
anjeloprof@mail.ru*

THE MODERN CHILD IN THE STATUS OF "MEDIASAPIENS": TECHNOLOGIES OF FORMATION OF MEDIA COMPETENCES OF THE PRESCHOOL CHILD

Abstract: in article the questions connected with media education of preschool children as relevant requirement of modern information society are considered. The general situation in the domestic media education focused on children of early age is analyzed. The existing technologies of media educational activity in preschool institutions are estimated in terms of prospects of their use.

Keywords: media education, media competences, preschool institution, child.

Дошкольная ветвь отечественного медиаобразования в настоящее время находится в стадии активного становления. От первых теоретических работ, посвященных этому направлению педагогики и журналистики, до серьезного учебного пособия, обобщающего практический опыт и аналитические наработки в данной сфере [6], прошло два десятка лет. Автором пособия созданы и специальные сайты, которые вместе с уже существующими могут служить солидным подспорьем для дошкольных учреждений и родителей, осуществляющих медиаобразовательную деятельность. Потребность в последней в контексте постоянного усиления возможностей и вызовов информационно-коммуникационного пространства становится все более очевидной и для практиков дошкольного образования, и для представителей управленческого аппарата разного уровня. Показательно, что вышедшая в 2015 году Примерная основная образовательная программа «Успех» (М.: Просвещение) в отличие от своей первой версии (2011) содержала рекомендации по медиаобразованию в части, формируемой участниками образовательных отношений. Такое «осторожное» включение связано с тем, что медиаподготовка не является обязательной в нашей стране ни для студентов, ни для школьников, ни тем более, для детей дошкольного возраста. Вместе с тем зарубежный опыт (Австралия, Швейцария, Швеция, Франция, Финляндия, Канада) последнего десятилетия показывает, что ранняя подготовка к восприятию медиа не только оправдана информационной эпохой, но и соответствует потребностям самого человека. Методологическая база, необходимая для такого подхода, создана и в России. Она представлена исследованиями медиа с точки зрения эмпирико-функциональной парадигмы, обращающей внимание на особенности медиацивилизации, появление медийного человека [2]. Статус «Media Sapiens», которым наделил нашего современника писатель С. Минаев, вполне соотносим и с ребенком. Дошкольник такой же полноправный потребитель информации, что и взрослый, но только еще менее защищенный от нее.

Медиакомпетентность дошкольника, которая должна стать результатом медиаобразовательной деятельности, – это способность на основе полученных знаний и сформированных умений, навыков правильно и свободно, соответственно своему возрасту, общаться с медиа. Сюда входит получение, критический анализ, передача информации, создание медиатекстов. Конечно же, каждый ребенок индивидуален, потому и потребность в информации у каждого своя. Более того, медиакомпетентность должна постоянно расти, позволяя человеку шагать в ногу с развитием медиатехнологий, конвергентных процессов, происходящих в сфере коммуникаций. Следовательно, уже в раннем детстве должна быть заложена мотивация к постижению медиа как фактору «диалога культур, обоснованного М. Бахтиным, В. Библером. Казалось бы, нет никаких проблем в том, чтобы медиаобразование в России стало массовым, начиная с детей дошкольного возраста. В нашей стране накоплен богатый опыт медиаобразовательной деятельности разного профиля, функционирует Ассоциация кинообразования и медиапедагогики, которую возглавляет профессор А.В. Федоров; существуют печатные и электронные специализированные журналы

(«МІС. Медиа. Информация. Коммуникация», «Медиаобразование»); сформировались признанные научные школы (в Таганрогском педагогическом институте, Уральском государственном университете, Белгородском научно-исследовательском университете и т.д.), в МПГУ создана кафедра ЮНЕСКО медийно-информационной грамотности и медиаобразования граждан. Последней в июне текущего года проведен очередной международный медиафорум «Педагогическое образование в цифровом обществе: вызовы, проблемы, перспективы», на котором поставлен вопрос о государственной медиаобразовательной политике. На официальном сайте мероприятия дан краткий исторический обзор основных векторов отечественного медиаобразования, в числе которых выделен и дошкольный. Если в 2005 году Н.Б. Кириллова, один из ведущих медиапедагогов, отмечала, что среди направлений медиаобразования современной России существует «медиаобразование как составная часть общего образования школьников и студентов» [4], то в настоящее время аудитория обучаемых должна быть пополнена дошкольниками.

«Российский модуль медиаобразования», разработанный профессорами МГУ Е.Л. Вартановой, Я.Н. Засурским (2003), а также сборник программ преподавания дисциплин (Медиаобразование в школе, 2010) не включили дошкольную ступень, но наметили основные направления деятельности, выделили субъектов ее осуществления и самое главное, определили «медиаобразование как приоритет общественного развития» [2]. Важно, что в числе других была предложена модель «Образование для воспитателей, целевой аудиторией которой выступают воспитатели детских учреждений и родители» [5; 12].

Для отечественного дошкольного медиаобразования наиболее значимым стало последнее десятилетие, так как в эти годы предложена его модель, включающая медиаобразовательную среду ДОУ, медиаобучение на занятиях, медиаобразовательную игру, медиавоспитание, медиаторчество и медиаобразовательный союз семьи и детского сада [7]. Кроме того, было проведено анкетирование экспертов по сути, содержанию и практике дошкольного медиаобразования, позволившее убедиться в правильности избранных стратегий [8].

В дошкольном учреждении ребенок должен привыкать к мысли о себе как «медийном человеке». Исследователи так характеризуют его сущность: «Это член общества, бытие которого определяется и даже формируется содержанием, производимым в процессе массовой коммуникации. Особенность текущего периода заключается в том, что человек медийный не только пассивный потребитель готовых медиапродуктов, но и участник их распространения и даже производства» [2]. В этой связи совершенно справедливыми представляются технологии, предложенные практиками г. Екатеринбурга, по формированию медиаобразовательной среды в ДОУ, где особо выделена проектная деятельность, направленная на создание медиатекстов [12].

Напомним, что «медиа́тэкст можно определить как динамическую сложную единицу высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций». Данный термин обозначает журналистский текст, PR-текст, публицистический текст, теле- и радиотекст, реклам-

ный текст, текст Интернет-СМИ [10]. Закономерен вопрос: по силам ли ребенку-дошкольнику создание такого рода продукции? Вероятно, даже 10 лет назад мы ответили либо отрицательно, либо с явным сомнением в положительном результате. В настоящее время, когда новейшие средства массовой коммуникации (мобильная связь, Интернет) стали доступны детям раннего возраста, ответ будет положительным. Конечно же, это не исключает поправки на возраст, которая будет корректировать выбор жанров (малых), языковых средств, способов представления информации. Здесь, как и в большинстве случаев, когда речь идет о дошкольном учреждении, многое зависит от воспитателей, занимающихся медиаобразованием детей, их собственной подготовки и компетентности в области медиа.

Автору приходилось отмечать значимость медиаграмотности студентов - будущих работников ДОУ [3] для осуществления полноценного процесса медиаобразования. Справедлива в наши дни постановка проблемы информатизации дошкольного образования, решение которой может стать инновационным средством подготовки специалистов с «новым типом мышления» [9]. Сложно не согласиться с предложением, формируемым медиаобразовательными потребностями, касающимся необходимости «информационного мировоззрения педагогов дошкольного образования» [9]. Думается, что освоение этапов данного пути окажется делом непростым. Первые из них (технический, методический) сталкиваются с вопросом оснащения ДОУ необходимой техникой: компьютеры (ноутбуки), проекторы, интерактивные доски и т.п., использование которых в образовательном и воспитательном процессе приобщит детей к пониманию значения ИКТ для получения информации. Что же касается философско-мировоззренческого этапа, то он не только сложно достижим, но и практически не определим в своем конечном результате. Хотя, запрос «медийного менталитета» как «открытости к информации», «способности к самореализации» в совокупности с медиакультурой, формируемого на последних курсах университетов, вполне оправдан (там же). Необходимо и повышение квалификации для тех, кто уже трудится в дошкольной сфере. Возможность прохождения подобных курсов многократно возросла с созданием Федерации Интернет-образования (2000).

С другой стороны, даже при отсутствии необходимого технического оборудования и переподготовки кадров ведение медиаобразовательной деятельности в дошкольных учреждениях должно начинаться с освоения всех доступных для воспитателей и детей СМИ. Речь, в первую очередь, может идти о детской печати – газетах и журналах, выходящих в данном регионе. Тем более, что в резолюции ЮНЕСКО (Севилья, 2002) указывалось на необходимость соотнесения медиаобразования с локальными характеристиками культуры и журналистики. В этом плане траектория общения детей и их наставников с печатной продукцией может быть следующей: от начального знакомства с содержанием изданий – к использованию публикаций в образовательном и воспитательном процессе – и как высшей стадии к созданию совместных медиатекстов. Часто в детских изданиях присутствует страничка творчества читателей, где могут быть

опубликованы детские произведения. Таким образом, со временем может происходить процесс изменения формата медиаобщения: из разряда пассивной читательской аудитории дети переходят посредством творчества в разряд активных участников медиакоммуникации. В наши дни редакции детских изданий нередко и сами проводят верную медиаобразовательную политику, в буквальном смысле идя к читателям: устраивая и самопрезентацию, и одновременно праздники для юных читателей, давая им возможность напрямую общаться с теми, кто создает газету или журнал, с героями произведений, «брендовыми» персонажами. Подобный опыт, существующий в Липецкой области, успешно реализуется детским изданием «Золотой ключик».

Вместе с тем публикация в официальном печатном СМИ вовсе не самоцель. Итогом проектной технологии в ДОУ может стать медиапродукт на уровне стенной или тиражированной для отдельной группы газеты. Важно подключить к этой деятельности родителей, создавая их позитивный настрой на совместное с детьми и воспитателями медиаторчество. Подбор элементов визуализации может стать их основным вкладом в общий проект. Более того, дети старшего дошкольного возраста вполне способны и сами выступать в роли юных фотокорреспондентов, художников-иллюстраторов. Родители могут также стать литературными редакторами, верстальщиками, взять на себя функцию типографских работников. Здесь нужна только общая заинтересованность, объединяющая всех участников медиаобразовательного проекта. Подобная консолидация усилий — самое ценное состояние и с точки зрения образования, и с позиций воспитания дошкольников.

Очевидно, что помимо технологий, используемых в детских садах, медиаграмотность должна накапливаться в семье. О значении медийной подготовки родителей неоднократно писали исследователи [см., к примеру, 11], однако сказать, что проблема решена, вряд ли возможно. К сожалению, рабочий график многих родителей настолько уплотнен, что практически не оставляет времени на полноценное общение с детьми, которое замещается медиакоммуникацией с помощью новейших технологий. И если в начале XXI века Российская академия образования констатировала резкий рост «компьютерного отдыха» в подростковой среде (с 1,8% до 25,6%) [1], то в настоящее время Интернет занял большое место в досуге детей дошкольного возраста. При этом изменились и технологические платформы подачи информации: игры, мультипликационные фильмы, детские программы и каналы передач доступны на мобильных, iPad-, iPhone- платформах, других портативных устройствах на базе Android, которые дошкольники легко осваивают. Телевизионные трансляции теперь уходят на второй план, нередко становятся фоновыми, сопровождая игры и само пребывание ребенка в том или ином закрытом пространстве. Поскольку ИКТ вносят свои коррективы в детско-родительские отношения, взрослые должны в первую очередь сознавать ответственность за предоставляемую информацию. Приобрести для 5-летнего малыша мобильный телефон или планшет, не значит сделать его «продвинутым», так как без человеческого фактора в этом движении не обойтись. Медиапросвещение, организованное для родителей на базе ДОУ,

может стать гарантом успешного формирования медиаграмотности детей. Медиаобразовательная среда общими усилиями должна быть создана и в образовательных учреждениях, и дома. При этом детские сады могут взять на себя миссию центра по распространению медиазнаний, ведь их деятельность в сфере медиаобразования основана на научных методологических принципах, среди которых первостепенным должен стать принцип гибкости образовательной структуры, предусматривающей различные варианты построения индивидуальной образовательной стратегии в зависимости от личностных особенностей дошкольника. Не случайно, практики во главу медиаобразовательных технологий ставят «творческую, познавательную-активную личность ребенка с развитыми информационно-коммуникационными компетенциями» [12]. Последние, как уже отмечалось, определяются возможностями и потребностями каждого конкретного человека.

Технологии медиаобразовательного процесса в ДОУ, на наш взгляд, должны интегрироваться в образовательные дисциплины. Вместе с тем практика показывает, что самостоятельные занятия, касающиеся функционирования медиа в обществе, вполне уместны. Адаптированная для восприятия информация, сопровождаемая визуальным рядом, а по возможности мультимедийной поддержкой, охотно усваивается детьми.

Дошкольное медиаобразование с каждым днем все более актуализируется. Потребность в нем будет возрастать в геометрической прогрессии вместе с быстро меняющимися техническими достижениями в области массовых коммуникаций. Конвергенция СМИ, стремительно развивающаяся на базе дигитализации информации, представляется процессом необратимым. Понимать его, свободно пользоваться им ребенок может научиться уже в ранние годы, а на этой основе к своему совершеннолетию сформироваться как личность, обладающая «критической автономией» - высшей степенью демократического мышления.

Список литературы

1. Аникина, М.Е. СМИ и подростковая аудитория / М.Е. Аникина // Медиаобразование в школе: сборник программ преподавания дисциплин; под ред. Е.Л. Вартановой, О.В. Смирновой. – М.: МедиаМир, 2010. – С. 24.
2. Вартанова, Е.Л. Медиаобразование как приоритет общественного развития / Е.Л. Вартанова // Медиаобразование в школе: сборник программ преподавания дисциплин; под ред. Е.Л. Вартановой, О.В. Смирновой. – М.: МедиаМир, 2010. – С. 5.
3. Дякина, А.А. Медиаобразование в системе профессиональной подготовки воспитателя дошкольного учреждения / А.А. Дякина // Детский сад от А до Я, 2014. – № 6. – С. 119-123.
4. Кириллова, Н.Б. Что такое медиакультура? / Н.Б. Кириллова // ТелеЦентр. – 2005. – № 4. – С. 21.

5. Медиаобразование в школе: сборник программ преподавания дисциплин; под ред. Е.Л. Вартановой, О.В. Смирновой. – М.: МедиаМир, 2010. – С. 12
6. Немирич, А.А. Дошкольное медиаобразование: учебное пособие / А.А. Немирич. – Бийск: ФГБОУ ВПО АГАО, 2012. – 356 с.
7. Немирич, А.А. Дошкольники и современное мультипликационное кино: проблемы и пути их решения / А.А. Немирич // Дошкольная педагогика, 2012 (февраль). – С. 9-11.
8. Немирич, А.А. Дошкольное медиаобразование в России: анализ мнений экспертов Медиаобразование в системе профессиональной подготовки воспитателя дошкольного учреждения / А.А. Немирич // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – № 3. – С. 9-11.
9. Немирич, А.А. Информатизация дошкольного образования как средство подготовки специалистов с новым типом мышления / А.А. Немирич // МПС. – 2013. – № 7.
10. Современный медиатекст: учебное пособие; отв. ред. Н.А. Кузьмина. – Омск: Полиграфический центр "Татьяна", 2011. – С. 13.
11. Чельшева, И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности / И.В. Чельшева. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 184 с.
12. <https://www.i-igrushki.ru/archive/mediaobrazovanie-v-detskom-sadu.html>.

УДК 373.2

*О.И. Лавлинская,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и методики
дошкольного и начального образования
(Воронежский государственный педагогический университет, Россия,
Воронеж)
vad-lavlinskij@yandex.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье представлены инновационные технологии для речевого развития дошкольников. Автор приводит примеры использования отдельных методов и приемов для детей разных возрастных групп. В статье содержатся материалы, имеющие практическую значимость для педагогов детских садов.

Ключевые слова: инновационные технологии, речевое развитие, коммуникативная компетентность, проблемная ситуация.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: this article presents innovative technologies for speech development of preschool children. The author gives examples of the use of certain methods and techniques for children of different age groups. The article contains materials of practical importance for kindergarten teachers.

Keywords: innovative technologies, speech development, communicative competence, problem situation.

Речь имеет важное значение в психическом развитии ребенка. Судить о начале развития личности ребенка дошкольного возраста без оценки его речевого развития невозможно. Поэтому определение направлений и условий развития речи у детей относится к числу важнейших педагогических задач. В современном мире в педагогической работе большую роль играют новейшие педагогические технологии для речевого развития дошкольников. Педагогу дошкольного учреждения необходимо ориентироваться в многообразии современных технологий, обладать компетенцией в их использовании [5].

Социо-игровая технология. Авторами данной технологии являются Е.Е. Шулешко и В.М. Букатов. В социо-игровой деятельности основными методическими приемами организации занятия являются [4; 13]:

- 1) наличие движений участников;
- 2) смена видов деятельности, мизансцен, ролей, разнообразие заданий и упражнений, чередование их;
- 3) использование малых групп.

В.М. Букатов предложил раскрыть идею социо-игровых технологий в шести основных правилах [3]:

Правило 1: работа ведется в малых группах или «группах ровесников». В группах дети учатся взаимодействовать со сверстниками, слушать товарищей, запоминать информацию, придумывать, фантазировать. Процесс образования групп для взаимодействия между партнерами по игре можно проводить, давая определенные задания. Например, что создать группу, можно предложить распределиться по цвету в одежде или длине волос, чтобы в имени хотя бы одна буква была одинаковой и т.д.

Правило 2: обучение детей умению выбирать лидера, менять его. Объяснить дошкольникам, что в игре лидер должен периодически меняться. Причем в процессе выбора лидера должен участвовать весь коллектив.

Правило 3: в процессе обучения важна двигательная активность детей. Это способствует снятию эмоционального напряжения. Общение детей может

осуществляться по-разному: в центре группы, за столами, на полу, в любимом уголке и т. д. На занятии дети могут свободно передвигаться, играть.

Правило 4: экспериментирование с такими характеристиками, как темп и ритм. Учитывать детей двигаться в разном темпе и ориентироваться на различный ритм. Данные задачи можно решать через игры и упражнения, требующие смены темпа и ритма движения, общения, пения. Данный вид занятий требует концентрации внимания.

Правило 5: использование различных видов детской деятельности. Данное правило делает технологию актуальной и соответствующей современным требованиям. Ведущими видами деятельности является игровая. Используются различные виды игр.

Правило 6: ориентация на принцип полифонии: «За 133 зайцами погонишься, глядишь и наловишь с десяток».

Используя данные правила, дети учатся общаться, ориентироваться на сверстника, не бояться высказать свое мнение, договариваться. У детей развивается речевая активность; они учатся адекватно, доброжелательно отстаивать свою позицию. Педагогу важно не учить, а уметь слушать и слышать детей, доверять им.

Авторы предлагают общение детей в рамках данной технологии организовывать в три этапа.

Первый этап посвящен обучению детей правилам общения, культуре общения.

Второй этап включает в себя упражнение, в которых ребенок самостоятельно на практике организует свое общение в микрогруппе, выполняя определенную задачу.

Третий этап помогает детям научиться через игры и упражнения достигать определенной цели. Авторы социо-игровой технологии предлагают разные игровые задания для детей, которые условно можно разделить на несколько групп:

- игры-задания для рабочего настроения;
- игры для социо-игрового приобщения к делу, во время выполнения которых выстраиваются деловые взаимоотношения педагога с детьми, и детей друг с другом;
- игровые разминки – объединяются своей всеобщей доступностью, быстро возникающей азартностью и смешным, несерьезным выигрышем – задания для творческого самоутверждения – это задания, выполнение которых подразумевает художественно-исполнительский результат.

Примеры игр для рабочего настроения: игра «Настроение». Воспитатель читает стихотворение, дети дополняют чтение жестами. Чтобы день прошел замечательно, нужно утро начинать с хорошим настроением. Поэтому быстро-быстро поморгали глазами, надули щеки, Проверили язычком наличие зубов, покатали язычок на качелях верх – вниз, верх – вниз, легонько подергали уши – все на месте и не отваливается. Чудесно! Можно вставать! Можно играть!

Игры-разминки (разрядки). Например, игра «Делай, как я!» Ведущий говорит слова и показывает разнообразные движения. Дети повторяют это движение друг за другом, как бы передавая движения по кругу.

Игра-активатор «Друг к дружке». В этой игре дети должны быстро выполнять движения, которые называет ведущий. Например, выбрать себе партнера и быстро пожать ему руку, затем прижаться плечом к плечу, спиной к спине и т.д. Затем ведущий объявляет, что нужно поменять партнера и снова даются задания.

Игра «Стою, на кого-то смотрю». Разминка заключается в том, что тот, на кого спокойно посмотрит педагог, встает. Элементарное задание, завершающееся словами ведущего «спасибо, садись». Крайне важно предложить кому-либо из детей, встав на место воспитателя, посмотреть на кого-то и сказать ему, когда он встанет: «Спасибо, садись».

Игры для деления на группы, компании: «Найти друзей» - используется для деления на микро группы; нужно объединиться в группы по определенному принципу: по месяцу рождения, по цвету волос или глаз, по определенной букве в имени, гороскопу и т.д. По считалочке. Затем по карточкам. Благодаря подобной форме объединения присутствующих в микрогруппы (игровые команды), само объединение дети воспринимают как абсолютно самостоятельное.

Проектная технология [6; 39] способствует развитию познавательных интересов детей, их способностей, расширяет кругозор. Решая различные познавательно-практические задачи со взрослыми и сверстниками, дети приобретают способность сомневаться, критически мыслить. Пример проекта для дошкольников 5-6 лет «Мы – журналисты».

Цель проекта:

Создание условий для развития коммуникативно-речевых навыков, реализации коммуникативной деятельности.

Предполагаемые результаты:

В результате реализации проекта предполагается развитие следующих умений и навыков:

– умение адекватного использования вербальных и невербальных средств общения:

– владение видами речи (диалог, монолог, полилог);

– владение средствами коммуникативной деятельности, способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками;

– умение сопереживать окружающим, решать конфликтные ситуации;

Вид проекта:

познавательно-игровой, среднесрочный (1 месяц)

Этапы реализации проекта:

1. Подготовительный этап

• изучение и анализ обучающей ситуации (наблюдение за детьми, опрос родителей, уточнение их знаний по теме проекта);

• постановка цели и задач;

- выбор соответствующего содержания, форм, методов, создание условий для педагогического взаимодействия.

1. Основной этап

Работа по реализации проекта осуществлялась в интеграции пяти образовательных областей.

Речевое развитие:

- репортажи об интересных событиях (монолог);
- интервью с интересными людьми (диалог);
- составление заметки (связная речь);
- дидактические игры «Подбери словечко», «Громко – тихо» и т.д.
- артикуляционная гимнастика;
- работа с сюжетными картинками;
- самопрезентация.

Социально-коммуникативное развитие

- беседы «Учимся правильно беседовать», «Телефонный этикет» и пр.
- сюжетно-ролевые игры «Репортеры», «Любимая передача», «Выпуск новостей» и т.д.;
- изготовление атрибутов для проекта (кепки журналистов, хлопушка и пр.);
- коммуникативные игры

Познавательное развитие:

- знакомство детей с профессией журналиста, аппаратурой, используемой журналистом во время работы;
- знакомство с историей детской периодики;
- экскурсии, встречи с интересными людьми;
- дидактические игры по тематике проекта

Художественно-эстетическое развитие:

- верстка страниц журнала, коллажи (аппликация);
- фотоотчеты;
- восприятие художественной литературы Р. Сеф «Баллада о ТВ», Е. Потапова «Телевизор»;
- работа с иллюстрациями.

Физическое развитие:

- эстафеты «Передай письмо», «Кто быстрее передаст новость» и т.д.;
- дыхательная гимнастика;
- репортажи о ЗОЖ.

Взаимодействие с семьями воспитанников. Для родителей были разработаны методические рекомендации по развитию речевой и коммуникативной деятельности дошкольников.

Был организован конкурс на лучший журнал семьи. По условиям конкурса семья должна была представить и презентовать журнал (название, рубрики, содержание)

3. Заключительный этап

- подведение итогов,

- совместный анализ выполнения проекта,
- осмысление результата.

Подведение итогов, обобщение.

Технология ТРИЗ

ТРИЗ – это технология, которая развивает творческое мышление детей, а также учит находить решения любых задач [2; 27]. С детьми на занятиях по теме «Салат из сказок» можно создавать новые сказки, где встречаются персонажи из разных сказок. Герои связываются в одну историю с помощью приключений. Также дети не только воспроизводят содержание сказок, но и высказывают свое отношение к героям, перемешивая и соединяя вместе добрых и злых героев в разных ситуациях. Интересны детям игры «Да-Нетки» или «Угадай, что я загадала», «Черное-белое», игра «Наоборот» или «перевертыши» проводится с мячом. Игры на нахождение внешних и внутренних ресурсов: «Помоги Золушке», «Загадки-узнавалки». Участвуя в «тренажерах ума», дети получают необходимые навыки использования приемов и методов ТРИЗ. Метод мозгового штурма учит детей решать изобретательскую задачу, которая ставится перед ними. Учащиеся стараются найти различные способы ее решения при помощи перебора ресурсов. Метод фокальных объектов заключается в том, что к определенному явлению или предмету пытаются подставить свойства и характеристики того, что ему совершенно не подходит (на первый взгляд).

Игровая технология «Речевой куб». Данное пособие позволяет ребенку зрительно соотнести картинку, схему с понятиями «слово», «текст», научиться работать с ними [1; 35].

«Речевые кубы» можно изготовить из картона и обклеить цветной плёнкой. На гранях кубов можно расположить различные картинки, схемы. Изображения на гранях куба помогают решить различные задачи, связанные с развитием у детей лексического запаса, грамматического строя речи и связной речи, а также научиться четкому и чистому произношению. Данное пособие можно использовать в работе с детьми с 4 лет. Примером может служить речевой куб «Времена года». Устроен он по принципу «от простого к сложному». Внутри него находится серия кубиков «Времена года», рассматривая которые дети закрепляют приметы каждого времени года. Куб со сказками содержит схемы для рассказывания некоторых сказок. Внутри кубики по русским народным сказкам, например, по сказкам А.С. Пушкина. Можно привлекать дошкольников к изготовлению куба. Дети, например, могут вырезать, а также приклеивать картинки.

Проблемно-диалогическая технология базируется на концепции

А.А. Леонтьева «Педагогика здравого смысла», на системе принципов развивающего образования и реализует современные образовательные технологии деятельностного типа.

Задачами данной технологии являются развитие у детей логического, рационального, критического, творческого, мышления; развития умения рассуждать.

Занятие всегда начинается с создания проблемной ситуации – детям предъявляются два противоречивых мнения, факта. Этапы организации образовательного процесса:

1. Повышение мотивации ребенка к деятельности. На этом этапе важно постараться заинтересовать дошкольника и вызвать желание действовать.

2. Понимание происходящего и участие в диалоге: «Подумаем вместе», «Чем похожи и чем отличаются», «У меня есть такое предположение о причинах изменения...», «Думаю так, как ты», «Я с тобой согласна». Воспитатель даёт возможность высказаться каждому, не оценивает ответы детей.

3. Рефлексия. Проживание отношения к познаваемому объекту в продуктивной деятельности. Можно использовать методику незаконченного предложения.

Примеры использования проблемных ситуаций. Воспитатель предлагает детям младшей группы рассмотреть макет фермы с выставленными домашними животными (среди них находятся лиса и медведь). Вопрос детям: Что вас удивляет? Что интересного заметили? (лиса и медведь живут на ферме) Воспитатель: Какое противоречие налицо? (корова, коза, свинья – домашние животные, а лиса и медведь – нет). Воспитатель: Какой возникает вопрос? (Где живут лиса и медведь? Как их можно назвать одним словом?).

Предварительное задание для детей средней группы: принести в детский сад по листику или на прогулке дать задание собрать листик (лучше подвести детей к дереву, на котором мало зеленых листьев). Далее воспитатель дает задание принести зеленый листик. Воспитатель спрашивает у детей: «Вы смогли выполнить задание?» (нет). «Почему?» (нет зеленых листиков). «Какие есть?» (желтые, красные, оранжевые...) «Почему листочки только такого цвета?» (наступила осень). «Кто догадался, о чем мы будем сегодня говорить?» (об осени).

Таким образом, при организации коммуникативно-речевой деятельности детей в рамках инновационных технологий педагогам необходимо выполнять следующие условия:

- стараться подходить ко всему творчески без стереотипных решений;
- обеспечивать баланс между организованной образовательной деятельностью и самостоятельной деятельностью детей;
- учитывать роль семьи в речевом и целостном развитии ребенка;
- в полной мере использовать речевую среду.

Список литературы

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 272 с.

2. Бакаева, О.Н. Педагогические условия формирования интеллектуальных умений у старших дошкольников / О.Н. Бакаева. – М.: Изд-во «Логос», 2012. – 190 с.

3. Букатов, В.М. Педагогические таинства дидактических игр / В.М. Букатов. – М.: Владос, 2013. – 56 с.

4. Букатов, В.М. Возвращение к таланту / В.М Букатов, Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова. – Красноярск, 2010. – 78 с.

5. Кравцов, Г.Г. Психологические проблемы дошкольного образования / Г.Г. Кравцов. – М.: «Сфера», 2012. – 177 с.

6. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. вузов / Е.С. Полат. – М., 2008.

УДК 371.3

*О.Н. Бакаева,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедры дошкольного и специального образования
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)
BakaevaON@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: данная статья посвящена рассмотрению проблемы обучения детей в процессе использования инновационных образовательных технологий. В первой ее части представлен теоретический анализ психолого-педагогических исследований: раскрывается содержание понятия «квест», дается краткая история его возникновения, показана роль квест-технологии, как одного из основных средств обучения одаренных детей дошкольного и младшего школьного возраста. Особое внимание автор уделяется видам образовательных квестов. В статье представлена наиболее полная их классификация, учитывающая не только виды, но и признаки их выделения.

В статье рассматриваются возможности использования технологии «квест» в контексте ФГОС ДО. Квест-технология не противоречит требованиям ФГОС ДО: позволяет строить образовательную деятельность с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и склонностей каждого ребенка, создавать благоприятные условия развития его способностей и творческого потенциала. Она становится основным средством обучения и воспитания для одаренных детей, используя которую педагоги и родители будут увлекательно и оригинально организовывать их жизнь в ДОО и семье. В связи с этим характеризуются структурные компоненты квестов и требования их организации.

В заключении делается вывод о том, что использование квест-технологии не только влияет на формирование интеллектуальных и творческих способностей, но и является универсальным средством обучения и развития личности.

Ключевые слова: детская одаренность, одаренные дети, квест, квест-технологии, квест-игры, образовательные квесты.

O.N. Bakaeva
Candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Pre-school and Special Education
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)
BakaevaON@yandex.ru

THE USE OF QUEST TECHNOLOGY IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract: this article is devoted to the problem of teaching children in the process of using innovative educational technologies. The first part presents a theoretical analysis of psychological and pedagogical research: reveals the content of the concept of "quest", gives a brief history of its occurrence, shows the role of quest technology as one of the main means of teaching gifted children of preschool and primary school age. The author pays special attention to the types of educational quests. The article presents the most complete classification, taking into account not only the species, but also the signs of their allocation.

The article discusses the possibility of using the technology "quest" in the context of GEF DO. Quest technology does not contradict the requirements of the GEF TO: allows you to build educational activities taking into account the age and individual characteristics and inclinations of each child, to create favorable conditions for the development of his abilities and creative potential. It becomes the main means of teaching and education for gifted children, using which teachers and parents will be fun and original to organize their lives in the Doo and the family. In this regard, the structural components of quests and the requirements of their organization are characterized.

In conclusion, it is concluded that the use of quest technology not only affects the formation of intellectual and creative abilities, but also is a universal means of learning and personal development.

Keywords: children's giftedness, gifted children, quest, quest technologies, quest games, educational quests.

В Послании Федеральному Собранию РФ от 1 марта 2018 года В.В. Путиным была поставлена задача работы по поддержке талантливых и одаренных детей, что определило повышенный интерес и особое внимание психолого-педагогической науки и практики к проблеме детской одаренности, к вопросам ее выявления, обучения и развития одаренных детей, подготовки педагогов для работы с ними и др. В «Рабочей концепции одаренности» и в многочисленных зарубежных (Л. Аткинсон, Б. Блум, Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, А. Танненбаум, Дж. Фельдхьюсен, К. Хеллер и др.) и отечественных (Д.Б. Богоявленская, Л.А. Венгер, А.И. Доровской, И.П. Ищенко, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, В.С. Юркевич и др.) исследованиях «одаренность» рассматри-

вается как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2, с. 3], а одаренным признается «ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [2, с. 3]. Детской одаренности является сложным структурным феноменом, объединяющим потребности детей и взрослых, деятельность образовательных организаций и семьи. Работа с одаренными детьми требует от педагога личностного и профессионального роста, педагогического мастерства, гибкости, тесного взаимодействия и сотрудничества с администрацией, коллегами и родителями (законными представителями). Это нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного и начального общего образования, которые перед педагогом ставят важные задачи: обеспечить развитие способностей детей, погрузив их в творческий процесс обучения; формировать потребность в исследовательской и поисковой активности; воспитать стремление получать знания, открывать и создавать новое и оригинальное. Реализация обозначенных задач возможна только в том случае, если педагог будет целенаправленно и систематически применять инновационные технологии обучения и воспитания. Для категории одаренных детей свойственно применение проблемных, поисковых, эвристических, исследовательских, проектных и др. методов обучения, сочетающихся с индивидуальной и групповой формами работы, имеющими высокий познавательный-мотивирующий потенциал и соответствующими уровню развития их интеллектуальных и творческих способностей, познавательной активности и интересов.

Широкое распространение получает квест-технология, отвечающая современным требованиям, позволяющая индивидуализировать процесс обучения и создающая благоприятные условия для развития и самореализации участников образовательных отношений.

Слово «квест» английского происхождения языка, в переводе «quest» означает «поиск, искомый предмет, поиск приключений». Квест, по своей сути, является приключенческой игрой, цель которой заключается в последовательном и поэтапном выполнении заданий, объединенных единым сюжетом, с помощью подсказок, загадок, ребусов и т.п. Это совершенно новая технология обучения, а также развлекательная программа, позволяющие детям полностью погрузиться в происходящие события увлекательной игры, проявить находчивость, смекалку и сообразительность, осуществить тренировку памяти и внимательности, одновременно применяя интеллектуальные и физические способности, воображение и творчество.

Первое использование квест-технологии обнаружено в деятельности Б. Додж и Т. Марча в 1995 г. в университете Сан-Диего (США), а ее прародителями считаются компьютерные игры. В 2007 г. в некоторых азиатских странах была предпринята попытка перенести виртуальный компьютерный квест в реальность, вслед за ними это было сделано в Европе, а в 2013 г. и в России.

По мнению ученых (М.А. Бовтенко, М.А. Бондарь, Я.С. Быховский, Л.В. Елизарьева, Т.А. Кузнецова, С.В. Напалков, А.А. Ропот, О.В. Семенов, И.Н. Сокол, П.В. Сысоев, Б. Додж, Т. Марч, В.В. Шмидт, А.О. Чудакова, Т.Т. Щелина, и др.), в основе квест-технологий лежит деятельность, способствующая формированию у детей информационных и коммуникативных компетенций, имеющая цель повышение у детей уровня знаний и умений и реализующая задачи, игровой замысел и правила [5; 6].

Квест-технология актуальность и значимость приобретает в условиях реализации ФГОС ДО, в связи с тем, что в ней ярко выражена интеграция образовательных областей, комбинирование разных видов детской деятельности и форм работы с детьми, развитие их активной, деятельностной позиции в ходе решения игровых поисковых задач, возможности применения ИКТ и др. Их использование в работе с одаренными детьми дошкольного и младшего школьного возраста позволяет уйти от традиционных форм обучения, значительно расширить рамки образовательного пространства, эмоционально пережить все стадии заинтересованности: от проявления повышенного внимания до получения полного удовлетворения; совершения действий с объектами и предметами в реальной или виртуальной игровой ситуации, позволяющей им исследовать, обсуждать, делать выводы и умозаключения; планирование и создание проектов, имеющих практическую направленность и т.д.

Основное достоинство квест-технологии заключается в том, что она, как форма обучения, способствует активизации познавательных и мыслительных процессов одаренных детей в игровом, занимательном виде. С ее помощью происходит достижение образовательных целей: реализация игровой, продуктивной, исследовательской, познавательной, проектной деятельности; знакомство с новой информацией; закрепление имеющихся знаний; отработка практических умения и т.д. Достижение обозначенных целей детской квест-игры возможно при решении образовательных (получение и закрепление знаний), развивающих (повышение у детей образовательной и игровой мотивации, развитие познавательной активности, любознательности, инициативности и самостоятельности, интеллектуальных и творческих способностей, формирование исследовательских навыков и др.) и воспитательных (формирование навыков взаимодействия со сверстниками, воспитание доброжелательности, взаимопомощи и взаимоподдержки) задач. Это характеризует ее как образовательную технологию.

Квест-технология носит интегрированный характер согласно следующим показателям: технология проблемного обучения (постановка проблемы, поиск путей ее решения, получение конечного результата, выводы, принятие решения и др.); образовательные «продукты» (достижение поставленной цели через получение конечного результата в процессе выполнения всех предложенных заданий (получение приза, нахождение сокровища и т.д.); решение поставленной проблемы (ответы на вопросы, создание презентаций, роликов, буклетов и др.); элементы игрового обучения (сюжет, соревнование, интрига и др.); командный характер ролевой или приключенческой игры; наличие развивающих компьютерных программ и информационных возможностей социальных сетей. Ис-

пользование сети Интернет в ходе выполнения квеста позволяет отнести его к информационно-коммуникационным технологиям.

Опираясь на многочисленные исследования в области изучения квест-технологий, предлагаем следующую классификацию их видов и форм:

1. По типу образовательных задач Б. Додж и Т. Марч выделяют формы квестов: создание презентаций, плакаты, рассказы по заданной теме; планирование и проектирование (разработка плана или проекта на основе заданных условий); трансформация информации, полученной из разных источников; поиск и систематизация информации;

2. По содержанию: сюжетные и бессюжетные;

3. По числу участников: одиночные (индивидуальные) и групповые;

4. По продолжительности: кратковременные (1-2 дня) и долговременные (7-30 дней);

5. По месту проведения: веб-квест (в образовательной организации или в домашней обстановке при наличии сети Интернет) и живой квест (в группе, в зале, в музее, на природе, на участке, на экскурсии и т.д.), комбинированные;

6. По назначению: интеллектуальные, социальные и развлекательные;

7. По сюжету (по методу прохождения): линейные (поэтапное выполнение всех заданий), штурмовые (получение основного задания и подсказок путей самостоятельного решения задач) и кольцевые («линейный» квест, замкнутый в круг, т.е. точки старта и финиша совпадают);

8. По видам поиска: по запискам (в начале игры ребенок получает записку, указывающую на тайник, в котором содержится следующая записка поиска другого тайника и т.д. Переходя от одного этапа игры (тайника) к другому, достигается поиск финального сокровища), по карте, по подсказкам (картинкам, указателям);

9. По предметному содержанию: моноквест, межпредметный квест;

10. По режиму проведения: реальный, виртуальный, комбинированный;

11. По доминирующей деятельности: исследовательский, информационный, творческий, поисковый, игровой, ролевой;

12. По темам: поиск сокровищ («Пиратские вечеринки», «Путешествие на необитаемый остров», «В поисках приключений»); помощь герою(ям) сказки, мультипликационного фильма («Поможем Деду Морозу найти посох», «Найдите игрушки для украшения новогодней елки», «Добудем мед для Винни-Пуха», «Поможем Герде найти Кая», «Экскурсия с Незнайкой по Цветочному городу» и др.); познавательные – получение знаний о временах года, домашних и диких животных, растениях, птицах, рыбах и т.д. («Путешествие к Лесовичку», «Поиск клада в подводном царстве», «В гостях у морского царя», «Мастерград» и др.); литературные – по произведениям устного народного творчества, авторским или по произведениям на определенную тему («В гостях у сказки», «Сказки о животных», «По сказкам К.И. Чуковского (А.С. Пушкина, Ш. Перро и др.)»); с многообразием опытов и экспериментов («Фокусы поросенка Фунтика») [1; 3; 4; 5; 6; 7;].

Интегративность и комплексность квест-технологии требует ее тщательной подготовки: подготовка условий, оборудования и материала; разработка маршрута, карты и сценария; подготовка детей (знакомство с темой, погруже-

ние в тему, обучение, организация игры). Чтобы квест-игра была увлекательной и обучающей, педагог должен проявлять профессионализм и грамотность в ее подготовке, организации, проведении и руководстве.

Структура образовательного квеста включает в себя: постановку проблемы; прокладывание маршрутов (этапы, вопросы, ролевые задания, бонусы, штрафы); получение конечного продукта; итоговую оценку, рефлексию и т.п. В квестах для одаренных детей должен обязательно присутствовать командный настрой, элемент соревновательности и эффект неожиданности, способствующие развитию их аналитических способностей, развитию фантазии и творчества, т.к. они могут дополнять живые квесты по ходу их прохождения (неожиданная встреча, таинственность, атмосфера доверия, материал и оборудование).

Квест-игры в образовательном процессе, выстраиваются системно и поэтапно в 4 направлениях: работа с детьми, работа с родителями (законными представителями), методическое сопровождение, создание развивающей предметно-пространственной среды. В процессе внедрения квест-технологий в практику работы детских садов: создается атмосфера эмоционального подъема и свободы действий всех участников образовательного процесса; педагоги проявляют искреннюю заинтересованность в достижениях детей; у одаренного ребенка развивается уверенность в себе и в их сверстниках, он учится слушать и слышать друг друга, выражать свое мнение, отстаивать свою позицию, договариваться, приходить к согласию, разумно и доброжелательно возражать взрослым.

Одаренным детям дошкольного и младшего школьного возраста нравятся различные виды квесты, они становятся для них любимым занятием, поскольку включают в себя разнообразные увлекательные задания: загадывание и разгадывание загадок, прохождение лабиринтов, решения ребусов, кроссвордов, собирание пазлов, выполнение творческих заданий; организация дидактических игр (типа «Найди отличия», «Что лишнее?» и пр.), игр с природным и бросовым материалом (песком, водой, ракушками, пластиковыми стаканами и пр.); проведение опытов и экспериментов; проведение спортивных состязаний, соревнований, эстафет и т.д.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что квест – это интегрированная технология, которая объединяет в себе: элементы игрового проблемного и проектного методов обучения; командное взаимодействие; использование ИКТ; наличие серии заданий приключенческого или игрового содержания, объединенных одним сюжетом. Они являются самостоятельным или вспомогательным средством обучения и воспитания, позволяющим педагогам и родителям увлекательно и оригинально организовать их совместную деятельность с одаренными детьми в образовательной организации и в домашней обстановке, и сделать ее развивающей, познавательной, запоминающейся, веселой и увлекательной. Необходимость их использования обусловлена тем, что они способствуют разностороннему развитию личности одаренных детей.

Список литературы

1. Бондарь, М.А. Квест как одна из форм работы со школьниками детской общественной организации [Электронный ресурс] / М.А. Бондарь // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Международной НПК (г. Москва, но-

ябрь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 80-82. – Режим доступа: URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13134/>.

2. Рабочая концепция одаренности; отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 37 с.

3. Ропот, А.А. Квест как деятельностная технология организации образовательного процесса детей старшего дошкольного возраста в рамках реализации ФГОС ДО / А.А. Ропот // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сборник статей по материалам XIX международной НПК. – Новосибирск: СибАК, 2019. – № 2(18). – С. 37-40.

4. Семененко, О.В. Квест как инновационная модель обучения / О.В. Семененко // Одаренность и ее развитие: сборник статей и методических материалов Международной НПК (14 апреля 2017 г.); под ред. В.Ф. Габдулхакова. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт психологии и образования, 2017. – С. 106-108.

5. Сокол, И.Н. Использование квест-технологии для повышения ИКТ-грамотности педагога [Электронный ресурс] / И.Н. Сокол // Концепт. – 2013. – № 12. – Режим доступа: URL: <https://e-koncept.ru/2013/13248.htm>.

6. Сокол, И.Н. Классификация квестов / И.Н. Сокол // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 138-140.

7. Щелина, Т.Т. Потенциал квеста как педагогической технологии формирования у подростков установки ведения здорового образа жизни / Т.Т. Щелина, А.О. Чудакова // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1. – С. 146-149.

УДК 373.23

*А.В. Севостьянова,
педагог-психолог
(МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 77,
Россия, г. Воронеж)
detsad77len@gmail.com*

*О.А. Попова,
заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе
(МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 77,
Россия, г. Воронеж)
detsad77len@gmail.com*

ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ «ДЕТСКИЙ САД – ИГРОПАРК» – ОБРАЗОВАНИЕ В РЕЖИМЕ ИГРОВОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

Аннотация: в статье представлен инновационный опыт дошкольной образовательной организации по поиску эффективных способов формирования и развития игровой деятельности в системе дошкольного образования. Описан проект «Детский сад-ИгроПарк», основанный на идее игровой реконструкции.

Ключевые слова: игра, ИгроПарк, реконструкция.

*A.V. Sevostyanova,
Psychologist
(Childcare center № 77, Russia, Voronezh)
detsad77len@gmail.com*

*O.A. Popova,
Deputy head of educational work
(Childcare center № 77, Russia, Voronezh)
detsad77len@gmail.com*

INNOVATIVE PROJECT "KINDERGARTEN - IGROPARK" – EDUCATION IN THE MODE OF GAME RECONSTRUCTION

Abstract: the article presents the innovative experience of a preschool educational organization in finding effective ways of forming and developing game activity in the system of preschool education. The project “Kindergarten – IgroPark” is described, based on the idea of game reconstruction.

Keywords: game, IgroPark, reconstruction.

В настоящее время инновационная деятельность затронула много сфер нашей жизни. Необходимость создания новых концепций нашла свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Нарастающая социальная динамика, а также смена поколений диктуют появление новых общественных запросов и актуальных задач. В таких условиях целью педагогических действий является создание не просто конечного продукта, а запуск развития всей системы.

Международная ассоциация игры (InternationalPlayAssociation) поддерживает игровую деятельность, проводит исследования во всем мире, согласно которым игра детей часто находится в кризисном состоянии — причины кроются в недостатке места и времени, гиперопеке взрослых, урбанистической среде, и непризнании игры важным фактором в развитии и взрослении человека, и конечно приоритете знания. Все эти тенденции побуждают предпринимать шаги по восстановлению и поддержке детской игры.

В отечественной педагогике и психологии принципиально обозначено, что именно игровая деятельность имеет решающее значение для формирования главных новообразований в дошкольном возрасте: произвольное поведение, творческое воображение, соподчинение мотивов и пр. По мнению М.И. Лисиной, наличие игровой деятельности в детском возрасте является важным условием для развития эмоционального мира ребенка. В игре складываются межличностные отношения и развиваются коммуникативные способности детей как со сверстниками, так и со взрослыми [2].

По изучению игровой деятельности у дошкольников 3-6 лет было проведено исследование на базе Московского психолого-педагогического университета. Результаты показали, что низкий уровень игры (однообразные действия с

игрушками) наблюдался у 60% детей разных возрастных групп. Высокий уровень (развернутые ролевые отношения и создание игрового пространства) зафиксирован только у 5% детей. Таким образом, тот уровень игры, который считался возрастной нормой для старших дошкольников, в настоящее время является исключением [6].

Предполагаемые причины низких показателей игры в дошкольном возрасте:

1. Взрослый вмешивается, контролирует, запрещает и прерывает игру. Все это изначально лишает ребенка инициативы, самостоятельности и ответственности за свои действия.

2. Важность результата или оценки со стороны окружающих. Это влияет на развитие мотивационной сферы, становление иерархии мотивов и личностных механизмов поведения.

3. Игра перестает быть спонтанной, она не требует поиска новых замыслов и решений. В таком случае она не стимулирует творческую активность детей, их самовыражение.

Анализ сложившейся проблемной ситуации позволил наметить ряд условий для поддержаний игры в нашем детском саду:

1. Создание открытой и гибкой образовательной программы, в которой главным ориентиром была бы игра, создаваемая и управляемая детьми.

2. Обеспечение адекватной предметно-пространственной среды. Она должна обладать гибкостью и давать возможность трансформировать пространство, использовать разные предметы для самостоятельного построения игровой ситуации.

3. Наличие игровой компетентности у педагогов. Дошкольный педагог сам должен уметь играть, хотеть это делать и приобщать детей к игре.

Известно, что для детей дошкольного возраста существуют различные виды игр, причем каждая из них важная и нужная. Но, на наш взгляд, самая ценная – это свободная игра – «спонтанная свободная детская деятельность, предполагающая единство мысли и действия, коммуникации и самовыражения и приносящую позитивные эмоции и уверенность в себе» [5]. Свободная игра не имеет практического результата, даже при наличии продукта. Она должна приносить эмоциональный подъем, причем источником удовольствия является сам процесс игровой деятельности, а не ее результат [1].

Таким образом, дошкольный возраст можно назвать периодом «опробования» свободы. Свобода рассматривается как механизм автоматизации личности, то есть присвоения права на самореализацию и уникальность. В дошкольной педагогике свобода это организация условий, при которых ребенок может реализовать природную потребность в автономии, постепенно овладевая процессами самосознания и рефлексивного познания. Инициативность, активность, самостоятельность являются определенными признаками формирования самостоятельности и автономии [3].

Мы рассматриваем свободную детскую игру, как самоопределяемую деятельность, в процессе которой дети конструируют и реконструируют свою

жизненную реальность, приобретают и развивают свой опыт. Дети в игре ведут себя так, как будто игра является реальностью, конструируют социальные отношения и создают для себя подходящие условия.

Создавая сюжет, материалы для игры, придумывая правила, дети развивают творческое мышление, учатся планировать, объединять свои идеи в общий проект, справляться с возникающими трудностями.

Именно такая игра является единственной формой жизнедеятельности ребенка дошкольника, в которой он может проявить свою собственную внутреннюю активность, свое отношение к миру, свою индивидуальность. Именно эту истину мы взяли, как основу построения образовательной модели нашего детского сада и назвали ее «Детский сад – ИгроПарк».

ИгроПарк – это инновационная модель, определяющая своим приоритетом игру во всех ее проявлениях. Организация деятельности ИгроПарка разделена на два временных периода – взаимосменяющиеся и дополняющие друг друга. Это образовательная и игровая сессия.

Образовательная сессия представляет собой отрезок времени, в пределах которого разворачивается образовательное событие, направленное на устранение образовательного дефицита, накопление опыта, саморазвитие участников в совместной с педагогом деятельности. Образовательная сессия предполагает глубокое погружение в материал в течение нескольких дней или недель, как правило, это зависит от интереса детей. Все это время дети заняты работой над проектом. При этом педагоги моделируют ситуации, в которой дети могут проявить свой собственный интерес, предложить свою версию, выбирают материалы и партнеров.

Игровая сессия представляет собой отрезок времени, в пределах которого ведется игра, которая отражает, «изображает» в самостоятельной деятельности изученную тему. Игровая сессия состоит из этапа создания (реконструкции) игрового ландшафта и собственно свободной игры в созданном игровом поле. Для проведения игровой сессии дети выбирают в ИгроПарке МИР – Модуль Игровой Реконструкции, средовое решение за пределами групповых помещений, предназначенное для реализации развивающих и игровых целей, где происходит процесс игрового конструирования.

МИР – модуль игрового реконструкции, представляет собой предметное пространства для игры, которое оснащено комбинируемым и мобильным оборудованием, конструкторами, неоформленными материалами, всем, что может пригодиться в игре. При создании игрового пространства нашего ИгроПарка мы учитывали архитектурные особенности помещений детского сада и ресурсы имеющиеся в ДОУ. Для проведения игровой сессии мы предложили детям выйти из закрепленного помещения своей группы и выбрать для себя МИР, в котором хотелось бы играть.

В рамках имеющихся в нашем детском саду архитектурных условий размещение МИРов осуществляется в свободных пространствах под лестницами, в холлах и коридорах. В нашем ИгроПарке есть МИР «Открытый», МИР «Воображения», МИР «Творчества», МИР «Эмоций» и МИР «Движений». Деятель-

ность, предлагаемая в этих игровых модулях разноплановая и позволяет изучить, проиграть, сконструировать любую тему с разных сторон, сделав ее интересной и важной каждому ребёнку.

Игровая реконструкция – конструирование игровых ландшафтов ребёнком в ходе совместной деятельности со взрослым и сверстниками, когда ребёнок проживает явления, времена, сюжеты через игровую деятельность. Её цель, это пополнение, изменение, накопление, преобразование детского опыта через игру. Таким образом, реконструкция это преобразование.

Образование в режиме игровой реконструкции дает детям возможность на уровне их понимания активно выразить, отразить в деятельности то, что они увидели и узнали, запомнили и пережили, то, что им интересно. «Материалом» для игровой реконструкции выступают собственные впечатления детей, вынесенные из образовательной сессии по различным темам, в которой дети участвуют в первой половине дня. Вторая половина дня в детском саду посвящена игре – игровой сессии.

Деятельность в режиме игровой реконструкции строится по следующим этапам:

- замысел: идея, мечта, проблема;
- реализация: планирование деятельности, способов реализации и воплощение задуманного в практической деятельности с помощью элементов конструктора, дополнение его другими деталями и моделями полученными в любой продуктивной деятельности;
- презентация: в разнообразных форматах в процессе реализуемых образовательных событий;
- рефлексия: соотнесение полученного результата с задуманной идеей и анализ путей реализации и возникших проблем.

В реконструкции действовать строго по замыслу сложно, да и не интересно, этот процесс творческо-инженерных «открытий» непредсказуем. ИгроПарк для детей это прекрасный инструмент, способствующий обогащению внутреннего мира ребёнка, раскрытию его личностных особенностей, проявлению творческого потенциала и реализации возможностей. Созидательная игра помогает ребёнку развивать логическое и пространственное мышление, навыки взаимодействия со сверстниками и самостоятельность, воображение и нестандартность мышления.

Вслед за Е.О. Смирновой, мы считаем, что «к игре нельзя отнести любую деятельность, предполагающую директивное руководство взрослого, даже если при этом используются игрушки и сказочные сюжеты» [4]. Это свободная активность ребёнка, без руководства, контроля и принуждения со стороны взрослых. В этом контексте педагог перестал быть транслятором знаний, в нашем ИгроПарке он стал – ГИДом – генератором игровой деятельности. ГИД это «консультант» и «навигатор» игровой и продуктивной деятельности ребёнка. К нему дети обращаются по собственной инициативе, на основе выбора за помощью при реализации собственной конструктивной, игровой и продуктивной деятельности. Взрослый не дает детям подсказок, не показывает пример с гото-

вым образцом, дается только старт для деятельности в определенных условиях. Ключевым моментом этой деятельности становится самостоятельность, свобода выбора и эмоциональная вовлеченность.

Педагог может осуществлять подготовку к игре путем обогащения знаний детей об окружающей жизни, предоставления игрового оборудования или подбора материалов, чтобы дети смогли создать его сами. Например, создание предметно-пространственной среды на определённую тему: больница, космос, джунгли и т.д. Это используется, чтобы вызвать интерес у детей к новой теме игры или обогатить содержание уже бытующей.

Но это не означает, что взрослый только создает условия для игры и осуществляет процесс наблюдения. Ему необходимо быть таким же участником игры, подчиняться правилам и вносить свои идеи.

Для любой игры необходимы партнеры, и, что не маловажно, дошкольникам нужна не только компания сверстников, но и партнеры разного возраста и игрового опыта. Поэтому мы привлекаем в одно игровое пространство детей разного возраста. Это обогащает социальный опыт ребенка и создает условия для его личностного и социального развития, является доступным для ребенка пространством обмена социальным опытом, в том числе знаниями, практическими умениями, ценностными приоритетами, что стимулирует интерес дошкольника к социуму, а, следовательно, и его социальную активность. Складывающиеся привычки разновозрастного общения, которые способствуют развитию контактности и коммуникабельности ребенка, обеспечивают формирование социальной ответственности, способности чувствовать и понимать других, обеспечивается эффект социального развития.

Ежедневно в рамках игровой сессии (вторая половина дня), дети старших и подготовительных групп приходят поиграть в разные МИРЫ ИгроПарка, где они общаются, передают игровой опыт, усваиваются навыки социального поведения и нравственные нормы взаимодействия детей друг с другом и взрослыми в игровой деятельности. На следующий день дети имеют возможность вернуться в выбранный МИР или пойти в другой и начать новое игровое взаимодействие с другими партнерами в новом игровом ландшафте.

Таким образом, для формирования и развития игровой деятельности в дошкольном образовании необходимо создать такие условия как открытость образовательной программы, адекватная предметно-пространственная среда и игровая компетентность педагога. В нашем детском саду сделана попытка перевести игру на новый уровень. В ИгроПарке игра – это спонтанный игровой процесс, в который ребенок может войти и действовать в нем по своему желанию и усмотрению. В ней могут быть правила, но они вырабатываются участниками по ходу и могут меняться в процессе. Она не предполагает какой-то конечной цели, а затевается ради процесса. Такая игра способствует развитию инициативы и самостоятельности, тренирует навыки социального взаимодействия, улучшает адаптацию и устойчивость, развивает воображение и эмоциональную сферу. ИгроПарк для нас – это свобода, радость, раскрепощение, а, следовательно-развитие и движение вперед.

Список литературы

1. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // в кн.: Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 481-508.
2. Лисина, М.В. Формирование личности ребенка в общении / М.В. Лисина. – Питер - СПб., 2009. – 320 с.
3. Свирская, Л.В. Свобода как фактор самоопределения детей в дошкольном образовании / Л.В. Свирская // Человек и образование. – 2009. – № 4. – С. 61-63.
4. Смирнова, Е.О. Виды игры дошкольника / Е.О. Смирнова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. – № 6. – С. 74-78.
5. Смирнова, Е.О. Право на игру / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Современное дошкольное образование. – 2011. – № 1. – С. 28-31.
6. Смирнова, Е.О. Подходы к пониманию игры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.psytoys.ru/articles/podhody-k-ponimaniyu-igry-doshkolnika>

УДК 37

*Л.Ю. Демихова,
старший преподаватель кафедры
дошкольного и начального общего образования
(ГАУДПО ЛО «ИРО», Россия, г. Липецк)
kalimera61@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ-СЛУШАНИЯ В ДОО С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается технология продуктивного чтения-слушания, описываются этапы работы с текстом, дается алгоритм образовательной деятельности.

Ключевые слова: продуктивное чтение-слушание, восприятие и понимание текста, образовательная технология, образовательная деятельность, старший дошкольный возраст.

*L. Yu. Demikhova,
Senior lecturer of the Department
pre-school and primary General education
(GAUDO LO "IRO", Russia, Lipetsk)
kalimera61@mail.ru*

THE USE OF TECHNOLOGY OF PRODUCTIVE READING-HEARING OF THE OED WITH CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract: the article deals with the technology of productive reading-listening, describes the stages of work with the text, the algorithm of educational activities.

Keywords: productive reading-listening, perception and understanding of the text, educational technology, educational activities, senior preschool age.

Современное общество все чаще задается вопросом о том, как приобщить детей к чтению? Уже в дошкольном возрасте слушанию сказок, рассказов многие малыши предпочитают просмотр мультипликационных фильмов, компьютерные игры. В школе такому ребёнку сложно будет полюбить чтение. Между тем художественная литература всегда признавалась основным средством интеллектуального, нравственного и эстетического воспитания. Она обогащает детскую речь, формирует гуманные чувства, развивает воображение, фантазию, учит его думать и анализировать, даёт возможность познать окружающий мир. Уже в дошкольном возрасте важно вызвать интерес и любовь к книге, открыть в ребенке читателя. На этом этапе многое зависит от деятельности воспитателя детского сада, его педагогического мастерства.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования одним из видов детской деятельности выделил восприятие художественной литературы, который направлен на развитие ценностно-смыслового восприятия и понимания литературного произведения [разд.2; п.2.6]. В представлении о ребенке-читателе для педагогов дошкольной образовательной организации на первом уровне общего образования значимы способность к активному слушанию и пониманию, инициативность, готовность и умение задавать вопросы, строить речевые высказывания в ситуации общения, выражать свои мысли и чувства, делать умозаключения, так как от сформированности этих умений зависит продуктивный характер чтения.

С позиции деятельностного подхода воспитание грамотного читателя требует обеспечения полноценного восприятия и понимания прочитанного текста. Поэтому перед нами встала задача для развития у ребенка читательского интереса определить эффективные технологии и методики, учитывающие специфику дошкольного образования.

Программы дошкольного образования сначала включали в себя такой вид деятельности как чтение художественной литературы, а затем предлагали использовать формулировку – знакомство с художественной литературой. Сегодня Стандарт четко обозначил вид деятельности – восприятие художественной

литературы. Восприятие – это понимание внутреннего содержания текста, активная деятельность, в которой огромную роль играет положительная мотивация. Восприятие литературного произведения – это творческий процесс, имеющий ряд особенностей, свойственных формированию у детей целостной картины окружающего мира.

Изучению проблемы художественного восприятия в дошкольном возрасте посвящены исследования в области педагогики и психологии. Л.С. Выготский, Л.М. Гурович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Т.А. Репина, Б.М. Теплов и др. в своих научных работах доказали, что детям дошкольного возраста доступно восприятие литературных произведений и их элементарная эстетическая оценка [3].

Р.М. Чумичева в своих трудах доказывает возможность формирования полноценного художественного восприятия у старших дошкольников. По ее мнению, основой для этого служит высокий уровень познавательных процессов у детей, эмоциональная отзывчивость и интерес. Воспринимая художественное произведение на слух, ребенок сталкивается с уже озвученным текстом, формой, представленной исполнителем. Ориентируясь на интонацию, жесты, мимику дошкольник проникает в содержание литературного произведения [5].

Понимание текста – необходимое качество для ребенка-дошкольника, развивающееся в условиях специально организованной читательской деятельности. Недооценивание данного вида деятельности может привести к тому, что ребенок, владеющий техникой чтения, не может объяснить прочитанное, дать ему соответствующую оценку, соотнести с реальностью.

Так как же знакомить детей с литературным произведением? Ведь достаточно часто в детском саду это происходит просто на уровне фактуальной информации, т.е. прочитал текст и все, познакомился. Ответ на этот вопрос мы нашли, изучив технологию продуктивного чтения – слушания О.В. Чиндиловой. В исследованиях автора понятие «продуктивное чтение – слушание» рассматривается как вид речевой деятельности, при котором ребенок воспринимает текст на слух и может эмоционально реагировать на содержание прочитанного [6; 5].

В практику работы с детьми старшего дошкольного возраста мы внедрили данную технологию, так как в современном обществе невозможно достичь успехов без умения извлекать из текста нужную информацию и преобразовывать ее. Выбор этой технологии мы объясняем ее индивидуальным подходом и возможность обеспечения личностного развития ребенка. Цель технологии заключается в формировании читательской компетенции дошкольника, знающего книги и умеющего самостоятельно их выбирать. Достижение цели идет пошагово через решение следующих задач:

- формирование умений понимать и анализировать текст, проявлять интерес к самому процессу чтения;
- овладение речью как средством общения;
- развитие творческих способностей детей;
- воспитание нравственных ценностей через литературу;

Решение этих задач является принципиально важным, так как это обеспечить готовность старших дошкольников к читательской самостоятельности. Автор предлагает три этапа работы над текстом: до чтения, во время чтения и после чтения. Содержание этих этапов должно учитывать уровень сформированности навыка слушания и возрастные особенности детей.

Первый этап (до чтения) направлен на создание условий для внутренней побуждающей мотивации. Цель этапа работы с текстом до чтения – развитие умения предполагать, о ком или, о чем будем читать (по названию текста, иллюстрациям, игровой ситуации). Главная задача воспитателя – мотивация ребенка к чтению литературного произведения.

Второй этап работы с текстом (во время чтения) направлен на его восприятие и понимание. Задача педагога – создать условия для полноценного восприятия текста литературного произведения, при котором обеспечивается включение эмоций, воображения, реакция на содержание, сопереживание героям.

На третьем этапе работы с текстом (после чтения) педагог обеспечивает углубленное восприятие и понимание текста, что в свою очередь помогает дошкольникам выразить свое отношение к содержанию текста, к героям текста, получить эстетическое удовольствие.

Предлагаем пошаговый алгоритм подготовки педагога к образовательной деятельности по восприятию художественной литературы с детьми старшего дошкольного возраста.

Шаг 1-ый.

Педагог должен прочитать текст, предлагаемый детям, вычитать три уровня информации: основу текста, подтекстовую информацию, информацию о позиции автора.

Шаг 2-ой.

Педагог определяет художественную задачу текста (мотива, который побудил автора к написанию произведения, замысла).

Шаг 3-ий.

Педагог формулирует цели образовательной деятельности в соответствии с возрастом детей. Цель должна быть конкретной, именно для этой деятельности.

Шаг 4-ый.

Педагог формулирует тему образовательной деятельности (именно как тему, а не просто как название произведения). Например, «Как важно быть ответственным. По сказке Н. Абрамцевой «Дождик».

Шаг 5-ый.

Педагог определяет в тексте места остановок для комментариев, словарной работы, вопросов к автору текста для усиления эмоций детей, включения их воображения, привлечения внимания.

Шаг 6-ой.

Педагог продумывает работу с текстом после чтения: выбирает методы и приемы работы, вопросы и творческие задания для выявления первичного восприятия, и обсуждения прочитанного.

На основе технологии продуктивного чтения – слушания нами были разработаны этапы проведения образовательной деятельности по восприятию художественной литературы с детьми старшего дошкольного возраста. Рассмотрим содержание каждого этапа работы над литературным текстом.

До чтения.

1. Введение в образовательную деятельность: мотивация детей и совместная постановка цели.

Детям предлагается рассмотреть иллюстрации к книге, высказать свое предположение о содержании, событиях. Можно проанализировать название литературного произведения (о чем это произведение, кто может быть героем произведения), показать фрагмент видеофильма или слайд, сталкиваемся с жизненной или игровой проблемной ситуацией, мотивирующей детей к ее разрешению (встречаемся со сказочным героем, которому нужна помощь; встречаемся со знакомым героем и хотим узнать, какие еще интересные истории с ним произошли; вспоминаем, о чем пишет этот автор, и пытаемся спрогнозировать содержание текста...) На этом этапе дети эмоционально откликаются на приглашение отправиться в сказку.

2. Актуализация знаний детей (опора на предшествующий опыт). Совместный выбор способа решения проблемы, уточнение цели чтения.

Педагог систематизирует имеющиеся у детей знания, умения, касающиеся тематики образовательной деятельности. Дошкольники совместно с воспитателем обсуждают и выбирают способы решения. Для этого детям можно задать следующие вопросы:

- Что необходимо знать, чтобы помочь персонажам?
- Что нужно сделать для разрешения проблемной ситуации?
- Как узнать, что произошло? Где можно узнать? (*вспомнить про книгу*).
- Для чего будем читать? (*проверить свои предположения, чтобы помочь герою или узнать о чем-либо*).
- Как узнать, какую сказку надо прочитать? (*прочитать детям содержание сказки*).

В процессе общения дети осознают и формулируют цель ключевыми словами.

Во время чтения.

1. Чтение-слушание.

Задача педагога – создать условия для восприятия содержания текста, формирования умения сопереживать героям сказки, развития воображения, творческой активности. Очень важно чтение текста в диалоге с автором, во время которого педагог делает остановки для того, чтобы:

- прокомментировать прочитанное, усилить эмоциональное восприятие;
- провести словарную работу (объяснить и уточнить слова);

- задать вопросы автору;
- включить воображение детей;
- привлечь внимание к чему-либо и пр.

Воспитатель продумывает комментарии и вопросы к автору текста в местах остановок:

- Как вы думаете, почему? (*диалог с автором*)
- Вот оказывается почему? (*диалог с автором*)
- Как вы думаете, а что будет дальше? (*диалог с автором*)
- Представили? (*проявление воображения*)
- Косматый, значит лохматый, растрёпанный... (*пояснения*)
- Ай-ай-ай, разве так можно? (*пробуждение эмоций*)

Дети охотно комментируют вопросы педагога, проявляя эмоции, сопереживают героям, учатся представлять и наблюдают по тексту.

2. Обобщающая беседа.

Педагог включает детей в диалог, предлагает выразить свое отношение к героям литературного произведения. Дошкольники слушают воспитателя, отвечают на заданные воспитателем вопросы по содержанию текста (по желанию), активно реагируют на комментарии воспитателя (эмоционально, с помощью мимики, жестов, слов).

В обобщающей беседе взрослому нужно перейти на партнерские отношения, основанные на передаче инициативы. Дети старшего дошкольного возраста легко пойдут за педагогом, если у них хорошая мотивация. Они проявляют инициативу при беседе по тексту, вступают в диалог (отвечают на вопросы с опорой на текст), аргументируют свою точку зрения.

Ценность беседы заключается в том, что она воспитывает умение слушать и слышать вопросы воспитателя, вопросы и ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение.

После чтения текста.

1. Включение полученных знаний в систему знаний. Отражение своего отношения к содержанию текста, героям текста.

На завершающем этапе результатом должно стать понимание детьми авторского смысла текста. Старшим дошкольникам задаются вопросы для выявления первичного восприятия, обсуждается прочитанное, затем предлагается выполнить творческое задание (изобразить героев в подвижной игре, инсценировании, танце, рисунке, с помощью творческого пересказа и др.)

Выбирая творческие задания, педагог должен учитывать художественные задачи (например, увидеть необычное в обычном), и образовательные задачи, (например, на развитие устной речи).

После чтения литературного текста рекомендуется поговорить об авторе, о его личности. Дети смогут рассказать о нем, поскольку в процессе чтения текста у них сложилось определенное представление: «Представьте себе автора сказки, какой он?», «Чем увлекается? Чем интересуется?». Грамотный рассказ воспитателя о писателе усилит понимание прочитанного литературного произ-

ведения. Итогом станет ответ на главный смысловой вопрос (чему научил нас автор).

2. Рефлексия.

Чрезвычайно важным в образовательной деятельности является проведение рефлексии и подведение итогов. Дети проговаривают, какие эмоции испытывали, с какими трудностями столкнулись. Предлагается выбрать тот этап, который им понравился. Воспитатель может задать следующие вопросы:

- Что понравилось?
- Кто понравился?
- Что было особенно интересным?

Также можно предложить детям выполнить творческое задание, которое предполагает самостоятельность ребенка. Это задания типа «Представь себя.....», «Море волнуется» и т.п.

3. Выход на самостоятельную деятельность.

Педагог совместно с детьми проговаривает, пригодится ли в жизни полученный урок; какие произведения этого автора можно еще прочитать; что рассказать дома. «Хотите еще что-то почитать этого автора? С кем хотите поделиться?»

Эффективность применения технологии продуктивного чтения – слушания заключается в том, что дети старшего дошкольного возраста из пассивных слушателей переходят в разряд слушателей, активно ведущих диалог с автором. У детей формируется осознанное восприятие понимания общего смысла текста, умения извлекать определенную информацию из части текста.

Таким образом, рассмотрев особенности применения технологии продуктивного чтения – слушания, мы выделили основные приемы работы с художественным текстом, которые обеспечивают формирование у детей старшего дошкольного возраста читательской деятельности.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

3. Запорожец, А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А.В. Запорожец // Избр. психол.тр.: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – С. 66-77.

4. Нагаева, О.Н. Технология продуктивного чтения как механизм реализации преемственности уровней образования / О.Н. Нагаева, Ю.В. Ивченко, А.Н. Виноградова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2019. – № 2. – С. 62-71.

5. Чиндилова, О.В. Технология продуктивного чтения на разных этапах непрерывного литературного образования ОС «Школа 2100» / О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2010. – 208 с.

6. Чиндилова О.В. Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа / О.В. Чиндилова, Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 8. – С. 3-9.

УКД 373

*О.В. Маслова,
воспитатель
(МБДОУ детский сад № 3, Россия, г. Елец)
maslow.maslowa@yandex.ru*

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛЭПБУКА

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема стимулирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. В статье дается характеристика инновационной технологии использования лэпбука. Проанализированы дидактические характеристики лэпбука, его образовательные и воспитательные функции для развития познавательной активности дошкольников.

Ключевые слова: познавательная активность, лэпбук, интенсивный, экстенсивный, деятельностный подход, вариативность, трансформируемость, полифункциональность.

*O.V. Maslova,
Educator
(MBDOU kindergarten № 3, Russia, Yelets)
maslow.maslowa@yandex.ru*

STIMULATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOLERS THROUGH A LAPTOP

Abstract: this article discusses one of the problems of modern preschool pedagogy the problem of stimulating cognitive activity of children of preschool age. The article describes an innovative technology-laptop. The didactic characteristics of the laptop, its educational and educational functions for the development of cognitive activity of preschool children are analyzed. The purpose of the article is to attract teachers of preschool education to use in their work technology – laptop.

Key words: cognitive activity, lapbook, intensive, extensive, activity-based approach, variability, flexibility, multifunctionality

Дошкольный возраст – самый важный этап в жизни каждого человека. Именно в этом возрасте закладываются основы будущей личности. Ребёнок – это «чистая книга», содержанием которую наполняет взрослый. От нас, взрослых, зависит, будет ли она интересной. Дошкольник интересуется всем. Познавательный интерес – это потребность человека по ознакомлению с окружающим миром, реализуемое в познавательной деятельности.

Познавательная активность – это качество личности. Проблема активности изучается в самых различных аспектах: биологическом, психологическом, педагогическом, социологическом и так далее. Развитие познавательной активности в старшем дошкольном возрасте должно происходить постепенно, в соответствии с познанием окружающего мира и самоопределением личности. Проблема формирования познавательной активности в старшем дошкольном возрасте является одной из основных тем психолого-педагогических исследований уже на протяжении многих десятилетий. Познавательная активность дошкольников формируется из потребности в новых впечатлениях, которую они реализуют в ориентировочно-исследовательской деятельности.

Научно доказано, что к периоду подготовки дошкольников к обучению в школе, наблюдается значительное снижение уровня познавательной активности. В современном мире у детей отсутствует потребность в самостоятельном познании окружающей действительности. Для повышения уровня познавательной активности у старших дошкольников необходимо её стимулировать.

Существует два метода стимулирования познавательной деятельности: интенсивный и экстенсивный. Экстенсивный метод реализуется путём увеличения объёма знания, полученных детьми. Интенсивный метод предполагает формирование субъективной, личностно заинтересованной позиции дошкольника. Ориентируя ребёнка на сознательную поисковую деятельность, на достижение определённых познавательных задач, опираясь на его продуктивное мышление, можно добиться высоких результатов во всех видах деятельности. В связи с изменениями, происходящими в современном мире, изменяются и требования к человеку нового поколения.

Перед нами стоит задача – воспитать не только знающего человека, но и активного, любознательного, умеющего последовательно и доказательно мыслить. Реформа системы дошкольного образования и введение ФГОС предполагает пересмотр устаревших в теории и практике целевых установок.

В современной педагогике необходим поиск новых методов, форм работы с детьми. Выдвигаются новые требования и к содержанию педагогической работы. Традиционное обучение, где основную роль играл педагог, сменяет продуктивное обучение, основную роль в котором отводится ребёнку. В таких условиях современному педагогу просто необходимо вести активный поиск новых технологий, чтобы соответствовать современным требованиям. В настоящее время, в век компьютерных технологий, когда ребёнку не всегда интересно то, что происходит вне компьютера, педагогу нелегко заинтересовать его и вовлечь в совместную деятельность. У детей недостаточно сформирована потребность в самостоятельном познании окружающей действительности. Стало оче-

видным, что использование дидактических игр, наглядных пособий и других методов и средств дошкольной педагогики не даёт необходимого эффекта. Для активизации и стимулирования познавательной активности дошкольников, а в особенности старших дошкольников необходимо сочетание лучших традиций дошкольной дидактики и инновационных форм работы. Находясь в активном поиске новых форм стимулирования познавательной активности старших дошкольников, я обратила внимание на сравнительно новую технологию – лэпбук. Она привлекла меня своей оригинальностью, которая включает в себе сочетание информативности и ручного труда. Эта технология активно применяется в работе педагогов за рубежом. В России лэпбук в работе с дошкольниками впервые применила Татьяна Пироженко.

Научного пособия по применению данной технологии нет. Информацию по данной теме можно найти в разных источниках, в которых описан личный опыт педагогов по применению лэпбука в работе с детьми.

Лэпбук-это тематическая папка, которая содержит информацию по определённой теме. Папка похожа на книжку-раскладушку со множеством кармашков, окошек, гармошек, мини раскладушек, содержащих дидактический материал [1; 18]. В переводе с английского языка, лэпбук – «наколенная книга». Это пособие ярко оформлено и имеет чёткую структуру. Можно сказать, что в лэпбуке сочетается информационное поле и раздаточный материал, которые направлены на формирование у детей творческого потенциала, мышления, умения мыслить и действовать в рамках определённой темы.

Педагоги, описывающие свой передовой опыт работы по данной технологии, относят её к разным видам деятельности. Одни считают лэпбук игровой технологией, другие – результатом проектной деятельности, третьи используют лэпбук в своей работе для включения дошкольников в поисково-исследовательскую деятельность. Все эти определения бесспорно объединяет воспитательная и образовательная ценность данной технологии.

Данное пособие, лэпбук, универсально. Его можно использовать для реализации любой области образовательной программы дошкольного учреждения, их интеграции. Это возможно благодаря полифункциональности лэпбука [7; 25]. Его можно использовать в работе индивидуально, с подгруппой или с группой детей. Периодическая сменяемость дидактического материала, обеспечивающего свободный выбор детей, т.е. вариативность лэпбука, стимулирует познавательный интерес дошкольников. В данном пособии возможно несколько вариантов использования каждой его части. Насыщенность лэпбука достигается путём подбора информации по определённой теме в соответствии с возрастными особенностями.

В одной папке можно собрать разнообразный дидактический материал и оформить его красочно и компактно. Лэпбук как метод деятельностного подхода в воспитании и обучении способствует активизации познавательной активности дошкольников и социализации в том числе [4; 161]. Особенно актуален в работе со старшими дошкольниками, т.к. может быть использован не только как дидактическое пособие для подачи информации по какой-то определённой

теме в компактной форме, но стать результатом проектной или исследовательской деятельности педагога и дошкольников [3; 162].

При создании лэпбука реализуются все этапы проектной деятельности: постановка проблемы, определение темы; планирование, разработка лэпбука; поиск информации; реализация проекта, изготовление папки; презентация результатов проекта, изучение информации, представленной в лэпбуке. Создание лэпбука можно использовать как метод совместной поисково-исследовательской деятельности педагога и дошкольников. Сбор информации по определённой теме позволяет не только поучаствовать ребёнку в исследовательской деятельности, где он активно включен в поиск, но провести самостоятельный анализ и систематизацию полученной информации. Всё это способствует активизации познавательной активности дошкольников. Воспитательное и образовательное значение лэпбука в работе с дошкольниками безгранично.

Стимулирование познавательной активности дошкольников посредством лэпбука достигается его доступностью в работе с детьми разного уровня развития, в том числе и с детьми с ОВЗ [6; 98]. Индивидуально работая с лэпбуком, рассматривая его, дошкольник тренирует мелкую моторику рук, оказывая мощное воздействие на работу коры головного мозга, что способствует развитию не только речевой функции организма, но и других психических процессов, в том числе и познавательной. Функция лэпбука как дидактического пособия, закрепляющего, систематизирующего, стимулирующего познавательную активность, может быть достигнута в том случае, если его изготовлению предшествовала предварительная работа: тематические занятия и игры, обсуждение сложных вопросов и выполнение заданий дошкольниками. Лэпбук – это не только дидактическое пособие, но и наглядно-практический метод обучения [5; 34].

В результате использования технологии лэпбука у старших дошкольников формируются умения и навыки, способствующие дальнейшему успешному обучению в школе. Используя лэпбук в своей работе педагог закрепляет у дошкольников умение планировать свою деятельность, договариваться со сверстниками, распределять обязанности, искать, обобщать, систематизировать необходимую информацию, самостоятельно давать ответы на возникающие вопросы, т.е. активизировать свою познавательную активность. Создание лэпбука является совместной деятельностью педагога и детей, а так же одна из форм сотрудничества с семьями воспитанников [2; 26].

Использование в работе педагога данной технологии имеет определённые преимущества. Прежде всего, лэпбук для дошкольников это загадочная книга, которая способствует повышению познавательного интереса детей. Для родителей лэпбук является возможностью общения с ребёнком, узнать его потенциал, а так же одно из связывающих звеньев между детским садом и семьёй воспитанников. Для воспитателей лэпбук – это инструмент, позволяющий осуществлять индивидуально-дифференцированный подход в воспитании и обучении детей, организовать все виды их деятельности. В работе дошкольного учреждения лэпбук является одной из частей дидактической зоны в предметно-

развивающей среде, средством повышения профессионального и творческого развития педагогов.

Подводя итог изложенному, хочу отметить, что использование лэпбука в образовательной работе дошкольного учреждения с детьми является одним из результативных способом стимулирования и индивидуализации активного обучения дошкольников, развития их творческого потенциала и эмоциональной сферы. Хочу так же отметить, что лэпбук позволяет перейти от пояснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, где ребёнок является активным участником образовательного процесса. Уникальность данного пособия в том, что он сделан вручную, т.е. не имеет аналогов и типографических штампов. Для использования лэпбуков в своей работе педагогам не требуется специальная подготовка. Его можно использовать в дошкольных учреждениях любого вида и независимо от контингента детей.

Список литературы

1. Блохина Е.В. Лэпбук – Наколенная книга / Е.В. Блохина, Т.Н. Лиханова // Обруч. – 2015. – № 4. – С. 18-22.
2. Бреславцева, Е.В. Лэпбук как средство обучения математическим навыкам детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Е.В. Бреславцева // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы I междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 26-30.
3. Гатовская, Д.А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС / Д.А. Гатовская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 162-164.
4. Габидуллина, Е.В. Лэпбук и его возможности в развитии детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Габидуллина // Пермский педагогический журнал. № 7/2015: научно-практический рецензируемый журнал; ред. кол.: А.К. Колесников (глав. ред.), Л.В. Коломийченко (зам. глав. ред.) и [др.]; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2015. – 161 с.
5. Годовикова, Д.Б. Общение и познавательная активность дошкольников / Д.Б. Годовикова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 34-40.
6. Нурисламова, А.Д. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования / А.Д. Нурисламова, Н.С. Давыдова, Ю.С. Тазова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – 98 с.
7. Филимонова, И.Н. Интеллектуальное развитие дошкольников / И.Н. Филимонова. – СПб.: КАРО, 2004.

*Л.И. Борщева,
кандидат педагогических наук, заведующий
(МБДОУ детского сада № 24 «Звездочка» г. Пятигорск)
doy24@pjatigorsk.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация: в статье уточняется дефинитивный статус ключевых понятий, определяющих понятийное поле проектирования в учреждениях дошкольного образования, с учетом специфики проектирования в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: инновационная деятельность, проект, педагогическое проектирование, проектирование образования, проектная деятельность, проектное воспитание, проектное обучение, моделирование, конструирование, педагогическая технология, результат проектирования

*L.I. Borshcheva
Candidate of Pedagogical Sciences, head
(MBDOU kindergarten number 24 "Zvezdochka" Pyatigorsk)
doy24@pjatigorsk.ru*

ORGANIZATION OF INNOVATIVE DESIGN ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Annotation: the article clarifies the definitive status of key concepts that determine the conceptual field of design in preschool education, taking into account the specifics of design in preschool educational institutions.

Keywords: innovative activity, project, pedagogical design, education design, design activity, project education, project training, modeling, design, pedagogical technology, design result

Важность проектной деятельности для дошкольного образования подчеркивается Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования от 17 октября 2013 года № 1155. В частности, ФГОС ДО предусматривает проектирование в области социокультурного разнообразия детства, индивидуальных особенностей развития детей.

Педагоги сталкиваются с разночтениями в проектировании, осуществляемом в дошкольном образовании. Это обстоятельство создает трудности в реализации данного вида инновационной деятельности.

Ключевой категорией в нашей статье является инновационная проектная деятельность. В качестве рабочего определения этого понятия определим следующее: это – деятельность, направленная на разработку инноваций для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для оптимизации образовательной ситуации, педагогической системы. В условиях осуществления такой деятельности дошкольными образовательными учреждениями проектирование направлено на повышение эффективности их развития, адаптацию к новым условиям социальной действительности, обеспечение качества образования и воспитания детей.

В узком смысле «проект» определяется как пошаговое осуществление образа будущего [9; 40]. Соответственно «проектирование» – это процесс создания проекта, т.е. прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте [9; 20].

Авторы словаря-справочника «Современная педагогика: ценности, понятия, смыслы» интерпретируют «проектирование» как деятельность, сопровождаемую осмысливанием того, что должно быть [2; 6]. Близко по значению толкование проектирования Е.Н. Степановым: «Это – ориентация на будущее» [15; 31].

Под проектированием подразумевается также научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки), форма порождения, характерная для технологической культуры; управленческая культура [Там же; 31]. О.И. Генисаретский понимает «проектирование» как универсальный и самостоятельный в интеллектуальном и социокультурном отношениях тип деятельности, направленный на создание реальных объектов (и эффектов) с заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими и потребительскими качествами [4].

«В целом же, – подводит итог В.Е. Радионов, – проектирование – это отражение сущностной тенденции социокультурного развития, отвечающей эпохе частных наук, где мышление основывается на образцах построения, опытной проверки и технического использования частных научных теорий» [13].

Науковедческая теория проектирования производит его абстрактное членение на метод и деятельность, делая акцент на способ (прием, процедуру, операцию) решения научных задач и действие (акт). Выделение этих планов не означает отделения их друг от друга. Даже при рассмотрении проектирования как метода исследователь не абстрагируется полностью от деятельностных характеристик. Значит, при любых условиях в принципе невозможно изначальное отделение друг от друга обоих аспектов проектирования, поскольку они онтологически взаимосвязаны. Чтобы педагог мог осуществлять проектирование как исследовательский метод, оно должно строиться как деятельность теоретическая и практическая.

Эта не всегда учитываемая взаимосвязь между методом и деятельностью существенна для понимания важнейшего методологического принципа единст-

ва сознания и деятельности, разработанного С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, А.А. Смирновым, Б.М. Тепловым, Е.А. Будиловой и др. Единство сознания и деятельности означает, что сознание, психика не только проявляются, но и формируются в деятельности. По аналогии с этим метод проектирования проявляется в проектной деятельности. Методический и деятельностный аспекты проектирования нельзя ни отождествлять, ни дифференцировать друг от друга. Каждый из них может стать главным на разных этапах проектной деятельности.

«Педагогическое проектирование» – прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах [7; 67].

В 2000-ые годы педагогическая проектная деятельность стала «стилем исследовательской деятельности», показателем современного научно-технического прогресса и общей интеллектуальной культуры. Суть этой деятельности заключается в обеспечении такой ее организации, которая ориентирована на достижение диагностично поставленной цели, спроектированной с учетом особенностей и возможностей ее участников, оптимально алгоритмизирована относительно методов, средств и форм, информационных, временных и межличностных характеристик.

Современные исследователи отличают педагогическое проектирование от проектирования в образовании. Последнее выходит за пределы педагогической сферы, т.к. может включать действия из области менеджмента, права, экономики. В контексте инновационной деятельности проектирование рассматривается как метод практико-ориентированной науки, нацеленный на создание и внедрение инноваций.

В отличие от прилагательных «проективный» (пространственный перенос свойств одного предмета на другой) и «проектировочный» (принадлежность к проектированию), «проектный» указывает на принадлежность определяемого предмета к системе действий, осуществляемых в рамках проекта.

В контексте проектной деятельности дошкольных образовательных учреждений принципиально важным является соотношение дефиниций «проектирование» и «моделирование», «конструирование».

«Модель» (от лат. *modulus* – образец, норма) – это искусственно созданный в виде описания образец, подобный исследуемому объекту (явлению). Моделирование как структурный компонент проектирования широко в нем используется для представления явлений, процессов, которых еще нет в реальности.

Созданием собственных моделей развития образовательных учреждений занимались в отечественной науке В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, А.В. Петровский, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Е.Я. Ямбург и др.

«Конструирование», заимствованное из инженерной деятельности, употребляется в педагогическом проектировании как разработка деталей, элементов

проектируемого объекта. При собственно проектировании создается система взаимосвязей этих элементов.

Процессы проектирования, моделирования, конструирования в российском образовании повлекли за собой массовую разработку и внедрение педагогических технологий.

О технологиях впервые заговорили в середине прошлого века. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля «технология» (греч. *techne* – мастерство, *logos* – учение) трактуется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле (искусстве, мастерстве и др.) [6; 650]. Технология воплощает в себе режим работы, последовательность операций и процедур, описание применяемых средств, оборудования и материалов. Современная наука использует термин «технология» в различных сочетаниях: «технология управления, распределения, лечения, обслуживания и др.».

Определение «педагогическая» указывает на соотнесенность термина с профессионально-предметной областью. В общем значении педагогическая технология определяется как научно-обоснованная, методически выверенная, адекватная целям и содержанию образования модель совместной деятельности субъектов образовательного процесса по его проектированию, организации и осуществлению, обеспечивающая педагогическую эффективность деятельности с учетом интересов, способностей и возможностей обучающегося.

Академик Б.Т. Лихачев под «педагогической технологией» рассматривает организационно-методический инструментарий: совокупность психолого-педагогических установок, определяющих компоновку методов, приемов, способов и форм обучения, воспитательных средств [10; 104]. Как содержательную технику реализации учебного процесса определяет «педагогическую технологию» В.П. Беспалько [1; 78].

В.М. Монахов пишет о педагогической технологии как о продуманной во всех деталях модели совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [11; 35].

По мнению М.В.Кларина, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [8; 17].

В 1970-е годы отечественные педагоги В.П. Беспалько, М.В. Кларин, М.М. Поташник пришли к пониманию, что педагогическая технология – это способность решать дидактические проблемы в рамках управления учебным процессом с определением конкретных целей.

По мнению В.В. Юдина, педагогическая технология – это каркас, методика-оболочка, форма деятельности педагога [17; 94]. Технология обозначает суть действий, ведущих к формированию результата, методика характеризует внешнее оформление этих результатов. Методика описывает эмпирический опыт, мастерство педагога. В.В. Гузеев убежден, что методика имеет статистическую природу, а внешнее оформление действий – это педагогическая технология [5;

61,84]. Исследователи Л.Ф. Савинова и О.В. Ионина рассматривают педагогическую технологию как способ преобразования информации [14, 37].

В отличие от методики, технология акцентирует внимание на процессе создания, а не только применения конкретных методов и организационных форм. Она представляет собой некоторую методологическую основу методики, поскольку последняя находит в ней свое обоснование. Педагогическая технология позволяет рассматривать процесс воспитания и обучения в системе, объединяющей личностный и коллективный поиск, учитывающей все взаимосвязанные факторы, достижения одной цепи. Педагогическая технология направлена на универсализацию подходов к изучению учебного материала. Методика ориентирована на преподавателя, а технология – на воспитанников. Методика дает конкретные рекомендации, а технология отражает процессуальный, динамичный характер процесса обучения и воспитания.

Как одно из направлений в педагогической науке технология обучения и воспитания представляет собой систему способов и приемов, которые обеспечивают решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность выступает как педагогический процесс в виде системы действий, обеспечивающих гарантированный результат.

По мнению С.М. Вишняковой технология обучения должна отражать современный уровень научно-педагогических знаний, гарантировать достижение поставленных целей обучения и воспитания [3; 430]. Все технологии обучения должны быть обеспечены объективными методиками контроля качества процесса формирования личности воспитанника.

Проектирование технологий следует рассматривать как процесс системно обоснованного выбора технологий мотивации, управления обучением или воспитанием и компонентов этих видов деятельности: содержания, методов, организационных форм, дидактических средств, методологических приемов – в зависимости от целей, уровня подготовленности детей.

Требования к результату проектирования в дошкольном образовании могут быть представлены несколькими позициями. Во-первых, результат должен иметь вид утверждения, в котором четко указывается объект проектирования и приписываемые ему свойства и отношения.

Во-вторых, истинность результата проектирования должна быть обоснована. Она достигается посредством методологического обеспечения проекта на общенаучном, конкретно-научном, технологическом уровнях и подтверждается теориями, концепциями, научными взглядами и идеями ведущих специалистов в области данной проблематики. Подтверждают истинность источники исследования: фольклор, произведения народной литературы, этнопедагогические публикации, труды по дошкольной педагогике, педагогическая периодическая печать, справочная литература. Весомую роль в обосновании истинности играют публикации по теме проектирования, предполагающие полемику, критику, одобрение.

В-третьих, актуальность проектирования целесообразно отождествлять с актуальностью его результата и рассматривать последний как возможность использования для решения научно-практической задачи.

Из изложенного следует, что главное в проектировании – получение результата. Задачи правильного построения проекта определяют содержание всех его частей и их взаимосвязи.

В-четвертых, в оценке новизны результата проектирования мы придерживаемся позиции Ю.А. Петрова, который утверждал, что данный критерий не является непременным требованием к научной работе [12, 80]. Всякий проект априори является новым независимо от наличия или отсутствия в нем открытий. Новизна проекта достигается за счет разработки авторской идеи, выявления и характеристики источников, содержания, средств и методов воспитания, разработки рекомендаций по использованию проекта в практике дошкольного образования.

Таким образом, мы выделили и уточнили фигурирующие в педагогическом контексте и обусловленные проектной парадигмой в дошкольном образовании понятия: инновационная деятельность, проект, педагогическое проектирование, проектирование образования, проектная деятельность, проектное воспитание, проектное обучение, моделирование, конструирование, педагогическая технология, педагогическая система, результат проектирования.

Список литературы

1. Беспалько, В.П. Теория создания и применения / В.П. Беспалько. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 192 с.
2. Богданов, Е.Н. Словарь-справочник. Современная педагогика: ценности, понятия, смыслы / Е.Н. Богданов, Е.Л. Просолова. – Калуга, 1999. – С. 6.
3. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Генисаретский, О.И. Деятельность проектирования и проектная культура [Электронный ресурс] / О.И. Генисаретский. – Режим доступа: URL: http://www.ckp.ru/biblio/g/gen_project_culture.htm
5. Гузеев, В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В.В. Гузеев // Системные основания образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – Т. 3. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1999. – 700 с.
7. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – СПб.: Просвещение, 1995. – 234 с.
8. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Эксперимент, 1995. – 176 с.
9. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М.: Академия, 2007. – 288 с.

10. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Владос, 2010. – 648 с.
11. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
12. Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 80, 98.
13. Родионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования [Электронный ресурс] / В.Е. Родионов. – Режим доступа: URL: <http://www.dslib.net.../teoreticheskie...tirovanija.html>
14. Савинова, Л.Ф. и др. Региональный стандарт в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Ставропольского края / Л.Ф. Савинова, О.В. Ионина, Л.И. Боришполь, Л.Т. Воронкина // Научно-методический сборник. – Ставрополь: СКИПКРО, 2007. – 80 с.
15. Степанов, Е.Н. Современные подходы к определению эффективности воспитательного процесса / Е.Н. Степанов // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2014. – № 2. – С. 31.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] / Кибер Ленинка. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-kachestvom-doshkolnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-realizatsii-fgos-do>.
17. Юдин, В.В. Педагогическая технология / В.В. Юдин. – Ч. 1. – Ярославль: ЯПИ, 1997. – 48 с.

УДК 373

*В.А. Соболева,
старший воспитатель
(ГБОУ Школа № 843, Россия, г. Москва)
soboleva_v_a@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению вопросов организации и содержания современных форм вариативного дошкольного образования. В материалах статьи представлена специфика методов и приемов работы специалистов, перечислены основные трудности в работе педагогов с родителями детей, посещающих детский сад, а также представлены направления в работе с такими родителями. В статье раскрыты виды игровых сеансов и их содержание.

Ключевые слова: вариативные формы дошкольного образования семейный детский сад, группы кратковременного пребывания, игровой сеанс, виды игрового сеанса.

*V.A. Sobolev,
Head teacher
(GBOU School No. 843, Russia, Moscow)
soboleva_v_a@mail.ru*

MODERN VARIATIVE FORMS OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract: the article is devoted to the consideration of the organization and content of modern forms of variable preschool education. The article presents the specifics of the methods and techniques of specialists, lists the main difficulties in the work of teachers with parents of children attending kindergarten, and also presents directions in working with such parents. The article reveals the types of gaming sessions and their content.

Keywords: variable forms of preschool education, family kindergarten, short-stay groups, game session, types of game session.

Для увеличения охвата детей дошкольным образованием в городе Москве получили развитие новые форма работы, такие как группы кратковременного пребывания, семейные детские сады.

В дошкольном отделении ГБОУ Школа № 843 функционируют 9 групп 12-часового пребывания, 2 группы кратковременного пребывания «Играя, обучаюсь», 1 группа кратковременного пребывания «Вместе с мамой», три семейных детских сада.

В группах кратковременного пребывания воспитываются дети в возрасте от полутора до трёх лет.

Возврат к ценностям периода раннего детства объясняется его значимостью для закладки базисных оснований всех сфер личности ребенка – познавательно-речевой, социально-личностной, физической и других.

Особенно хотелось бы остановиться на таком виде группы кратковременного пребывания, как «Вместе с мамой».

Содержание и методы работы специалистов в группе кратковременного пребывания «Вместе с мамой» имеют свою специфику. В первую очередь это зависит от вида дошкольного образовательного учреждения, материально-технической базы, образовательной программы, на основе которой строится педагогический процесс, и кадрового состава, работающего с детьми и их родителями. Образовательная деятельность осуществляется по подгруппам (три) в количестве 8 детей, совместно с родителями.

В соответствии с Положением о группе кратковременного пребывания «Вместе с мамой», одной из форм работы с детьми и взрослыми являются игровые сеансы. Длительность игровых сеансов составляет один час.

В группе занимаются мамы и папы, которым важно знать особенности развития именно их детей, поэтому при его организации игровых сеансов мы обращаем внимание родителей на необходимость:

– удовлетворения первичных интересов ребенка в игровой, художественно-речевой, театральной, музыкальной, изобразительной и других видах деятельности;

– организации содержательного насыщенного общения в процессе совместной деятельности, обогащающего внутренний мир ребенка, стимулирующего рост его самосознания.

В процессе работы педагога, как правило, сталкиваются с рядом определенных трудностей в работе с родителями:

– низкий уровень осознания родителями своих проблем во взаимоотношениях с ребенком;

– неумение играть с ребенком;

– настороженность реагирования на предложенную педагогом-психологом помощь и приглашения специалистов на консультации;

– завышенные ожидания от дошкольного учреждения (считают, что с ребенком нужно заниматься, и чем с более раннего возраста это начнется – тем лучше).

Преодоление данных трудностей возможно посредством организации работы по двум направлениям:

– *информационное*: привлечение внимания и просвещение родителей по вопросам детской игровой деятельности;

– *обучающее*: обучение родителей элементарным игровым приемам, формирование навыков руководства детской игровой деятельностью.

Во время проведения групповых и индивидуальных игровых сеансов целесообразно обращать особое внимание не только на формирование игрового взаимодействия родителей и детей, но и на обучение родителей способам применения различных видов игровых средств.

Нами были определены следующие виды игрового сеанса:

1. Развивающий:

- ♦ развитие мелкой моторики;
- ♦ сенсорные игры;
- ♦ игры на развитие речи;
- ♦ развитие основных психических процессов (память, мышление, внимание, восприятие)

2. Подвижный:

- ♦ развитие крупной моторики с использованием мягких модулей и спортивного инвентаря;
- ♦ подвижные игры;
- ♦ физкультминутки;
- ♦ общеразвивающие упражнения;
- ♦ основные виды движений.

3. *Творческий:*

- ♦ лепка;
- ♦ аппликация;
- ♦ рисование;
- ♦ музыкальные игровые занятия;
- ♦ театрализованные игры;
- ♦ развлечения.

Взаимодействие с родителями в процессе игрового сеанса показали, что этого недостаточно для решения поставленных задач. Поэтому мы определили основную форму взаимодействия с родителями – «Родительский клуб», которая реализует поставленные задачи через тренинги, консультации, тренинги, наглядно-текстовую информацию (буклеты), домашние задания для родителей и детей, семейные праздники.

В процессе непосредственного общения, которое строится на принципах доверия, диалога, партнерства – мы оказываем родителям действенную помощь с учетом интересов конкретной семьи, их опыта воспитания и индивидуальных особенностей ребенка. Мы наблюдали, как под руководством педагога во время игры матери и ребенка создается особая атмосфера, наполненная доверием и новыми, неожиданными впечатлениями (как для ребенка, так и для матери). В дальнейшем дети могут посещать группу кратковременного пребывания «Играя, обучаюсь», для воспитанников в возрасте от 2-х до 3-х лет. Режим пребывания в данной группе – 3,5 часа, без питания.

Группы кратковременного пребывания «Играя, обучаюсь» созданы с целью развития личности в предметной и игровой деятельности. В период пребывания ребёнка в данной группе решаются задачи социально-нравственного развития ребёнка, приобретение опыта общения со сверстниками и взрослыми в играх и занятиях, осуществляется физическое развитие детей, путём введения в мир подвижных игр, игр-забав, формируются творческие способности детей, осуществляется познавательное и речевое развитие. Данные группы кратковременного пребывания обогащают эмоциональную сферу ребенка, стимулируют двигательную и речевую активность, способствуют развитию подражательных действий в восприятии и познании окружающего мира. Это в дальнейшем послужит базой для формирования разных видов самостоятельной детской деятельности.

Таким образом, в условиях становления и дальнейшего развития новых структурных подразделений образовательных организаций в форме групп кратковременного пребывания, актуализируется ряд проблем, решение которых будет способствовать повышению социализации детей раннего возраста, результативности педагогического процесса, физического, психического, умственного развития детей в процессе игровой деятельности, а также адаптации ребенка к поступлению в детский сад.

Семейный детский сад – группа семейного типа, реализующая основную общеобразовательную программу дошкольного образования. Семейный детский сад является структурным подразделением образовательного учреждения,

реализующего общеобразовательную программу дошкольного образования в соответствии с Уставом.

Семейный детский сад организуется в многодетных семьях, имеющих трёх и более детей дошкольного возраста. Вместе с тем мама-воспитатель семейного детского сада имеет право включить в состав своей группы детей дошкольного возраста из других семей. Семейный детский сад обеспечивает воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление детей от 2 месяцев до 7 лет. Семейные детские сады организуются в целях: поддержки семей, предоставления родителям возможности трудоустройства, не прерывая процесса воспитания детей. Должность, занимаемая мамой в семейном детском саду (далее СДС), определяется уровнем образования – воспитатель (педагогическое образование) или младший воспитатель (без педагогического образования), при этом они являются сотрудниками образовательного учреждения.

Контроль за санитарным состоянием СДС, расположенного по месту жительства сотрудницы, осуществляется комиссией, созданной по приказу руководителя образовательной организации. Результаты обследования жилищно-бытовых условий отражаются в чек-листе и, в случае необходимости, даются рекомендации по устранению замечаний, с указанием сроков исполнения.

В дошкольном отделении образовательной организации мама получает необходимую методическую помощь для работы с детьми. С сотрудниками СДС тесно взаимодействуют старший воспитатель, музыкальный руководитель, педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор по физкультуре. Воспитанники СДС участвуют в фестивалях, смотрах-конкурсах. Дети СДС посещают в детском саду музыкальные и физкультурные занятия. Воспитатель СДС ведёт дневник, включающий распорядок дня в группе, расписание организованной образовательной деятельности.

Следует отметить, что в процессе посещения детьми и родителями вариативных форм дошкольного образования, они знакомятся с дошкольным отделением образовательной организации, его особенностями и традициями, требованиями. Это является одним из важных аспектов при последующем поступлении ребенка в дошкольное отделение, поскольку родители нередко испытывают определенную тревогу по поводу того, как будет организована жизнь их детей в детском саду.

Таким образом, правильно организованное сотрудничество с родителями будущих воспитанников, грамотно подобранные методы и приемы воспитания и обучения способствуют эффективной и «мягкой» адаптации детей к социуму и, непосредственно, к условиям дошкольного образования.

Список литературы

1. Аверина, И.Е. Группа кратковременного пребывания: организация и содержание работы / И.Е. Аверина. – М.: Айрис Пресс, 2004.
2. Афонькина, Ю.А. Организация деятельности центра игровой поддержки ребенка раннего возраста / Ю.А. Афонькина, Е.М. Омельченко. – Волгоград: Учитель, 2013.

3. Волкова, Т.В. Семейный детский сад / Т.В. Волкова, АС. Червова. – М.: Айрис Пресс, 2011.

4. Данилина, Т.А. Программно-методическое обеспечение групп кратковременного пребывания в ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе. – М.: Аркти, 2006.

5. Письмо Министерства образования РФ от 31.07.2002 г. № 271/23-16 «Организация и обеспечение новых форм дошкольного образования на основе кратковременного пребывания детей в дошкольных образовательных учреждениях Российской Федерации».

6. Положение о группах кратковременного пребывания детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения: Приложение к распоряжению первого заместителя мэра в Правительстве Москвы от 03.09.2011 г.)

7. Постановление Правительства Москвы от 30.10.2007 г. № 951-ПП «Об утверждении примерного положения об организации деятельности семейного детского сада».

8. Постановление Правительства Москвы от 31.08.2011 № 407-ПП (с изменениями от 24.08.2017 № 589-ПП) «О мерах по развитию дошкольного образования в городе Москве».

9. Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 01.04.2013 г. № 145 «О финансировании организации питания детей в семейном детском саду».

10. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования; под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-синтез, 2014.

11. Семь-Я: программа воспитания и обучения воспитанников семейных детских садов. МИОО. – М., 2010.

12. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2009 г. № 273-ФЗ.

УДК 373

*В.Р. Лисина,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики
(МПГУ, Россия, г. Москва)
L1998@bk.ru@mail.ru*

ТАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье обоснована актуальность психолого-педагогического сопровождения детей, рассматриваются подходы к исследуемой проблеме, дана характеристика тактик педагогической поддержки и выделены их этапы, приводятся примеры способов оказания помощи и содействия детям дошкольного возраста в разных образовательных ситуациях.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, защита, помощь, содействие, взаимодействие

*V.R. Lisina,
Candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor, Department of Preschool Pedagogy
(MPGU, Russia, Moscow)
L1998@bk.ru@mail.ru*

TACTICS OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: the article substantiates the relevance of psychological and pedagogical support for children, examines approaches to the problem being studied, gives a description of the tactics of pedagogical support and identifies their stages, provides examples of ways to provide help and assistance to preschool children in different educational situations.

Keywords: pedagogical support, protection, help, assistance, cooperation.

В настоящее время проблема использования технологий психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в контексте современных нормативно-правовых документов отечественного дошкольного образования приобретает актуальность и новое звучание. В частности, в Федеральном Государственном Образовательном стандарте дошкольного образования (сокращенно ФГОС ДО) отмечено, что одна из важных задач отечественной системы образования – поддержка педагогом самостоятельности, инициативности в разнообразной, значимой для ребенка деятельности.

Анализ анкетирования педагогов дошкольных образовательных организаций показал, что большинство респондентов понимают значимость и необходимость педагогической поддержки. Однако затрудняются в определении адекватных способов, осознании причин затруднений детей дошкольного возраста. Анализ результатов наблюдений за взаимодействием педагога с детьми дошкольного возраста и анкетирования воспитателей позволил определить, что в основном педагоги говорят о необходимости педагогической поддержки только в затруднительных ситуациях для детей, не обращая внимания на превентивную (предупреждающую) помощь ребенку. Многие педагоги затрудняются в выстраивании индивидуального маршрута развития дошкольника, не знают разнообразные варианты тактик педагогического сопровождения.

В конце 90-х годов прошлого века известным ученым и практиком О.С. Газманом была создана концепция педагогической поддержки, которая получила свое дальнейшее развитие в трудах его учеников (Е.А. Александрова, Т.В. Анохина, Н.Н. Михайлова, А.Ф. Морозова, Н.Б. Крылова, С.М. Юсфин и др.). Опираясь на труды отечественных и зарубежных исследователей, О.С. Газман определил педагогическую поддержку, как важную составляющую педагогического сопровождения, в основе которого лежит оперативная и пре-

вентивная помощь взрослому ребенку в решении индивидуальных проблем и создание оптимальных условий для проявления самостоятельности в значимой для детей деятельности [1]. Необходимо отметить, что вне всякого сомнения педагогическая поддержка необходима не только детям, но и родителям и близким людям в семье. Педагогическая помощь взрослым в семье предполагает не только педагогическое просвещение и консультирование, но и определение ожиданий родителей, их ценностных установок в воспитании и обучении, чтобы грамотно выстроить процесс взаимодействия со взрослыми и детьми.

В контексте личностно-ориентированной парадигмы отечественного образования педагогическая поддержка важная составляющая образовательного процесса и помогает реализовать следующие функции.

Прежде всего, создание условий эмоционального комфорта для каждого участника образовательного процесса (педагоги, дети, родители). Кроме того, обеспечение оптимального, позитивного индивидуального развития детей, соответствующего их возможностям и интересам, осознание собственных возможностей, обретение веры в себя, уверенности и одновременно ответственности за личностный выбор. Педагогическая поддержка родителей может сразу включать несколько функций информационную (формирование представлений об особенностях развития детей, возрастных и индивидуальных особенностях, способах и задачах педагогического взаимодействия), коммуникативную (овладение коммуникативными навыками общения с детьми, членами семьи в разных образовательных ситуациях, навыки установления эмоционального контакта с участниками образовательного процесса), организационную (содержанием педагогической поддержки является организация разных видов деятельности, имеющих свою специфику, создание значимой мотивации на включение в совместную с ребенком деятельность).

Какие этапы организации педагогической поддержки детей дошкольного возраста необходимо обозначить?

Опираясь на определение педагогической поддержки детей, сформулированное О.С. Газманом, можно определить следующие этапы:

- диагностический
- поисковый
- организующий
- рефлексивный
- определение дальнейшей перспективы целей и задач педагогической поддержки

По-разному могут быть организованы оперативная и превентивная поддержка:

в частности, оперативная поддержка, осознание ее необходимости происходит у дошкольника только после возникновения образовательной ситуации, т.е. сначала возникает ситуация, затем ребенок либо осознает причину затруднения или сам ищет возможные способы самостоятельного выхода или после нескольких неудачных попыток обращается или к значимому взрослому или к авторитетному сверстнику, а педагог в зависимости от опыта ребенка, степени

инициативности малыша, показывает или предлагает несколько вариантов решения проблемы, поощряет готовность ребенка к самостоятельному поиску выхода из затруднительной ситуации.

Превентивная помощь носит опережающий характер и поэтому предполагает первоначальную диагностику и анализ возникающих ситуаций, изучение и отбор наиболее оптимальных способов педагогического взаимодействия или защиты педагогом ребенка и затем организация этой поддержки в сочетании с рефлексией.

От чего зависит педагогическая поддержка? Какие факторы влияют на процесс организации педагогической поддержки? Педагогическая поддержка, специфика ее организации определяется особенностями вида деятельности, готовностью и интересом ребенка к этой деятельности, а также складывающимися отношениями детей и педагога, степенью значимости и доверительности в общении между ребенком и педагогом, доверие и авторитет педагога среди родителей к воспитателю, на каких основаниях строятся отношения всех участников образовательного процесса, гармония ожиданий детей, родителей, ценностных установок от реального поведения педагога. Сформированность у педагога профессиональных компетенций, мотивации и стремления воспитателя защитить и оказать помощь детям или родителям также определяет особенности организации педагогической поддержки.

О.С. Газман выделил 4 тактики педагогической поддержки. Кратко охарактеризуем их:

Тактика защиты. Суть названной тактики ученый определил, как оказания физической или социальной помощи в затруднительных ситуациях, оберегание прав ребенка на проявления свободы. В процессе реализации этой тактики педагог занимает позицию адвоката и одновременно человека, проявляющего заботу, понимающего испытываемые потребности дошкольника [2]. Данная тактика наиболее оптимальна в ситуациях, когда ребенок испытывает страх и боится проявить собственную активность. Примером такой ситуации может быть первое посещение ребенком дошкольного учреждения или организация нового вида деятельности. Отдельных детей дошкольного возраста может пугать неизвестность и отсутствие предварительной установки на предстоящую деятельность.

Тактика помощи. Особенности данной тактики состоит в том, что педагог создает условия для понимания ребенком собственной значимости, формирования чувства достоинства и стремления к самостоятельной деятельности. Основным девизом данной тактики можно выразить в высказывании М. Монтессори: «Помоги мне это сделать самому». Переход к данной тактике возможен, если педагог знает, что дошкольника не пугает возникшая ситуация неизвестностью или накопившимся отрицательным опытом, он уже умеет разрешать или наблюдал, как находят выход из затруднительных ситуаций окружающие люди. В процессе использования данной тактики педагог стремится к созданию безопасного, психологически комфортного образовательного пространства, ситуации успеха [2]. Данная тактика будет уместна в ситуациях самостоятельной

деятельности, когда ребенок пытается повторить то, что показывал педагог на занятии или дошкольник подражает деятельности сверстника. В процессе собственного экспериментального исследования, посвященного оказанию недирективной помощи детям 5 года жизни в творческих играх, были выделены следующие этапы ее организации: наблюдения за возникающими ситуациями; выявление затруднительных ситуаций детей, определение причин ситуаций дискомфорта; установление эмоционального контакта для снижения проявлений ситуативного дискомфорта; оказание адекватной ситуации и состоянию ребенка помощи или определение в ходе совместного обсуждения педагога с ребенком возможных способов выхода и наконец побуждение ребенка к самостоятельным действиям [3].

Тактика содействия. Особенности данной тактики О.С. Газман выразил в девизе: «Ты всегда можешь совершить выбор – попробуй проверить себя». В ходе организации этой тактики решаются уже другие задачи: формирование рефлексивных и критических способностей у ребенка, связанных с достижением адекватной самооценки и одновременно удовлетворения потребности в самоутверждении [2]. Это служит основой для становления осознания личной ответственности за собственный выбор у дошкольника. Переход к данной тактике возможен, если у ребенка накоплен опыт самостоятельной организации деятельности и сформирована уверенность в достижении результата, однако возможно изменение некоторых условий, которые не всегда может заметить ребенок и только когда возникнет затруднение, дошкольник может испытать растерянность. В этом случае превентивная педагогическая помощь необходима в процессе развертывания деятельности в виде уточняющих вопросов к ребенку, совместного диалога педагога с детьми для осознания причин выбора и предупреждение возможных ошибок [2].

Тактика взаимодействия. Особенности данной тактики состоит в том, что ребенок не только готов, но и стремится решить возникшую проблему. В процессе данной тактики между педагогом и ребенком может быть установлено взаимодействие на основе договора или на условиях ребенка, или на условиях педагога [2]. Умение договориться с окружающими людьми, особенно сверстниками, как отмечают многие исследователи (Р.С. Буре, Т.И. Бабаева, Е.О. Смирнова и др.) для дошкольника – одна из самых сложных воспитательных задач. Решение этой задачи возможно при создании следующих условий: формирование интереса к совместной деятельности с людьми; создание ситуаций для проявления ребенком самостоятельности во взаимодействии с взрослыми и сверстниками группы; обогащение представлений о правилах взаимодействия; развитие эмоциональной отзывчивости. Эти условия наиболее благоприятно могут быть реализованы в игровой деятельности.

Анализ протоколов наблюдений за организацией самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста позволил определить сходство и различие педагогической поддержки разных видов деятельности дошкольников изучаемого возраста. Сходство состоит в том, что педагогическая поддержка направлена на развитие самостоятельности и инициативности, существует

прямая взаимосвязь между последовательностью тактик педагогической поддержки и уровнем компетентности детей в определенном виде деятельности, некоторые способы педагогической поддержки, используемые в процессе педагогического сопровождения самостоятельной деятельностью, носят универсальный характер. В частности, такие способы, как создание личностной перспективы для ребенка, поощрение самостоятельных проявлений, обращение педагога за советом к ребенку, напоминание возникающих аналогичных ситуаций, создание ситуаций эмоционального предвосхищения предстоящего успеха в деятельности и др. Кроме того, важное место в педагогической поддержке принадлежит созданию и изменению развивающей предметно-пространственной среды в группе. Необходимым условием оптимальной организации педагогической поддержки является не только учет возрастных и индивидуальных возможностей ребенка, но и активное вовлечение родителей и социальных партнеров в образовательный процесс.

Однако, в каждом виде самостоятельной деятельности есть специфичные проявления творческой активности, поэтому способы педагогической поддержки имеют свою специфику. Для иллюстрации приведем пример: в режиссерских играх для дальнейшего развития сюжета эффективным приемом при определенных условиях и подготовленности ребенка можно использовать прием «расшатывания» сюжета (понятие введено Е.Е. Кравцовой), в сюжетных играх возможно использование кукол-перевертышей или игровых макетов-карт (термин мозаичных макетов-карт введен С.Н. Доронов), которые дети вместе с педагогом могут сделать сами.

В процессе организации самостоятельной художественной деятельности детей эффективным может быть организация временной экспозиции музея по определенной теме, создание тематического альбома из детских работ, подбор нескольких вариантов творческого решения самостоятельной задачи или напротив незаконченных работ для толчка творческой активности, использование графических моделей последовательности изготовления поделки.

Таким образом, анализ теоретических исследований и собственное экспериментальное исследование позволили сделать вывод о том, что использование различных тактик педагогической поддержки в работе с детьми дошкольного возраста при определенных педагогических условиях может стать эффективным и соответствующим личностно-ориентированной парадигме отечественного дошкольного образования, требует всестороннего дальнейшего изучения и апробации.

Список литературы

1. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики свободы / Е.А. Александрова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2003. – 200 с.
2. Газман, О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: Мирос, 2002. – 296 с.

3. Лисина, В.Р. Недирективная помощь педагога ребенку / В.Р. Лисина // Справочник старшего воспитателя. – 2017. – № 12. – С. 42-47.

4. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей дошкольного возраста в образовательном процессе: коллективная монография / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧИПКРО, 2014. – 204 с.

УДК 37.018

*Е.П. Денисова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин
(МИУ, Россия, г. Москва)
ekateryna.denisova2017@yandex.ru*

**ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ,
КАК ОСНОВНЫХ УЧАСТНИКОВ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ)**

Аннотация: в данной статье рассматривается актуальность нравственного воспитания в современном обществе. Раскрываются проблемы, связанные с нравственным воспитанием детей, описываются формы взаимодействия семьи и школы в Великобритании, направленные на нравственное воспитание детей. Особое внимание уделяется необходимости установления и укрепления связей между семьей и школой для решения вопросов нравственного воспитания младших школьников в Великобритании.

Ключевые слова: нравственное воспитание, формы взаимодействия, семья, школа, Великобритания.

*E.P. Denisova,
PhD of Pedagogic sciences,
Associate Professor of Humanitarian Department
(Moscow Innovative University, Russia, Moscow)
ekateryna.denisova2017@yandex.ru*

**FORMS OF COOPERATION OF TEACHERS AND PARENTS AS MAIN
PARTICIPATORS IN MORAL EDUCATION OF CHILDREN IN BRITAIN
ELEMENTARY SCHOOL**

Abstract: the article is devoted to the questions of moral education. Much attention is given to the forms of cooperation between parents and teachers in moral education of elementary schoolchildren. It is spoken in details about the necessity and importance of such forms of cooperation. British elementary school is taken as an example.

Keywords: moral education, forms of cooperation, teachers, parents, elementary school.

Проблема нравственного воспитания не теряет своей актуальности. Педагоги всего мира пытаются найти пути выхода из кризиса, связанного с ростом насилия и разрушения вековой системы ценностей в результате изменений, происходящих в современном обществе. Материальные блага и высокий уровень жизни не избавляет от потрясений в социально-личностной сфере. В связи с этим пример педагогов британской школы по сближению семьи и школы, в том числе и в нравственном воспитании детей в начальной школе в рамках модернизации системы воспитания и обучения, является интересным и полезным к изучению. Естественно, тенденции к такому сближению не новы для европейской школы, но в ряде стран они так и остались экспериментальными, не получив массового распространения. Британская школа имеет опыт эффективного установления и применения такого сотрудничества в кратчайшие сроки в массовой школе.

Задача педагогов Великобритании – гуманизация учебного процесса, привлечение родителей в школу. У учителей нет сомнений в том, что родители являются основными организаторами нравственного воспитания детей, понимают их важность в становлении личности ребенка, семья является незаменимой, естественной средой для ее формирования. Свою роль школа видит в установлении прочных связей с родителями при нравственном воспитании детей. По ряду причин учителя остаются инициаторами такого сотрудничества и предлагают ряд *форм взаимодействия с родителями* [1; 5].

1) Формирование родительских групп, которые назначаются директором или выбираются родителями, они налаживают конструктивные отношения с учителями. В каждой школе организуется подобная группа из активных и заинтересованных родителей, назначается или выбирается актив, который контактирует с директором и учителями с одной стороны и родителями, с другой стороны.

2) Родительские вечера, на которых родители узнают об успехах или промахах своих детей, особенностями школьной программы. Вечера имеют заранее намеченную тему, которая заранее сообщается и обсуждается, организуются такие встречи раз в месяц, но по необходимости проводятся чаще. Родительский актив играет ведущую роль при планировании и проведении таких вечеров.

3) Методика приглашение – визит, которая направлена на организацию связи с родителями с целью их ознакомления с деятельностью школы. В отличие от предыдущей формы, визиты носят индивидуальный характер или в мини группах со сходными проблемами. Учителя строго соблюдают конфиденциальный характер встреч, что повышает взаимное доверие и понимание родителей и учителей к выполнению важного дела нравственного воспитания.

4) Различные формы внеклассной деятельности: спектакли, выставки, праздники, походы. Выявить склонности и таланты детей – важная составляю-

шая воспитательного процесса. Объединение усилий и убеждение всех участников процесса в важности таких мероприятий является первоочередной задачей внеклассной деятельности.

5) Программа «возьми с собой домашнюю папку». Из этой папки родители получают полную информацию о школьных событиях, расписание классных и внеклассных занятий, письменные просьбы. Такая папка хранится в классе в свободном доступе. При современном массовом использовании электронных носителей существует электронная версия папки, это удобно и доступно в любой момент для родителей и учителей. Информация вносится и корректируется по мере необходимости, причем такая возможность есть как у учителей, так и у родителей.

6) Горячая телефонная связь, которой можно воспользоваться в случае экстренной необходимости.

7) Консультации для родителей по всем животрепещущим вопросам, для решения проблемных и текущих ситуаций. Встречи лицом к лицу не теряют своей актуальности, беседы тет-а-тет являются важным моментом взаимодействия учителей и родителей в деле нравственного воспитания.

8) Ассоциации родителей и учителей с центральным управляющим органом и филиалами в каждом городе. Такие ассоциации призваны решать глобальные вопросы, связанные с проблемами семьи и школы, корректированием работы местных структур, популяризацией такой работы. Работа ассоциаций носит не формальный, а инициативно-деятельный характер

9) Современные средства связи и социальные сети для повышения интереса и массовости привлечения родителей к вопросам нравственного воспитания.

10) Лекции для родителей на различные темы, связанные и с нравственным воспитанием в том числе. Лекторами являются не только педагоги школы, но и приглашенные специалисты, поскольку вопросы и проблемы касаются разнообразных сторон, они интересны всем участникам воспитательного процесса: учителям, родителям, администрации, детям.

Несмотря на очевидность перечисленных форм, установление их и эффективное функционирование связано с определенными трудностями.

Во-первых, современные родители являются чрезвычайно занятыми, это повсеместная проблема: увеличение рабочего времени, удаленность, многозадачность, все это отдаляет родителей от своих детей.

Во-вторых, родители все больше функций возлагают на учителей и школу, включая и нравственное воспитание, при этом повышая требования, предъявляемые к школе, в случае проблем и неудач, обвиняя в первую очередь учителей.

В-третьих, пассивность некоторых и повышенная активность других родителей также затрудняет налаживание эффективных отношений в вопросах нравственного воспитания учащихся.

В связи с этим установление вышеперечисленных форм взаимодействия учителей и школы в нравственном воспитании учащихся является приоритетной работой всех начальных школ Великобритании.

Существенная причина прочного и взаимовыгодного сотрудничества учителей и родителей, всех заинтересованных лиц в нравственном воспитании детей в начальной школе Великобритании состоит не только в наличие разнообразных форм его организации, но и в позиции администрации и педагогов школ, которая исходит из уважительного, заботливого и бережного отношения к родителям и детям [2; 21]. Педагоги признают первостепенную роль семьи и семейного воздействия при нравственном становлении ребенка, не пытаются перехватить пальму первенства и каким-либо образом принизить значение родителей в деле нравственного воспитания детей. Это позволяет английской школе наладить взаимовыгодное партнерство с семьей, направленное на выполнение общей задачи – воспитание гармонично развитой личности.

Считается, что к начальному школьному возрасту у ребенка уже сложились основные нравственные понятия и представления, которые необходимо развивать и закреплять [3; 11]. На это и направлена деятельность учителей и родителей. Возраст 6-9 лет благоприятен и восприимчив, поэтому так важна совместная работа родителей и учителей по нравственному воспитанию учащихся в начальной школе.

Российской школой накоплен свой опыт работы по нравственному воспитанию детей. Изучению такого опыта посвящено достаточное количество исследований отечественных авторов. Вне всякого сомнения, они полезны для применения на практике. Но формы взаимодействия семьи и школы в нравственном воспитании детей, разработанные и используемые в начальной школе Великобритании, могут быть применимы и в российской школе с целью повышения эффективности и оживления учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. Джонсон, Д. Семья и школа / Д. Джонсон, Е. Рансом. – Лондон, 1999.
2. Halstead, J.M. Moral education in family life: the effect of diversity // Journal of moral education. – Vol. 28. – 1998.
3. MacConkey R. «Working with parents: practical guide for teachers and therapists». – London, Sydney, 1998.

*Е.Ю. Назарова,
старший воспитатель,
(ГБОУ Школа № 2103, Россия, г. Москва)
Detskiysad1051@yandex.ru*

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ КОМПЛЕКСА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается поиск способов, обеспечивающих успешность педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации через введение инноваций – долгосрочный проект на базе использования социума и созданных лабораторий как функциональных элементов РППС.

Ключевые слова: инновационные процессы, SWOT-анализ, долгосрочный проект, лаборатория, методическое сопровождение.

*E.Yu. Nazarova,
Senior tutor,
(SEI School No2103, Russia, Moscow)
Detskiysad1051@yandex.ru*

THE INNOVATION ACTIVITY IN PRESCHOOL OFFICE OF THE COMPLEX IN SALES TERMS OF FGOS OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract: in article search of the methods providing success of pedagogical activity in the preschool educational organization through introduction of innovations – the long-term project based on use of society and the created laboratories as functional elements of the RPPS.

Keywords: innovative processes, SWOT-analysis, long-term project, laboratory, methodical maintenance.

Новая нормативно-правовая база (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 № 1155; Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 № 544н 9 с изм. от 25.12.2014) актуализирует серьезные изменения в дошкольном образовании, связанные с осознанием значительности реализации стандарта и активном участии в общем деле изменения образовательного процесса в связи с предъявляемыми требованиями с целью интеграции ребенка в социум с учетом его личностных возможностей и уровня физического и психического развития [2].

Стандарт дошкольного образования ориентирован на новые возможности, и позволяет педагогам определять способы, которые приведут к результату своей педагогической деятельности. Поиск и самостоятельный выбор конкретных форм и методов образовательной работы становится нормой деятельности педагогов. В этом случае мы можем говорить о времени инноваций.

Сами по себе инновационные процессы носят в значительной мере стихийный характер: они связаны со стремлением человека реализовать себя, и свои идеи. А для этого требуется тщательная подготовка, как кадров, так и управленческого аппарата, а также подготовка самого образовательного процесса, что неизменно повлечет инновационные изменения и в методической работе, и в управление дошкольной организацией. А именно, внедрение и переход на новые требования по ФГОС ДО за счет инноваций.

По мнению А.В. Хуторского, инновация не что иное, как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое [3].

В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, А.И. Пригожин и др. исследователи утверждают, что на возникновение и осуществление новшеств влияет социальный заказ; психологическая готовность педагогического сообщества к восприятию, принятию и реализации новшеств, и создание соответствующих социально-педагогических условий, а также инновационный процесс – это комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств [1].

В нашем образовательном комплексе четыре школьных отделения и шесть дошкольных отделений и каждое отделение старается чем-либо отличаться от других, тем самым родителям предлагаются разнообразные образовательные услуги через вариативную часть образовательной программы и дополнительное образование.

Принимая и поддерживая точку зрения ученых, о необходимо мотивировать коллектив, психологически готовить педагогов к принятию системных нововведений, была проведена методическая работа по изучению ФГОС дошкольного образования и созданы условия для представления и обоснования своих собственных идей.

В связи с этим организовалась инициативная группа под руководством старшего воспитателя, которая спланировала свою деятельность. Оценив на основе SWOT-анализа сильные и слабые стороны образовательной деятельности дошкольного отделения и своих конкурентов, а также на основе результатов маркетингового исследования удовлетворенности родителей оказываемыми образовательными услугами был разработан долгосрочный проект «Путешествуем, играем, познаем и развиваем...» на базе созданных лабораторий, целью которого стало повышение качества образовательного процесса дошкольного отделения путем применения адаптирующей тактики использования возможностей внешней и внутренней среды, а задачами – повышение качества образовательных услуг, применение современных активных и интерактивных технологий образования дошкольников, которые в большей мере учитывали возможно-

сти, интересы и индивидуальные особенности ребенка, а также предоставляли возможности выбора, проявления самостоятельности и творческой активности.

В долгосрочный проект «Путешествуем, играем, познаем и развиваем...», входят два проекта:

1) проект «*Эко-навигатор*» включает два мини-проекта «*Природа родного края*» и «*Ясенево – моя малая Родина*»;

2) проект «*Первые шаги в инженерию*», который в свою очередь, включает два мини-проекта – «*Строим, конструируем и играем*» и «*Осваиваем МАС-ВООК*»;

Целью первого проекта стало создание условий для формирования и развития эколого-краеведческой культуры и патриотизма у детей дошкольного возраста, создание зоны ближайшего развития, путем повышения компетентности родителей и детей в вопросах культурно-образовательного пространства района Ясенево и Юго-Запада г. Москвы.

Уникальность данных эколого-патриотических проектов заключается в том, что они знакомят дошкольников с условиями жизни родного города, формируют устойчивый интерес к культурным ценностям города и района, вызывают чувство уважения к окружающей природе и действенных мер по ее защите. В рамках данного проекта возникала масса других мини-проектов, но все они работали на цель. Постепенно в детском саду стала складываться *определенная система* по ознакомлению детей с родным районом и городом. Данный проект обеспечен методически. Нами разработаны: тематическое планирование с детьми дошкольного возраста и система эколого-краеведческой работы с учетом окружающей природной и социальной среды. Зеленая зона детского сада – это объекты экологической тропы: «Царство овощей», «Царство цветущей аптеки», «Царство цветов», «Царство полей», «Царство экспериментирования»; лесопарковая зона, памятники природы регионального значения, которые располагаются на территории округа и др. В работе с детьми применяются самые разнообразные методы и интегрируются все виды деятельности.

Целью второго проекта стало развитие конструктивного и творческого мышления и моделирования, потенциалов ребенка, конструктивных умений в сотрудничестве и сотворчестве со взрослыми и сверстниками, воспитание личности, способной самостоятельно ставить перед собой задачи и находить оригинальные способы решения, развитие активного интереса к миру предметов, созданных людьми и бережного к ним отношения. Данные проект реализуется в преемственности с начальной школой, и он только набирает обороты, но однозначно – интерес и мотивация у детей находятся на высоком уровне.

Для реализации проектов в дошкольном отделении созданы две лаборатории «*ЕстествоЗнай-Ка*» и «*Созидатели*». В лабораториях создана соответствующая предметно-пространственная среда, в соответствии с требованиями ФГОС, которая позволяет детям наблюдать, экспериментировать, создавать и играть.

В своей работе мы старались использовать все возможности открытого образовательного пространства и использовать их для развития детей, мотивации их к деятельности и активности. Мы уверены, что и эта деятельность детей родителей и воспитателей будет работать на конкурентоспособность дошколь-

ного отделения и считаем данные проекты универсальными, т.к. их возможно реализовать в условиях большинства дошкольных организаций. Проекты не требуют значительных материальных затрат, в их реализацию активно включаются родители воспитанников.

В процессе этой работы осуществлялось методическое сопровождение педагогов. Был проведен семинар на тему «Педагогический потенциал социума», практикум – «Дидактические возможности проектной деятельности», где воспитатели в минигруппах разрабатывали проекты и осуществляли их в практической деятельности. Большое значение придавалось самообразованию, изучению новой методической литературы и периодики.

Результатом совместной деятельности стала команда единомышленников – дети, родители и педагоги, где каждый реализует свои творческие способности и от этого получает удовольствие.

Список литературы

1. Корнилова, Т.И. Инновационная деятельность педагога в современных условиях [Электронный ресурс] / И.И. Корнилова. – Режим доступа: URL: <http://www.informio.ru/publications/id384>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10. 2013 № 1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.firo.ru>

3. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.

УДК 373.24

*Е.В. Мишунина,
воспитатель*

*(Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение № 133, Россия, г. Липецк)
mishunina.77@mail.ru*

*Л.И. Полковникова,
заместитель заведующей*

*(Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение № 133, Россия, г. Липецк)
mishunina.77@mail.ru*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в данной статье рассматриваются особенности цифровых технологий в интеллектуальном развитии дошкольников, раскрывается значение данной темы и её аспекты.

Ключевые слова: цифровые технологии, интеллектуальное развитие дошкольников.

*E.V. Mishunina,
Educator
(Municipal budget preschool
educational institution № 133, Russia, Lipetsk)
mishunina.77@mail.ru*

*L.I. Polkovnikova,
Deputy head
(Municipal budget preschool
educational institution № 133, Russia, Lipetsk)
mishunina.77@mail.ru*

DIGITAL TECHNOLOGIES IN INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: this article discusses the features of digital technologies in the intellectual development of preschoolers, reveals the importance of this topic and its aspects.

Keywords: digital technologies, intellectual development of preschool children.

Одной из задач, актуальной для развития детей на современном этапе российского дошкольного образования, зафиксированной в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273 от 29.12.12 г.), государственной Программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (№ 792-р от 15.05.13 г.), Приказе Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», является задача формирования личности ребенка и развитие его интеллектуальных качеств.

При решении проблемы интеллектуального развития ребенка отечественными исследователями рассматриваются следующие аспекты, такие как:

1. Способы формирования теоретического, категориального мышления (В.А. Петровский, Н.Н. Поддъяков, Д.Б. Эльконин);

2. Формы познания в дошкольном детстве (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец);

3. Общие интеллектуальные способности (З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, Я.А. Пономарев);

4. Интеллект как качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность в деятельности (В.Н. Дружинин, Т.С. Комарова, Б.М. Теплов и др.).

В последнее время одной из важнейших задач воспитания является развитие интеллекта ребенка. Для этого есть несколько причин. Все чаще это новые и современные научные данные об интеллектуальном развитии детей дошкольников, так же своеобразное введение в жизнь современных дошкольников различных источников знаний, в том числе информационно компьютерной технологии. Все это способствует росту уровня образованности детей.

Очень часто необычные детские вопросы ставят нас в тупик: как притягивается к холодильнику магнит, как и откуда в лампочке появляется свет, почему мороженое тает, где живёт электрический ток? Как можно рассказать современному ребёнку о таких понятиях, свет, звук, магнитное поле, электрический ток, температура, и других, чтобы для ребёнка это было увлекательно и познавательно, а главное интересно, точно и грамотно. Сложная задача?

Учитывая стремительное изменение окружающей предметной среды ребенка, которая становится все более наполненной различными электронными приборами, в соответствии с современными трендами образования, одним из которых является «цифровизация», наше образовательное учреждение приобрело цифровую лабораторию для дошкольников и младших школьников, которая называется «Наураша в стране Наурандии».

Задачи, которые решаются с помощью лаборатории:

- расширение кругозора и формирование целостной картины мира;
- развитие продуктивной (конструктивной) и познавательно-исследовательской деятельности;
- формирование первичных ценностных представлений о себе, о здоровье и здоровом образе жизни человека;
- развитие познавательных процессов (восприятия, мышления, речи, внимания, памяти);
- развитие интеллектуальных способностей детей.
- освоение общепринятых норм и правил взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;

Принципы обучения, которые реализуются с помощью детской цифровой лаборатории «Наураша в стране Наурандии»:

- Принцип проблемности – ребёнок получает знания не в готовом виде, а через процесс собственной деятельности.
- Принцип индивидуализации – развитие личностных качеств, через решение проблем разноуровневого обучения.
- Принцип систематичности и последовательности – взаимосвязь знаний, умений и навыков ребенка.
- Принцип психологической комфортности – создание спокойной доброжелательной обстановки вокруг ребенка, вера в его силы.
- Принцип творчества – формирование способности находить нестандартные решения в данной ситуации.
- Принцип связи теории с практикой – формирование у детей умения применять свои знания в повседневной жизни.

- Принцип индивидуально-личностной ориентации предполагает, что педагог, зная индивидуальные особенности ребенка, планирует его развитие, намечает пути совершенствования его умений и навыков.

- Принцип успешности – на первом этапе ребенок получает задания, которые он способен выполнить только удачно.

- Принцип активного обучения – выстраивание процесса обучения с методами и формами, которые будут развивать у детей инициативу, самостоятельность и творчество (игровые технологии, подгруппе, индивидуально, работа в парах и т.д.).

- Принцип коммуникативности – воспитание у детей потребности в общении, в процессе которого формируется и развивается социальная мотивация.

- Принцип результативности – получение только положительного результата работы, несмотря на уровень развития ребенка.

- Принцип преемственности при переходе в школу – обеспечение возможности успешности дальнейшего обучения в школе.

Детская цифровая лаборатория состоит из 8 образовательно-игровых модулей-лабораторий, каждая из которых посвящена отдельной теме:

- Электричество
- Свет
- Звук
- Сила
- Кислотность
- Пульс
- Магнитное поле
- Температура

Что узнают и какую информацию получают дети при работе в лабораториях?

- Температура: Что такое температура и что такое градус, температура тела человека, комнаты, за окном, измерение температуры своего тела. Измерение температуры холодной и горячей воды. Эксперименты с лампочкой, с водой, со льдом.

- Звук: Что такое звук, громкость, игра на инструментах. Исследовать и проверить тишину и шум.

- Свет: Что такое свет, как можно измерить силу света, силу света фонарика. Как свет влияет на жизнь растений, скорость света, что такое освещенность. Эксперимент со шторами, с фильтрами, опыт с красителем.

- Электричество: Что такое электричество, почему горит лампочка, откуда ток в батарейке, электрояблоко и лимон.

- Кислотность: Что такое кислотность, как мы чувствуем вкус, измерение кислотности разных соков. Эксперимент с содой, как можно создать кислый и не кислый вкус.

- Магнитное поле: Что такое магнитное поле, полюсы магнита, исследование плоского магнита, расстояние до магнита, сложение магнитов.

- Пульс: Что такое пульс, пульс взрослого и пульс ребенка, когда сердце человека бьется чаще.

- Сила: Что такое сила, вес, как измеряется сила удара.

В составе комплектов по всем темам имеются:

- соответствующая компьютерная программа;
- датчик «Божья коровка», для измерения соответствующей теме физической величины;
- набор разнообразных вспомогательных предметов для измерений;
- брошюра с объяснением настроек компьютерных сцен и методическими рекомендациями по проведению занятий.

Организация образовательного пространства с помощью всех модулей обеспечивает экспериментирование с различными материалами, различные виды деятельности детей дошкольного возраста, а так же игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников. Данные модули можно использовать в таких образовательных областях, как познавательное, речевое развитие и социально-коммуникативное.

Проводить изучение предложенных тем можно в различном порядке.

Главный герой лаборатории – мальчик Наураша. Это маленький учёный, исследователь, друг детей и помощник педагогов. Он проводит с детьми различные научные опыты. По заданной теме делится с детьми своими знаниями. Путешествуя по лаборатории вместе с маленьким ученым, мы знакомимся с приборами для измерения и объектами – индикаторами, которые реагируют на результаты проведённых измерений, понимать природу света и звука, знакомимся с чудесами магнитного поля, меряемся силой, узнаем много нового о пульсе, учимся измерять температуру, заглядываем в загадочный мир кислотности.

Нами был разработан перспективный план использования детской цифровой лаборатории «Наураша в стране Наурандии» для детей подготовительной к школе группы. Первое занятие в каждой лаборатории проводится в форме образовательной деятельности, все последующие – в совместной деятельности педагога с детьми.

Так же разработана дополнительная общеобразовательная программа для детей подготовительной к школе группы «Юный исследователь», которая предполагает использование детской цифровой лаборатории «Наураша в стране Наурандии», разработано календарно-тематическое планирование (перспективный и календарный планы), составлены конспекты занятий и совместной деятельности.

Ввиду необходимости больших материальных затрат для обеспечения хотя бы подгруппы детей индивидуальными датчиками, наша задача заключалась в том, чтобы выстроить работу с цифровой лабораторией и разработать конспекты занятий таким образом, чтобы дать возможность каждому ребенку попробовать себя в роли экспериментатора. Как показывает наш опыт, интерес детей на практических занятиях достаточно высок. Если педагогу подойти к ор-

ганизации взаимодействия с воспитанниками творчески, возможно использование одной лаборатории на занятии с подгруппой 10-12 человек.

Детская цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии» помогает развивать в детях любознательность, стремления к познанию и открытиям, учит ребёнка ставить перед собой цели и добиваться результатов, правильно реагируя на неудачи, и идти вперёд.

Работаем с этим продуктом мы первый год, но уже можем поделиться своими небольшими результатами.

Цель, которую мы ставим перед собой – приоткрыть дверь дошкольникам в мир естественных наук: физики, химии, биологии, сформировать интерес к предметам естественно-научного цикла.

При реализации образовательной области «Познавательное развитие» в Основной образовательной программе дошкольного образования нашего детского сада предполагается изучение тем, связанных с понятиями «температура», «свет», «магнетизм». Но знакомство с ними детей неглубокое.

А изучение таких тем, как «Пульс», «Электричество», «Сила», и «Кислотность», не предусматривается совсем. Использование метода экспериментирования в детской лаборатории, как творческого метода познания закономерностей и явлений окружающего мира, позволяет придать научный подход и дать детям более полные представления о природных явлениях и процессах.

Опрос родителей показал, что внедрение детской лаборатории «Наураша в стране Наурандии» в образовательный процесс им нравится. Они заметили, что у детей повысились познавательные функции.

Особенности детской цифровой лаборатории «Наураша в стране Наурандии»:

- организация посильной, интересной и адекватной возрасту экспериментально-исследовательской деятельности для формирования экологических и естественнонаучных представлений и знаний дошкольников;
- использование в программе комплекса занятий, которые включают в себя игры, опыты, эксперименты, предельно приближенных к реальной обстановке;
- развитие умственных способностей старших дошкольников путем приобретения навыков экспериментальных действий и обучению методам самостоятельного добывания знаний;
- экспериментирование в лаборатории помогает развивать у детей мышление, логику, творческую активность, самостоятельность, самореализацию, умение работать в коллективе. Все это способствует дальнейшему успешному обучению детей в школе по таким предметам, как физика, биология, химия.

Таким образом, цифровая лаборатория для дошкольников, которая называется «Наураша в стране Наурандии», актуальна в интеллектуальном развитии детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный источник]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567 / (дата обращения 01.09.2019).

2. Солдатова, Г.В. Новые образовательные и воспитательные технологии. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста / Г.В. Солдатова, В.Н. Шляпников // Нижегородское образование. – 2015. – № 3. – С. 78-85.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 6. ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Борисова Н.В.</i>	Развитие интеллектуальных способностей детей в процессе ознакомления с художественной литературой	3
<i>Коломеец А.В.</i>	Особенности организации детских видов деятельности на занятиях с математическим содержанием	7
<i>Красова Т.Д.</i>	Специфика организации эвристической деятельности детей в дошкольной образовательной организации ...	14
<i>Тигров В.П., Пиминов Е.Ю.</i>	Приобщение учащихся младших классов к изобретательской деятельности	20
<i>Тигров В.П., Тигрова Н.И.</i>	Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образовательного учреждения	26
<i>Числова С.Н.</i>	Активизация познавательной деятельности младших школьников в процессе ознакомления с окружающим миром	33
<i>Чеботарева И.В.</i>	Духовно-нравственные основы организации процесса познания окружающего мира старшими дошкольниками (синергия светского и религиозного компонентов образования)	41
<i>Лащенкова И.А.</i>	Художественное слово как средство развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста	51
<i>Лютиченко В.А.</i>	Влияние педагогической запущенности на интеллектуальное развитие дошкольника	57

РАЗДЕЛ 7. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И СЕМЬИ

<i>Карташова В.Н.</i>	Основные положения вальдорфской методики обучения иностранному языку младших школьников	63
<i>Тигрова И.В.</i>	Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста на основе решения открытых задач	71
<i>Ларина И.Б.</i>	Формирование универсальных учебных действий на уроках русского языка с привлечением информационно-коммуникационных технологий	77
<i>Черноусова Н.В.</i>	Потенциал тестирования как современного средства оценки результатов обучения младших школьников .	83
<i>Паршуткина Т.А.</i>	Использование методики CLIL на начальной ступени обучения иностранным языкам (из зарубежного опыта)	88

<i>Филиппова Е.В.</i>	Формирование предпосылок познавательных УУД у детей старшего дошкольного возраста	94
<i>Хрипункова О.В.</i>	Преемственность в работе ДОУ и начальной школы как условие успешной адаптации детей к школьному обучению	100
<i>Архангельская Н.Н.</i>	Дидактические возможности семьи в решении проблемы преемственности в раннем иноязычном образовании	105
<i>Шашкова М.С.</i>	Влияние типа семейного воспитания в семье младшего школьника на успешность в учебной деятельности	111
<i>Иванова М.Ю.</i>	Развитие речи младших школьников в процессе обучения устному пересказу	117
<i>Бизина Т.А., Австриевских Л.И.</i>	Использование игровых технологий в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста	123

РАЗДЕЛ 8. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Микляева Н.В.</i>	Управленческие аспекты коррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста	127
<i>Подольская О.А.</i>	Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи	134
<i>Емельянова И.Д.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации, реализующей инклюзивную практику	138
<i>Бородина У.И.</i>	Формирование образных средств языка у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи средствами фольклорных произведений	145
<i>Гусева Е.А.</i>	Развитие речемыслительных операций у младших школьников с нарушениями речи и с умственной отсталостью	151
<i>Урюпина Ж.А.</i>	Современные аспекты коррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста	154
<i>Филатова И.Ю.</i>	Театр русской народной сказки как средство формирования навыков общения у младших школьников с ДЦП	157
<i>Локтева Е.В.</i>	Песочные сказки как средство коррекционной работы с детьми дошкольного возраста	162

РАЗДЕЛ 9. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Горина Л.В.</i>	Использование медиа-ресурсов в процессе художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста	169
<i>Сапрыкина Е.В.</i>	Художественно-предметная деятельность как средство сенсорного развития детей раннего возраста	176
<i>Лазарев Б.Н.</i>	Пение как средство музыкотерапии в ДОУ	182
<i>Истомина Л.М.</i>	Особенности использования театрализации в процессе активизации творческой деятельности младших школьников	188
<i>Мальцева В.А.</i>	Формирование осмысленности у детей младшего школьного возраста на материале народного искусства	194
<i>Мартынова Л.Н.</i>	Дополнительное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Липецком регионе: состояние и перспективы	199
<i>Селеменова Л.В.</i>	Художественно-эстетическое развитие младших школьников в проектной деятельности	205
<i>Ханеева С.Ю.</i>	Влияние музыкального искусства на формирование восприятия целостной картины мира старших дошкольников	211
<i>Лемке Е.Ю.</i>	Техника рисования песком, как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста	218

РАЗДЕЛ 10. СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

<i>Волошина Л.Н., Галимская О.Г.</i>	Проектирование вариативной системы физического воспитания дошкольников на основе игровых программ и технологий	225
<i>Прищепина С.С.</i>	Семейный дневник как технология педагогической поддержки семьи в приобщении детей 6-7 лет к здоровому образу жизни	231
<i>Лошкарева О.Н.</i>	Использование средств физической культуры в развитии социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста	236
<i>Гамова С.Н.</i>	Возможности воспитания доброжелательных отношений старших дошкольников по отношению к сверстникам средствами физической культуры в ДОУ	242

<i>Навольнев Г.В.</i>	Влияние гаджетов на психическое здоровье 6-7 летнего ребенка	250
-----------------------	--	-----

РАЗДЕЛ 11. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Дякина А.А.</i>	Современный ребенок в статусе «Media Sapiens»: технологии формирования медиакомпетенций дошкольника	257
<i>Лавлинская О.И.</i>	Инновационные технологии для речевого развития детей дошкольного возраста	263
<i>Бакаева О.Н.</i>	Использование квест-технологии в работе с одаренными детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста	270
<i>Севостьянова А.В., Попова О.А.</i>	Инновационный проект «Детский сад – Игропарк» – образование в режиме игровой реконструкции	276
<i>Демихова Л.Ю.</i>	Использование технологии продуктивного чтения-слушания в ДОО с детьми старшего дошкольного возраста	282
<i>Маслова О.В.</i>	Стимулирование познавательной активности у старших дошкольников посредством лэпбука	289
<i>Борщева Л.И.</i>	Организация инновационной проектной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях	294
<i>Соболева В.А.</i>	Современные вариативные формы дошкольного образования	300
<i>Лисина В.Р.</i>	Тактики педагогической поддержки в работе с детьми дошкольного возраста	305
<i>Денисова Е.П.</i>	Формы взаимодействия учителей и родителей, как основных участников нравственного воспитания детей (на примере начальной школы Великобритании) .	311
<i>Назарова Е.Ю.</i>	Инновационная деятельность в дошкольном отделении комплекса в условиях реализации ФГОС дошкольного образования	315
<i>Мишунина Е.В., Полковникова Л.И.</i>	Цифровые технологии в интеллектуальном развитии дошкольников	318

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
ДИАЛОГ НАУК О ДЕТСТВЕ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ, ПОСВЯЩЁННОЙ
100-ЛЕТИЮ ЕЛЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И.А.БУНИНА
И 40-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Часть II.

*Техническое исполнение – В. М. Гришин
Технический редактор – Н.П. Безногих
Книга печатается в авторской редакции*

Формат 60 x 84 1/16. Гарнитура Times. Печать трафаретная.
Печ.л. 20,5 Уч.-изд.л. 19,7
Тираж 500 экз. (1-й завод 1-170 экз.). Заказ 89

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1