

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

ГОУ ВПО ХМАО – ЮГРЫ  
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

---

Факультет психологии и педагогики

# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ**

## **В СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ – 2015**

Материалы II всероссийской очно – заочной  
научно – практической студенческой конференции

СУРГУТ 2015

Рецензент:

*Абрамовских Н.В.*, доктор педагогических наук, профессор факультета психологии и педагогики  
ГОУ ВПО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

**А 43**      **Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях-2015** : материалы II всерос. оч.-заоч. науч.-практ. конф. от 17 апреля 2015 г. / Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования ХМАО-Югры «Сургут. гос. пед. ун-т» ; под общ. ред. Е.А. Шанц. – Сургут : РИО СурГПУ, 2015. – 115, [1] с.

**ISBN 978-5-93190-318-7**

В сборнике представлены статьи научно-исследовательских работ студентов, магистрантов, аспирантов ГОУ ВПО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный педагогический университет» и других вузов России. Статьи посвящены проблемам модернизации образовательного пространства; теоретико-методологическим основам дошкольного и начального образования. Важнейшими задачами конференции и данного издания являются поиск решений по актуальным проблемам дошкольной педагогики и педагогики начального образования; активизация исследовательской работы студентов, научная интеграция студенческого сообщества; установление и расширение контактов между студентами, обмен опытом, результатами научных исследований в области дошкольного и начального образования.

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

**УДК 373(08)**  
**ББК 74.1+74.20я431**

# СОДЕРЖАНИЕ

## Секция 1.

### АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

<b>Анисимова В., Еланцева С.А.</b> Креативность и функциональная асимметрия полушарий головного мозга: обзор исследований и научных представлений .....	6
<b>Вахова В., Ефимова Е.А.</b> Модель построения предметно-развивающей среды в ДООУ в период внедрения ФГОС ДО .....	7
<b>Возмилова О., Абрамовских Н.В.</b> Структура методологической компетентности педагога .....	9
<b>Гайнуллина И., Абрамовских Н.В.</b> Модель методического сопровождения организации проектной деятельности педагогов дошкольного образования .....	12
<b>Горлова Г., Попова Е.И.</b> К проблеме профилактики жестокого обращения с детьми в условиях образовательной среды .....	14
<b>Епанчинцева Д., Коновалова О.В.</b> Понимание фонетико-фонематического процесса в науке .....	16
<b>Зверева А., Дубровина О.В.</b> Арт-терапия как метод коррекции тревожности у студентов вуза .....	18
<b>Ковшарова Я., Еланцева С.А.</b> Особенности психоэмоциональной устойчивости юношества в зависимости от их личных свойств .....	19
<b>Пучинкина В., Быстрова Н.В.</b> Диагностика агрессивного поведения студентов педагогического вуза .....	21
<b>Степанова И., Макарова Т.А.</b> Значение использования компьютерных технологий в образовательном процессе дошкольных организаций .....	22
<b>Татаринова А., Никифорова Т.И.</b> Анализ проблемы двуязычия в республике Саха (Якутия) .....	24
<b>Чернова Н., Зибзеева В.А.</b> О развитии волонтерского движения: «Бумеранг» – волонтерская некоммерческая организация .....	26

## Секция 2.

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Асланова С., Абрамовских Н.В.</b> Сущность понятия «нравственные ценности» детей младшего школьного возраста в современной психолого-педагогической науке .....	27
<b>Гасанова Р., Абрамовских Н.В.</b> Методы формирования читательской самостоятельности первоклассников на уроках внеклассного чтения .....	28
<b>Годлевская П., Алексеева О.В.</b> Ментальные карты как средство структуризации учебной информации при изучении детьми младшего школьного возраста учебного предмета «Окружающий мир» .....	30
<b>Давыдова Е., Синебрюхова В.Л.</b> Особенности развития одаренных детей младшего школьного возраста на уроках математики .....	32
<b>Иванова С., Бортник А.Ф.</b> Семейное трудовое воспитание детей младшего школьного возраста .....	34
<b>Иванюк Е., Ратикова И.Н.</b> Эвристические задания как средство развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста .....	35
<b>Ильиных В., Синебрюхова В.Л.</b> Изучение малых фольклорных форм на уроках литературного чтения как средство формирования у детей младшего школьного возраста умения интерпретировать художественные тексты .....	36
<b>Кузина М., Алексеева О.В.</b> Формирование у младших школьников умений создавать модели изучаемых объектов и процессов на уроках окружающего мира с помощью знаково-символических средств .....	39
<b>Лавренова С., Алексеева О.В.</b> Особенности оценивания ментальных карт, выполненных детьми младшего школьного возраста .....	41
<b>Пермикина О., Абрамовских Н.В.</b> Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства .....	43
<b>Уляшева Е., Павлова Л.А.</b> Развитие творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности .....	44
<b>Филоненко О., Синебрюхова В.Л.</b> Театр-импровизация на уроках литературного чтения как средство формирования опыта творческой деятельности младших школьников .....	45
<b>Хойрашова Н., Алексеева О.В.</b> Формирование способности у учащихся начальной школы представлять окружающим личностно-значимые достижения на основе технологии самопрезентации (на примере уроков литературного чтения) .....	48

**Секция 3.**  
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Аржанова Е., Михайлова Н.В.</b> Особенности методики проведения физкультурных занятий с детьми старшего дошкольного возраста .....	50
<b>Арсамакова М., Толмачева В.В.</b> К вопросу о развитии эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста .....	51
<b>Арсамакова М., Толмачева В.В.</b> К вопросу о сущности познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста .....	53
<b>Арсланбекова Д., Толмачева В.В.</b> Эколого-валеологическая деятельность в детском саду .....	55
<b>Бабушкина О., Попова Е.И.</b> Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста .....	56
<b>Безвух Ю., Новикова Е.В.</b> Развитие творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе конструирования из строительного материала .....	58
<b>Биктимирова Я., Толмачева В.В.</b> К вопросу о сущности познавательного интереса у детей дошкольного возраста .....	60
<b>Бирюк С., Абашина В.В.</b> Воспитание коллективных взаимоотношений старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре .....	61
<b>Будакова В., Куликова Т.С.</b> Особенности сенсорного воспитания детей младшего дошкольного возраста в процессе использования дидактических игр с игрушками .....	63
<b>Гец М., Белова Т.В.</b> К проблеме адаптации детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания .....	65
<b>Джалилова Н., Толмачева В.В.</b> Формы и методы эстетического воспитания детей дошкольного возраста ....	67
<b>Дьяченко И., Шанц Е.А.</b> Роль игровых обучающих ситуаций в экологическом образовании детей дошкольного возраста .....	68
<b>Егорова Н., Николаева Л.В.</b> Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста на основе народной педагогики .....	70
<b>Елтошкина А., Лашкова Л.Л.</b> К вопросу формирования выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста .....	72
<b>Ережепова И., Кипина О.А.</b> Электронный учебник как средство формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста .....	74
<b>Иванченко О., Абашина В.В.</b> Развитие пространственных представлений и графо-моторных навыков у дошкольников .....	75
<b>Ишмухаметова Э., Толмачева В.В.</b> К вопросу о становлении эколого-валеологического образования в России .....	77
<b>Квитко Е., Толмачева В.В.</b> Использование нетрадиционных техник рисования в художественном развитии детей старшего дошкольного возраста .....	79
<b>Клименко А., Толмачева В.В.</b> Подвижная игра как средство гармонического развития ребенка дошкольного возраста .....	80
<b>Коньшина Н., Зырянова С.М.</b> Формирование интеллектуальной готовности к школе у детей 6–7 лет в условиях дошкольной образовательной организации .....	82
<b>Корнилова А., Баншева М.И.</b> Организация духовно-нравственного чтения детьми устного фольклора .....	83
<b>Кудайсова К., Никифорова Т.И.</b> Педагогическое руководство процессом развития игровых способностей детей в сюжетно-ролевых играх .....	85
<b>Кузьмина К., Толмачева В.В.</b> Особенности сюжетного рисования в старшем дошкольном возрасте .....	86
<b>Мохарева О., Попова Е.И.</b> Воспитание толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья у детей дошкольного возраста .....	88
<b>Нестерова И., Толмачева В.В.</b> Социально-экологические проблемы взаимодействия человека и природы ....	90
<b>Островская А., Еланцева С.А.</b> Формирование приемов саморегуляции эмоционального состояния детей 6–7 лет .....	91
<b>Перебалина А., Зибзеева В.А.</b> Формирование представлений о многообразии мира природы у детей дошкольного возраста .....	93
<b>Петухова Н., Божедонова А.П.</b> Развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста средствами песочной терапии .....	94
<b>Плешакова О., Зибзеева В.А.</b> Условия формирования исследовательских умений у детей дошкольного возраста .....	95
<b>Редикultzева Л., Толмачева В.В.</b> Развитие ловкости у детей старшего дошкольного возраста средствами подвижных игр .....	96

<b>Саадова О., Абашина В.В.</b> Формирование толерантного отношения к людям других национальностей у детей старшего дошкольного возраста .....	97
<b>Саранчева А., Николаева Л.В.</b> Эвенский праздник «НЭЭБДБЭК» как средство приобщения детей дошкольного возраста к культуре родного края .....	99
<b>Седельникова В., Толмачева В.В.</b> К вопросу о развитии координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста .....	100
<b>Стегленко Н., Шанц Е.А.</b> Активизация словаря детей старшего дошкольного возраста средствами сказки .....	102
<b>Тропина А., Кипина О.А.</b> К проблеме воспитания уважительного отношения детей старшего дошкольного возраста к людям пожилого возраста .....	103
<b>Фаззалова А., Филиппова А.Р.</b> Развитие связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста средствами пейзажной картины .....	104
<b>Филагова В., Зырянова С.М.</b> Художественная литература как средство воспитания интереса к школе у детей 6–7 лет .....	106
<b>Филагова В., Шанц Е.А.</b> Взаимодействие ДОО и семьи в вопросах интеллектуальной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста .....	108
<b>Фомичева Н., Зырянова С.М.</b> Устное народное творчество как средство формирования культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста .....	111
<b>Фриц К., Зырянова С.М.</b> Развивающая предметно-пространственная среда как условие познания свойств и отношений предметов детьми младшего дошкольного возраста .....	112
<b>Христорадова Л., Панфилова О.В.</b> Коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста средствами изотерапии .....	114

*Анисимова В., студентка ТюмГУ (ИФ)  
Научный руководитель: Еланцева С.А.,  
канд. психол. наук, доцент ТюмГУ (ИФ)  
г. Ишим*

**КРЕАТИВНОСТЬ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ АСИММЕТРИЯ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА:  
ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ И НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

Основной целью образования является подготовка подрастающего поколения к будущему. Творчество – это тот путь, который может эффективно реализовать эту цель.

Показателем творческого развития является креативность. Под креативностью в психологических исследованиях обозначают комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нестандартному их решению [1, с. 15].

В большом толковом психологическом словаре под редакцией А. Ребера дается такое определение: креативность – это умственные процессы, которые ведут к решениям, идеям, осмыслению, созданию художественных форм, теорий или любых продуктов, которые являются уникальными и новыми [2, с. 286]. Креативность имеет свои компоненты. Дж. Гилфорд упоминает шесть параметров креативности:

- 1) способность к обнаружению и постановки проблем;
- 2) способность к генерированию большого числа идей;
- 3) гибкость – способность к продуцированию различных идей;
- 4) оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
- 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- 6) способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [3, с. 42].

Индивидуальность и креативность личности во многом определяется спецификой функциональной асимметрии полушарий головного мозга.

В Психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского функциональная асимметрия головного мозга (от греч. *asymmetria* – несоразмерность) – характеристика распределения психических функций между левым и правым полушариями мозга. Установлено, что функцией левого полушария является оперирование вербально-знаковой информацией в ее экспрессивной форме, а также чтение и счет, тогда как функция правого – оперирование образами, ориентация в пространстве, различение музыкальных тонов, мелодий и невербальных звуков, распознавание сложных объектов (в частности, человеческих лиц), продуцирование сновидений. Оба полушария функционируют во взаимосвязи, внося свою специфику в работу мозга в целом [4, с. 481].

Количество сочетаний всех признаков асимметрий чрезвычайно велико. Именно это обстоятельство определяет многообразие латеральных профилей и, следовательно, индивидуальность и неповторимость каждого человека. К примеру, по классификации П. Деннисона выделяют 32 типа латеральной организации мозговых функций [5, с. 24].

Сильно упрощая схему индивидуального профиля функциональной асимметрии полушарий, можно выделить три основных типа организации мозга: левополушарный, правополушарный и равнополушарный.

Рассмотрение вопроса соотношения профиля функциональной асимметрии мозга с креативностью осложнено недостаточной разработанностью проблемы оценки и классификации профилей функциональной асимметрии. В соответствии с современными взглядами психологической науки на проблему межполушарной асимметрии, важным является признание парциального характера доминирования функций в различных системах, что позволяет изучать профиль функциональной асимметрии [6, с. 15].

При исследовании креативности (способности к творческим решениям) мышления ее показатели оказались значимо более высокими в популяции леворуких по сравнению с правшами в силу особенностей мышления. В процессе обучения асимметрия усиливается: левое полушарие специализируется в знаковых операциях, а правое полушарие – в образных. Кроме того, нельзя не отметить основное «преимущество» истинных, естественных левшей – необычайно высокую степень компенсаторных возможностей их мозга.

Было доказано на практике, что правополушарное мышление, создающее специфический пространственно-образный контекст, имеет решающее значение для творчества. Так, при органическом поражении левого полушария мозга у художников и музыкантов практически не страдают их артистические способности, а иногда даже повышается уровень эстетической выразительности творчества. При этом поражения правого полушария способны привести к полной утрате способности к творчеству. Вместе с этим все еще не выясненными остаются вопросы соотношения ведущей руки и ведущего речевого полушария, связи межполушарной асимметрии с эмоциональной сферой и такими психическими познавательными процессами, как память и воображение [7, с. 51].

Также, необходимо отметить, что нейропсихологический подход к пониманию асимметрии, впервые представленный работами А.Р. Лурия, позволил утверждать, что креативность может быть обеспечена не только каким-либо конкретным полушарием.

Наличие определенного диалога между двумя полушариями мозга подтверждается исследованиями Н.П. Ребровой и М.П. Чернышевой, которые считают, что вклад каждого полушария в реализацию творческих способностей имеет взаимодополняющий характер. Полученные психофизиологами электроэнцефалографические данные, свидетельствуют о том, что решение творческих задач достигается совместной деятельностью обоих полушарий при хорошо выраженном фокусе активности в задних отделах правого полушария [8, с. 17].

Таким образом, креативность может быть обеспечена не только каким-либо конкретным полушарием. Так же важно учитывать межполушарное взаимодействие. Насколько четко слажена работа полушарий, это межполушарное взаимодействие определяет креативные способности человека, поэтому целесообразно выяснить, существуют и достоверны ли различия в выраженности критериев креативности (оригинальности, гибкости, разработанности, беглости) в зависимости от доминирующего полушария головного мозга.

#### *Список литературы*

1. Вишнякова, Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования / Н.Ф. Вишнякова. – Минск : Речь, 1996. – 300 с.
2. Большой толковый психологический словарь / под ред. А. Ребера. – М. : Вече-Аст, 2000. – 591 с.
3. Основы психодиагностики / под ред. А.Г. Шмелева. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 544 с.
4. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 505 с.
5. Сиротюк, А.Л. Коррекция обучения и развития школьников / А.Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 80 с.
6. Шумакова, Н.Б. Исследование творческой одаренности у младших школьников при специальном обучении / Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, Н.П. Щербо // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 13–26.
7. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / А.Э. Симановский. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 120 с.
8. Богат, В.В. Развивать творческое мышление / В.В. Богат, В.Г. Ньюкалов // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 1. – С. 17–19.

*Вахова В., студентка ТюмГУ (ИФ)  
Научный руководитель: Ефимова Е.А.,  
канд. пед. наук, доцент ТюмГУ (ИФ)  
г. Ишим*

### **МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОО В ПЕРИОД ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДО**

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования вступил в силу с 1 января 2014 г. В нем содержатся и требования к построению предметно-развивающей среды, в связи с чем, дошкольные образовательные учреждения должны учитывать эти требования и внести изменения в предметно – развивающую среду [1, с. 11].

С целью изменений предметно-развивающей среды в ДОО на этапе внедрения ФГОС дошкольного образования, мы разработали модель построения предметно-развивающей среды для группы детей старшего дошкольного возраста. Модель представлена на рисунке 1.

Целью модели является построение предметно-развивающей среды с учетом ФГОС ДО. Создание благоприятных условий для всестороннего развития детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим компоненты построения предметно-развивающей среды.

Предметно-развивающая среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала.

Реализуя данный компонент, мы обеспечивали возможность самовыражения воспитанников, индивидуальную комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребенка группы.

В интерьере группы мы выделили определенные многофункциональные, легко трансформируемые элементы при сохранении общей, смысловой целостности. Возможность трансформации пространства, в том числе выполняемой детьми, реализовали с помощью применения раздвижных и раскручивающихся рулонных перегородок, ширм, модульных конструкторов, мольбертов, магнитных досок и т. д. Это позволило детям в соответствии с интересами и желаниями свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу. Особое внимание мы уделили пространству, организованному при помощи предметов. Они по-разному включаются в «поле» активности личности: как окружение, как фон, обстоятельство, как место или центр действия.

При построении предметно-развивающей среды мы старались создать и условия для инклюзивного образования. В группе детей старшего дошкольного возраста предполагалось размещение оборудования и предметов в пространстве так, чтобы дети с ОВЗ могли свободно передвигаться, не являясь помехой для других детей. Предметное содержание группы предполагало содержание игр и игрушек, специализированных на развитие и коррекцию особенностей детей-инвалидов.

Вторым компонентом предметно-развивающей среды является возможность общения и совместной деятельности взрослого и ребенка.

Среду в группе детей старшего дошкольного возраста мы организовали так, что она побуждает детей взаимодействовать с ее различными элементами и взрослыми, повышая тем самым функциональную активность ребенка.

Размещение оборудования по секторам позволило детям объединиться подгруппами по общим интересам. Обязательными в оборудовании явились материалы, активизирующие познавательную деятельность: развивающие игры, технические устройства и игрушки и т. д.

Третьим компонентом модели, является реализация различных образовательных программ.

Оформляя помещения группы, мы упорядочили предметно-развивающую среду: приводили количество материалов и оборудования в соответствие с требованиями используемой программы; отрегулировали полоролевою адресность оборудования и материалов. Мальчикам подобрали инструменты для работы с деревом, девочкам для работы с рукоделием. Для развития творческого замысла в игре девочкам приобрели предметы женской одежды, украшения, кружевные накидки, банты, сумочки, зонтики и т. п.; мальчикам – детали военной формы, предметы обмундирования и вооружения рыцарей, русских богатырей, разнообразные технические игрушки. Предусмотрели большое количество «подручных» материалов, которые творчески использовались для решения различных игровых проблем.

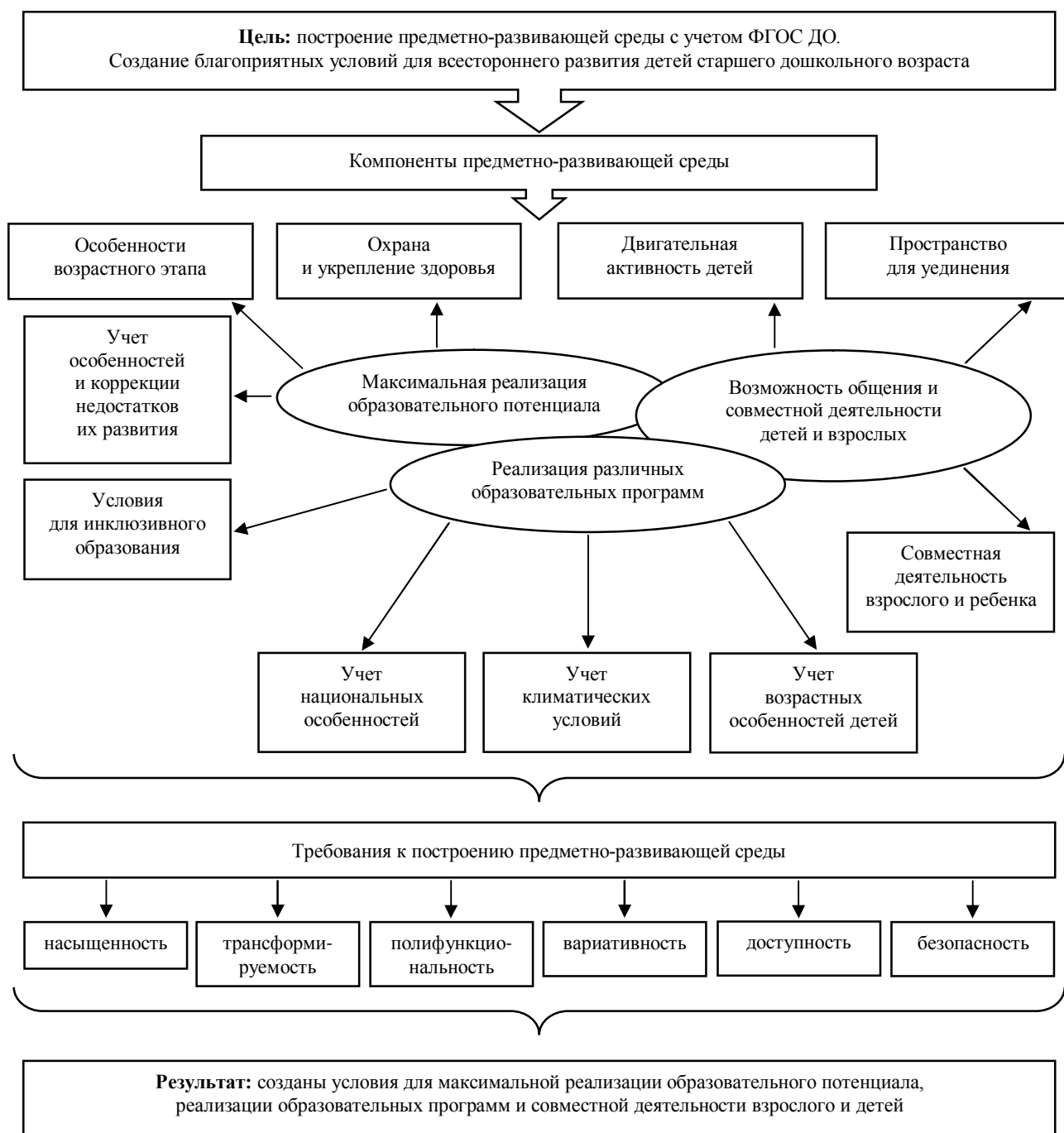


Рис. 1. Модель построения предметно-развивающей среды ДОУ



Группа оснащалась различными материалами, способствующими овладению чтением, математикой: печатные буквы, слова, таблицы, книги с крупным шрифтом, пособие с цифрами, настольно-печатные игры с цифрами и буквами, ребусами, а так же материалы, отражающие школьную тему: картинки о жизни школьников, школьные принадлежности, фотографии школьников-старших братьев или сестер, атрибуты для игр в школу [2, с. 44].

Для всестороннего развития детей в соответствии с программой организовали несколько предметно-развивающих уголков, такие как: уголок здоровья, конструирования, музыкальный уголок, книжный уголок, уголок экспериментальной деятельности, уголок творчества, уголок уединения и др., которые в зависимости от ситуации объединяются в одну или несколько многофункциональных сред. При этом очень важно, чтобы предметы и игрушки, которыми играют и действуют дети, на первом этапе освоения данной среды подбирали не просто как объекты его внимания, а средства общения со взрослыми.

В процессе проектирования среды нами были продуманы варианты ее изменения. Условно мы выделили следующие линии:

- времени (обновление пособий, обогащение центров новыми материалами и изменение организации пространства в течение года);
- освоенности (с ориентировкой на зону ближайшего развития детей и уже освоенного);
- стратегического и оперативного изменения (по мере решения конкретных задач и развертывания определенного вида деятельности).

Разработанная нами модель предметно-развивающей среды учитывала требования к ее построению: информативность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность [1, с. 11].

Таким образом, разработанная модель построения предметно-развивающей среды ДООУ период внедрения ФГОС ДО способствует максимальной реализации образовательного потенциала, реализации образовательных программ и совместной деятельности взрослого и детей.

#### *Список литературы*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф/3447>. (Дата обращения: 24.01.2015).
2. Иванова, Е. Возможности и особенности среды дошкольных организаций в соответствии с реализацией ФГОС дошкольного образования / Е. Иванова, И. Виноградова // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 5. – С. 39–47.

*Возмилова О., аспирант СурГПУ  
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,  
д-р пед. наук, профессор СурГПУ  
г. Сургут*

### **СТРУКТУРА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

Характеристикой современного общества и сферы образования становится рынок компетенций. Понятие «рынок компетенций» означает многовариативность предложения и спроса на способности специалиста качественно решать конкретные проблемы профессионального характера в условиях динамизма и неопределенности [11, с. 59]. При этом характерными чертами проявления конкурентоспособности выступают: мобильность знания, гибкость метода, критичность мышления. М.А. Чошанов, определяет эти качества как необходимое условие «конвертируемости» специалиста, т. е. признаки его компетентности [17, с. 21].

Изучая теоретико-методологические основы компетентностного подхода в высшем образовании [16, с. 55] следует отметить, что имеют место разные подходы к определению понятий «компетенция» и «компетентность» и определению их структуры и содержания. При всем их разнообразии А.В. Макаров выделяет общее, что всем им свойственно и отвечает современным тенденциям развития образования [9, с. 27] и что, в свою очередь, позволило определить роль и место методических компетенций в образовании.

Во-первых, это наиболее практико-ориентированный способ реализации деятельностного и личностно-ориентированного образования, контекстного и ситуационного обучения профессии учителя. Во-вторых, интегративный компетентностный подход предполагает выделение по определенным критериям ключевых (универсальных, базовых) компетенций, которые связаны с деятельностью преподавания. В-третьих, это способ моделирования результатов методической подготовки студентов в виде профессионально-методических компетенций. Введение системы компетенций в содержание методической подготовки студента является важным инструментом для отбора и освоения соответствующих видов деятельности учителя, что позволяет выйти на уровень действия в период учебы в вузе. В-четвертых, выделение ключевых компетенций предполагает их последующую операционализацию, т. е. выявление обобщенных знаний и умений, определяющих сущность компетенций будущего учителя. В-пятых, под компетенцией будущего учителя будем понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности студента, а именно, смысловых ориентаций, знаний, умений и способов деятельности преподавания, задаваемых по отношению к ней и процессу ее освоения, чтобы качественно продуктивно действовать в практике преподавания.

Ю.Г. Татур отмечает, что в зависимости от того, с каких позиций будет построена модель, виды компетенций будут различны [14, с. 20].

Учитывая подходы к конструированию образовательных компетенций, структуру компетенции и компетентности [16, с. 56], мы выделяем следующие группы ключевых компетенций в методической подготовке будущего учителя и рассматриваем их как совокупность взаимосвязанных подсистем: 1) информационно-познавательную компетенцию; 2) ценностно-смысловую компетенцию; 3) действенную компетенцию; 4) коммуникативную компетенцию; 5) компетенцию личностного самосовершенствования.

Информационно-познавательная компетенция представляет совокупность компетенций познавательной деятельности. Знания основных положений современных концепций обучения и развития личности учащихся, педагогических способов, методов, технологий, обеспечивающих эффективность обучения, ценностных ориентиров инновационно-методической деятельности. Умения анализировать и отбирать необходимую информацию о деятельности преподавания, организовывать, преобразовывать, сохранять и применять ее.

Ценностно-смысловая компетенция связана с ценностными представлениями учителя, открытостью его личности к новому, способностью видеть и понимать новацию, ориентироваться в ней, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать соответствующие решения.

Действенная компетенция означает обладание способностью и готовностью будущим учителем учитывать социокультурные тенденции, ценностные ориентиры при реализации методической системы обучения; использовать психолого-педагогические методы и современные технологии обучения и воспитания для решения профессионально-методических задач.

Коммуникативная компетенция включает знание основ социальной психологии, межличностных отношений и общения, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе; умение вступать в диалог с самим собой, организовывать и вести диалог с другим.

Компетенция личностного самосовершенствования связана с желанием и способностями учителя к самоизменению и саморазвитию. Предполагает умение анализировать личностные и профессионально-методические ситуации, принимать индивидуальные и совместные решения, рефлексировать результаты собственной деятельности; наличие способности и готовности осуществлять адекватную самооценку, разрабатывать и реализовывать проекты личностного и профессионального самосовершенствования; осуществлять постоянное самообразование.

Владение, обладание студентом соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, рассматривается как компетентность [4, с. 34].

По мнению известного российского исследователя и разработчика моделей высшего образования Ю.Г. Татур: «Компетентность – это качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной) эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые с ней могут быть связаны... Компетентность личности, по сути, потенциальна...» [14, с. 24].

Методологическая компетентность будущего учителя – это готовность студента на основе его методической (теоретической и практической) подготовки самостоятельно и достаточно эффективно решать профессионально-методические задачи, формулируемые им самим или учебно-методической ситуацией образовательного процесса в условиях неопределенности и непредсказуемости.

Методологическая компетентность будущего учителя рассматривается нами как сложнодинамическая система, и исследование ее проводится в двух плоскостях: предметной и функциональной. Предметный аспект предполагает представление системы в статике, т. е. временно отвлеченной от динамизма ее реального существования, что позволяет описать и смоделировать ее состав [6, с. 74].

Статическая модель методологической компетентности будущего учителя, понимаемая как описание на формальном языке ее компонентов, рассматривается нами через его знания и методические умения, представляющие собой совокупность самых различных действий, которые, соотносятся с видами деятельности преподавания, и в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности студента.

Под знанием нами понимается знание как проверенный практикой результат познания действительно-сти, верное ее отражение в сознании человека, т. е. динамическое знание. Ранговый порядок целей знания следующий: от теоретического знания, посредством которого студенты познают сущность осваиваемой деятельности, путь идет к профессиональному знанию через освоение образцов деятельности. От него направление пути лежит к «живому знанию» (В.П. Зинченко) [5, с. 52], т. е. знанию, переосмысленному применительно к себе, своим предпочтениям и ценностям, убеждениям, своему опыту, знанию, в котором будущий учитель открывает свой личностный смысл. В основе такого знания лежат рефлексивные способности, усиление роли мышления, сознания, самосознания, самоорганизации. Затем вектор-цель направлен на действенное знание (В.Н. Дружинин) [2, с. 32], результатом которого является создание методического произведения (И.И. Цыркун) [18, с. 78] и созидание новых практик преподавания системам ценностей и убеждений, приобретенного опыта деятельности. Результирующим вектором выступает мобильное знание (М.А. Чошанов) – как постоянно обновляемое знание, за счет способности действовать, строить знания о деятельности и о себе действующем, проблематизировать себя и свою деятельность относительно ценностей культуры, ориентировать самоорганизацию на требования этих ценностей. Процесс познания базируется на естественных способностях студента действовать в практике и рефлексии [17, с. 23].

Вопрос методических умений, их структуры и содержания в формировании методологической компетентности будущего учителя требует особого исследования.

В педагогике и психологии существуют различные трактовки понятий профессиональное, педагогическое, методическое умение. Педагогические умения рассматриваются как: а) форма функционирования теоретических знаний; целенаправленные и взаимосвязанные действия, выполняемые в определенной последовательности (О.А. Абдулина) [1, с. 81]; субъективный факт, т. е. характеристика овладения действием конкретного человека (Е.И. Лященко) [8, с. 14]; мера успешности эвристического педагогического действия, мера эффективности продуктивного решения субъектом широкого класса задач (Л.Ф. Спириин) [13, с. 11]; приобретенная человеком способность на основе знаний и навыков выполнять определенные виды деятельности в измененных условиях (Н.В. Кузьмина) [7, с. 65].

В.А. Сластенин выделяет следующие группы педагогических умений: 1) умение «переводить» содержание процесса воспитания в конкретные педагогические задачи; 2) умение построить и привести в движение педагогическую систему; 3) умение выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания; 4) умение учета и оценки результатов педагогической деятельности [12, с. 85].

Следует отметить, что очень трудно дифференцировать методические умения от педагогических умений, т. к. они тесно переплетаются, взаимосвязаны, взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга. Несмотря на это имеют место классификации видов методических умений.

Так, Е.И. Лященко для выяснения содержания и набора методических умений учителя математики использует понятие «профессиональное действие учителя» и определяет три уровня сформированности этих действий. В соответствии с выделенными уровнями, их предметной сложностью и спецификой применения в практике преподавания математики автор определяет виды методических умений и подразделяет их соответственно на три группы, описывая содержание умений в каждой группе, не присваивая этим группам название [8, с. 3].

И.А. Новик определяет методические умения как «сознательное применение имеющихся у студентов знаний и навыков, необходимых для выполнения более сложных видов деятельности в различных условиях обучения учащихся математике» [10, с. 62]. На основе классификации педагогических умений (познавательные, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные) по Н.В. Кузьминой автор условно разделяет методические умения на следующие группы: общие, специальные и конкретные. Общие – те из гностических и проектировочных умений, которые способствуют подготовке учителя-математика как предметника; специальные – те из конструктивных и организационных умений, которые связаны с построением процесса обучения учащихся; конкретные методические умения – составная часть специальных умений, связанных с выполнением частных видов деятельности учителя [7, с. 51].

Говоря об умениях учителя в целом, А.И. Щербаков и А.В. Мудрик считают, что в собственно дидактическом плане все они сводятся к трем основным: 1) переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации; 2) находить для каждой педагогической ситуации новое решение; 3) создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые варианты решения любой педагогической ситуации [19, с. 186].

Следуя пониманию умений по А.И. Щербакову и А.В. Мудрику, «известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания» необходимо у студента сформировать в процессе обучения в вузе и прежде чем формировать, необходимо определить их состав и содержание.

На основе профессионально-методических компетенций выявлена система обобщенных знаний и умений, определяющих сущность методологической компетентности будущего учителя и готовность студента решать профессионально-методические задачи.

К таким обобщенным знаниям и умениям относятся знания:

- понятийного аппарата методики преподавания;
- целей и задач обучения в вузе;
- структуры и содержания методической системы обучения;
- методов и средств обучения, форм организации учебного процесса;
- видов, форм и методов контроля результатов учебной деятельности;
- нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность учителя.

Студенту необходимо владеть:

- технологией проектирования учебной деятельности учащихся и управления этой деятельностью;
- технологией постановки и принятия целей изучения учебного материала;
- спецификой учебных, методических (дидактических) задач и приемов их формулировки и постановки;
- действиями и соответствующими им операциями для решения учебных, дидактических и методических задач;
- технологией контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся, формирования у них самоконтроля и самооценки;
- методами и средствами коммуникации в коллективе, социально-профессиональной адаптации.

Обладать способностью и готовностью:

- характеризовать и анализировать теоретические и методические проблемы теории обучения и методики преподавания;
- учитывать социокультурные тенденции, закономерности и принципы обучения при анализе образовательной практики;
- использовать психолого-педагогические методы и современные технологии обучения для решения методических задач;
- владеть методами диагностики уровня обучения и развития студентов;
- вести поиски путей совершенствования методики преподавания;

- осуществлять адекватную самооценку, разрабатывать и реализовывать проекты личностного и методического самосовершенствования;
  - осуществлять постоянное самообразование;
  - устанавливать правильные взаимоотношения со всеми участниками педагогического процесса.
- Таким образом, под методологической компетентностью будущего преподавателя будем понимать единство его теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности преподавания.

#### *Список литературы*

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. вузов / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2009. – 139 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология интеллекта / В.Н. Дружинин // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 32–37.
3. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Зинченко, А.П. Понятие об исследованиях в мыследеятельности / А.П. Зинченко // Вопросы методологии. – 2004. – № 1–2. – С. 52–59.
6. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 2004. – 328 с.
7. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель, 2006. – 87 с.
8. Лященко, Е.И. Лабораторные и практические работы по МПМ : учеб. пособие для студ. физ.-мат. спец. пед. ин-тов / под ред. Е.И. Лященко. – М. : Просвещение, 2008. – 23 с.
9. Макаров, А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А.В. Макаров. – Минск, 2005. – 82 с.
10. Новик, И.А. Формирование методической культуры учителя математики в пединституте : дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Новик. – М., 2009. – 317 с.
11. Олекс, О.А. Теория и отечественный опыт стандартизации образования (к проблеме разработки классификатора специальностей и квалификаций) / О.А. Олекс. – Минск : Технопринт, 2011. – 346 с.
12. Педагогика : учеб. пособие для студ. / В.А. Слостенин [и др.]. – 4-е изд. – М. : Школьная пресса, 2004. – 215 с.
13. Спирин, Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Ф. Спирин. – М., 2011. – 37 с.
14. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
15. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
16. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–62.
17. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 21–30.
18. Цыркун, И.И. Методическая инноватика : научно-методическое пособие / И.И. Цыркун. – Минск, 2006. – 152 с.
19. Щербаков, А.И. Психология учителя / А.И. Щербаков, А.В. Мудрик ; под ред. А.В. Петровского // Возрастная педагогическая психология. – М., 2001. – 356 с.

*Гайнуллина И., магистрант СурГПУ  
Научный руководитель: **Абрамовских Н.В.**,  
д-р пед. наук, профессор СурГПУ  
г. Сургут*

### **МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Дошкольное образование в России претерпевает коренные изменения. Обновление содержания образования, организация различных типов и видов образовательных учреждений, новых форм дошкольного образования, введение новой нормативно-правовой базы: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», принятие федеральных государственных образовательных стандартов, обновленные СанПиНы, новое законодательство по финансовому обеспечению деятельности дошкольных образовательных учреждений и многих других регламентирующих документов, подчеркивают необходимость повышения профессионального уровня педагога. Сегодня нужен воспитатель с высоким уровнем профессиона-

лизма, компетентный, свободно владеющий своей профессией, готовый к постоянному профессиональному росту, поскольку педагог должен обладать не только знаниями и опытом в определенной области, но и необходимым набором профессиональных компетенций. Таких как, способность формулировать проблемы, разрабатывать средства ее решения, проводить рефлексию результатов, осуществлять построение содержательной коммуникации с другими субъектами образовательной деятельности, участие педагога в инновационной деятельности. Всем этим требованиям, на наш взгляд, отвечает проектная деятельность. Поскольку в ее основу положена идея, составляющая суть понятия «проект», его направленность на результат который можно получить при решении той или иной практической или теоретической проблемы. Проектная деятельность всегда ориентирована на самостоятельную деятельность, а значит на самоорганизацию и саморазвитие [3].

Однако проведенный анализ проектов создаваемых педагогами и анкетирование среди воспитателей ДОО, позволило выявить следующие проблемы:

- низкая мотивация воспитателей на проектную деятельность;
- недостаточный уровень знания педагогами основ проектной деятельности и владения умениями разработки проектов;
- недостаточное использование педагогами развивающего потенциала метода проектов;
- отсутствие системы в организации проектной деятельности: отсутствие единых подходов к организации проектной деятельности в ОО, нерациональный охват проектной деятельностью педагогов.

Это обусловлено отсутствием у многих воспитателей опыта создания проектов, знаний их видов, структуре и этапах проведения, либо наблюдается некий формализм, неумение или нежелание использовать в работе инновационные, современные технологии.

В связи с этим возникает необходимость создания в ДОО действенной и эффективной системы методического сопровождения проектной деятельности направленной на развитие компетенций в организации проектной деятельности воспитателя.

В условиях современного дошкольного образовательного учреждения методическое сопровождение воспитателя можно рассматривать как наиболее оптимальный способ организации методической работы.

*Методическое сопровождение* деятельности педагога будем рассматривать как целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются условия для профессионального роста педагога, развития его профессионально-педагогической компетентности, т. е. как управленческую технологию организации сотрудничества субъектов образования.

Понимание сопровождения как управленческой технологии позволяет решить проблему организационно-методической деятельности в обучении педагогов.

Анализ теории и психологии управления (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, В.Ю. Кричевский, А.И. Китов, В.Д. Шадриков, М. Марков) позволил уточнить *компонентный состав (структуру)* методической работы в ДОО для создания модели методического сопровождения проектной деятельности.

В современном образовании часто употребляется понятие «модель». Слово «модель» означает: мера, образ, способ и т. д. Моделирование является одним из методов познания и научного исследования, в процессе которого выявляются и фиксируются существенные связи между элементами системы или группы явлений [2, с. 8].

Проектируемая модель методического сопровождения представлена как совокупность модулей, каждый из которых имеет свое назначение. Данная модель включает в себя следующий *компонентный состав (структуру)* и содержание: диагностико-аналитический, ценностно-смысловой, методический, прогностический [4].

*Блок диагностико-аналитический* включает: изучение и анализ профессиональных проблем педагогов в сфере использования проектной деятельности, анализ исходного состояния и уровня развития проектных компетенций в образовательной организации, экспертиза реализуемых проектов, разработка оптимальных педагогических условий внедрения проектной деятельности и в качестве результата внедрения формирование проектных компетенций педагога.

*Ценностно-смысловой блок* направлен на повышение мотивации педагогов в профессиональном развитии, гуманизации и демократизации межличностных отношений, где основой является индивидуальная и групповая рефлексия. Основной формой психологического сопровождения являются тренинги.

В *методическом блоке* выделяется три модуля:

- информационно-методический;
- организационно-методический;
- и практический (опытно-внедренческий).

*Информационно-методический модуль*, решает следующие задачи: накопление и обобщение педагогического опыта, данных по учебной и методической литературе; обеспеченность учебными видео-аудиоматериалами, компьютерными программами и презентациями; учет данных о повышении квалификации педагогических кадров; систематизация информации о современных методиках и технологиях, об их классификации и особенностях применения; разработка и корректировка планов методической работы; знакомство с педагогическими проектами на основе новых педагогических технологий; педагогическая диагностика. Помимо этого включение в содержание методического сопровождения вариативных курсов, вебинаров, онлайн-тренингов и онлайн-семинаров, направленных на обучение применения проектной деятельности.

*Организационно-методический модуль* направлен на организацию и проведение системы различных методических мероприятий по обучению педагогов проектной деятельности: семинаров (проблемно-целевых, научно-методических, проектировочных и др.), «круглых столов», стажировок, тематического индивидуального и коллективного консультирования. Важной является разработка и обновление локальных нормативно-правовых документов [5].

*Практический (опытно-внедренческий) модуль* направлен на разработку и реализацию проектов, проведение экспериментальной и исследовательской деятельности в сфере использования проектной деятельности; организацию коллективной деятельности творческих проектных групп [5].

*Прогностический блок* характеризуется системностью реализации и предполагает мониторинговые исследования эффективности проектной деятельности, как отдельных педагогов, так и в целом эффективности реализации ее в ДОО. Организация и проведение внутренней и внешней экспертизы, а на их основе выстраивание перспективы развития, рецензирование реализуемых концепций и программ и т. д.

Организация методического сопровождения проектной деятельности педагога – это управляемый, развивающийся и развивающийся продолжительный процесс, результатом которого становится педагог достаточно высокого уровня квалификации и компетентности. Рост профессиональной компетентности педагога, в нашем случае, будет во многом способствовать грамотной организации им проектной деятельности и обеспечит ее внедрение в педагогический процесс.

#### Список литературы

1. Афонькина, Ю.А. Настольная книга старшего воспитателя / авт.-сост. Ю.А. Афонькина, З.Ф. Сербукович. – Волгоград : Учитель, 2014. – 153 с.
2. Новиков, А.М. Образовательный проект (методология образовательной Деятельности) / авт.-сост. А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2014. – 120 с.
3. Вострухина, Т.Н. Методическое сопровождение роста профессиональной компетентности педагогов в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/4\\_SND\\_2013/Pedagogica/3\\_127044.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/3_127044.doc.htm). (Дата обращения: 13.02.2015).
4. Решетников, В.Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskoe-soprovozhdenie-i-metodicheskaya-podderzhka-deyatelnosti-pedagogov-v-usloviyah-modernizatsii>. (Дата обращения: 14.12.2014).
5. Инновационный проект. Модель организации проектной деятельности участников образовательного процесса на муниципальном уровне [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mmc-tarusa.edusite.ru/DswMedia/innovacionnyiproekt.pdf>. (Дата обращения: 30.04.2015).

*Горлова Г., студентка ТюмГУ (ИФ)  
Научный руководитель: Попова Е.И.,  
канд. пед. наук ТюмГУ (ИФ)  
г. Ишим*

### К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В последнее время отмечается рост насилия и жестокого обращения по отношению к детям и подросткам, особенно в семьях.

В силу этого необходима концентрация усилий, направленных на предупреждение и устранение причин и условий, способствующих внутрисемейному насилию.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить следующие виды насилия над детьми: физическое, психическое (эмоциональное), сексуальное, экономическое и пренебрежение основными нуждами ребенка [1].

К общим признакам жестокого обращения с детьми мы отнесли следующие:

- стойкие нарушения саморегуляции и самоконтроля, трудности регуляции собственного поведения и прогнозирования последствий собственных действий;
- проблемы самооценки (неустойчивая, зависимая от ситуационного положения, неаргументированная и поляризованная самооценка);
- низкая способность к рефлексии и заботе о себе;
- стойкие нарушения аффективной (эмоциональной) сферы, проявляющиеся явлениями алекситимии, высокой эмоциональной лабильности, «негативной» аффективности, низким уровнем развития способности к сопереживанию;
- агрессивность и нетерпимость;
- склонность к регрессивному поведению;
- отсутствие стремления быть в обществе других людей, неспособность к межличному общению;
- подчиненность среде;
- слабые адаптационные способности, дезадаптивные стратегии копинг-поведения [3].

Основные факторы риска применения различных видов насилия по отношению к ребенку делятся на несколько групп:

- 1) Факторы риска, которые связаны с особенностями семьи в целом.
- 2) Факторы риска, которые связаны со здоровьем родителей.

3) Факторы риска, связанные с личностными и характерологическими особенностями родителей, а также с родительскими установками.

4) Факторы риска, которые связаны с особенностями ребенка [4].

В системе профилактики жестокого обращения с детьми выделяется первичная, вторичная и третичная профилактика.

Первичная профилактика направлена на предупреждение возникновения факторов риска жестокого обращения, выявление и коррекцию проблем в семейных отношениях на ранней стадии, обеспечение условий для эффективного выполнения функций семьи (регулятивной, ценностно-ориентирующей, отражательной, информационной прогнозирующей и т. д.).

Вторичная профилактика предполагает осуществление комплекса мер, направленных на детей и подростков, еще не переживших инцидента насилия, но находящихся в ситуации повышенного риска.

Третичная профилактика предполагает создание в СОШ условий для профилактики последствий жестокого обращения, повторных случаев жестокого обращения с ребенком; устранение семейного неблагополучия [2].

Одним из важных условий профилактики жестокого обращения с детьми является проведение акций, направленных на противодействие жестокому обращению в семье.

В качестве примера рассмотрим проведенную нами в апреле 2014 года акцию «Нет жестокому обращению с детьми!».

Цель акции: привлечение внимания родителей к проблеме жестокого обращения с детьми в семье посредством проведения социальных (информационных) акций.

Целевые группы:

- дети и подростки;
- дети, пострадавшие от жестокого обращения и преступных посягательств;
- дети из семей с риском жестокого обращения; дети из семей, находящихся в социально опасном положении;
- родители, родители, не выполняющие надлежащим образом своих обязанностей по воспитанию, обучению и содержанию детей; социально неблагополучные семьи.

Этапы подготовки и проведения социальной акции:

*1 этап: подготовительный.* Цель этапа: организационная, информационная, методическая, психологическая и финансовая подготовка социальной акции.

На этом этапе:

- формировались группы подростков-добровольцев из разных СОШ для участия в акции;
- собирались статистические данные о жестоком обращении с детьми в России;
- в образовательных учреждениях распространялись информационные листки об акции;
- готовился информационный материал в виде буклетов, плакатов, видеороликов, каждый из которых заставлял почувствовать, увидеть, задуматься. В буклетах содержалась информация о видах и формах жестокого обращения с детьми, телефоны необходимой помощи и др.

*2 этап: основной.* Цель этапа: реализация сценария социальной акции.

В ходе акции в нескольких образовательных учреждениях г. Ишима была организована выставка для разных целевых групп под названием «Скажем жесткости «НЕТ».

Представим тематические разделы выставки и выставочный материал (плакаты):

*Раздел «Целевая группа – родители»*

Плакаты:

- «Осторожно. Злые родители!»
- «Какой отпечаток в жизни ребенка вы хотите оставить»
- «Мама, ты меня любишь?»
- «Мама не убивай меня»

*Раздел «Целевая группа – дети»:*

Плакаты:

- «Если тебе сложно, просто позвони»
- «Я ребенок, я имею право»
- «Знайте, что бить, обижать и неволить, ребенка закон никому не позволит»
- «Строим вместе счастливое детство»

Так, раздел выставки «Осторожно. Злые родители!» направлен, прежде всего, на родителей, которые могут увидеть в этих образах себя или своих знакомых и вовремя остановиться или предотвратить насилие над ребенком.

Раздел «Мама, ты меня любишь?» может быть эффективным для того, чтобы обратить внимание широкого круга лиц на проблему в целом.

Раздел «Если тебе сложно, просто позвони» призывает к конкретным действиям в ситуации насилия, содержит контакты служб, куда можно обратиться за помощью.

В ходе выставки были показаны и обсуждены видеоролики («Интернет дороже сына», «Не бейте детей», «Жестокое обращение с детьми» и др.), распространены буклеты, листовки, памятки.

*3 этап: аналитический.* Цель этапа: подведение итогов социальной акции, определение ее дальнейших перспектив.

К числу наиболее значимых результатов акции можно отнести:

- формирование в обществе нетерпимого отношения к различным проявлениям насилия по отношению к детям;
- повышение информированности детей о возможных рисках и опасностях;
- информирование несовершеннолетних о местах и видах необходимой помощи в случаях проявленной в отношении них жестокости со стороны взрослых;
- повышение правовой грамотности несовершеннолетних в вопросах защиты своих прав;
- повышение ответственности родителей за действия, направленные против детей;
- распространение информации среди разных групп населения.

#### *Список литературы*

1. Козлова, Г.Л. Насилие над детьми. Его виды и возможности предупреждения / Г.Л. Козлова, Л.Н. Мирейчик, М.В. Пряхина. – СПб. : Слово, 2003. – 160 с.
2. Методические рекомендации по организации системы профилактики жестокого обращения с детьми и оказанию помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения. – Ростов н/Д : МарТ : Феникс, 2011. – 152 с.
3. Попова, Е.И. Педагогические условия профилактики насилия в школьной среде / Е.И. Попова // В мире научных открытий. – 2014. – № 11.7 (59). – С. 2638–2649.
4. Маханько, А. Предупреждение насилия и пренебрежения детьми: исследования и эффективные решения, базирующиеся на междисциплинарном и межсекторном подходе / А. Маханько // Социальная работа. – 2008. – № 4. – С. 8–12.

*Епанчинцева Д., студентка ШГПИ  
Научный руководитель: Коновалова О.В.,  
канд. психол. наук, доцент ШГПИ  
г. Шадринск*

### **ПОНИМАНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В НАУКЕ**

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем [5, с. 26].

Дети с ФФНР – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы. Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Р.М. Боскис, Г.А. Каше отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т. е. способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы).

По данным Т.А. Ткаченко [4, с. 35], развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов.

Очевидна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. При специальной коррекционной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры.

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. Р.Е. Левина [4, с. 46] писала, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ».

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками. Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, Н.Х. Швачкин, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия считают, что при нарушении артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие.

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни [1, с. 112]:

*Первичный уровень.* Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

*Вторичный уровень.* Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезии вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие - важнейший механизм развития произношения.

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний [2, с. 78]:

- трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- при сформированной артикуляции не различение звуков, относящихся к разным фонетическим группам;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.



Состояние звукопроизношения этих детей характеризуется следующими особенностями:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например: вместо [с], [ш]-[ф], вместо [р], [л]-[л'], [в'], вместо звонких – глухие; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т'], [д], [д']. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создает условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребенка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно произносимых или неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа – до 16-20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие ([с]-[с'], [з]-[з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); звуки [т'] и [д']; звуки [л], [р], [р']; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков; отсутствует согласный [ʹ]; гласный [ы].

2. Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук, вместо [ш] и [с] – мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] – нечто вроде смягченного [ч].

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведет к искажению смысла слова, называют фонематическим.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребенка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой – искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

4. Искаженное произношение одного или нескольких звуков. Ребенок может искаженно произносить 2–4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов.

Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушения. Это фонетические нарушения, которые не влияют на смысл слова.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях – развитию фонематического слуха.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть – они говорят «катиль» или «катеть», вместо велосипед – «сипед».

Характер нарушенного звукопроизношения у детей с ФФНР указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Они испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или слога. Такие же трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на определенный звук, при выделении начального звука в слове, при подборе картинок на заданный звук.

Несформированность фонематического восприятия выражается в: нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи; неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза; затруднениях при анализе звукового состава речи. Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с ФФНР наблюдаются: общая смазанность речи; нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (например, ошибки в падежных окончаниях, употреблении предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными) [5, с. 89].

Таким образом, коррекционная работа по формированию фонетико-фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективной, если будет целенаправленной и систематической.

#### *Список литературы*

1. Волкова, Г.А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 115 с.
2. Дьякова, Н.Н. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н.Н. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 64 с.
3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сборник методических рекомендаций. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 240 с.
4. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2011. – 288 с.: ил.
5. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 560 с.

## **АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Среди глобальных проблем человечества, наиболее остро заявляющих о себе в XXI веке, особое место занимает психическое и физическое здоровье личности. Многочисленные подходы к решению этой проблемы чаще всего основываются на изучении внутрисемейной атмосферы, социального окружения, качестве медицинского обслуживания, отношений с близкими, а также восприимчивости к заболеваниям и других внешних факторах.

Наряду с этим, значительно менее изучены внутренние факторы, влияющие на психическое здоровье, становление исходно благополучной психики и важнейшие условия, определяющие это благополучие. В качестве одного из таких внутренних факторов, являющихся мощным регулятором психики, а соответственно и его здоровья, можно рассматривать эмоциональную сферу как сложно организованную систему регуляции поведения и деятельности людей [1, с. 255].

Последние 10 лет стали в нашей стране временем бурного развития и освоения новых форм психокоррекции. Большой интерес специалистов и потенциальных клиентов в России и за рубежом вызывает психотерапия искусствами. Согласно международной классификации (European Consortium for Arts Therapies Education, 1999, 2002, 2005), психотерапия искусствами представлена четырьмя направлениями: арт-терапией (психотерапией посредством изобразительных искусств), драматерапией (психотерапией посредством сценической игры), танцевально-двигательной терапией (психотерапией посредством движения и танца) и музыкальной терапией (психотерапией посредством звуков и музыки) [2, с. 432].

На сегодняшний день в ряде развитых стран имеется значительный опыт применения арт-терапии в работе с людьми, имеющими различные эмоциональные и поведенческие проблемы и нарушения развития.

Арт-терапия относится к психологическому воздействию искусством и используется в социальной, педагогической, психологической работе как средство гармонизации и развития и коррекции психики человека через его занятия художественным творчеством. Арт-терапия подходит для работы с детьми, подростками, студентами, взрослыми и основывается на том, что состояние внутреннего «Я» отражается в продуктах его творчества, избавляя от чрезмерного напряжения, внутреннего конфликта, тревожности.

Данная работа и посвящена арт-терапевтической коррекции тревожности студентов вузов, поскольку именно юношеский возраст (студенческий) наиболее чаще подвержен различным стрессам, переживаниям, тревожным состояниям, конфликтным ситуациям и т. д.

Студенчество – это период стремительного развития и быстрых изменений личности. Именно на этом этапе происходит становление юноши как будущего специалиста. Студент неизбежно испытывает различные трудности, находясь в вузе. Эти трудности связаны с поступлением в вуз, с сессионным периодом, с нехваткой средств, и даже отсутствием места жительства.

В современном состоянии проблемы сложились противоречия между:

- возросшей потребностью общества в специалистах, свободно адаптирующихся в ситуациях реальной деятельности и тревожностью, которая является помехой для реализации умений и навыков выпускников, отрицательно влияя на все сферы жизнедеятельности: не только на учебу, но и на общение, на здоровье и общий уровень психологического благополучия;

- необходимостью коррекции тревожности студентов и отсутствием целенаправленной работы в вузе по коррекции тревожности у учащихся.

Проблема исследования заключается в выявлении эффективности арт-терапии как метода коррекции тревожности студентов в вузе.

Темой исследования является «Арт-терапия как метод коррекции тревожности у студентов в вузе».

Объект включает в себе тревожность у студентов вуза.

Предметом выступает арт-терапия как метод коррекции тревожности студентов вуза.

Цель работы: теоретически и эмпирически выявить эффективность применения метода арт-терапии для коррекции тревожности у студентов вуза.

Поставлены следующие задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ проблемы в психолого-педагогической литературе;
- 2) выявить уровень тревожности у студентов вуза;
- 3) разработать и проверить эффективность коррекционной программы с использованием метода арт-терапии, которая позволит снизить уровень тревожности у студентов вуза;
- 4) составить методические рекомендации по использованию арт-терапии как метода коррекции тревожности студентов вуза.

Гипотеза исследования: мы можем ожидать положительную динамику снижения тревожности у студентов вуза, если:

- применять метод арт-терапии (рисунки, коллажи, лепка и т. д.) со студентами для коррекции тревожности;
- работа по коррекции тревожности у студентов посредством метода арт-терапии проводится регулярно в рамках внеучебной деятельности.

Методологической и теоретической основой исследования являются: подходы к определению тревожности (В.В. Суворова, А.М. Прихожан) и рассмотрению как предмета психологического исследования в психоанализе (З. Фрейд, В. Райх), теория комплекса неполноценности и самооценки индивида (А. Адлера), представление тревожности в социокультурной теории (К. Хорни, Г. Салливана), подходы к определению студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории (И.С. Кон, В.И. Слободчиков, К. Левин и другие), теоретические идеи применения арт-терапии (З. Фрейд, Г. Юнг, М. Наумбург), позволившие подобрать комплекс соответствующих диагностических методик для определения тревожности (Ч. Спилбергер-Ханин, Дж. Тейлор и др.).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие методы и исследования:

- теоретические (изучение психологической, педагогической, методической, специальной и другой литературы);
- эмпирические (наблюдение, эксперимент, опрос, тестирование, анкетирование);
- психодиагностические (методика диагностики личностной тревожности Спилбергера-Ханина; методика диагностики уровня тревожности, ригидности и экстравертированности (Д. Моудсли); проективная методика «Человек под дождем»; цветовой тест Люшера) [4, с. 529];
- методы обработки полученных данных (методы математической статистики).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что проанализированы теоретические основы коррекции тревожности у студентов методом арт-терапии; уточнено содержание особенностей проявления тревожности у студентов; выявлена возможность применения арт-терапии как метода коррекции тревожности студентов вуза.

Практическая значимость исследования:

- доказана эффективность использования метода арт-терапии для коррекции тревожности студентов в вузе;
- данные, полученные в результате исследования, используются в учебном процессе филиала ФГБОУ ВПО ТюмГУ;
- разработанная программа по коррекции тревожности у студентов вуза методом арт-терапии может быть использована на спецкурсах и внеучебной деятельности.

Основные выводы. Рассмотрены основные концепции, подходы и термины по проблеме тревожности, а так же ее причины и особенности студенческого возраста, технология арт-терапия как эффективный метод коррекции тревожности. Изучение литературных источников позволило сформулировать цель, гипотезу исследования и явилось основой для определения экспериментальной базы.

В экспериментальной части исследования будут осуществлены: диагностирование видов и уровней тревожности; составление программы по коррекции тревожности студентов вузов методом арт-терапии.

#### *Список литературы*

1. Волков, Б.С. Психология юности и молодости / Б.С. Волков. – М. : Триста ; Акад. проект, 2006. – С. 255.
2. Мэй, Р. Проблема тревоги / Р. Мэй. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 432.
3. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – С. 270.
4. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1996. – С. 529.

*Ковшарова Я., студентка ТюмГУ (ИФ)  
Научный руководитель: Еланцева С.А.,  
канд. психол. наук, доцент ТюмГУ (ИФ)  
г. Ишим*

### **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЮНОШЕСТВА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ**

Актуальность проблемы особенностей психоэмоциональной устойчивости юношества в зависимости от их личностных свойств состоит в том, что современное общество нуждается в психоэмоционально устойчивых людях. Множество техногенных катастроф, разрушение духовной культуры, низкий уровень нравственности, социальное неравенство, низкий уровень жизни – все это ведет к повышению психоэмоциональной неустойчивости.

Некоторые особенности эмоциональных реакций юношеского возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Физиологи объясняют подростковую и юношескую психическую неуравновешенность и характерные для нее резкие смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и от депрессии к экзальтации нарастанием в пубертатном возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Под психоэмоциональной устойчивостью мы будем понимать интегральное свойство психики человека, выражающееся в способности продуктивно функционировать, преодолевая состояние излишнего эмоционального возбуждения в напряженной ситуации.

Личностные свойства – это устойчивые индивидуальные особенности человека, характеризующие его как личность или индивидуальность, и проявляющиеся в его поведении.

Группа болгарских психологов (Г.Д. Пирьев и др.), изучая возрастные срезы детей от 5 до 18 лет, нашла, что наиболее возбудимый тип нервной деятельности чаще всего встречается среди 5-летних. С возрастом процент возбудимых падает, а уравновешенных растет. В пубертатном возрасте (11–13 лет у девочек и 13–15 лет у мальчиков) доля возбудимых опять увеличивается, а после его окончания снова уменьшается.

Однако эмоциональные реакции и поведение в подростковом и юношеском возрасте не могут быть объяснены лишь сдвигами гормонального порядка. Они зависят также от личностных, социальных факторов и условий воспитания, причем различия личностных свойств преобладают над возрастными. Психологические трудности взросления, противоречивость уровня притязаний и образа «Я» нередко приводят к тому, что эмоциональная напряженность, типичная для подростка, захватывает и годы юности.

Исследования зарубежных и отечественных ученых о связях психоэмоциональной устойчивости с возрастом противоречивы. В исследованиях А. Сили и Р. Кэттела эта связь доказана (к юношескому возрасту развитие идет в сторону большей уравновешенности, то есть психоэмоциональная устойчивость повышается), тогда как отечественные ученые (И.В. Дубровина, Г.Д. Пирьев) не подтверждают зависимость психоэмоциональной устойчивости от возраста.

В ряде исследований (А.Е. Личко, А.А. Меграбяна) отмечается связь психоэмоциональной устойчивости с акцентуациями характера, экстравертированности (Е.А. Силина).

О.А. Сиротин, например, выявил связь «эмоциональной устойчивости» с силой и подвижностью нервной системы [4, с. 15]. О.Н. Лукьянова и др., изучая зависимости между эффективностью деятельности при разной степени эмоционального напряжения и свойствами нервной системы, установили, что группа эмоционально устойчивых по сравнению с эмоционально неустойчивыми в ситуации напряжения характеризуется большей лабильностью и относительной слабостью нервной системы [3, с. 131]. По Р.И. Аллагулову, эмоциональная устойчивость имеет отрицательную связь с силой нервной системы [5, с. 61]. С.А. Изюмова и Н.А. Аминов обнаружили связь эмоциональной устойчивости с высокой лабильностью и активированностью (последняя рассматривается как баланс нервных процессов), но не выявили связей с силой нервной системы [4, с. 16]. По данным Г.Б. Суворова, использовавшего опросник Кеттелла (форма А), у лиц с хорошей контролируемостью эмоций сила нервной системы и инертность торможения выражены в большей степени, чем у лиц с плохой контролируемостью эмоций [2, с. 237]. Л.М. Аболин отмечает, однако, что связь эмоциональной устойчивости со свойствами нервной системы выявляется только у молодых спортсменов. У опытных эмоциональная устойчивость базируется на особенностях психической организации действий (планировании, ориентировочных действиях, игровых двигательных действиях). Следовательно, у первых проявляется природная эмоциональная устойчивость, а у вторых – обусловленная опытом, умениями [1, с. 183].

Нами было проведено исследование особенностей психоэмоциональной устойчивости юношества в зависимости от их личностных свойств. Главной целью исследования было: выявить, обосновать и экспериментально проверить особенности психоэмоциональной устойчивости юношества в зависимости от их личностных свойств.

Для того, чтобы решить поставленную задачу мы изучили необходимую литературу, затем выбрали методики (личный опросник Г. Айзенка, 16-факторный опросник Р. Кеттелла, опросник для оценки суггестивности, методика диагностики уровня субъективного одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона), далее мы провели исследование в группах лиц юношеского возраста (выборка 40 человек), после осуществили статистическую обработку данных (метод коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена), полученные в ходе проведения подобранных методик и подвели итоги исследования.

Опираясь на полученные данные в ходе проведенного исследования, стоит сделать вывод о том, что психоэмоциональная устойчивость юношества зависит от таких личностных свойств, как склонность к ощущению одиночества и суггестивность (внушаемость). Также мы пришли к выводу о том, что чем выше психоэмоциональная устойчивость юношества, тем больше склонность к одиночеству и суггестивность.

#### *Список литературы*

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань : КазГУ, 1987. – 320 с.
2. Волков, Б.С. Психология юности и молодости / Б.С. Волков. – М. : Академия, 2006. – 335 с.
3. Иванова, С.П. Внешние факторы психологической устойчивости личности в ранней юности и молодости / С.П. Иванова // Вестн. ПГПУ. Сер. Социально-гуманитар. и психолого-пед. науки. – 2009. – Вып. 9. – С. 130–136.
4. Сиротин, О.А. Оптимизация психических состояний школьников на уроках физической культуры / О.А. Сиротин, В.И. Сиваков // Физическая культура. – 2000. – № 1. – С. 15–17.
5. Хазова, С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников / С.А. Хазова // Психологический журнал. – 2004. – № 5. – С. 59–69.

## **ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Проблема психологического сопровождения лиц с агрессивным поведением становится сегодня все более актуальной. Нас заинтересовал один из аспектов данной проблемы, мы задались вопросом, как проявляется агрессивное поведение в студенческой среде. Диагностика на выявление уровня агрессивного поведения студентов осуществлялась нами на базе филиала ТюмГУ в г. Ишиме. В исследовании принимали участие студенты 3 курсов, в количестве 40 человек: экспериментальная группа – 20 человек, контрольная группа – 20 человек (студенты, обучающиеся на педагогическом факультете).

В качестве критериев и показателей агрессивного поведения студентов выступают: форма (тип) агрессии; отношения в группе; стиль поведения в стрессовых ситуациях; особенности приспособления в социальной среде.

На основе выделенных критериев можно выделить уровни агрессивного поведения студентов.

**Высокий уровень:** студенты используют физическую силу против другого лица, выражают негативные чувства как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угроза, проклятия, ругань); используют окольным путем направленных против других лиц сплетни, шутки и проявляют ненаправленные, неупорядоченные взрывы ярости (крики, топание ногами и т. п.); у них часто оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета и руководства, которая может нарастать от пассивного сопротивления до активных действий против требований, правил, законов; студенты склонны к раздражению, готовы при малейшем возбуждении излиться во вспыльчивости, резкости, грубости; склонны к недоверию и осторожному отношению к людям, проистекающим из убеждения, что окружающие намерены причинить вред; завидуют и ненавидят окружающих, недовольны кем-то именно или всем миром за действительные или мнимые страдания; отношение и действия по отношению к себе и окружающим проистекают из возможного убеждения самих обследуемых в том, что они являются плохими людьми, поступают нехорошо: вредно, злобно или бессовестно; срывают свою агрессию на окружающих их предметах. Студенты излишне агрессивны, при том нередко бывают неуравновешенными и жестокими по отношению к другим; они надеются добраться до лидерских «верхов», рассчитывая на собственные методы – добиться успеха, жертвуя интересами окружающих, поэтому их не удивляет неприязнь однокурсников, но при малейшей возможности они стараются наказать однокурсников за это.

**Средний уровень:** студенты иногда используют окольным путем направленных против других лиц сплетни, шутки; в ситуациях утомления или стресса у них проявляется раздражение; склонны к недоверию и осторожному отношению к мало знакомым людям; нередко завидуют окружающим, недовольны кем-то именно или всем миром за действительные страдания; иногда могут срывать свою агрессию на окружающих их предметах. Студенты умеренно агрессивны, но вполне успешно идут по жизни, поскольку в них достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

**Низкий уровень:** студенты не используют физическую силу против другого лица; не используют окольным путем направленных против других лиц сплетни; у них часто дружелюбная форма поведения; студенты не склонны к раздражению, часто могут совладать собой во фрустрационных ситуациях; склонны доверять окружающим людям; не завидуют и доброжелательно относятся к окружающим; не склонны срывать свою агрессию на окружающих их предметах. Студенты чрезмерно миролюбивы, что может быть обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях, нерешительны.

На основе выделенных критериев и показателей мы подобрали следующие методики диагностики агрессивного поведения студентов: методика ВДНІ для диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, адаптированная методика диагностики агрессивного поведения А. Ассингера, Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут).

По методике ВДНІ для диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Даркина [1, с. 189] на констатирующем этапе получены следующие результаты (см. табл. 1): в ЭГ физическая агрессия выявлена у 15% испытуемых, косвенная агрессия – у 5%, раздражение – у 20%, негативизм – у 15%, обида – у 20%, подозрительность – у 5%, вербальная агрессия – у 10%, чувство вины выявлено у 10% студентов; в КГ физическая агрессия выявлена у 20% испытуемых, косвенная агрессия – у 5%, раздражение – у 5%, негативизм – у 15%, обида – у 20%, подозрительность – у 15%, вербальная агрессия – у 15%, чувство вины выявлено у 5% студентов (приложение 3). Высокий уровень агрессии (как прямой, так и мотивационной) в ЭГ выявлен у 50% испытуемых, в КГ – у 45%, средний уровень в ЭГ выявлен у 30% студентов, в КГ – у 35%, низкий уровень агрессии выявлен всего лишь у 20% испытуемых как в ЭГ, так и в КГ.

По адаптированной методике диагностики агрессивного поведения А. Ассингера [1, с. 128] получены следующие результаты: в ЭГ низкий уровень агрессивного поведения в отношениях выявлен у 20% студентов (студенты чрезмерно миролюбивы, что может быть обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях, нерешительны), средний – у 25% (студенты умеренно агрессивны, но вполне успешно идут по жизни, поскольку в них достаточно здорового честолюбия и самоуверенности) и высокий у 55% испытуемых (студенты излишне агрессивны, при том, что нередко бывают неуравновешенными и жестокими по отношению к другим; они надеются добраться до лидерских «верхов», рассчитывая на собственные методы – добиться успеха, жертвуя интересами окружающих, поэтому их не удивляет неприязнь однокурсников, но при

малейшей возможности они стараются наказать однокурсников за это). В КГ низкий уровень агрессивного поведения в отношениях выявлен у 20% студентов, средний – у 50% и высокий у 30% испытуемых.

По тесту агрессивности (опросник Л.Г. Почебут) [2, с. 383–385] в ЭГ низкая степень агрессивности и высокая степень адаптированного поведения выявлены у 20% студентов, которые вербально выражают свое агрессивное отношение к другому человеку, используют словесные оскорбления; студенты выражают свою агрессию по отношению к другому человеку с применением физической силы; срывают свою агрессию на окружающих их предметах; у них возникает эмоциональное отчуждение при общении с другим человеком, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к нему; не находятся в мире и согласии с собой; у них отсутствуют или ослаблены механизмы психологической защиты; они оказываются беззащитным в агрессивной среде. В ЭГ средний уровень агрессивности и адаптированности выявлен у 30% испытуемых, они могут вербально выразить свое агрессивное отношение к другому человеку; иногда могут срывать свою агрессию на окружающих их предметах; могут быть подозрительны или недоброжелательностью по отношению к малознакомым людям; во фрустрационных ситуациях у них могут быть ослаблены механизмы психологической защиты. Высокая степень агрессивности и низкие адаптационные возможности в ЭГ выявлены у 50% испытуемых, которые не используют физическую силу против другого лица; не могут вербально выразить свое агрессивное отношение к другому человеку; они часто доброжелательны по отношению к малознакомым людям и доверяют им; часто могут совладать собой во фрустрационных ситуациях.

В КГ низкая степень агрессивности и высокая степень адаптированного поведения выявлены у 20% студентов, средний уровень агрессивности и адаптированности – у 50% испытуемых, высокая степень агрессивности и низкие адаптационные возможности – у 30%.

При сведении данных к общему результату по тесту агрессивности (опросник Л.Г. Почебут) высокую степень агрессивности и низкие адаптационные возможности мы отнесли к высокому уровню агрессивного поведения, средний уровень агрессивности и адаптированности – к среднему, низкую степень агрессивности и высокую степень адаптированного поведения – к низкому. По другим методикам высокий уровень изучаемых компонентов мы отнесли к высокому уровню агрессивного поведения, средний – к среднему, низкий – к низкому.

Анализ и сравнение данных экспериментальной и контрольной групп показал, что в ЭГ у 40% студентов выявлен высокий уровень агрессивного поведения, у 5% – низкий, 55% испытуемых имеют средний уровень. В КГ у 20% испытуемых выявлен высокий уровень агрессивного поведения, у 70% – средний уровень, у 10% – низкий.

Таким образом, полученные результаты сигнализируют о необходимости организации психологического сопровождения студентов с агрессивным поведением. Поэтому мы попытались разработать и реализовать серию психологических тренингов, включающих в себя упражнения по обучению приемам саморегуляции; когнитивное переконструирование с целью снижения уровня агрессивного поведения у студенческой молодежи. Данная работа стала следующим этапом нашего исследования и новой темой для разговора.

#### *Список литературы*

1. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова. [Сер. Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 2. – Красноярск : Литера-принт, 2009. – 237 с.
2. Платонов, Ю.П. Основы этнической психологии : учеб. пособие / Ю.П. Платонов. – СПб. : Речь, 2003. – 416 с.

*Степанова И., студентка ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
Научный руководитель: Макарова Т.А.,  
канд. пед. наук, доцент ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
г. Якутск*

### **ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

Компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин – «компьютерная технология обучения». Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и коммуникаций. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому посредством компьютера [1, с. 42].

Целью компьютерных технологий является формирование умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей, подготовка личности «информационного общества», формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения. Их также с успехом можно использовать для развития воссоздающего воображения детей 6–7 лет. Богатые возможности компьютера, привлекательность компьютерных игр для ребенка – все это предпосылки для эффективного использования компьютера при развитии воссоздающего воображения 6–7 лет [3, с. 47].

Развитие ребенка с помощью компьютера связано не только с типами мотивации детей за компьютером:

- интерес к новому, загадочному предмету – компьютеру;
- исследовательский мотив (желание найти ответ на вопросы);
- мотив успешного решения познавательных задач, но и особенностью и специфической сложностью компьютеризованных предметных уроков в дошкольной подготовке.

Занятия детей с компьютером включают четыре взаимосвязанных компонента:

- активное познание детьми окружающего мира;
- поэтапное усвоение все усложняющихся игровых способов и средств решения игровых задач;
- изменение предметно-знаковой среды на экране монитора;
- активизирующее общение ребенка с взрослыми и другими детьми [4, с. 139].

Применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, осуществлять индивидуализацию обучения, объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов. Развивающий эффект зависит от дизайна программы, доступности ее для ребенка, соответствия его уровню развития и интересу. Компьютерные технологии позволяют ставить перед ребенком и помогать ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность (опосредованность) и ведущую для этого возраста деятельность – игру [2, с. 139].

Компьютер как средство пассивного отображения объектов мультимедиа не обладает принципиальной новизной в дидактическом плане. Принципиально новой для сферы обучения является интерактивность, благодаря которой учащиеся могут в процессе анализа мультимедиа объектов динамически управлять их содержанием, формой, размерами и цветом, рассматривать их с разных сторон, приближать и удалять, останавливать и вновь запускать с любого места, менять характеристики освещенности и продлевать другие подобные манипуляции, добиваясь наибольшей наглядности [1, с. 142].

Богатейшие возможности представления информации на компьютере позволяют изменять и обогащать содержание образования, что, несомненно, способствует лучшей адаптации дошкольников к быстро меняющимся окружающим условиям и как, следствие, сохранению здоровья детей.

С точки зрения М.П. Шестакова, эффективность информатизации обучения может быть достигнута, если:

- 1) сами технологии обучения будут представлены как системный метод проектирования – от целей до результатов обучения;
- 2) информатизация обучения будет направлена на все его компоненты, а не только на внедрение;
- 3) обучение будет ориентировано не только на специфику содержания учебного предмета, но и на развитие личности обучаемого [6, с. 37].

Эффективность компьютеризации обучения в дошкольных образовательных учреждениях и образовательных школах зависит как от качества применяемых педагогических программных средств, так и от умения рационально и умело их использовать в образовательном процессе. Способствуют этому развитие дружественного пользовательского интерфейса компьютера, расширение его мультимедийных возможностей, интеграция с системами телекоммуникаций. Качественное и количественное расширение рядов пользователей компьютера в системе детского образования актуализирует вопросы о его роли, месте, значении в образовательном процессе, оправданности и приоритетах использования компьютера в качестве средства обучения [5, с. 164].

С другой стороны, этот метод обучения очень привлекателен и для педагогов: помогает им лучше оценить способности и знания ребенка, понять его, побуждает искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения. Это большая область для проявления творческих способностей для многих: преподавателей, методистов, психологов, всех, кто хочет и умеет работать, может понять сегодняшних детей, их запросы и интересы, кто их любит и отдает им себя [7, с. 167].

Компьютер также является средством для обучения важным аспектам коммуникации, необходимой для совместной деятельности. Известно, что к основным мотивам старших дошкольников относится установление и поддержание положительных отношений с взрослыми и сверстниками. У детей 5–7 лет наблюдается ситуативно-деловая форма общения с ровесниками. Дети общаются, советуются, помогают друг другу, пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что и составляет главное содержание потребности в общении. Совместные действия детей способствуют развитию общения между ними, обогащению речи, готовят к обучению в школе.

Одновременно с тягой дошкольника к общению и совместной деятельности с взрослыми у него появляется и другой мотив – стремление к самоутверждению [2, с. 172].

Применение компьютера в дошкольном образовательном учреждении возможно и необходимо, оно способствует повышению интереса к обучению, его эффективности, развивает ребенка всесторонне. Компьютерные программы вовлекают детей в развивающую деятельность, формируют культурно значимые знания и умения.

Применение информационных компьютерных технологий позволяет реализовать дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению. Интерактивные обучающие программы, основанные на гипертекстовой структуре и мультимедиа, дают возможность организовать одновременное обучение детей, обладающих различными способностями и возможностями.

При выборе компьютерных развивающих программ нужно учитывать не только педагогические, технологические, но психологические аспекты развития ребенка.

Одной из особенностей является гармоничное сочетание программное обеспечение, дизайн, объем графической и текстовой информации, структура и навигация, звук, анимация и видеоролики, интерактивные формы.

Применение компьютера в дошкольном образовании необходимо, т.к. способствует повышению интереса к обучению, его эффективности и является тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и всестороннего развития дошкольника. Компьютерные программы вовлекают детей в развивающую деятельность, формируют культурно значимые знания и умения [7, с. 47].

Таким образом, применение компьютера в дошкольном образовании необходимо, т.к. способствует повышению интереса к обучению, его эффективности и является тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и всестороннего развития дошкольника. Компьютерные программы вовлекают детей в развивающую деятельность, формируют культурно значимые знания и умения. Введение информационных технологий в программу подготовки детей к школе является мощным фактором обогащения интеллектуального, нравственного, эстетического развития ребенка, а значит, приобщения его к миру информационной культуры

#### *Список литературы*

1. Кудрявцев, В.Т. Воображение (фантазия) // Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд. – М. : Педагогика-Пресс, 2006. – С. 55–56.
2. Гаврина, С.Е. Учимся фантазировать. – Ярославль, 1997. – 98 с.
3. Моторин, В. Исследовательская деятельность ребенка в условиях взаимодействия с компьютером.
4. Кудрявцев, В.Т. Воображение ребенка: природа и развитие (статья II) // Психол. журн. – 2001. – № 6. – С. 64–76.
5. Кудрявцев, В.Т. Умение «видеть целое раньше частей» как универсальная творческая способность ребенка // Возрождение и развитие творчества в преподавательской деятельности. – Новосибирск, 1995. – С. 73–76.
6. Петлякова, Э.Н. Развиваем воображение и творческое мышление / Э.Н. Петлякова, С.Н. Подгорная. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 160 с.
7. Розетт, И.М. Психология фантазии: экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности / И.М. Розетт. – Минск, 1997. – 156 с.

*Татарина А., студентка ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
Научный руководитель: Никифорова Т.И.,  
канд. пед. наук, доцент ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
г. Якутск*

### **АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ДВУЯЗЫЧИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)**

В настоящее время в России постоянно проживают люди более 150 национальностей, а по некоторым данным даже до 200 национальностей, не считая единичных представителей всех народов мира. Наша республика, Республика Саха (Якутия), где на протяжении веков сосуществовали народы разных языковых групп и традиций, можно считать уникальной лабораторией поиска путей развития личности и через взаимодействие культур. С раннего возраста ребенок живет в родной национальной среде, «впитывая с молоком матери» культурные ценности и нравственные ориентиры, заложенные в культуре народа. Взрослея, он сам становится представителем своего народа, носителем языка своего народа, хранителем и продолжателем традиций [7].

Согласно общепринятым представлениям, билингвизм (двухязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно. Считается классическим определение У. Вайнраха, где он утверждает, что билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. С позиций психолингвистики, билингвизм – способность употреблять для общения две языковые системы. Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как «общение людей, представляющих разные культуры» [1].

В педагогике накоплен определенный научный фонд, содержащий предпосылки для исследования билингвизма. В научной литературе отражены многие аспекты исследуемой проблемы.

Важное значение для решения проблемы имели, прежде всего, труды: Л.С. Выготского, И. Эпштейна, И.Г. Песталоцци подход к воспитанию представлен в трудах о дошкольном воспитании. Различные стороны билингвизма в психологических и педагогических исследованиях Л.А. Венгер, В.С. Мухиной, Е.М. Верещагина и др.

Много работ посвящено изучению детского билингвизма. Очевидно, что идеальные условия для овладения в равной степени двумя языками – проживание в двухязычной среде. Причем чем раньше ребенок начнет воспринимать два языка, тем больше вероятности того, что он овладеет ими в равной степени, и один не будет доминировать над другим.

Идеальным для формирования одновременного билингвизма является совпадающее по времени начало коммуникации с ребенком на обоих языках, т. е. с первого месяца его жизни. Чем позднее второй язык введен в общение с ребенком, тем более явно первый язык доминирует над вторым. При специальном обучении ребенок относится к новому языку как предмету изучения, к новой игре, новому виду деятельности, он не рассматривает его как одно из средств коммуникации. Это признак искусственного билингвизма [7].



Обычно язык мамы доминирует в раннем детстве: она гораздо больше времени уделяет ребенку, играет в игры, более приспособленные для малыша (тихо-домашние, с большим количеством повторений, мелких движений, конкретных и наглядных ситуаций). Игры папы направлены в большей степени на покорение окружающего мира, они происходят в большем масштабе, с меньшим количеством подробностей. Важно также, с кем идентифицирует себя ребенок, кем он хочет быть и как он хочет говорить: больше как мама или как папа. Эмоциональная близость к родителям также имеет значение. Позже ребенок начинает обобщать, как соотносятся языки родителей с языками окружающих.

Процессы становления языка у детей в одноязычной среде и в условиях многоязычия, качественно различны. Второй язык для ребенка – это еще одна целостная языковая система, а не дополнительные языковые единицы. В случае раннего двуязычия, на наш взгляд, наблюдается изменение всей программы реализации врожденной языковой способности. При любых сценариях освоения двух языков в раннем возрасте присутствует выраженная тенденция к одноязычию.

При погружении в новую языковую среду ребенка, уже говорящего на одном языке, эта тенденция выражается в обеднении или полной потере первого языка. Ребенок осваивает каждый язык лишь в том объеме, какой является необходимым для общения на этом языке. При этом может существовать значительная разница в уровне владения языками. Так, например, в семьях с разделением языков по принципу одна персона – один язык, дети часто понимают оба языка, но говорят лишь на одном.

Если родители говорят на том языке, который меньше представлен в окружении ребенка, то это способствует достижению баланса. Если на третьем, то ребенок выучивает его пассивно (на уровне понимания). Позже общение с воспитателями и сверстниками становится существенным в воспитании мировоззрения фактором, и язык, на котором оно происходит, постепенно вытесняет первый язык: язык обучения станет самым важным для ребенка.

Языки приятных и любимых людей оказываются более важными, чем языки людей, с которыми не хочется иметь дело. Чем больше разных вариантов одного языка встречается в окружении ребенка, тем лучше он может быть выучен (с ребенком говорят люди равного возраста, образования, интересов, увлечений, он слышит разнообразную речь и глубже познает мир). Важно и просто количество времени, в течение которого ребенок погружен в каждый из языков.

Успешное закрепление родного языка гарантируется ребенку, только если оба родителя говорят с ним на этом языке дома. Тем же, у кого родители являются носителями разных языков уже сложнее. Чтобы создать предпосылки одинакового владения ребенком двумя языками, необходимо сбалансировать объем общения с ним на каждом из двух языков. Плюсы билингвизма во взрослой жизни очевидны: билингв с легкостью переключается с одного языка на другой и владеет обоими языками на одинаково хорошем уровне.

Но существует и обратная сторона билингвизма: задержка речи – дети начинают говорить значительно позже монолингв, логопедические проблемы – в среднем билингвы нуждаются в помощи логопеда чаще, чем монолингвы, смешение языков – думая на двух языках сразу, они смешивают два языка в одном предложении: «Биьиги бары леска барбышпыт. Оонньообутум, цветок хомуйбутум». В большинстве случаев все равно есть доминантный язык – с более богатым словарным запасом, выражения мыслей. Не доминантный язык сводится к ежедневному бытовому общению.

Это явление, присущее всем детям билингвам, во время определенного периода (обычно он заканчивается в пятилетнем возрасте) они начинают выбирать из двух языков те слова и выражения, которые им легче произнести и используют их в одном предложении независимо от того, на каком языке к ним обращаются. Период смешения языков продолжается до 4–4,5 лет и переходит в период дифференциации языков, когда ребенок сознательно ищет похожие слова (эквиваленты) в другом языке, если слово известно ему в одном. После четырех–пяти лет ребенок – билингв должен различать оба языка и пользоваться каждым из них отдельно, правильно реагируя на речевую ситуацию, то есть отвечать на том языке, на котором к нему обращаются [7].

Хорошо, когда второй язык развит полноценно, и это основной язык обучения. Плохо, если смешение языков присутствует постоянно в обоих языках, а словарный запас ни на одном не соответствует возрастной норме. Родителям следует обращать особое внимание на самооценку билингвизма ребенком, предотвращая, насколько можно, негативное влияние на него со стороны окружающих, а также поддерживая положительную самооценку его двуязычия. Билингвизм ребенка наиболее естественно развивается в смешанной семье, если родители хотят сохранить оба языка для следующего поколения. Несмотря на некоторую необычность и трудности, в одноязычной семье родители тоже могут воспитывать ребенка с рождения на двух языках: один говорит с ним на родном, а второй – на другом языке.

#### *Список литературы*

1. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие (Новое в лингвистике) / У. Вайнрайх. – Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972.
2. Вишневская, Г.М. Билингвизм и его аспекты / Г.М. Вишневская. – Иваново, 1997.
3. Горелов, И. Взаимосвязь речевых и неречевых действий в обучении детей второму языку / И. Горелов // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 3.
4. Григорьева, А.А. Семейная педагогика / А.А. Григорьева, М.М. Прокопьев. – Якутск, 1998.
5. Протасова, Е.Ю. Когда начинается двуязычие? / Е.Ю. Протасова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 8.
6. Протасова, Е.Ю. Двуязычный детский сад: организация жизнедеятельности / Е.Ю. Протасова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 10.
7. Харисов, Ф. О языковой ситуации в бывшем СССР / Ф. Харисов. – Казань : Таткнигоиздат, 1998.

## **О РАЗВИТИИ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ: «БУМЕРАНГ» – ВОЛОНТЕРСКАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ**

«Добро возвращается!» – именно эта фраза сыграла большую роль в развитии волонтерского движения в нашем родном городе. Нас заинтересовала информация о зарождении добровольчества, волонтерства.

Движение добровольцев существует не первый десяток лет. Основой любого волонтерского движения является принцип: «Хочешь почувствовать себя человеком – помоги другому» [1].

В Оренбурге волонтерское движение зародилось не так давно и по настоящее время интенсивно развивается. Волонтерские центры создаются на базе не только университетов, но и школ. Добровольно и безвозмездно школьники кооперируются и занимаются посадкой деревьев, проводят экологические акции по очищению рек и озер, оказывают помощь пожилым людям, занимаются работой в различных заповедниках, музеях, экспедициях. Волонтерская деятельность дает ребятам возможность сочетать общественно полезный труд и образование, развивает в положительные качества необходимые для нашего общества: ответственность, инициативность.

Немаловажным для нас оказалось изучение развития движения добровольцев в оренбургских университетах. Оказалось, что волонтерское движение существует в таких крупных вузах города, как ОГАУ, ОГУ, ОГПУ. Добровольческая профилактическая молодежная организация «Волонтеры ОГАУ» является одной из самых ранних, так она была создана в 2007 году при поддержке Министерства молодежной политики, туризма и спорта Оренбургской области. Данная организация ведет работу на основании добровольности, самоуправления и равноправности его членов.

Совсем недавно на базе ОГУ начал свою работу координационный центр «Волонтер ОГУ», осуществляющий деятельность по самым различным направлениям. Волонтерское (добровольческое) движение сегодня – это оказание благотворительной помощи различным социальным учреждениям, помощь в проведении культурно-массовых и спортивных мероприятий на безвозмездной основе [2].

Рассматривая добровольческую деятельность в ОГПУ, можно сказать, что она существовала здесь всегда в виде благотворительных концертов, сборе средств и игрушек для детей из детских домов и другие. Но, как волонтерское, это движение в ОГПУ начало формироваться с 2010 года. В этом году студенты университета получили первые волонтерские книжки.

На очередном собрании Студенческого Совета ОГПУ возникла идея создать на базе университета волонтерское объединение, чтобы скооперировать усилия студентов всех факультетов и институтов для плодотворной добровольческой деятельности.

И по сей день волонтерское движение в университете развивается активно. Нами была создана волонтерская некоммерческая организация «Бумеранг». Мы исходили из того, что «Волонтерство» – это институт формирования и развития социальной активности, повышения уровня осознанности жизни и личностной ответственности [1].

Целью деятельности «Бумеранга» является активизация и развитие волонтерского движения, создание условий для вовлечения учащейся молодежи университета в добровольческое движение.

Важной частью работы «Бумеранга» является изучение правовых аспектов регулирования волонтерской деятельности. Особое внимание уделяется мотивации деятельности волонтеров. В целях пропаганды волонтерского движения, наши волонтеры принимали активное участие в конкурсах, конференциях, о чем свидетельствуют дипломы за участие в спортивных мероприятиях XXV Всероссийского олимпийского дня, победителя конкурса «Летопись добрых дел-2014», областной выставки научно-технического творчества молодежи «НТТМ-2014», участника в очном этапе Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов «Моя страна – моя Россия», международных научно-практических конференций.

Также деятельность волонтеров направлена на безвозмездную помощь социально-незащищенным категориям людей, ветеранам ВОВ, детям-сиротам, пожилым людям, людям, находящимся в тяжелой жизненной ситуации. Осуществляется предоставление добровольной помощи для организации массовых, культурно-творческих, спортивных мероприятий, проведения акций по пропаганде здорового образа жизни и других общественно-значимых мероприятий.

Таким образом, можно смело заявить, что современное общество нуждается в деятельности волонтеров. А при поддержке и популяризации, возможно, вскоре оно выйдет на новый уровень, приобретет поддержку со стороны не только населения, но и крупных городских организаций и других образовательных учреждений.

### *Список литературы*

1. Волонтерское (добровольческое) движение URL: <http://www.sbornet.ru/publics/show-7.htm>. (Дата обращения: 12.02.14).
2. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2016 года (новая редакция утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 16 июля 2009 г. № 997-р).

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Асланова С., студентка СурГПУ*  
*Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,*  
*д-р пед. наук, профессор СурГПУ*  
*г. Сургут*

### СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ» ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В педагогической классификации общечеловеческие ценности выступают как детерминанты учебно-воспитательного процесса, как системообразующие линии воспитательной работы в образовательных учреждениях. Ценности приобретают личностный смысл для индивида, коллектива, социальной группы, как идеал человеческой деятельности, как свойство объекта, удовлетворяющего потребность и т. д. Именно ценностные смыслы определяют позиции личности, ее цели и содержание жизнедеятельности. Приобретение ребенком осознаваемых смыслов, позволяет ему изменять свой облик, продвигаться в личностном саморазвитии и самосовершенствовании. Ценности формируются в процессе переживания и осознания младшим школьником значимости некоторых внешних факторов, предметов или явлений, с которыми он вступает во взаимодействие. Становление системы ценностей – это последовательный и длительный процесс, при котором ценности подвергаются метаморфозам, проходят определенные состояния: из непосредственных в опосредованные, из произвольных в произвольные, из неосознаваемых в сознательные, что в свою очередь предъявляет особые требования не только к содержанию, технологиям, методикам, но и к логике образовательного процесса.

Нравственность состоит в осознании выполняемых личностью тех или иных моральных норм и требований на основе внутренней потребности и способности следовать им в каждый данный момент своей жизни и деятельности. Нравственность есть усвоенная и принятая личностью мораль. А.С. Макаренко раскрыл возможности коллектива в формировании нравственного сознания учащихся. Он считал, что «нормы определяются в каждый данный момент нашей классовой нуждой и нашей борьбой. И создание нужного типа поведения – это, прежде всего, вопрос опыта, привычки, длительных упражнений в том, что нам нужно». А.С. Макаренко считал, что «оптимистическая гипотеза» отношения к человеку, считалась немислимой без такого условия, как развитие личности в коллективе, внутри которого функционируют самые разнообразные отношения: деловые, дружественные, товарищеские, основанные на доверии и уважении к детям. «Никто не сможет их обидеть, так как каждый обиженный будет защищен не только своим отрядом, бригадой, мною, а более того – первым встречным товарищем» [4, с. 217].

До 90-х г. XX столетия нравственное воспитание носило классовый характер. Смысл жизни заключался в том, что жизнь конкретного человека является не самоценностью, а средством для удовлетворения классовых интересов общества. В педагогике 50–60-х г. XX века делается попытка раскрытия теоретических идей, связанных с индивидуальностью ребенка, хотя индивидуальность по-прежнему находится на втором плане, в то же время, реальность демонстрировала, что далеко не все гладко в воспитательных процессах (М.И. Данилов, В.М. Коротов, М.И. Махмутов).

Период 70–80-х г. XX века характеризуется повышенным интересом к исследованию проблем воспитания. В цели воспитания включаются такие аспекты, как нравственность ребенка, его индивидуальность, уникальность (Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, В.В. Давыдов, П.В. Занков, Т.Е. Конникова, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, К.Д. Радина, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.).

В исследованиях К.Д. Радиной впервые выявлены взаимосвязи, возникающие между нравственными чувствами и отношениями детей младшего школьного возраста. Она вводит в теорию воспитания понятие «эмоционально-нравственная установка» [5, с. 46].

В концепции Т.Е. Конниковой и ее учеников, нравственное воспитание личности осуществляется как последовательное усвоение ребенком общественных норм и нравственных принципов, принятых в обществе и объективно представляющих для учащихся соответствующий нравственный образец для становления нравственных ценностей. Значение работ Т.Е. Конниковой состоит в том, что исследуя роль коллектива в нравственном формировании личности детей младшего школьного возраста, она выделяет в качестве условия главного значение нравственных образцов – ценностей. По ее мнению, необходимо так построить отношения детей с окружающими, так организовать их общение и деятельность, чтобы дети постоянно жили в системе отношений, соответствующих нравственным ценностям [2, с. 321].

Методологическим ориентиром нашего исследования являются идеи Е.В. Бондаревской. Она считает, что нравственное воспитание личности носит базовый характер в современном воспитании. Нравственное воспитание разветвляется как творение человеком себя, создание мира человека, как культурное творчество, как улучшение, культурное преобразование социума. По ее мнению, познание и проживание нравственных императивов должно составлять единую преемственную линию воспитания с первого по выпускной класс. Значимым для нашего исследования является положение о том, что нравственная направленность личности, в результате

которой происходит присвоение нравственных ценностей, осуществляется в единстве с жизнью учащихся. Жизнетворчество предполагает открытость детской жизни для сострадания, взаимопомощи, добрых дел, акций милосердия, заботы о близких, коллективного труда для других людей. Нравственное воспитание, по мнению Е.В. Бондаревской, не является только сферой интересов личности, ее собственного развития. В нем сталкиваются и взаимодействуют интересы личности, семьи, общества, государства. В этой связи его основной вопрос состоит в том, чтобы научить детей жить, сочетая интересы собственной жизни, семьи, общества, государства. Однако, как считает ученый, интересы саморазвития младшего школьника должны быть поставлены на первый план. В этой связи, по нашему мнению, актуализируется идея о воспитании нравственных ценностей как нравственных императивов, критерия самооценки и саморегуляции поведения. Е.В. Бондаревская определяет нравственное воспитание как становление нравственных ценностей на основе образования, развития и саморазвития жизненного опыта и его осмысление усилиями самого воспитанника [1, с. 122].

Рассмотрим позицию С.В. Кульневича по проблемам воспитания нравственных ценностей. Согласно его взглядам, воспитание становится нравственным, если оно обращено к гуманному, т. е. человеческому началу в ученике. По мнению С.В. Кульневича, главные нравственные ценности: это то, что определяет духовную основу личности – субъектность, совесть, душа, переживание смыслов, сознание, его личностные структуры, личностные функции, личностный опыт [3, с. 14].

В качестве механизмов формирования личностного образования называют поиск (Г.И. Щукина), оценку (М.Г. Казакина), выбор (Л.А. Йовайша), проекцию (Е.И. Головаха), самоактуализацию личности (О.В. Ивановская), обобщенный ценностный механизм формирования социально значимых ценностей «поиск-оценка-выбор-проекция» (А.В. Кирьякова); эмоционально-ценностный механизм воспитания духовно-нравственных ценностей «восприятие-означивание-оценивание – выбор-присвоение» (В.В. Николина).

Взаимосвязанные этапы процесса становления духовно-нравственных ценностей одновременно включают деятельность познавательного, эмоционального и волевого характера. С одной стороны, их становление обращено на свою смысловую сферу, на собственное «Я», а с другой – на смыслотворческие акты постижения мира, принятия ценностей. Итак, нравственные ценности – это – генетические производные от ценностей общества и выступают как внутренние носители социальной регуляции, устойчивые мотивационные образования, которые проявляются, с одной стороны, в стремлении человека к отношениям и поступкам, соответствующим моральным нормам, с другой стороны, в осознании себя свободной, совестливой и ответственной личностью. У детей младшего школьного возраста необходимо формировать такие нравственные ценности, как честь и личное достоинство ученика, его право быть субъектом педагогического процесса, этические стимулы и мотивы овладения знаниями, патриотизм и гражданственность, уважение к труду и людям труда, этика поведения и обучения, взаимопомощь и готовность к сотрудничеству.

#### *Список литературы*

1. Бондаревская, Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы : учеб. пособие / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : РГПИ, 2010. – 361 с.
2. Конникова, Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе / Т.Е. Конникова. – М. : Педагогика, 2011. – 400 с.
3. Кульневич, С.В. Воспитательная работа в начальной школе / С.В. Кульневич. – Воронеж : Учитель, 2012. – 168 с.
4. Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания / А.С. Макаренко. Соч. – М. : Просвещение, 2011. – Т. 5. – 231 с.
5. Радина, К.Д. Лекции по истории педагогики : учеб. пособие / К.Д. Радина. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 154 с.

*Гасанова Р., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,  
д-р пед. наук, профессор СурГПУ  
г. Сургут*

### **МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ**

Внеклассное чтение – система активной разнообразной творческой внешкольной деятельности. Она включает живой личный интерес к посещению библиотеки, занятиям в кружках, студиях, различных читательских клубах, литературных, театральных студиях.

В современной начальной школе выделяются два типа урока чтения: урок литературного чтения и урок читательской самостоятельности, т. е. внеклассное чтение. Внеклассное чтение в начальной школе является обязательной частью подготовки детей к самостоятельному чтению.

Научить ребенка читать – эта задача осуществляется на протяжении всех четырех лет обучения в начальной школе. Техника, темп чтения, осознание прочитанного – основные составляющие продвижения младшего школьника к образованию вообще, литературному образованию и развитию читательской самостоятельности.

Развитию читательской самостоятельности способствуют различные упражнения, направленные на развитие техники чтения вообще, способности первоклассника воспринимать и пересказывать материал. Поэтому в работе с первоклассниками могут использоваться различные методы, которые помогут сформировать в ребенке навыки читательской самостоятельности. Дети лучше усваивают учебный материал, готовы к различным творческим заданиям, когда имеют навыки правильного, беглого, выразительного чтения.

Выделяют следующие принципы организации уроков внеклассного чтения:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- ориентация на общее требование связи обучения с жизнью;
- последовательное усложнение учебного материала и увеличение самостоятельности учащихся;
- связь классного и внеклассного материала;
- комплексный подход;
- тематическое и жанровое разнообразие учебных материалов;
- взаимосвязь отечественной и зарубежной литературы;
- внеурочная подготовка учащихся.

О.В. Джежелей отмечает, что в соответствии с задачами обучения и уровнем читательской подготовки учащихся к урокам внеклассного чтения первоклассников подбирается два вида детских книг:

- 1) для индивидуальной работы, т. е. для самостоятельного чтения-рассматривания на уроке;
- 2) для коллективной работы (текст читается вслух учителем) [1].

Таким образом, ведущее место в комплексе умений и навыков чтения занимает такой компонент как осознанность, понимание того, что ребенок читает, поэтому тексты на начальном этапе обучения чтению должны быть короткими, фразы – простыми, слова – знакомыми, шрифт крупный.

Глубина осознанности зависит от возрастных запросов и возможностей читателя, уровня его общего развития, начитанности, жизненного опыта и других факторов. Именно поэтому одно и то же произведение может быть по-разному понято и осознанно любым человеком, независимо от того, взрослый это читатель или ребенок.

Л.Ф. Ясюкова считает, что ребенку необходимо дать возможность понять текст, разобрать его про себя и только потом предлагать прочесть вслух. Когда ребенка сразу заставляют читать вслух, ему приходится одновременно выполнять сразу две операции – озвучивание текста и его осмысление. А для этого необходимо особое распределение внимания, которого у ребенка первоклассника еще нет или оно сформировано недостаточно слабо, поэтому большинство детей тексты озвучивают, то есть «читают», а повторить потом прочитанное практически не могут [2].

В первом классе пока произведения невелики по объему, сильные учащиеся могут не осознавать важность внетекстовой информации. Увлеченные процессом прочтения текста, дети легко запоминают его почти дословно и пересказывают, не затрудняясь. У детей создается иллюзия понимания прочитанного, но при этом упускается единство текста и внетекстовой информации, думают над содержанием прочитанного только благодаря непосредственным вопросам и заданиям учителя. Думать над книгой при самостоятельном чтении, когда учителя рядом нет, они не приучаются, так как без вопросов и заданий учителя просто не догадываются, о чем им можно и нужно думать, выбирая и читая книгу, а ведь умению думать над книгой с помощью самой книги надо обучать детей не менее тщательно, чем всем прочим читательским умениям и навыкам.

Именно поэтому каждая структурная часть урока внеклассного чтения в 1-м классе должна завершаться анализом умения учащихся использовать внетекстовую информацию и иллюстрации для эмоционального и полноценного восприятия текста прочитанного произведения.

В связи с этим О.В. Джежелей не рекомендует требовать от первоклассника самостоятельного чтения детских книг дома, без наблюдения учителя, пока ребенок еще только учится следить за качеством своего чтения, но настаивает на том, что это качество необходимо перепроверять всеми доступными средствами [1].

Самостоятельное чтение вслух, чтение-рассматривание, учащимися новых детских книг – это центральная часть любого урока внеклассного чтения первоклассников.

Специальные упражнения занимают на уроке внеклассного чтения в первом классе не меньше 15–17 минут. Задача учителя – построить свою работу так, чтобы первоклассники без его помощи приучались правильно настраиваться на предстоящее чтение новой книги, не отвлекаться от работы в процессе самостоятельного чтения, читать про себя, для себя, вдумываясь в содержание, чтобы потом принять участие в общей беседе. Вся учебная деятельность по внеклассному чтению первоклассников должна проверяться и оцениваться не только учителем, но и руководством школы.

Систематическому учету подлежит, как ход обучения; т. е. его содержание и последовательность, так и его результаты: объем и глубина читательского кругозора учащихся, отношение детей к книге и самостоятельному чтению; уровень соблюдения учащимися общепринятых норм и правил при самостоятельном выборе и чтении детских книг.

Ведущим методом учета О.В. Джежелей называет ежедневное наблюдение за читательской деятельностью учащихся, разностороннее изучение учителем каждого ребенка с точки зрения динамики овладения им требованиями школьной программы и анализ учебной деятельности с детьми на уроках внеклассного чтения [1].

На каждом уроке внеклассного чтения должны быть выполнены следующие требования.

1. Проводить учет того, что дети читали самостоятельно.
2. Рекомендовать новые книги.

3. Дети читают рассказ, повесть, сказку, стихотворение; прочитывают произведение целиком, если оно невелико по объему; читают подряд на 2–3 уроках или прочитывают отрывки из книги, которую читает весь класс, также используется тихое чтение, и инсценирование, и чтение по ролям.

4. Должны быть элементы анализа прочитанного произведения – не только в форме беседы, но и в форме свободных высказываний.

5. Использование словарной работы (на уроках внеклассного чтения играет лишь вспомогательную роль: объясняются трудные слова, обращается внимание учащихся на особенно яркие, удачные обороты речи, которые следует запомнить).

6. Пересказ прочитанного на уроках внеклассного чтения постепенно отходит от традиционной формы близко к образцу пересказа: дети передают сюжет прочитанного книги, пересказывают понравившиеся отрывки, передают прочитанное в ролях, инсценируют отдельные сцены из прочитанной книги. Как видим, уроки внеклассного чтения создают условия для творческих форм пересказа, как впрочем, и для иных видов творческой работы: иллюстрирования прочитанного, для аппликаций и лепки и т. п., для музыкального сопровождения – используются звукозаписи, музыкально-литературные композиции по произведениям, картины, портреты, диафильмы.

7. Беседа на уроках внеклассного чтения используется в форме беседы и обсуждения прочитанных книг, и рекомендация новых.

В связи с тем, что уроки внеклассного чтения проводятся не более 1 раза в неделю, необходимо их систематизировать и планировать на длительный срок (от полугода до года). Планирование уроков на длительный срок позволяет предусмотреть их разнообразие, последовательность, связь между ними, а также распределение тем в соответствии с задачами воспитания и развития детей, сезонными интересами учащихся и другими факторами.

#### *Список литературы*

1. Джежелей, О.В. Чтение и литература. Программа // Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа / сост. Т.В. Игнатьева. – М. : Дрофа, 2000. – 208 с.
2. Ясюкова, Л.Ф. Психологическая профилактика проблем в развитии и обучении школьников / Л.Ф. Ясюкова. – М. : Речь, 2003. – 384с.

*Годлевская П., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Алексеева О.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО СТРУКТУРИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

Современный младший школьник, по сравнению с школьниками прошлых десятилетий, стал получать больший объем информации как в школе, так и за ее пределами. Появились новые предметы, такие как информатика, иностранные языки стали теперь преподаваться и в начальной школе и в связи с этим появилась проблема «перегрузки» учащихся и, как следствие этого, введение новых методик, технологий, способов работы с учащимися. Сейчас, как никогда раньше, стали средства актуализации информации для ее дальнейшей переработки и усвоения.

Одним из таких средств структуризации учебной информации является ментальная карта. Ментальная карта представляет из себя ключевое понятие, помещенное центр листа, от которого отходят ветви с понятиями второго уровня, от которых отходят ветви с понятиями третьего уровня и так далее.

Благодаря визуализации процессов мышления метод интеллект-карт позволяет:

- развивать креативность школьников;
- формировать коммуникативную компетентность в процессе групповой деятельности по составлению интеллект-карт;
- формировать общеучебные умения, связанные с восприятием, переработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование, участие в дискуссиях, подготовка докладов, написание рефератов, статей, аналитических обзоров, проведение контент-анализа и т. д.);
- улучшать все виды памяти (кратковременную, долговременную, семантическую, образную и т. д.) учащихся;
- ускорять процесс обучения;
- формировать организационно-деятельностные умения.

Для учителя, по мнению Сачковой О.Ю., использование ментальных карт дает возможность учителю:

- повышать мотивации, качество знаний, конкурентоспособность учащихся;
- развивать предметные и коммуникативные компетенции, творческие способности;
- активизировать деятельность;
- выявлять причины когнитивных затруднений;
- корректировать знания учащихся.

Данная технология появилась в США в 70-е годы XX века благодаря братьям Бьюзенам, а если быть точнее – старшему брату Тони, который, будучи на третьем курсе университета хотел «изобрести универсальный» способ для быстрого конспектирования и запоминания учебной информации – он готовился с итоговым экзаменом. Для этого он изучил работы по нейрохирургии, по работе мозга и пришел к выводу, что информацию лучше записывать не в линейной форме (то есть обычным текстом), а в «нейронов» – когда от главного понятия отходят ветви наподобие нейронов в мозгу человека. Данный способ он опробовал при подготовке к экзаменам и пришел к выводу, что такой способ намного удобнее и проще. Вскоре он, совместно с младшим братом, написал книгу о данной технологии – «Интеллект-карты. Руководство по использованию». Следует также заметить, что у данной технологии в российской литературе нет определенного названия – так произошло из-за перевода ее оригинального названия с американского английского на русский – «mindmap» – это и «ментальные карты», и «карты ума», и «карты мозга» и т. д.

В школьное обучение дана технология пришла ближе к концу 90-х гг. прошлого столетия в Европе и США и начале XXI века в России. Однако это касалось, в основном, старшей и средней школы. Но, несмотря на это, уже тогда были педагоги-новаторы, которые применяли эту технологию не только в начальной школе, но в дошкольных учреждениях (в упрощенном виде).

Обучение составлению ментальных карт должно идти постепенно: сначала анализ уже готового образца, затем совместное составление, затем работа в группе, а уж затем индивидуальная работа дома.

Как известно, ядром рационального познания мира всегда была система наук, изучение которой составляет основу школьных программ. Именно предмет «Окружающий мир» на базе умений, полученных на уроках чтения, русского языка и математики, должен приучать детей к целостному интегральному рациональному постижению окружающего мира, готовить их к освоению основ знаний в основной школе. В современном быстро меняющемся мире перед человеком встает множество неожиданных, новых задач, к которым невозможно подготовиться заранее. В неожиданной ситуации может быть полезна целостная система знаний, а еще в большей степени – сформированное умение постоянно получать, анализировать, систематизировать и хранить приобретаемую информацию и обнаруживать новые связи и отношения. Данные умения называются познавательными учебными действиями. Современная педагогическая литература, методики преподавания, образовательные технологии предлагают учителю большой выбор способов формирования универсальных учебных действий. Однако на практике обнаруживается отсутствие целостного подхода к выбору оптимальных приемов для обеспечения успешной адаптации и развития высокого уровня учебных действий младших школьников.

При помощи ментальной карты младшим школьникам легче выделить основную мысль: она размещена в центре листа, четко видна относительная важность каждой идеи. Более значимые идеи будут находиться ближе к центру, а менее важные – на периферии. Лучше видны связи между ключевыми понятиями. В результате информация будет воспроизводиться лучше и быстрее. Карту можно без труда дополнить новой информацией без вычеркиваний и вставок. На запоминание и повторение информации тратится меньше времени, ее воспроизведение становится более осмысленным. На уроках окружающего мира можно использовать их при работе с учебником, краеведческом материале, при введении терминов, контроле. Использование картинок и образов облегчает понимание и запоминание значения учебного материала. Читая учебник, ученик может составить ее краткий конспект, отметив ключевые моменты и сохранив заинтересовавшие цитаты.

Курс «Окружающий мир» авторов З.А. Клепининой и Н.И. Ворожейкиной располагает определенными возможностями развития у младших школьников информационной грамотности, а именно особенность данной образовательной области и методики преподавания данного предмета подразумевает, что информацию, полученную младшим школьником из учебника или другого источника, можно преобразовывать, представлять в различном виде: в виде слов, текстов, схем, таблиц, знаков, диаграмм, рисунков, т. е. структурировать учебную информацию. Информация нужна младшему школьнику, чтобы ее использовать на уроке или дома выполнении домашней работы. При этом очень часто школьники изучая содержание учебника «Окружающий мир» и тетрадей на печатной основе к нему проведет предвзятый анализ учебного материала (актуализацию знаний – активизацию субъектного опыта) об исследуемом объекте или явлении (оригинале); – выделяют его существенные признаки. Результатом данной работы является создание образа – модели. В этом процессе осуществляется перевод текстовой, словесной информации на язык знаков на вещественном или графическом уровне.

Работа над заданиями в рамках «Окружающего мира» позволяют систематически практиковать работу парами и микрогруппами, стимулируя у детей выработку умения, совместно планировать, договариваться и распределять функции в ходе выполнения задания, осуществлять взаимопомощь и взаимный контроль. Результат работы группы всегда должен быть овеществлен и в этом нам может помочь ментальная карта.

Практически во всех учебниках по «Окружающему миру» для начальной школы, начиная с первого класса, вводится символика для обозначения форм работы (выполни индивидуально, в парах, коллективно), формулировки заданий (проведи линию, впиши ..., обведи, раскрась и т. п.); введение рисунков для выделения объектов и отношений между ними, иллюстрации понятий, обозначения объектов, использование социально принятой символики (стрелки, схемы, графы, таблицы). Указанные символы применяются в основном для сокращения текста заданий и лучшего их понимания. Задания на формирование деятельности кодирования – умение обозначать объекты с помощью символов – очень редко присутствуют в учебниках. В учебниках широко вводится графическая символика, схемы для проведения различного вида анализа понятий и учебного текста. Несмотря на широкое использование символики и отработки некоторых компонентов моделирования, в целом его содержание не раскрывается и не становится предметом специального анализа и усвоения. Для полноценного формирования этого действия должны широко вводиться разные формы представления учебного содержания и учебных задач (символами, графиками, схемами, таблицами, а том числе и ментальных карт).

Из всего выше изложенного следует, что содержание учебников по «Окружающему миру» имеет большой потенциал для структурирования учебного материала детьми младшего школьного возраста посредством использования ментальных карт.

### Список литературы

1. Клепинина, З.А. Формирование информационной грамотности у младших школьников средствами УМК «Окружающий мир» / З.А. Клепинина // Начальная школа. – 2013. – № 1. – С. 72–76.
2. Сачковой, О.Ю. Использование технологии «Ментальные карты» на уроках литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/364820>.

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

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Целью обучения математике в школе является не только овладение конкретными математическими знаниями, но и интеллектуальное развитие учащихся, формирование качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых человеку для продуктивной жизни в обществе. В настоящий момент образование характеризуется как процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, направленный на развитие индивида, его индивидуальных, умственных и физических способностей, одаренности и таланта.

Проблеме изучения понятий «способность» и «одаренность» посвящено множество исследований в области психологии, педагогики и методики обучения математике. Значительный вклад в развитие данной проблемы внесли В.А. Крутецкий, М.А. Холодная, Ю.Д. Бабаева, О.Б. Епишева, Т.А. Иванова, А.Н. Колмогоров, М.А. Зиганов, В.И. Панов, А.М. Матюшкин, Н.С. Лейтес, Л.С. Выготский и др.

В предлагаемых различными исследователями определениях одаренности и способностей (М.А. Холодная, Ю.З. Гильбух, С.Л. Рубенштейн, В.А. Крутецкий, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, В.В. Клименко и др.) можно выделить ряд основных признаков одаренности: служит наличие у человека выдающихся (высокого уровня) способностей, развитый интеллект, повышенный уровень умственного развития, творческий подход, возможность достижения высоких результатов в различных видах деятельности.

Специальные математические способности наиболее полно исследованы В.А. Крутецким, А.Н. Колмогоровым. Из этих исследований следует, что математические способности проявляются в высоком уровне развития основных познавательных процессов (представление и воображение, память, мышление, восприятие), а также в увлеченности математическими вычислениями, символами, поиском изящных решений, ясностью и быстротой математической деятельности.

В последнее десятилетие существует и разрабатывается несколько подходов к выявлению-развитию детской одаренности (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич, Ю.Д. Бабаева, В.И. Панов), стержневым моментом которых является подход к одаренности как к процессу целостного развития личности и сознания одаренных детей, реализующего творческий потенциал их развития. Учитывая это, в качестве базовой характеристики одаренности выделяется творческая активность человека как проявление творческой природы психики и ее развития в зависимости от образовательной среды. Для создания необходимой образовательной среды существуют два основных способа: ускорение (раннее поступление в школу, ускорение в обычном классе, занятия в другом классе, «перепрыгивание» через класс, профильное обучение, частные школы) и обогащение традиционного образовательного процесса, предполагающее усиление развивающих возможностей урока; разработку индивидуальных (авторских) программ; кружки, факультативы, олимпиады, конкурсы.

Вместе с тем, необходимо заметить, что создание классов и школ с углубленным математическим обучением, проведение различных конкурсов и олимпиад, дифференциация обучения в большинстве своем используются для обучения и развития учащихся 8–11 классов, в то время, как работа по выявлению-развитию одаренных ребят должна начинаться в младших классах, где существует опасность «потерять» таких детей. Кроме того, по результатам опросов учителей и родителей учащихся есть проблемы, связанные с развитием способных детей в начальных классах, к которым относятся отсутствие психологической помощи, специальной методической литературы и дидактических материалов, ограниченные финансовые возможности родителей и т. д.

Таким образом, несмотря на достигнутые успехи в теории и практике работы с одаренными детьми, существуют нерешенные вопросы, связанные с обучением таких детей в средней общеобразовательной школе. Поэтому проблема выявления возможных направлений путей совершенствования методики обучения математике, направленной на развитие одаренных детей является актуальной.

Выражение «одаренные дети» употребляется весьма широко. Если ребенок обнаруживает необычные успехи в учении или творческих занятиях, значительно превосходит сверстников, его могут называть одаренным. Но чтобы разобраться в том, что такое «одаренность» и каких детей называют одаренными нами были рассмотрены различные трактовки данного понятия.

Е.П. Ильин в своих трудах указывает, что одаренность – это сочетание ряда способностей, которые обеспечивают успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности [1, с. 563].

Автор концепции творческой одаренности А.М. Матюшкин в частности пишет, что можно рассматривать «одаренность как общую предпосылку творчества в любой профессии, в науке и в искусстве, как предпо-



сылку становления и развития творческой личности, способной не только к созданию нового и открытию новых законов, но и к самовыражению, к самораскрытию в произведениях литературы и искусства; личности не только решающей, но ставящей проблемы перед человеком и человечеством» [2, с. 158].

В большом психологическом словаре Б.Г. Мещерякова одаренность трактуется как уровень развития общих способностей, определяющий диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших успехов [3, с. 422].

Сравнив приведенные определения одаренности можно заметить, что основными признаками одаренности, по мнению авторов, служит наличие у человека выдающихся (высокого уровня) способностей; а также развитый интеллект, опережающее развитие познания, психологическое развитие, повышенный уровень умственного развития, творческий подход, возможность достижения высоких результатов в различных видах деятельности.

В исследованиях Д.В. Ушакова выделяется ряд особенностей одаренности. Перечислим некоторые из них [4, с. 45]:

1. *Любознательность*

Для ее становления важны не только умственные способности, но и чувства, мотивы. У значительной части детей любопытство так и не перерастает в любознательность, их поисковая активность, проявляющаяся в интересе к исследованию окружающего мира, носит лишь ситуативный, неустойчивый характер. Любознательность, проявившись довольно рано, на всех возрастных этапах продолжает оставаться важнейшей отличительной чертой талантливого человека. Становление любознательности возможно лишь благодаря еще одной важной особенности, отмеченной в ряде исследований.

2. *Сверхчувствительность к проблемам*

Одно из важнейших качеств истинного творца – способность удивляться и видеть проблемы и противоречия, в особенности там, где другим все представляется ясным и понятным. Познание начинается с удивления тому, что обыденно.

Развитие этой способности тесно связано с умением менять точку зрения на проблему. Именно это свойство часто и обеспечивает прорыв к неизвестному ранее.

3. *Надситуативная активность* (познавательная самодеятельность)

Речь идет о стремлении к постоянному углублению в проблему, способности к «ситуативно не стимулируемой деятельности»). Так, для одаренного ребенка решение задачи не является завершением работы. Это начало будущей, новой работы. Это способность видеть в предмете нечто новое, неявное, такое, что не видят другие.

4. *Высокий уровень развития логического мышления*

5. *Повышенный интерес к дивергентным задачам*

Способность решать дивергентные задачи – важнейшее условие успеха в творческой деятельности.

Одаренные дети заметно отличаются от сверстников повышенным интересом к открытым дивергентным задачам, явно предпочитая их заданиям конвергентного типа. Создаваемые этими задачами ситуации с различной, в том числе и высокой степенью неопределенности не подавляют, а напротив, мобилизуют и стимулируют активность ребенка.

6. *Оригинальность мышления*

Способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, банальных, обычно называют оригинальностью мышления. Проявляется эта особенность в мышлении и поведении ребенка, в общении со сверстниками и взрослыми, во всех видах деятельности. Оригинальность (либо ее отсутствие) ярко выражается в характере и тематике самостоятельных рисунков, сочинении историй, конструировании и других продуктах детской деятельности.

7. *Гибкость мышления*

Способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию, называют гибкостью мышления.

8. *Высокая концентрация внимания*

Для одаренного ребенка характерна повышенная концентрация внимания. Выражается это, во-первых, высокой степенью погруженности в задачу; во-вторых, возможностью успешной настройки внимания даже при наличии помех на восприятие информации, относящейся к выбранной цели.

9. *Отличная память*

Все специалисты среди качеств, характерных для категории одаренных детей, обязательно отмечают феноменальную память. О возможностях памяти одаренных сложено немало легенд. Но при этом на бытовом уровне, в семье, а нередко и в школе можно столкнуться с противопоставлением памяти и мышления, эрудита и мыслителя.

Для развития одаренности требуется организация особой, развивающей среды. Поэтому одним из главных направлений работы образовательного учреждения является создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая тех, чья одаренность в настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей.

Основным условием, при котором возникает и развивается интерес к учению, является такая организация обучения, при которой каждый ученик вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний. Учитель является только консультантом в этой деятельности; каждое выполняемое учебное задание должно быть представлено в таком виде, чтобы оно требовало разрешения какой-либо проблемы; учебный труд

должен быть разнообразным, однообразие информации и однообразные способы действий быстро вызывают скуку; для появления интереса к изучаемому предмету необходимо понимание нужности, важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов; новый материал должен быть связан с ранее усвоенным; ученик должен работать постоянно на пределе своих возможностей; работа школьника постоянно должна контролироваться и оцениваться (лучше им самим и обучающими устройствами); эмоциональный настрой самого учителя должен ярко выражаться в его вере в ученика, в успех познавательного труда ребенка.

Таким образом, развитие одаренности является одним из важных направлений работы образовательного учреждения. Развитие одаренности должно рассматриваться с учетом внутренних и внешних факторов, прежде всего взаимодействия развивающейся личности с ее социальным окружением. Определение параметров образовательной среды, значимых для процессов развития творческой одаренности, создание условий для развития познавательного интереса и развертывания персонального пространства личности как творческой индивидуальности являются, на наш взгляд, ключевыми в вопросах развития одаренности, что способствует решению задач современного общества.

Изучив теоретические положения исследуемой проблемы, нами была проведена диагностическая работа с обучающимися 4 класса, которая предусматривала выявление одаренных детей младшего школьного возраста. Для проведения диагностической работы была использована методика Торренса «Тест дивергентного (творческого) мышления». Целью данной методики является исследование развития одаренности учащихся; поиск и выявление детей со скрытым творческим потенциалом.

Тест дивергентного мышления был направлен на диагностику комбинации вербальных визуально-перцептивных показателей. Данные оценивались с помощью четырех факторов дивергентного мышления: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность. Также можно было получить оценку для названия, отражающую вербальные способности. Таким образом, полный тест отражает когнитивно-аффективные процессы синхронной деятельности правого и левого полушарий мозга.

В обследовании принимали участие обучающиеся 4 класса в количестве 22 человек. Обработав результаты диагностики, было установлено, что 50% в классе имеют уровень дивергентного (творческого) мышления ниже среднего, 32% – среднего уровня, 18% – выше среднего. Полученные результаты проведенной диагностики показывают, что с обучающимися необходимо вести целенаправленную и систематическую работу по повышению уровня сформированности дивергентного мышления.

#### *Список литературы*

1. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 701 с.
2. Матюшкин, А.М. Творческая одаренность. Общественные движения и социальная активность молодежи / А.М. Матюшкин // Материалы Всесоюзной научной конференции «Человек в системе общенаучных отношений». – М., 1991. – С. 149–159.
3. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков. – М. : ЭКСМО, 2001. – 640 с.
4. Ушаков, Д.В. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д.В. Ушакова. – М., 2000. – 90 с.

*Иванова С., студентка ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
Научный руководитель: Бортник А.Ф.,  
канд. пед. наук, доцент ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
г. Якутск*

## **СЕМЕЙНОЕ ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Человек рожден для деятельности по созданию духовного и материального богатства общества. Для успешной реализации этого предназначения необходимо целенаправленное формирование личности вообще и ее профессиональных интересов, в частности. Трудовое становление – процесс формирования личности как создателя.

Психологическая подготовка учащихся к труду является не только условием спешного решения задачи подготовки их к практической деятельности, но и важным фактором воспитания у них правильного отношения к труду [1, с. 315].

Существенной задачей трудового воспитания является формирование у детей потребности в труде и бережном отношении к материальным ценностям общества и личным вещам [3].

Успешное решение этой проблемы во многом зависит от характера воспитания в семье. Правильное семейное воспитание заключается в том, чтобы стержневой линией в развитии ребенка было постепенное втягивание его в посильную и разнообразную трудовую деятельность. Вначале это может быть простейшая работа по самообслуживанию, связанная с уходом за своими игрушками, одеждой и обувью. Затем сфера трудовых дел ребенка может расширяться: поливка цветков в доме, участие в сухой уборке квартиры, поддержание чистоты в своей комнате и другое. В лекции для родителей «Воспитание в труде» А.С. Макаренко перечисляет более 20 видов труда детей в семье [2, с. 401] и подчеркивает, что трудовое участие детей в жизни семьи должно начинаться очень рано. И должно оно начинаться в игре. С возрастом трудовые поручения должны быть усложнены и отделены от игры.

Ознакомившись с работой А.С. Макаренко, мы провели анкетирование «Трудовые поручения в семье» среди учащихся 3 класса МОБУ № 2 (с углубленным изучением отдельных предметов) г. Якутска. В анкетировании приняло участие 25 учащихся. Все имеют различные поручения:

<i>Виды поручений</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>% респондентов</i>
Поливка комнатных цветов	5	20
Уборка своей комнаты	20	80
Кормление домашних животных	8	32
Выгул домашних животных	6	24
Покупка продуктов в магазине	4	16
Работа на даче (посадка, полив)	8	32
Уборка урожая	8	32

Как видно из таблицы, 20 из 25 учащихся, т. е. 80% респондентам доверяют уборку своей комнаты; кормлением домашних животных, работой на даче, уборкой урожая заняты 32%, покупку продуктов в магазине доверяют лишь 16% респондентов.

Таким образом, участие в посильной и систематической трудовой деятельности позволяет детям не только приучаться к домашнему труду и приобретать практические умения и навыки, но и постепенно осознавать свои трудовые обязанности, привыкать к бережливости. Дальнейшее трудовое воспитание дети могут получать в школе.

#### *Список литературы*

1. Атугов, П.Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы // Изб. труды : в 2 т. / П.Р. Атугов ; под ред. д.п.н. Г.Н. Никольской. – М., 2001. – Т. 1. – 360 с.
2. Макаренко, А.С. Сочинения / А.С. Макаренко. – М., 1960. – Т. 4. – С. 401–402.
3. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – Минск, 2002. – 560 с.

*Иванюк Е., студентка СурГПУ*  
*Научный руководитель: Ратикова И.Н.,*  
*преподаватель СурГПУ,*  
*заместитель директора по УВР МБОУ СОШ № 38*  
*г. Сургут*

### **ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время внимание педагогической общественности к проблеме развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста усиливается. Выпускники начальной школы должны не только овладеть материалом на базовом уровне, но и уметь творчески применять его, решать задания проблемного характера, а это возможно только в результате создания условий для творческого развития детей младшего школьного возраста в педагогической деятельности.

Творческая деятельность (по Л.С. Выготскому) – это «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1, с. 1].

В данной статье мы придерживаемся мнения И.Я. Лернера, который считает, что основу творческого мышления представляют следующие черты [2]:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях;
- видение новой функции знакомого объекта;
- видение структуры объекта, подлежащего изучению, то есть быстрый, подчас мгновенный охват частей, элементов объекта в их соотношении друг с другом;
- умение видеть альтернативу решения, альтернативу подхода к его поиску;
- умение комбинировать ранее способы решения проблемы в новый способ и умение создавать оригинальный способ решения при известности других.

На наш взгляд, проблему развития творческого мышления детей младшего школьного возраста в современном образовании возможно решить через введение эвристических заданий на уроках и во внеурочной деятельности. Вопросами эвристического обучения занимались и занимаются многие ученые, методисты, педагоги-практики. В то же время необходимо отметить, что конкретного материала, позволяющего строить обучение детей младшего школьного возраста русскому языку, недостаточно.

Прообразом эвристического обучения является метод Сократа, который вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний. Сократ побуждал своих воспитанников последовательно развивать спорное положение, приводил к постижению абсурдности исходного утверждения, а затем методом поиска истины наводил на верный путь [3, с. 10].

По мнению А.В. Хуторского, одним из ключевых понятий эвристического обучения является эвристическое (открытое) задание [3, с. 103]. Эвристическое задание – учебное задание, имеющее целью создание учеником личного образовательного продукта с использованием эвристических способов и форм деятельности [3, с. 103]. Главным признаком эвристического задания является его открытость (отсутствие заранее известного результата), ответ на задание не может знать точно даже педагог.

Рассмотрим примеры таких заданий, разработанных в Центре дистанционного образования «Эйдос» [3, с. 104–122], некоторые из которых мы интерпретировали относительно предмета «Русский язык» в начальных классах:

- «картинка-красотинка» (детям предлагается описать рисунок или картину известного художника с использованием слова «красивый»);
- «звездные загадки» (придумать загадки о созвездиях, которые видны из окна дома ребенка, можно предложить придумать загадки о буквах, с которых начинаются слова «небо», «солнце», «погода» и т. п.);
- «А все могло быть иначе...» (предположите, что было бы, если в русском языке исчезли все правила) и т. п.;
- «исключения» (придумать способы избавления от исключений из правил, если Вы являетесь участником государственной комиссии по реформированию орфографии);
- «спроси и узнай» (здать 5 вопросов человеку, который все знает о русской орфографии);
- прогностическое задание «Какие имена, на ваш взгляд, могут появиться в XXI веке? Почему и как они возникнут?» [4];
- коммуникативное задание «Предложите нестандартное начало вашей речи перед пассажирами междугороднего автобуса, в качестве английской королевы, президента страны» [4];
- «диалог ученых» (придумай фрагмент диалога между двумя учеными, каждый из которых имеет свою точку зрения на способы определения того или иного написания в словах русского языка) и т. п.

Открытые (эвристические) задания выводят учащихся за рамки одной темы, иногда и предмета, позволяют формировать метапредметные умения, ставят его в позицию «ученик-вопрос» [3, с. 124]. При использовании эвристических заданий ребенок попадает в ситуацию выбора, что позволяет мобилизовать его личностные качества, развивать креативность мышления, получить нечто «новое» для самого учащегося.

Таким образом, главным признаком эвристического задания является его открытость, т. е. отсутствие заранее известного ответа и способа его выполнения. В процессе решения эвристического задания, ученик развивает собственную культуру речи, совершенствует умение самостоятельно планировать свои действия, нестандартно видеть разные пути решения проблемы. Умение привлечь к себе внимание, поддержать дискуссию, нестандартно мыслить – очень важные качества современного человека в информационном обществе, которые, на наш взгляд, возможно сформировать в процессе решения эвристических заданий на уроках русского языка в начальной школе.

#### *Список литературы*

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с
3. Эвристическое обучение : в 5 т. Т. 1 : Научные основы / под ред. А.В. Хуторского. – М. : Эйдос, 2011. – 320 с.
4. Гавронская, Н.Н. Использование эвристических задач на уроках русского языка» [Электронный ресурс] / Н.Н. Гавронская. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/556424>. (Дата обращения: 08.12.2014).

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

### **ИЗУЧЕНИЕ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ**

Главной целью школьного обучения является формирование личности ученика. Литературное чтение в качестве учебного предмета является таким сильным средством влияния на личность, как книга. В связи с изменением социально-экономической ситуации в стране современному обществу нужен человек, который умеет самостоятельно добывать новые знания и применять их в различной деятельности. И неслучайно умение работать с информацией включено в пять ключевых компетенций образованного человека, выделенных ЮНЕСКО [4, с. 2].

С введением ФГОС НОО обозначились и новые цели современного образования, заключающиеся в развитии личности, которая грамотно и умело владеет обобщенными способами учебной деятельности, умеет самостоятельно учиться [8, с. 15–16]. Такое умение связано напрямую с умением читать, быть компетентным читателем.

Впервые Примерная программа по литературному чтению начального общего образования провозглашает воспитание читательской компетентности в качестве главной цели начального литературного образования. Уметь читать в обширном смысле этого слова означает «...извлечь из мертвой буквы живой смысл, – говорил великий педагог К.Д. Ушинский, – Читать – это еще ничего не значит, что читать и как понимать прочитанное – вот в чем главное» [7, с. 51].

Умение интерпретировать художественные тексты является как предметным, так и метапредметным результатом усвоения программы по литературному чтению в начальной школе. В примерной программе по литературному чтению начального общего образования выделен раздел «Творческая деятельность учащихся», который является ведущим элементом содержания начального этапа литературного образования. Особое внимание в этом разделе уделяется созданию различных форм интерпретации текста: устному словесному рисованию, разным формам пересказа, созданию собственного текста на основе художественного произведения.

На этапе прихода детей в первый класс, начинается изучение тем, которые для них более легки для восприятия. Тема фольклора всегда находит место на первых уроках литературного чтения и никогда не отступает на задний план. Фольклор изучается с 1–4 класс не только на уроках литературного чтения, но и на уроках изобразительного искусства, музыки, технологии, русского языка и т. д. Тема фольклора очень близка для детей и легка для их понимания.

Проблема фольклора в детской русской литературе обладает огромным теоретическим и практическим значением, заслуживает всестороннего и глубокого исследования. Особенно актуальна она в наши дни. Назрела потребность возвращения к истокам культуры русского народа, уходящей корнями в глубокую древность. Не зная истории прошлого, не возможно познать настоящее и постигнуть будущее [3, с. 15].

Именно поэтому освоение малых фольклорных форм на уроках литературного чтения в начальных классах может быть отличным средством для формирования у детей младшего школьного возраста умения интерпретировать художественные тексты.

Вопросом интерпретации текстов занимались многие ученые психологи и педагоги, благодаря которым в современном образовании интерпретация текста имеет большое значение не только в литературном чтении, но и в других областях знания. Изучением интерпретации текста занимались такие ученые как: К.Д. Ушинский, Б.М. Гаспаров, П. Рикер, В.З. Демьянков, А.Н. Семенов, Л.В. Гарская и др.

Интерпретация – это толкование, трактовка, раскрытие смысла текста. Процесс интерпретации сопряжен и обеспечивает общение и понимание [1, с. 105].

По мнению К.Д. Ушинского, интерпретация это – основанное на собственном толковании творческое исполнение какого-нибудь музыкального, литературного произведения или драматической роли [7, с. 15].

Термин «интерпретация» происходит от латинского слова «interpretatio» (истолкование, раскрытие смысла, трактовка) и применяется относительно осмысления и оценки различных фактов, процессов и явлений действительности [1, с. 46].

На протяжении четырех лет обучения, учитель начальных классов на уроке литературного чтения, формирует у своих учеников ряд умений, навыков и компетенций. Одной из основных компетенций формируемых на уроках литературного чтения в начальной школе является текстовая компетентность.

Текстовая компетентность (Болотнова Н.С.) проявляется в:

- знании ресурсов языка, умении отбирать их и организовывать в процессе текстовой деятельности;
- умении проявить собственный взгляд на мир, свою творческую индивидуальность в выборе жизненного материала и его отображение в слове, осознание индивидуального стиля автора;
- знании реальности, умении отображать ее в слове при текстообразовании и понимать на основе интерпретационной деятельности.

Эффективность обучения интерпретационной деятельности зависит от научно-обоснованной и верно проведенной диагностики интерпретационных способностей младших школьников.

Новиковой Ю.В. были изучены основания интерпретационной компетенции у учащихся:

- знание средств выразительности и умение находить их в тексте – не достаточное условие для успешной интерпретационной деятельности, поэтому нужно учить школьников приемам работы с текстом, которые позволяют соотносить языковое содержание текста с авторской интенцией;
- прочное овладение школьниками способами и приемами осмысления художественного текста допустимо только при условии систематически организованной рефлексии, позволяющей сделать процесс обучения интерпретационной деятельности осознанным и активным;
- уровень понимания школьниками текста зависит от характера информации, в нем содержащейся;

Уровень самостоятельности младших школьников становится высоким при условии систематического применения проблемных методов обучения с опорой на схемы, таблицы, алгоритмы действий [6, с. 11].

Основная цель уроков литературного чтения в начальных классах – помочь ребенку стать читателем: подвести к осознанию богатого мира отечественной и зарубежной литературы как искусства художественного слова; обогатить читательский опыт.

Траектория Знакомство с произведением получает свое логическое продолжение на этапе анализа текста. Анализ предполагает изучение компонентов произведения и их связей, а также тех или иных художественных приемов и принципов [6, с. 43].

Свойство интерпретации художественного текста – открытость. Данное свойство является отражением, как бесконечной множественности смыслов текста, так и того, что всякий художественный текст принципиально неполон – нуждается в творческом прочтении и дополнении со стороны читателя.

Важно, чтобы ученики не только освоили художественную идею изучаемого произведения, но и осознали тот путь, по которому они пришли к цели. Постоянное внимание учителя к тщательно продуманному ана-

лизу и наиболее полной и верной интерпретации постепенно приведет к формированию языковой личности, обладающей индивидуально-авторским стилем, личности, способной выразить собственные мысли, чувства в слове, отразив при этом неповторимость своего характера, внутреннего мира.

На основании раскрытых теоретических положений была организована опытно-экспериментальная работа по изучению процесса формирования у обучающихся умения интерпретировать художественные тексты на основе использования учителем малых форм фольклора на уроках литературного чтения.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на выявление уровня сформированности у детей младшего школьного возраста умения интерпретировать художественные тексты. Данная работа была организована на базе ОУ г.Сургута и проводилась с обучающимися первого класса.

Для осуществления данной цели были выделены критерии оценки уровня сформированности у детей младшего школьного возраста умения интерпретировать художественные тексты:

- уметь точно передать главную мысль художественного текста;
- понимать и определять специфику художественного произведения;
- уметь находить в тексте основные мысли автора;
- делать выводы и заключения на основе текста;
- уметь анализировать художественный текст и делать выводы.

С учетом выделенных критериев был определен инструментарий, который предусматривал проведение следующих методик:

- А. Белый «Методы математической статистики художественных текстов».
- М.В. Ломоносов «Риторический подход в усвоении текста».
- Иммануил Кант «Метод рефлексии».
- Г.И. Богин «Техники понимания».

Результаты проведенного контроля умений интерпретировать художественные тексты на начальном этапе мы представили в виде диаграммы (диаграмма 1).

Диаграмма 1

**Результаты диагностики исходного уровня сформированности у детей младшего школьного возраста умения интерпретировать художественные тексты**



На основании выявленных проблем была определена цель формирующего этапа эксперимента – совершенствование работы по формированию у первоклассников умения интерпретировать художественные тексты. Для этого была спланирована работа, направленная на выявление жанровых и языковых особенностей фольклора. В ходе проведения данной работы решали следующие задачи:

- 1) выявление особенностей пословиц, поговорок, прибауток о русском быте и гостеприимстве;
- 2) раскрытие специфики русских потешек и загадок.

В рамках поставленных задач нами была проведена серия уроков, которая представлена в таблице:

**Общая характеристика серии уроков литературного чтения в 1 классе**

Тема урока	Реализуемые задачи	Содержание заданий
В тереме расписном я живу, к себе в избу всех гостей приглашу	Знакомство с пословицами, поговорками	1. Определите, все ли данные пословицы про лентяя. 2. Все ли данные пословицы про ум, учение? 3. Чем пословица отличается от поговорки? 4. Восстановите пословицы, используя поговорки. 5. Объясните переносный смысл пословиц.
Русские потешки	Знакомство с русскими потешками	1. Что такое потешка? 2. Какие потешки вы знаете? 3. Проиллюстрируйте одну из них. 4. Чем потешка отличается от поговорки?
В гости к хозяйшке	Знакомство с русскими загадками	1. Отгадай и сравни загадки о животных. 2. Отгадай и сравни загадки о фруктах и овощах. 3. Отгадай и сравни загадки о транспорте. 4. Отгадай и сравни загадки о «двух братьях».

Проведенный нами теоретический анализ и практическое исследование изучения малых жанров фольклора в начальной школе позволил сделать следующие выводы. Процесс преподавания литературного чтения в начальных классах строится таким образом, чтобы он захватывал не только ум ребенка, но еще и развивал его чувства. Создание на уроках атмосферы творческого поиска, высокого эмоционального тонуса – это не самоцель, не дополнение или украшение, а нужное и важное условие получения знаний.

Приобщая детей к русскому фольклору, педагог начальных классов пытается воспитывать у них любовь к Родине – России, к ее бессмертному поэту – русскому народу, любовь к прекрасному, развить речь ребенка, обогатить его словарный запас.

Устное народное творчество, представленное в программах для начальных классов загадками, пословицами, поговорками, скороговорками, сказками, воспитывают в детях высокое чувство любви к родной земле, понимание труда как основы жизни, они судят об исторических событиях, о социальных отношениях в обществе, о защите Отечества, о культуре.

Научить ребенка говорить – означает научить его мыслить. Поэтому изучение элементов фольклора на уроках литературного чтения помогает открыть учащимся «глаза на мир», активизирует их мыслительную деятельность, развивает их души, воспитывает потребность к самосовершенствованию, саморазвитию. Проблемы фольклоризма заслуживают пристального внимания, а употребление малых фольклорных форм на уроках литературного чтения в начальной школе сегодня актуально и перспективно.

#### *Список литературы*

1. Гарская, Л.В. Текст как объект интерпретации : учеб. пособие / В.Л. Гарская. – Воронеж : ВГПУ, 1996. – 65 с.
2. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / М.Б. Гаспаров. – М., 1996. – С. 292.
3. Есин, А.Б. Литературная энциклопедия терминов и понятий / А.Б. Есин ; гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. – М., 2003. – С. 31.
4. Исследования PISA-2009 [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры [Офиц. сайт] URL: [http://www.Centeroko.ru/pisa09\\_res.htm](http://www.Centeroko.ru/pisa09_res.htm).
5. Костышина, О.Н. Творческая самореализация младшего школьника: фольклор на уроке / О.Н. Костышина // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С. 23–26.
6. Новикова, Ю.В. Использование интерпретации художественного текста в качестве средства совершенствования творческих способностей обучаемых / Ю.В. Новикова, О.Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 8. – С. 10–15.
7. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы / Д.К. Ушинский // Сбор. соч. : в 6 т. – М., 1988. – Т. 1. – 198 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 окт. 2009г. № 373 // Вестник образования. – 2009. – № 3. – С. 17 (с. 15–16).

*Кузина М., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Алексеева О.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ СОЗДАВАТЬ МОДЕЛИ ИЗУЧАЕМЫХ ОБЪЕКТОВ И ПРОЦЕССОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА С ПОМОЩЬЮ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ СРЕДСТВ**

Школьный возраст – возраст учения, когда приходится усваивать сравнительно большое количество учебного материала, в котором заключены основы наук, искусства, морали, права и других развитых форм общественного сознания. Основная образовательная задача школы состоит в обеспечении активного, сознательного, прочного и систематического усвоения знаний. То есть необходимо сформировать умение использовать информацию и оформлять ее в систему.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом начального общего образования 2009 года в число требований к результатам обучения младшего школьника входят сформированные умения работать с различными источниками и видами информации т. е. информационные учебные действия, которые прописаны в требованиях к метапредметным планируемым результатам таких как: «б) использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;... 16) умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

В настоящее время в учебном процессе современной школы широко используется моделирование. Работа с моделями является неотъемлемой частью многих уроков: математики, информатики, русского языка,

окружающего мира и других. На уроках окружающего мира учитель активно систематически использует учебные модели, которые необходимы для того, чтобы придать общим свойствам любого явления материализованную форму. Среди них: наглядные информационные модели (рисунок, фотографии); смешанные информационные модели (таблицы, схемы, карты). При работе с моделями обучающиеся учатся работать с информацией: извлекать информацию, представленную в разных формах (текст, информационная модель), представлять информацию в виде текста таблицы, схемы, преобразовывать информацию из одного вида в другой, выбирать наиболее удобный вид.

Показано, что применение метода моделирования в процессе решения задач позволяет развить умение анализировать, классифицировать, способствует установлению взаимосвязи реальности и мира символов и в результате – формировать у них знаково-символические универсальные учебные действия.

Применение модели в процессе преподнесения учебного материала, работы обучающихся с моделью, предполагает построение модели с помощью специальных знаков. Решение задачи формирования универсальных учебных действий заключается в подаче учебного материала не как системы знаний, а в виде активной работы обучающихся над полученными знаниями. Однако в данный момент складывается обратная ситуация, когда учащиеся не сами, в процессе изучения, строят модели, а получают их в готовом виде.

Таким образом, это выводит нас на проблему исследования: «Каковы педагогические условия реализации процесса формирования у младших школьников умений создавать модели изучаемых объектов и процессов на уроках окружающего мира с помощью знаково-символических средств?»

Цель исследования заключается в том, чтобы определить комплекс педагогических условий, при которых использование знаково-символических средств представления информации становится эффективным средством осознания детьми младшего школьного возраста моделей изучаемых объектов и процессов на уроках окружающего мира.

Объект исследования – деятельность младших школьников по созданию моделей изучаемых объектов и процессов на уроках окружающего мира с помощью знаково-символических средств.

Предмет исследования – Формирование у младших школьников умений создавать модели изучаемых объектов и процессов на уроках окружающего мира с помощью знаково-символических средств

Моделирование всегда использовалось и на уроках обучения грамоте и математике, организовывалась работа с таблицами и схемами на уроках русского языка и литературного чтения, окружающего мира. Но сегодня значительно расширился спектр использования таких приемов. Им отдается предпочтение, т. к. они выполняют функции:

- наглядности (схема как краткая запись задачи);
- образности (ассоциативность);
- оперативности (лучше запоминается);
- эвристичности (идет активная мыслительная деятельность).

Еще Л.С. Выготский писал, что овладение новыми средствами (т. е. знаками, символами) переводит детей на более высокий уровень интеллектуального развития.

В каждой науке есть своя научная символика. И детей нужно научить переводить информацию, выраженную в одной знаково-символической системе в другие. Совершенствование семиотической функции у детей будет способствовать полноценному формированию знаний.

Большой потенциал для использования моделей содержится в учебном курсе «Окружающий мир».

Моделирование относится к группе практических методов обучения. Сами учащиеся под руководством учителя в процессе рассуждений создают такие модели: чертят план местности, строят простейшие графики и диаграммы по результатам наблюдений за погодой, чертят схемы всевозможных связей, изготавливают их из глины, песка, картона, бумаги и т. д.

Анализ учебников по окружающему миру, методических рекомендаций позволил нам сделать вывод, причина кроется в том, что школьникам сразу даются готовые модели, и они не всегда понимают саму природу модели и естественно испытывают сложности при работе с ними.

Затем мы организовали работу по преодолению выделенной проблемы.

Опишем некоторые приемы работы, которые основаны на использовании знаково-символических средств на уроках окружающего мира, которые мы использовали.

1. Задания, основная цель которых:

- различать (узнавать) изученные объекты и явления живой и неживой природы;
- проводить простейшую классификацию изученных объектов природы на основе их существенных признаков, составлять таблицы.

Тема «Какие части культурных растений используют люди?»

Задание: составить таблицу овощных, зерновых и бобовых растений своего края.

Тема «Ищем ответы на вопросы в учебнике».

Задание: изучи таблицу. Объясни, как ее составили.

Тема «Свойств воды».

Задание: переписи таблицу в тетрадь и занеси в нее результаты своих наблюдений.

Тема «Разнообразие животных».

Задание: проверь по Оглавлению, сколько групп животных должно быть в схеме. Назови каждое из изображенных животных. Укажи группу, к которой оно относится.

Тема «План местности».

Задание: назови все способы изображения земной поверхности, которые тебе известны. Какой способ самый подробный?



2. Задания, основная цель которых:

– описывать на основе иллюстрации или предложенного плана изученные объекты и явления живой и неживой природы, выделять их основные существенные признаки, выделять новое.

Тема «Учимся читать карту».

Задание: найди в нижней части физической карты России шкалу глубин и высот. Затем определи, какую глубину океанов и морей обозначает тот или иной цвет. Теперь найди Северный Ледовитый океан и его самые глубинные места, окрашенные в темно-синий цвет. Определи их глубину.

3. Задания, основная цель которых:

– использовать готовые модели (условные знаки, глобус, план, план-карта, карта) для наблюдений, объяснения явлений природы, выявления признаков и свойств объектов:

Тема «Готовимся к школьной олимпиаде».

Задание: поверхность Земли на карте обозначена условными знаками. Какие условные обозначения потребуются для составления карты вашего края. Почему в коридоре школы должен обязательно висеть план школьного здания?

Тема «Что такое погода?»

Задание: рассмотри условные знаки для ведения «Дневника наблюдений» за погодой. Составьте с соседом по парте план наблюдений за изменениями погоды. Запишите погоду сегодняшнего дня с помощью условных знаков.

Задание: посмотри, какие знаки по охране природы нарисовали юные натуралисты в своем лесу. Придумай и нарисуй свой знак по охране природы.

Наша работа продолжается и теперь, но уже видны положительные результаты.

*Лавренова С., магистрант СурГПУ  
Научный руководитель: Алексеева О.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

## **ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ, ВЫПОЛНЕННЫХ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Согласно теории учебной деятельности, оценочная деятельность порождает потребность ученика или учителя получить информацию о том, соответствует или нет качество знаний и умений учащихся по предмету требованиям программы.

Целью оценочной деятельности является контроль успеваемости учащихся и формирования у них адекватной самооценки. Как отмечает А.И. Липкина [4] у обучающегося в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей – одного из основных компонентов самооценки.

С учетом того, что современная начальная школа – это школа пробы сил ребенка, что выдвигает как обязательное требование федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, становится актуальной проблема оценки результатов обучения каждого ученика, нацеленная на личностный рост и развитие ребенка. Исследования в данном направлении, как показывает наш анализ литературы по данной проблеме, особое внимание уделяют усилению внимания к компетентностной составляющей оценки. Кроме того и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования направлен на обеспечение формирования критериальной оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования. Современная школьная система оценивания результатов обучения, ориентированная на эффективное выполнение заданных компетентностных образовательных результатов осуществлять информативную и регулирующую (дозированную) обратную связь, давая ученику информацию о выполнении им программы, о том, насколько он продвинулся вперед, а на определенном этапе – и об общем уровне выполнения и о слабых своих сторонах, с тем, чтобы он мог обратиться на это особое внимание: учителю же обратная связь должна давать информацию о том, достиг он или нет поставленных им целей. Важно с 1 класса научить учащихся начальной школы эталонам самооценки, способам обнаружения возможных ошибок и их исправления. Например, можно обсудить с ребенком вслух его собственную работу (он говорит, что у него получилось хорошо, что особенно хорошо, где он допустил ошибку, на что нужно обратить внимание). После завершения письменной работы на уроке каждому ученику предлагается оценивать ее в баллах в рамках определенных критериев [5].

Особую трудность вызывает оценивание и самооценивание результатов выполнения младшими школьниками заданий, целью которых является схематизация учебной информации. Особый интерес в связи с этим представляют ментальные карты (карты ума, карты разума, карты памяти, интеллект-карты, майнд-мэпы, mindmapping). Это специальная методика, позволяющая изображать объекты и связи между ними для их лучшего понимания, уникальная технология работы с информацией, способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем, не очень традиционный, но очень естественный метод организации мышления.

Ментальная карта является наилучшим способом структуризации информации, т. к. при составлении карт вся информация записывается в доступном, понятном и сжатом виде для учеников начальной школы, также можно проследить, какие связи между теми или иными понятиями, ключевыми моментами и т. д. Также,

в отличие от других средств структуризации, ментальные карты легче дешифровать, точнее – они не нуждаются в дешифровке – ученик может сразу их «читать», готовясь к контрольной работе, к экзамену или к ответу на уроке.

Н.А.Вторушина выделила следующие критерии [2]:

- полнота включенной информации;
- правильность в отборе и распределении информации;
- наличие образов, символов;
- графическое выделение информационных блоков;
- установление взаимосвязей между блоками.

В статье «Использование ментальных карт на уроках русского языка в начальной школе» [1] нами был предложен вариант оценивания ментальной-карты, созданной школьниками. Но при таком оценивании не решается одна из проблем, которая стояла и стоит перед учителем, - как организовать оценивание учебных достижений младших школьников, чтобы не свести его только к оцениванию знаний, умений и навыков, а охватить весь процесс учебной деятельности и его результаты.

Для преодоления данного затруднения мы, использовали материалы мастер-класса «Еще раз об оценивании: критерий как навигатор продуктивной деятельности обучающихся» (портал «Образовательная Галактика «Intel») под руководством О.Ф. Брыксиной, к.п.н., доцента, заведующей кафедрой ИКТ в образовании ПГГСГА [3], создали оценочный лист продуктивной деятельности при создании ментальной карты (см. табл. 1).

Таблица 1

<i>Что и как я оцениваю</i>	<i>Соответствует утверждению</i>	<i>Частично соответствует</i>	<i>Не соответствует утверждению</i>
<b>Как я создавал ментальную карту?</b>			
Ключевое понятие темы служит центральным образом интеллект-карты			
Я использовал для этого понятия графический образ			
Вокруг центрального понятия я расположил понятия, раскрывающие содержание центрального образа (темы), которые так же иллюстрировал			
Между понятиями я установил связи в виде линий и стрелок			
Первые слова-образы на моей карте представлены словами большого размера, с толстыми линиями, а понятия более низкого уровня – более мелким шрифтом			
Моя карта дает полное и понятное представление о заявленной теме, материал я представил структурно, полно, отразил все связи			
<b>Как я соблюдал требования?</b>			
Я постоянно обращался к листу оценивания и следовал предложенным в нем указаниям			
Я подписал карту и разместил в свое портфолио			
Я выполнил работу в положенный срок			
<b>Как я оцениваю себя?</b>			
Я стараюсь быть объективным			
<b>Как я работал?</b>			
Я осознавал свою ответственность, поэтому сделал работу время			
Я участвовал в обсуждении работ моих одноклассников и высказывал свою точку зрения			

С помощью оценочного листа обучающийся развивает не только навыки самоанализа (это познавательные УУД), но и навыки регулирования и оценивания своей деятельности (регулятивные УУД). Впоследствии он должен будет такие листы по заданию составлять самостоятельно, другими словами выделять ориентировочную основу деятельности. Работа с листом – это первый шаг к формированию таких навыков.

#### Список литературы

1. Алексеева, О.В. Использование ментальных карт на уроках русского языка в начальной школе // VII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» – 2015 [Электронный ресурс] / О.В. Алексеева, С.П. Лавренова. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/912/9140>.

2. Вторушиной, Н.А. Веточка за веточкой... Применение метода интеллект-карт в начальной школе // Учительская газета. – № 10 (от 11 марта). – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/54971>.
3. Критерий как навигатор продуктивной деятельности обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/kriternavigator/homehttps://sites.google.com/site/kriternavigator/home>.
4. Липкина, А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника / А.И. Липкина ; под ред. Н.А. Менчинской // Психологические проблемы неуспевающих школьников. – М. : Педагогика, 1971. – С. 96–128.
5. Куимова, Н.С. Проблемы отметки и оценки качества образования младших школьников в условиях модернизации образования / Н.С. Куимова // Управление школой. – 2002. – № 2. – С. 19–29.

*Пермикина О., студентка СурГПУ*  
*Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,*  
*д-р пед. наук, профессор СурГПУ*  
*г. Сургут*

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста в настоящее время является актуальной проблемой [1]. В связи с внедрением новой образовательной парадигмы в XXI веке возрастают требования к развитию творческой личности, которая должна обладать гибким продуктивным мышлением, развитым активным воображением для решения сложнейших задач, которые выдвигает жизнь [2]. В соответствие с этим необходим выбор и разработка адекватных средств формирования творческого продуктивного мышления у младших школьников в системе образования, т. к. прежние не отвечают новой образовательной парадигме.

В частности дается определение понятия и основных составляющих элементов творческие способности, методы и приемы творческих способностей, декоративно-прикладное искусство, что такое творчество, ученые занимающиеся данной проблемой, как в педагогике, так и в психологии [3, 4].

Развитие творческих способностей становится одной из основных задач современного образования. Для этого необходима специальная образовательная технология, которая бы позволяла развивать уникальный творческий потенциал каждого ученика, сохраняя при этом массовость образования.

Творческое развитие детей младшего школьного возраста осуществляется на уроках изобразительной деятельности, педагогический процесс на которых строится с учетом специфические моменты разных образовательных программ по изобразительной деятельности, таких авторов как Б.М. Неменский, В.С. Кузин, Т.Я. Шпикалова и другие [5]. При рассмотрении сущности и особенностей данных программ можно выделить, что каждая из них реализует задачи развития самостоятельности, вносит свой вклад в формирование готовности к творческой деятельности младших школьников, способствует развитию познавательной активности за счет применения соответствующих приемов и методов которые используются на уроках изобразительной деятельности.

Одним из средств решения обозначенных задач является народное искусство как творческая, культурная, историческая система, которая утверждает себя через преемственность традиций, функционирует как особый вид. Народное искусство передавалось из поколения в поколение на протяжении многих веков, это неотъемлемая часть культуры каждого народа. Каждый народ несет свою культуру, поэтических и ремесленных традиций. Декоративно-прикладное искусство, не только формирует у ребенка интерес к своей культуре, но и к культуре других народов, а также развивает эмоциональный почерк самого ребенка.

Для развития творческих способностей ребенка педагогу необходимо учитывать возрастные особенности каждого ребенка. А так же, строить задания таким образом, что бы каждый ребенок мог с ними справиться. В работе с учащимися развитие декоративного творчества обеспечивается решением художественно - творческих задач разного типа: повтор, вариации, импровизация.

Таким образом, необходимо отметить, что в настоящее время связи с гуманизацией и гуманитаризацией образования педагоги получили большие возможности для воплощения творческих замыслов. Особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого начала в деятельности ребенка, формированию у него положительной мотивации к учебному труду.

В российском образовании сегодня провозглашен принцип вариативности, который дает возможность разрабатывать и апробировать авторские программы и педагогические технологии. Главным критерием оценки педагогической технологии является ее эффективность и результативность, создание условий для развития творческих способностей учащихся. Именно в творчестве находится источник самореализации и саморазвития личности, умеющей анализировать возникающие проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить их оптимальное решение, прогнозировать возможные последствия реализации таких решений.

### Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006.
2. Гафитулин, М.С. Развитие творческого воображения: из опыта работы со школьниками начальных классов : метод. разработка по использованию элементов теории решения изобретательских задач в работе с детьми / М.С. Гафитулин. – Фрунзе, 2006. – С. 2–18.
3. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педвузов / Н.Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2005. – С. 45.
4. Яцкова, О.Ю. Проблема развития творческих способностей детей в педагогике XX века / О.Ю. Яцкова // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. – СПб. : Реноме, 2012. – С. 73–76.
5. Неменский, Б.М. Программа общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд 1–9 кл. / Б.М. Неменский. – М. : Просвещение, 2007. – 65 с.

*Уляшева Е., студентка ТюмГУ (ИФ)  
Научный руководитель: Павлова Л.А.,  
канд. пед. наук, доцент ТюмГУ (ИФ)  
г. Ишим*

### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Формирование и развитие способностей детей к творчеству – одна из актуальных проблем современной педагогики и психологии, которая особенно остро стоит перед педагогами, работающими с учащимися начальных классов.

Творческие способности присущи любому ребенку, только нужно вовремя их раскрыть и развить. Но стоит знать, что способности не появляются с рождением, они формируются из задатков и развиваются в течение всей жизни. Поэтому очень важно развивать способности младших школьников, так как именно в этом возрасте у детей закладывается умение мыслить, рассуждать, творчески подходить к разрешению проблем.

Для успешного решения задачи развития творческих способностей младших школьников необходима систематическая работа учителя в этом направлении, опирающаяся на возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

В отличие от учебной работы, где главную роль играет учитель, во внеурочной работе учащиеся проявляют больше самостоятельности, изобретательности, творчества, как в выполнении, так и в организации внеурочных мероприятий. Поэтому, по нашему мнению, именно во внеурочной деятельности возможно в наибольшей степени развитие мотивации детей к творчеству.

Мы в своем исследовании рассмотрели возможности развития творческих способностей во внеурочной деятельности через создание учащимися выпуска школьного журнала. Эта работа способствует развитию познавательного интереса и творческих способностей учащихся, дает большой обучающий, развивающий и воспитывающий эффект: у детей формируются прочные, глубокие знания по русскому языку и литературе, рождаются творческие интересные работы.

Школьники творчески подходят к оформлению содержания и материалов журнала: они осуществляют поиск информации, а затем определяют общее оформление журнала. Тематика журнала определяется значимыми праздниками и событиями месяца. Например, в первом выпуске осеннего номера темой журнала был выбран «День учителя», поэтому и материал статьи отражал значимость работы учителя, а также содержат поздравления педагогов с этим праздником. Также в выпуске была информация о фенологических изменениям в природе, связанных с приходом осени.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что творческое развитие учащихся будет более эффективным при смене ролей в редколлегии: те, кто занимались поиском информации, будут заниматься подбором иллюстрирования и наоборот. Но изначально, при работе над первым выпуском журнала, следует распределить роли в редколлегии таким образом, чтобы это совпало с их желанием и предрасположенностью к тому или иному виду работы. В кружок по созданию печатного продукта нужно брать не столько творчески одаренных детей, сколько тех, кто хочет этим заниматься, поскольку именно интерес к работе является главным ключом к развитию способностей. Оптимальное количество участников кружка, как показал опыт работы – 5–6 учеников. Лучше всего занятия кружка проводить в детской библиотеке, где учащиеся могут сразу приступить к поиску информации. Большинство современных библиотек оборудованы компьютерами с интернет соединением, что позволяет детям искать информацию самостоятельно, а при необходимости, с помощью библиотекаря. Занятие кружка необходимо проводить не реже одного раза в неделю.

Окончательный вариант журнала был оформлен в программе «Adobe InDesign». Поскольку технически работа в данной программе является сложной, то окончательное редактирование и оформление выпуска осуществлял учитель (руководитель кружка).

Опыт работы по созданию выпуска школьного журнала позволил нам выделить следующие этапы создания печатного продукта:

1. Обсуждение содержания (коллективная творческая деятельность)
2. Сбор информации (индивидуальная творческая деятельность)
3. Обсуждение информации (коллективная творческая деятельность)
4. Доработка (коллективная творческая деятельность)
5. Оформление газеты (коллективная творческая деятельность)

С учетом пожеланий школьников были выделены наиболее интересные рубрики:

1. Жизнь в нашей школе (олимпиады, праздники и другие мероприятия проходящие в школе)
2. Успехи школьников
3. Интересные факты (факты из науки, из истории и т. д.)
4. Биографии поэтов, писателей
5. «Глоссарий» (объясняется смысла и происхождения какого-либо термина или фразеологизма)
6. «Важные события» (краткое сообщение по праздникам в школе, стране, мире)
7. Анонс (информация о мероприятиях, которые будут проходить в школе)
8. «Подумай и реши!» (занимательные задачи, ребусы, кроссворды, вопросы на засыпку)
9. «Поэтическая колонка» (стихотворения поэтов, посвященные наступающим праздникам, временам года и пр.)
10. Колонка юмора (забавные случаи в школе или анекдоты про школу)

Диагностика творческих способностей учащихся была проведена тестом Торренса и наблюдением за творческой деятельностью учащихся. После работы кружка в течение трех месяцев, динамика творческих способностей увеличилась

Таким образом, мы пришли к выводу, что работа младших школьников над созданием выпусков школьного журнала способствует развитию творческих способностей.

#### *Список литературы*

1. Маклаков, А.Г. Общая психология : учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2007. – 583 с.
2. Сухорукова, Е.П. Творческое развитие ребенка как одна из центральных проблем современного образования / Е.П. Сухорукова // Педагогические науки. – 2011. – № 5. – С. 34–36.
3. Сыдырин, В.В. Современный младший школьник: условия творческой самоактуализации личности / В.В. Сыдырин, Н.В. Уварина // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 11. – С. 65–68.

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

### **ТЕАТР-ИМПРОВИЗАЦИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Согласно новой образовательной парадигме, перед школой во главу угла встала задача развития творческой активности учащегося, формирования у них умения самостоятельно приобретать и применять знания. В этой связи в настоящее время внимание педагогов акцентируется на поиске и реализации эффективных путей развития творческих способностей учащегося.

Исследования особенностей развития творческой активности младших школьников осуществлялись в трудах Л.С. Выготского, П.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, педагогов Ш.А. Амонашвили, Г.И. Щукиной, В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. Среди разнообразных средств развития творческой активности младших школьников особое место занимают уроки литературного чтения.

Выдвижение на первый план цели развития личности, рассмотрение предметных знаний и умений как средство их достижения находят отражение в государственных документах. В «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г.», «Концепции структуры и содержания общего среднего образования» делается акцент на развитие творческих способностей учащегося, индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности. В связи с этим остро встал вопрос об организации активной познавательной и созидательной деятельности учащегося, способствующей накоплению творческого опыта младших школьников, как основы, самореализация личности на последующих этапах непрерывного образования становится малоэффективной [6, с. 56].

Об актуальности данной проблемы свидетельствуют некоторые положения нормативного документа «Стратегия развития Ханты-Мансийского автономного округа и города Сургута», где отражается следующее: «Для новых поколений основу жизненных стратегий составляют возможность свободной самореализации в креативных и интеллектуальных видах деятельности. И основную ценность для жителей и посетителей городских кварталов представляют пространства для интересной жизни: творчества и самовыражения, свободной

коммуникации, пространство для эмоциональных переживаний, что обуславливает необходимость появления в городах общественных пространств и креативных зон. Эти пространства притягивают одаренных, талантливых людей, а за ними и капитал» [9].

Понятие творчества дается во многих психологических и педагогических словарях, однако, рассмотрим тот, которым мы будем руководствоваться в своей работе.

Творческая деятельность – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) [8, с. 155].

По словам Л.С. Выготского, «как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительная молния, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает ч.-л. новое, какой бы крупицей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [2, с. 73].

Очевидно, что понятие творчества связано с понятием деятельности – эта мысль прослеживается в трудах многих исследователей. В частности, Л.С. Выготский, рассматривая творчество в контексте развития человека, определяет творческую деятельность как «деятельность человека, которая создает нечто новое...». По его мнению, «творчество на деле ... везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупицей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [2, с. 218].

Б.Г. Ананьев связывает творчество с общей структурой личности, провозглашая необходимость общего развития, которое должно осуществляться путем взаимодействия познания и общения. Он называет творчество «высшей интеграцией субъектных свойств» человека. С точки зрения Б.Г. Ананьева, только на фоне развития общих способностей могут развиваться способности к конкретной деятельности [1, с. 241].

Наиболее близка нам позиция А.Н. Леонтьева и понимание им творческого процесса как деятельности, приводящей к созданию нового. А.Н. Леонтьев указывает: «главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность. ...Предмет деятельности есть ее действительный мотив», который «всегда отвечает той или иной потребности. Итак, понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает» [5, с. 153].

Для того чтобы процесс развития творческих способностей младших школьников осуществлялся успешно, необходимы знания об уровнях развития творческих способностей учащихся, поскольку выбор видов творчества должен зависеть от уровня, на котором находится учащийся.

Главную роль играет развитие творчества, происходящее в ходе усвоения научных знаний, такое творчество можно развивать при помощи различного вида инсценирования.

Формировать опыт творческой деятельности учитель способен на всех уроках, мы в своей работе считаем целесообразным остановиться на уроке литературного чтения. Рассмотрим особенности данного урока в начальных классах в следующем параграфе.

Рассмотрим, что представляет собой урок «Литературного чтения». Обратимся к стандарту ФГОС НОО и базисному учебному плану. В данных документах говорится о том, что реализация федерального государственного стандарта по литературному чтению не вызовет особых трудностей в массовой школе, так как в нем учитывались основные традиционные подходы к содержанию литературного образования младших школьников.

Примерная (базисная) программа по литературному чтению не является рабочей, то есть не может использоваться в практической деятельности учителя, поскольку не содержит распределения учебного материала по годам обучения и отдельным темам.

Примерная программа служит ориентиром для разработчиков авторских учебных программ и учитель вправе выбрать любую программу обучения, любые учебники и дидактические материалы, рекомендованные или допущенные Министерством образования и науки РФ.

Рассмотрев раздел «Содержание курса урока литературное чтение», считаем целесообразным отметить, что в нем выделяются следующие разделы:

- виды речевой и читательской деятельности;
- круг детского чтения;
- литературоведческая пропедевтика;
- творческая деятельность учащихся [7].

Основным разделом в рамках нашего исследования является творческая деятельность.

Общая характеристика учебного предмета в пояснительной записке дает нам представление о том, что литературное чтение – один из основных предметов в системе подготовки младших школьников. Наряду с русским языком он формирует функциональную грамотность, способствует общему развитию и воспитанию ребенка. Успешность изучения курса литературного чтения обеспечивает результативность обучения по другим предметам начальной школы.

Одной из целей изучения литературного чтения в начальной школе в соответствии с ФГОС НОО 2 поколения является: развитие художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений, формирование эстетического отношения к искусству слова [10].

Главной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности.

В данном документе выделяются различные образцы деятельности учащихся на уроках литературного чтения. Ведущее место занимают такие, как коллективная драматизация художественных произведений; игры с исполнением / сменой ролей: создателя (поэта, писателя, ученого и т. д.) исполнителя – слушателя или зрителя, коллективное; групповое обсуждение собственных творческих замыслов и работ.

Современный урок литературного чтения должен быть построен так, чтобы дети были заинтересованы к предмету, урока литературного чтения неотъемлем для процесса формирования ребенка, это говорит о том, что учитель, используя на уроке различные технологии, методы и формы организации, способен осуществлять интересную и продуктивную для обучающихся деятельность. Современный школьник нуждается в новых технологиях, методах, приемах организации деятельности, для учителя в свою очередь предоставлено множество различной литературы, которая способна помочь организовать урок.

Курс литературы в школе основывается на связи искусства с жизнью, единства формы и содержания, историзма, традиций и новаторства, осмысления историко-культурных сведений, нравственно-эстетических представлений, усвоения основных понятий теории и истории литературы, формирование умений оценивать и анализировать художественные произведения, овладения богатейшими выразительными средствами русского литературного языка.

С целью развития творческой деятельности учащихся используют различные методы и приемы при организации урока. Данными методами и приемами могут являться следующие:

- иллюстрирование;
- додумывание, дописывание;
- составление словесного портрета;
- «оживление» предметов;
- создание интерьера по характеристике героя;
- «игра» с предметом;
- инсценировка;
- ролевые диалоги (встреча литературных персонажей);
- театрализация;
- актерская и режиссерская деятельность;
- оформительская работа и др.

Рассмотрим подробнее такой вид, как театрализация. *Театрализация* – использование средств театра в педагогическом процессе. Театрализованная игра, элементы театрализации являются гармоничным сочетанием театрального искусства (условность атрибутов, особенности произношения речей) с педагогическим процессом по своим целям и принципам построения (коллективность, распределение ролей, необходимость педагогического руководства) [4, с. 119].

В рамках исследования были раскрыты основные положения театрализации художественных текстов согласно подходу Т.С. Зепаловой:

1-е правило: мы должны точно представить и описать (на основе текста) время и место действия;

2-е правило: авторский текст не должен потеряться, мы имеем право отдать его персонажам, только надо точно определить, кому;

3-е правило: мы имеем право видоизменить текст, не искажая его смысла;

4-е правило: мы имеем право вводить новых персонажей или убирать кого-то из имеющихся [3, с. 74].

Прием театрализации – один из эффективных способов зримо увидеть содержание литературного произведения, развить воображение, без которого невозможно восприятие художественной литературы.

Таким образом, театрализация – один из самых популярных методов работы на уроках литературного чтения, так как этот вид работы делает урок интересным и разнообразным. Эти уроки призваны научить человека думать, творить, отстаивать свои убеждения. Занимаясь театрализацией, развиваются сенсорные способности детей, расширяется сфера самостоятельной и коллективной творческо-мыслительной деятельности. Она наряду с целями и задачами стандартных уроков развивает у учащихся интерес к самообучению, творчеству, формирует умение в нестандартной форме систематизировать материал, оригинально мыслить и самовыражаться. Эти уроки позволяют учителю более творчески подойти к планированию всех этапов урока, разбудить природную любознательность детей и стимулировать познавательную активность.

#### Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – 2-е изд., перераб. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 218 с.
3. Зепалова, Т.С. Уроки литературы и театр: пособие для учителя / Т.С. Зепалова. – М., 1982. – 74 с.
4. Истомина, Л.М. Использование форм театрализации в обучении младших школьников / Л.М. Истомина // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 116–119.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1974. – 153 с.
6. Мали, Л.Д. Творческие работы на уроках литературного чтения в начальных классах / Л.Д. Мали // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 8. – С. 53–56.
7. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [минобрнауки.рф/документы/922/файл/227/10.07.20\\_Примерная\\_программа\\_НОО.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/227/10.07.20_Примерная_программа_НОО.pdf).
8. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 155 с.
9. Стратегия развития Ханты-Мансийского автономного округа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.depeconom.admhmao.ru>.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 31 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ  
ПРЕДСТАВЛЯТЬ ОКРУЖАЮЩИМ ЛИЧНОСТНО-ЗНАЧИМЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ  
НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ  
(НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ)**

В последнее время у младших школьников очень часто встречаются такие трудности как неумение представить себя перед публикой, неумение грамотно выражать свои мысли, неумение формулировать вопросы и отвечать на них и т. д. Возможно, это связано с тем, что в последнее время школьники стали меньше читать, но с другой стороны в современной школе все чаще обучающиеся разрабатывают проекты, которые подлежат «защите». В школе учат писать проекты, но обучают тому, как преподнести информацию и как представить себя.

В ФГОС НОО говорится о том, что учащиеся должны научиться строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. Учащиеся должны строить монологи и вести диалог.

При реализации стандарта мы должны опираться на проектную деятельность, исследовательские работы, а все это требует умения презентовать материал и представлять себя публике. Но нигде не написано как правильно выступать, как представлять себя и свой доклад, поэтому учитель и обучающиеся испытывают трудности.

Существует специальная технология, направленная на развитие умения представлять себя и свои достижения окружающим, а также с помощью нее можно научиться грамотно доносить информацию слушателю. Эта технология называется самопрезентацией.

Американский социолог Эрвинг Гоффман занимался большую часть жизни изучением представления себя и написал книгу «Представление себя другим в повседневной жизни».

Умения представлять себя связаны с коммуникативными умениями, поэтому работа связана и с изучением коммуникативной культуры учащихся на уроках и внеурочной деятельности занимаются формированием коммуникативных УУД (универсальные учебные действия). Коммуникативные УУД описываются в пособии «Планируемые результаты начального общего образования» в Разделе «Коммуникативные универсальные учебные действия».

Оценивание коммуникативных результатов обучения является одним из компонентов комплексного подхода к оцениванию (наряду с оценкой предметных результатов).

Оценка личностного развития может быть представлена:

- итоговой оценкой за данный период;
- текущими оценками, демонстрирующими динамику достижений.

Формы оценивания:

- персонифицированная – не персонифицированная;
- качественная (измеренная в номинативной шкале: есть/нет);
- количественная (измеренная в ранговой школе: больше/меньше);
- интегральная (комплексные тесты, портфолио, выставки, презентации);
- дифференцированная (оценки отдельных аспектов развития).

В систему оценки могут входить различные методы, дополняющие друг друга: наблюдение, экспертная оценка, стандартизованные опросники, проективные методы, самооценка, анализ продуктов деятельности (проектов, практических, творческих работ) и т. д.

Портфолио (портфель достижений) – одна из удобных форм представления оценки метапредметных результатов. Цель портфолио: оптимальным образом представить материалы для качественного оценивания развития человека в конкретной области, создать оптимальную среду для формирования ребенка.

Кроме портфолио можно использовать:

– Экспертные оценки – мнения знающих ученика людей (преподавателей разных предметов, завуча, учителей дополнительного образования, педагога группы продленного дня и т. д.) по поводу сформированности у ребенка тех или иных качеств.

– Наборы ситуаций (задач), демонстрирующих отношение или предполагаемое поведение ребенка в тех или иных условиях.

– Анкетные опросы – совокупность специально подобранных вопросов, отражающих развитие интересующих исследователя качеств

– Проектные тесты – психологические инструменты оценки личностных особенностей, требующие высокого профессионализма и специальной подготовки исследователя.

С феноменом самопрезентации мы сталкиваемся каждый день. «Самопрезентация» – вербальная и невербальная демонстрация собственной личности в системе внешних коммуникаций.

Виды «самопрезентации». Существует две основных формы «самопрезентации»: «природная» и «искусственная». «Природная самопрезентация» свойственна всем людям без исключения, причем она приобретает человека с рождения. У «искусственной самопрезентации» цель – завоевание лояльности к своей персоне со значимой для «презентуемого» группы людей.



Проанализировав учебники по литературному чтению таких программ как «Школа 2100», «Гармония», «Начальная школа XXI» века мы пришли к выводу, что упражнения, направленные на умения преподнести себя окружающим, содержатся только в программе Гармония.

Проведенный эксперимент, в котором учащиеся должны были написать рассказ о себе по плану показал, что дети во 2 классе не могут соблюдать план. Есть часть детей, которые переставили пункты плана. Были и такие рассказы, в которых учащиеся не соблюдали план вовсе.

Развитие способности представлять себя у детей младшего школьного возраста является одной из важнейших проблем. Очень важно развивать у детей умение представлять себя и свои достижения другим людям, ведь следующий этап в жизни ребенка это подростковый возраст, когда ведущим видом деятельности является интимно-личностное общение. Освоение технологии самопрезентации позволит детям успешно реализовать свой потенциал, поможет представить себя публике и грамотно донести информацию слушателю.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аржанова Е., студентка ОГПУ*  
*Научный руководитель: Михайлова Н.В.,*  
*канд. пед. наук, доцент ОГПУ*  
*г. Оренбург*

### ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Опыт педагогов дошкольного образовательного учреждения показывает нам, что физкультурное занятие как основная форма работы, по физкультуре заняла прочное место в системе ДОУ. Педагоги в области физической культуры, творчески подходят к организации методики проведения физкультурных занятий, придумывают интересные формы физкультурных занятий, содержание, методы и приемы, и этим самым они обеспечивают формирование прочного, устойчивого интереса к физкультуре у детей данного возраста, а так же потребность заниматься ею.

Проблемой физического воспитания детей старшего дошкольного возраста и организацией физкультурных занятий исследовались на протяжении не одного столетия. Этими вопросами занимались такие ученые, как Лесгафт П.Ф., Кенеман А.В., а так же Змановский Ю.Ф., Глазырина Л.Д. и др.

Повышение эффективности физкультурных занятий с детьми старшего дошкольного возраста будет происходить при соблюдении ряда педагогических условий, а именно:

1. Создание физкультурно-предметной среды: где и происходило обогащение физкультурно-предметной среды для занятий на воздухе играми с применением рисунков на асфальте, которые являются одной из форм организации активности детей, способной расширять их двигательный опыт. Игры на асфальте многофункциональны и вариативны. В процессе их проведения у детей старшего дошкольного возраста закрепляются различные виды движения. Ситуации на игровой площадке, которые все время меняются, приучают детей наиболее целесообразно использовать двигательные навыки и умения, что обеспечивает их совершенствование. Эти игры являются хорошим дополнением к традиционным занятиям по физическому воспитанию, делая их эмоциональными и разнообразными.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста мы используем следующие рисунки на асфальте: «Воздушный шар» – данная игра используется в организованной и самостоятельной деятельности детей при фронтальном и поточном способе. «Овощи, фрукты» – для игровых упражнений, «Пройди и перешагни», «Не задень», «Донеси – не урони » и др. «Божья коровка» – для ходьбы, бега, прыжков по округлому контуру. «Солнышко» – для игровых упражнений «Найди свое место», «По дорожке» «Меткий стрелок» и т. д.

На наш взгляд, физкультурно-предметная среда должна быть целесообразной, удобной, информированной, создавать образ того или иного процесса, настраивать на эмоциональный лад, обеспечивать гармоничное отношение между ребенком и окружающим миром.

2. Повышение профессионально-методической подготовки воспитателя было реализовано в ходе изучения и анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы по следующим направлениям:

- анатомо-физиологические и психологические особенности детей старшего дошкольного возраста;
- задачи физического воспитания детей старшего дошкольного возраста на современном этапе;
- методика обучения и воспитания детей средствами физических упражнений;
- закономерности формирования двигательных навыков у детей.

Также повышению профессиональной подготовки способствовало участие в работе МО, показ открытых занятий на тему «Значение физкультурных занятий в жизни дошкольника». Мы стремились овладеть техникой выполнения движений, используемых в работе с детьми; осуществлять грамотное планирование; умение проводить диагностику двигательного развития детей, овладеть методами контроля за обеспечением достаточных и допустимых нагрузок, как для всей группы, так и для отдельных детей; анализировать полученные результаты двигательной подготовленности детей; формировать задачи физического воспитания и определять первостепенные из них; использовать в работе с детьми современные технологии и оборудование (например, такую как фитбол гимнастику).

Следовательно, свою практическую деятельность строим по четырем направлениям:

- мотивационно-целевому;
- плано-прогностическому;
- контрольно-диагностическому;
- организационно-исполнительному.

3. Организовали работу с родителями. Для дальнейшего внедрения названного условия, нами был разработан семинар – практикум «Здоровый ребенок – умный ребенок», в ходе которого родители получили ответы на самые разные вопросы:

Какие физические упражнения являются самыми ценными для физического и психического развития ребенка?

Какие из них соответствуют возрастным двигательным возможностям ребенка?

Какие требования предъявляются к методике занятий физическими упражнениями с ребенком?

В какой форме проводить занятия с ребенком?

На практическом занятии родители познакомились с широким перечнем доступных упражнений и подвижных игр, способствующих развитию у ребенка двигательных навыков, а также освоили методы обучения этим упражнениям, чтобы в результате повторений можно было закрепить приобретенные навыки.

В результате практических занятий родителям представилось возможность сравнить уровень физического развития своего ребенка и других детей того же возраста. У них появился интерес к уровню двигательного развития ребенка, к его осанке, реакция в необычных ситуациях (например, как он ведет себя перед препятствием, как преодолевает страх высоты и т. п.) В ходе проведения семинара-практикума было доказано, что такие совместные занятия родителей и детей могут принести положительные результаты:

– пробуждают у родителей интерес к уровню «двигательной зрелости» детей и способствуют развитию у детей двигательных навыков в соответствии с их возрастом и способностями;

– углубляют взаимосвязь родителей и детей;

– предоставляют возможность позаниматься физкультурой за короткий отрезок времени не только ребенку, но и взрослому: родитель показывает ребенку те или иные упражнения и выполняет большинство из них вместе с ним;

– позволяет с пользой проводить то свободное время, которое мать или отец посвящает ребенку, служат взаимообогащению, способствуют всестороннему развитию ребенка.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что, созданные нами условия, успешно влияют на повышение эффективности физкультурных занятий с детьми старшего дошкольного возраста.

#### *Список литературы*

1. Михайлова, Н.В. Педагогические условия формирования профессиональной физической культуры педагога дошкольного образования : дис. ... на соиск. уч. ст. канд. пед. наук / Н.В. Михайлова. – Магнитогорск, 2002. – 42 с.
2. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2008.

*Арсамакова М., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Толмачева В.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время в образовательном пространстве ДОО особое внимание уделяется художественно-эстетическому развитию дошкольников. Что созвучно одной из целей Российской образовательной политики, прописанной в Концепции модернизации российского образования – «развитие личности, способной к самоопределению и самореализации».

Актуальность проблемы определяется тем, что художественно-эстетическое развитие – важнейшая сторона воспитания ребенка. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает и познавательную активность. Эстетическое развитие является результатом эстетического воспитания. Составляющей этого процесса становится художественное образование – процесс усвоения искусствоведческих знаний, умений, навыков, развития способностей к художественному творчеству [3, с. 48].

Одним из приоритетных направлений деятельности ДОО является художественно-эстетическое развитие.

В ФГОС ДО отмечено, что одной из приоритетных задач художественно-эстетического направления является формирование общей культуры дошкольников, в том числе формирование ценностных ориентаций, а также развития нравственных, эстетических качеств личности детей.

В дошкольном возрасте развивается интерес к эстетической стороне действительности, потребность в воплощении художественного замысла. Эстетическое развитие способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает и познавательную активность.

Составляющей этого процесса становится художественное образование – процесс усвоения искусствоведческих знаний, умений, навыков, развития способностей к художественному творчеству. Искусство является незаменимым средством формирования духовного мира детей. Способствует развитию интереса к эстетической стороне действительности, потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [1, с. 35].

В связи с этим, для дошкольной педагогики становится актуальным поиск эффективных форм и методов формирования у дошкольников эстетического вкуса, влияющих на становление общей культуры дошкольников, в том числе формирование ценностных ориентаций, а также развития нравственных, эстетических качеств личности детей.

Психолого-педагогические особенности эстетического отражения мира как основы формирования эстетического вкуса раскрыты в работах таких исследователей как: Л.С. Выготский, Е.А.Флерица, Н.В. Ветлугина, Н.А. Дмитриева, З.А. Разумный, А.П. Салтыков, Н.Ф. Яковлев, А.В. Пирадов, Л.Г. Юлдашев, П.М. Яковсон, Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.

Проблема развития эстетического вкуса рассматривалась и в трудах таких современных эстетиков как Г.З. Апресян, А.И. Боров, Ю.Б. Буров, Б. В. Сафронов, Ш.М. Герман и др.

Д.Б. Неменский определяет эстетический вкус, как «невосприимчивость к художественным суррогатам» и «жажду общения с подлинным искусством».

Ю.Б. Боров определяет его, как «относительно устойчивое свойство личности, в котором закреплены нормы, предпочтения, служащие личным критерием для эстетической оценки предметов или явлений».

Эстетический вкус выступает как способность личности оценить достоинства (или недостатки) эстетически значимых явлений на основе ее представлений о прекрасном и возвышенном, об идеале и объективизировать эти представления в конкретной деятельности, например, при организации предметно-пространственной среды, при проведении досуга, в стиле общения, в эстетической выразительности внешнего облика. Эстетический вкус проявляется в любой творческой деятельности, в поведении людей, в быту. Особенность эстетического вкуса в том, что он проявляется непосредственно, как эмоциональная реакция человека на то, с чем он взаимодействует.

Существует множество определений понятия «эстетическое вкус», но, рассмотрев некоторые из них, можно выделить основное положение, раскрывающее его сущность.

Эстетический вкус – система чувственно-рациональных предпочтений личности, вырастающих на основе представлений каждого индивида о прекрасном, и побуждающих его к активной, соответствующей идеалу жизнедеятельности.

По мнению В.В. Серикова [2, с. 66], «об эстетическом вкусе как о способности можно судить по нескольким конкретным характеристикам и действиям человека, проявляющимся как своего рода признаки эстетического вкуса»:

1. Высокий уровень общей духовной культуры человека.
2. Нравственная воспитанность.
3. Глубокое знание предмета, о котором высказывается оценочное суждение.
4. Умение отличать объективные достоинства предмета от своих субъективных предпочтений.
5. Знание и понимание законов художественного творчества.
6. Знание и понимание общечеловеческих художественных ценностей.
7. Тонкая, глубокая, а не поверхностная оценка явления.
8. Поиск гармонии части и целого.
9. Критичность и доброжелательность.
10. Широка и открытость.
11. Уважение к вкусам других людей.

Формирование у детей дошкольного возраста эстетического вкуса осуществляется путем ознакомления детей с эстетикой быта, с прекрасным в труде, в природе, общественных явлениях, и средствами искусства. Научить ребенка чувствовать и понимать красоту жизни – большая и трудная задача, которая требует длительной работы взрослых.

Таким образом, актуальность развития эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста не вызывает сомнений. На сегодняшний день нами определены психолого-педагогические основы проблем исследования, а также определены ключевые диагностические методики, реализация которых позволит выявить исходный уровень развития эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста.

#### *Список литературы*

1. Бочарова, Н.Е. Как приобщить детей к искусству / Н.Е. Бочарова // Дошкольное образование. – 2002. – № 11. – С. 35–39.
2. Жданова, Т.В. Художественно-эстетическое развитие детей / Т.В. Жданова // Ребенок в детском саду. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
3. Курочкина, Н.А. Дети и пейзажная живопись. Времена года. Учимся видеть, ценить, создавать красоту / Н.А. Курочкина. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 218 с.

## **К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время в России остро стоит вопрос о повышении качества образования. Система образования ориентирована на развитие активной творческой личности, способной адаптироваться к современным условиям, принимать нестандартные решения. Дошкольная образовательная организация является первой ступенью непрерывной системы образования, поэтому проблема воспитания у дошкольников познавательных интересов, охватывающая все стороны воспитательно-образовательного процесса является довольно значимой. Познавательный интерес, обладая мощными побудительными и регулятивными возможностями, способствует эффективному становлению ребенка как субъекта познавательной деятельности. До недавнего времени в дошкольной педагогике развитию познавательных интересов дошкольников не уделялось особого внимания, между тем как познавательный интерес признается сейчас одним из ведущих мотивов, побуждающих детей к знаниям, к учению.

Исследования Б.Г. Ананьева, Л.Н. Божович, Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, А.Г. Запорожца показывают, что познавательный интерес формируется более успешно при активной познавательной деятельности. Познавательный интерес ребенка проявляется в стремлении узнавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании понять их сущность, найти между ними имеющиеся отношения и связи [1, с. 57].

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия познавательного интереса. Он рассматривается как:

- избирательная направленность человека (Н.Ф. Добрынин, Т. Рибо);
- проявление умственной и эмоциональной активности (С.Л. Рушинштейн);
- активатор разнообразных чувств (Д. Фрейдер);
- специфическое отношение личности к объекту, вызванное сознанием его жизненного значения и эмоциональной привлекательности (А.К. Ковалев);
- активное познавательное отношение человека к миру (В.Н. Мясищев);
- избирательная направленность личности на предметы и явления окружающего мира (Т.А. Куликова, Н.Г. Морозова, Г.И. Щукина).

По мнению психологов (Л.И. Божович, Л.С. Выготского, М.Ю. Кистяковской, Р.Я. Лихтван-Абрамовича, Г.Д. Розенгард-Пупко) развитие познавательного интереса у дошкольников связано с преобладанием особых форм активности и положительного аффективного состояния, возникающего из потребности во внешних впечатлениях. Формирование его происходит в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рушинштейн и др.). Предметом познавательного интереса является стремление человека проникать во все многообразие окружающего мира, отражать в сознании сущностные процессы, причинно-следственные связи и закономерности.

Познавательный интерес – избирательная направленность психических процессов на объекты и явления окружающего мира, как тенденция, потребность, стремление личности заниматься данной областью явления, которая приносит удовольствие. Биологической основой познавательного интереса является ориентировочно-исследовательский рефлекс, обозначенный И.П. Павловым как рефлекс «Что такое?», который в дальнейшем по исследованиям Л.И. Божович приобретает теоретический характер, перестает удовлетворять органические потребности и направляется на предмет, не данный непосредственно восприятию.

Обстоятельно, в контексте своей педагогической теории проблему интереса рассмотрел К.Д. Ушинский. В своей теории он психологически обосновал интерес в обучении. Особое место занимает начальное обучение, требующее побуждения ребенка к активной мыслительной работе. Занимательность, связанная с реальными предметами, наглядный материал, близкий опыту ребенка, – драгоценнейшие достоинства первоначального обучения. Открывать перед детьми новые и новые стороны предмета, пробуждать интерес и внимание – в этом К.Д. Ушинский видел важную задачу обучения. Важно не подменять занимательность развлекательством, чтобы сам интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас, – таковы наставления К.Д. Ушинского.

Глубокая психологическая основа всей педагогической теории К.Д. Ушинского и проблемы интереса усилили внимание к природосообразному развитию детей.

Обостренная критика обучения и воспитания в период общественно - педагогического подъема привела к идее пристального внимания к внутреннему миру ребенка на основе его полной свободы. Эту точку зрения отразил в своих педагогических взглядах Л.Н. Толстой. Он справедливо считал, что интерес ребенка может раскрыться лишь в условиях, не стесняющих проявления его способностей и наклонностей. Интерес в педагогических взглядах Толстого является центром всей педагогической работы. Важнейшее условие проявления интереса – это создание на уроке такой естественной, свободной атмосферы, которая вызывает подъем душевных сил ребенка [4, с. 16].

С марксистских позиций рассматривала проблему интереса Н.К. Крупская. Практическое применение прогрессивные идеи по проблеме интереса в обучении нашли в опыте педагогов А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого.

А.С. Макаренко раскрывает некоторые методические приемы поддержания и развития интереса: под-сказка, вызывающая догадку, постановка интересного вопроса, введение нового материала, рассматривание иллюстраций, наталкивающих на вопросы, и т. д.

Дошкольный возраст – это начало всестороннего развития и формирования личности. В этот период деятельность анализаторов, развитие представлений, воображения, памяти, мышления, речи в комплексе приводят к формированию чувственного этапа познания мира. Интенсивно формируется логическое мышление, появляются элементы абстрактных рассуждений. Дошкольник стремится представить мир таким, каким он его видит. Даже фантазию он может расценивать как реальность.

Интерес к познанию реального мира – один из наиболее фундаментальных и значимых в детском развитии.

В старшем дошкольном возрасте познавательное развитие – это сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения), которые представляют собой разные формы ориентации ребенка в окружающем мире, в себе самом и регулируют его деятельность [3, с. 103].

Характерная особенность этого возраста – познавательные интересы, выражающиеся во внимательном рассматривании, самостоятельном поиске интересующей информации и стремлении узнать у взрослого, где, что и как растет, живет. Старший дошкольник интересуется явлениями живой и неживой природы, проявляет инициативу, которая обнаруживается в наблюдении, в стремлении разузнать, подойти, потрогать.

Результатом познавательной деятельности независимо от того, в какой форме познания она осуществлялась, являются знания. Дети в этом возрасте уже способны систематизировать и группировать объекты живой и неживой природы, как по внешним признакам, так и по признакам среды обитания. Изменения объектов, переход вещества из одного состояния в другое (снега и льда – в воду; воды – в лед и т. п.), такие явления природы, как снегопад, метель, гроза, град, иней, туман и т. п. вызывают у детей этого возраста особый интерес. Дети постепенно начинают понимать, что состояние, развитие и изменения в живой и неживой природе во многом зависят от отношения к ним человека.

Надо отметить, что в развитии познавательных интересов дошкольников существуют две основные линии:

1. Постепенное обогащение опыта ребенка, насыщение этого опыта новыми знаниями и сведениями об окружающем, которое и вызывает познавательную активность дошкольника. Чем больше перед ребенком открывающихся сторон окружающей действительности, тем шире его возможности для возникновения и закрепления устойчивых познавательных интересов.

2. Данную линию развития познавательных интересов составляет постепенное расширение и углубление познавательных интересов внутри одной и той же сферы действительности [2, с. 34].

При этом каждому возрастному этапу присуща своя интенсивность, степень выраженности, содержательная направленность познания.

Таким образом, на протяжении дошкольного детства ребенок непосредственно включается в овладение способами целенаправленного познания и преобразования мира через освоение умений:

- постановка цели и планирование;
- прогнозирование возможных эффектов действия;
- контроль за выполнением действий;
- оценка результатов и их коррекция.

#### *Список литературы*

1. Ананьев, Б.Г. Познавательные потребности и интерес : ученые записки Ленинградского государственного университета / Б.Г. Ананьев. – Л., 1959. – 126 с.
2. Волостникова, А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности / А.Г. Волостникова. – М., 1994. – 75 с.
3. Шинкарева Н.А. Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактической игры [Текст] / Н.А. Шинкарева, О.А. Евдокимова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь : Меркурий, 2014. – С. 102–104.
4. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 2005. – 160 с.

## **ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДЕТСКОМ САДУ**

На сегодняшний день в соответствии с ФГОС ДО здоровье дошкольников занимает ведущее место в воспитательно-образовательном процессе. И это не случайно. На первой Российской Ассамблее, посвященной проблемам здоровья детей, констатировалось, что среди детского населения отмечается отчетливая тенденция к ухудшению состояния здоровья. По данным статистики уже в дошкольном возрасте 75–80% детей имеют хронические заболевания, к тому же было отмечено, что настоящей действенной службы охраны здоровья детей пока нет ни в системе образования, ни в системе здравоохранения [1].

В связи с вышесказанным мы считаем, что воспитание здоровой, физически развитой личности, формирование основ знаний и привычек здорового образа жизни – первоочередная задача современного дошкольного образования, где главной целью является необходимость научить ребенка с раннего детства разумно относиться к своему здоровью, заниматься физической культурой, закалять свой организм, рационально питаться и жить в согласии с природой.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволяет выделить нам следующий понятийный аппарат для дальнейшей работы.

Термин «экология» (с греческого «эйкос» или «ойкос» – дом; «логос» – знание, наука) был введен в 1866 г. немецким естествоиспытателем Эрнестом Геккелем, который определил экологию как науку, изучающую «отношения организмов с окружающей средой». Основной целью экологического образования детей является формирование у них экологической культуры, под которой следует понимать совокупность экологического сознания, экологических чувств и экологической деятельности.

Впервые термин «валеология» был предложен И.И. Брехманом в 1980 г. Валеология (от одного из значений лат. valeo – «быть здоровым») – это область знаний о закономерностях и механизмах формирования, сохранения и укрепления здоровья человека. Одним из направлений валеологии является педагогическая валеология [2]. Цель педагогической валеологии – сохранение и укрепление физического и духовного здоровья учащихся; формирование у них системы валеологических знаний и умений заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих, содействии осознанию школьниками необходимости следовать здоровому образу жизни.

Результатом эколого-валеологического воспитания дошкольников – должно стать формирование у них экологической и валеологической культуры. Главным компонентом эколого-валеологической культуры дошкольника должно стать представление, под которым мы понимаем наглядно-образное знание об общей закономерности взаимосвязи организма и среды.

Использование тех или иных методов и форм в эколого-валеологическом воспитании детей должно зависеть от возраста детей и особенностей их мышления. Например, детям дошкольного возраста свойственно наглядно-образное мышление, поэтому познание какого-либо объекта или явления природы или зависимости между человеком и окружающей средой должно начинаться с неоднократного наблюдения этих объектов, явлений и т. д. [3].

Таким образом, основным методом в эколого-валеологическом воспитании детей дошкольного возраста, является наблюдение. С его помощью ребенок не только познает внешние параметры объектов природы и человека (строение, свойства и пр.), но и приобретает различные навыки, направленные на познание или практическое преобразование природы и себя (труд по уходу за растениями и животными, за собой и т. д.).

Следующим методом является практическая деятельность детей, имеет ключевое значение. Наблюдения, опыты и практическая деятельность способствуют накоплению у детей конкретно-образных представлений, фактических знаний, об окружающей действительности, организме человека, которые являются материалом для последующего их осознания, обобщения, приведения в систему. Именно данный метод является показателем эколого-валеологической воспитанности ребенка

Важный метод эколого-валеологического воспитания – слово и его правильное использование в разных формах работы с детьми. Причем наибольшее значение имеет беседа – четкая и гибкая последовательность вопросов, помогающих детям понять причинно-следственные связи, сформулировать выводы, сделать обобщения, перенести знания в новую ситуацию. Именно беседа выявляет нравственную позицию ребенка в его отношениях с животными, растениями, людьми [3].

Огромное значение в работе детьми дошкольного возраста имеет игра. Освоение детьми представлений эколого-валеологического характера осуществляется легче, если в процессы познания включаются элементы сюжетно-ролевой игры.

Экологическое развитие также предполагает использование разнообразных форм проведения работы с детьми: НОД; экскурсии; природоохранные акции; создание кружков с природоведческой и здоровьесберегающей тематикой [2].

Основная роль в формировании системы первоначальных эколого-валеологических научных представлений, понятий и знаний отводится непосредственной образовательной деятельности. Причем главной целью этих занятий должна быть не передача знаний от педагога к ребенку, а приобщение детей к систематической и творческой деятельности. Поэтому перед педагогом встает трудная задача построить занятие таким образом, чтобы, с одной стороны, ответить на интересующие детей вопросы и удовлетворить их. В этом помогают нетрадиционные занятия, например, занятие-путешествие, занятие-сказка, викторина и т. д.

Большое значение в эколого-валеологическом развитии детей должно придаваться экскурсиям, где происходит ознакомление с многообразием органического мира, проводятся наблюдения за объектами и явлениями природы в разные времена года; выявляются взаимосвязи между окружающей средой и человеческим организмом.

Природоохранные акции – это общественно-значимые мероприятия, направленные на сохранение объектов природы. Можно провести с детьми следующие природоохранные акции:

- «Чтобы деревья были большими» (посадка деревьев ко Дню Земли);
- «День цветов» (создание цветочных аллей);
- «Майский букет» (выращивание цветов ко Дню Победы);
- «Птичья столовая» (изготовление кормушек и подкормка птиц в зимнее время) и т. д.

В работе по эколого-валеологическому развитию детей можно использовать занятия в кружках и клубах: «Юный эколог», «Юный путешественник», «Юный валеолог» и др. Занятия в данных кружках и клубах дают возможность глубже познать природу, строение и особенности своего организма, взаимосвязи между окружающей средой и человеком, а программный материал занятий служит теоретической основой для самостоятельной деятельности в кружке.

Мы считаем, что эколого-валеологическую культуру нельзя навязать ребенку. Детство – это период бурного развития ребенка, интенсивного накопления знаний об окружающем мире, формирования многогранных отношений к природе. Особая чувствительность и эмоциональность дошкольников только создают особые предпосылки для появления интереса к самому себе, к людям, к своему здоровью, к состоянию природной и социальной среды.

#### Список литературы

1. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2009. – 464 с.
2. Суворова, С.Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Челябинск, 2005. – 380 с.
3. Тюмасева З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования : монография. – Челябинск : ЧГПУ, 2006. – 322 с.

*Бабушкина О., студентка ТюмГУ (ИФ)  
Научный руководитель: Попова Е.И.,  
канд. пед. наук, доцент ТюмГУ (ИФ)  
г. Ишим*

### СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коммуникативная компетентность определяется как направленность на объект общения (Г.М. Андреева), как ситуативная адаптивность (Ю.Н. Емельянов), как владение языком (М.А. Хазанова), как совокупность умений, обеспечивающих возможность установления субъектом межличностных отношений, обмен информацией, проявлением рефлексивного поведения (Е.М. Алифанова).

Изучение трудов А.А.Максимовой, М.Н. Терещенко и др. позволили нам определить содержание коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста [3, 6].

Таблица 1

**Содержание коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста**

<i>Содержание коммуникативной компетентности</i>	<i>Информационно-коммуникативные умения</i>	<i>Регуляционно-коммуникативные умения</i>	<i>Аффективно-коммуникативные умения</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вступать в процесс общения;</li> <li>• ориентироваться в партнерах, ситуациях общения;</li> <li>• соотносить средства вербального и невербального общения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению;</li> <li>• доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься;</li> <li>• применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач;</li> <li>• оценивать результаты совместного общения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению;</li> <li>• проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению;</li> <li>• оценивать эмоциональное поведение друг друга</li> </ul>

Таким образом, определяя содержание коммуникативной компетентности, целесообразно выделить: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения.



Анализ психолого-педагогической литературы и практики ДООУ показал, что формирование коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста необходимо осуществлять в условиях, наиболее соответствующих их природе [5].

Т.М. Бабунова считает, что сюжетно-ролевая игра является важным средством формирования коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста [1].

Н.А. Виноградова, М.А. Максимова, С.И. Поздеева и др. считают, что в сюжетно-ролевой игре дети отработывают позитивные способы разрешения конфликтов, находят свою позицию в общении со сверстниками, дают сами и получают со стороны партнеров реакцию поддержки, одобрения или недовольства [2, 3, 4].

С этой целью мы разделили сюжетно-ролевые игры на 3 группы в зависимости от содержания информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений.

#### Группа № 1

Цель: развитие информационно-коммуникативных умений.

Задачи:

- показать детям значение общения в жизни людей;
- развивать умение вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения;
- учить соотносить средства вербального и невербального общения;
- развивать умение использовать мимику и жесты;
- развивать умение внимательно слушать собеседника;
- развивать умение благодарить товарища, высказывать поздравление, определять мнение и отношение к себе товарищей по общению;
- развивать умение вежливо отвечать на вопросы собеседников, кратко и корректно формулировать ответ;
- развивать умение эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику;
- развивать умение осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации;
- учить получать и снабжать собеседников информацией и другие цели.

Перечень игр первой группы, ориентированных на развитие информационно-коммуникативных умений, может включать в себя следующие сюжетно-ролевые игры: «Режим молчания, или Большой разговор», «Диалог», «Продолжи сказку», «Угадай, кто я?», «Разговор через стекло», «Передай указание», «Подарки», «Пресс-конференция», «Покажи, что я делаю», «Рассказ по кругу», «Вы ошиблись номером», «Войско овощей и фруктов», «Кто красивей всех на свете?» (Приложение 9).

#### Группа № 2

Цель: развитие регуляционно-коммуникативных умений.

Задачи:

- развивать умение определять внутренний мир человека;
- учить внимательно относиться к товарищам;
- развивать умение соотносить свои действия, мнения, желания с партнерами по общению;
- формировать умение оценивать эмоциональное поведение окружающих;
- развивать умение доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению;
- формировать умение оценивать результаты совместного общения;
- развивать умения действовать совместно и осуществлять само- и взаимоконтроль за деятельностью;
- развивать умение оценивать критически себя и других.

Перечень второй группы игр, ориентированных на развитие регуляционно-коммуникативных умений, может включать в себя следующие сюжетно-ролевые игры: «Детектив», «Неудобная ситуация», «Школа доверия», «Сказки из мусора», «Дискуссия», «Путешествие по железной дороге», «Скульпторы», «У нас все можно», «Клеевой ручеек», «Школа разведчиков», «Магазин игрушек», «Ищем клад», «Встреча через пять лет», «Пчелы», «По следам Робинзона» и др.

#### Группа № 3

Цель: развитие аффективно-коммуникативных умений.

Задачи:

- развивать умение делиться своими чувствами, интересами, настроениями с партнерами по общению;
- развивать умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание;
- учить помогать и поддерживать товарищей;
- учить заботиться о товарищах;
- учить соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами;
- формировать умение быть честным, не уклоняться от ответов.

Перечень третьей группы игр, ориентированных на развитие аффективно-коммуникативных умений, может включать в себя следующие сюжетно-ролевые игры: «Встреча сказочных героев», «На приеме у доктора Пилюлькина», «Игра с масками», «Материнская забота», «Три подружки», «Без маски», «Что случилось?», «Комиссионный магазин» и др.

Как видно, особая роль сюжетно-ролевых игр в формировании коммуникативных умений заключается в том, что в них создаются благоприятные условия для совместных переживаний, способствующих становлению общих (коллективных) интересов.

### Список литературы

1. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика: учебное пособие / Т.М. Бабунова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.
2. Виноградова, Н.А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников / Н.А. Виноградова, Н.В. Позднякова – М. : Айрис-пресс, 2009. – 128 с. – (Дошкольное воспитание и развитие).
3. Максимова, А.А. Учим общаться детей 6–10 лет : метод. пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 78 с.
4. Поздеева, С.И. Открытое совместное действие педагога и ребенка как условие формирования коммуникативной компетентности детей / С.И. Поздеева // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 76–83.
5. Попова, Е.И. Управление социально-коммуникативным развитием детей дошкольного возраста в период внедрения ФГОС дошкольного образования / Е.И. Попова // XXV Ершовские чтения : межвузовский сб. науч. статей ; отв. ред. Л.В. Ведерниковой. – Филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», в г. Ишиме, 2015. – С. 26–33.
6. Терещенко, М.Н. Формирование коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста / М.Н. Терещенко // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 5. – С. 11–13.

*Безух Ю., студентка ГГПИ им. В.Г. Короленко,  
Научный руководитель: Новикова Е.В.,  
канд. пед. наук, доцент ГГПИ им. В.Г. Короленко  
г. Глазов*

### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИЗ СТРОИТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА

С позиции теории амплификации (обогащения) развития детей (А.В. Запорожец) важную роль в формировании творчества играют специфические виды детской деятельности, к которым относится и конструирование.

Детское конструирование из-за его созидательной природы и соответствия интересам и потребностям дошкольника при определенной организации может носить подлинно творческий характер.

Творчество рассматривается учеными как человеческая деятельность высшего уровня по познанию и преобразованию окружающего природного и социального мира. В процессе творческой деятельности, что особенно важно, изменяется и сам человек (формы и способы его мышления, личностные качества): он становится творческой личностью.

Творчество дошкольника имеет свои особенности. Дети делают множество открытий и создают интересный, порой оригинальный продукт в виде рисунка, конструкции, стихотворения и т. п. (Е.А. Флерина, Г.В. Лабунская, М.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Поддьяков и др.). Новизна открытий и продукта субъективна, это первая важная особенность детского творчества. При этом процесс создания продукта для дошкольника имеет едва ли не первостепенное значение. Деятельность ребенка отличается большой эмоциональной включенностью, стремлением искать и много раз опробовать разные решения, получая от этого особое удовольствие, подчас гораздо большее, чем от достижения конечного результата это – вторая особенность детского творчества.

К наиболее общим показателям творчества относятся: новизна продукта (субъективная), оригинальность, вариативность решений, интеллектуальная активность (Д.Б. Богоявленская), эмоциональные проявления в процессе деятельности (В.Д. Шадриков) и возникновение «интеллектуальных эмоций» в результате преодоления интеллектуальных затруднений (А.В. Запорожец).

По мнению Парамоновой Л.А. ребенок развивается не во всякой деятельности, а только в развивающей и развивающейся, если он лишь механически копирует то, что показывают взрослые то такая деятельность мало эффективна и носит репродуктивный характер. Автор считает, что в процессе творческого конструирования у ребенка развивается универсальная способность к выстраиванию целостностей разных типов. Овладение этой общей способностью связано, прежде всего, с освоением обобщенных способов действий таких, как: комбинирование, изменение пространственного положения, достраивания или убирание лишнего из одной целостности для получения новой.

Ряд исследователей выделяют формы организации конструирования (Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, В.В. Холмовская) такие как: конструирование по образцу; по замыслу; по условиям; каркасное; по простейшим чертежам и наглядным схемам; по модели.

Парамонова Л.А. предлагает с целью обучения конструированию из строительного материала детей шестого года жизни действовать по определенному алгоритму. Сначала ребенка следует научить выполнять базовую модель постройки, т. е. действовать по образцу взрослого. На этом этапе важно грамотно рассмотреть предмет в целом, выделить основные части и детали, определить их функциональное назначение и пространственное расположение частей по отношению друг к другу. Далее дети создают постройку по условиям, заданным взрослым, и на последнем этапе обучения конструируют по замыслу.

Изучение педагогической, методической литературы и массовой практики свидетельствуют о том, что существует объективное противоречие между тем, что развивать творчество детей старшего дошкольного возраста в процессе конструирования из строительного материала возможно, и тем, что в исследуемом ДОО конструирование из строительного материала для детей старшего дошкольного возраста с этой целью используется недостаточно.

Целью нашего исследования было выявление возможностей развития творчества в процессе конструирования из строительного материала у детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из цели, объекта, предмета исследования нами была выдвинута гипотеза: мы предполагаем, что обучение детей старшего дошкольного возраста конструированию из строительного материала будет способствовать развитию у них творчества.

Нами было проведено экспериментальное исследование (констатирующий этап) на базе МБДОУ № 54 г. Глазова с детьми старшего дошкольного возраста. В эксперименте приняли участие дети старшей группы в количестве 22 человек.

Целью данного этапа было выявление начального уровня развития творчества у детей старшего дошкольного возраста. Для этого нами было проведено занятие по конструированию на тему: «Дома на нашей улице».

Критерии оценки были заимствованы и адаптированы под конструирование из строительного материала из исследований Н.А.Ветлугиной. Мы выяснили, что дети затрудняются самостоятельно выполнить работу, многие подражают тем детям, у которых получается выстроить постройку.

Провели опрос среди родителей. Результаты показали, что лишь у троих детей дома в свободном пользовании имеются разные виды конструкторов, такие как: «Лего», металлический конструктор «Самodelкин», конструкторы из геометрических фигур.

Анкетирование воспитателей и анализ календарного плана показали, что воспитатели проводят занятия по конструированию из строительного материала редко, если и проводят, то в основном обучают детей на основе образца и прямого показа, что не способствует развитию творчества. Другие формы организации обучения конструированию не называют и не считают, что конструирование из строительного материала может развивать творчество детей старшего дошкольного возраста.

На формирующем этапе эксперимента нами были взяты две темы: «Грузовые машины» и «Мосты». Примерно по три–четыре занятия по каждой теме. Каждая из тем была представлена несколькими конструкциями: одну взрослый задает как образец, а другие дети создают сами, преобразуя образец в соответствии с определенными условиями. Условия могут быть выражены не только словесно, но и через предметы, поскольку дети уже научились выделять пространственные характеристики предметов.

Перед началом конструирования по теме «Грузовые машины» мы ознакомили детей с разными видами грузового транспорта, помогли детям установить зависимость конструкции каждой грузовой машины от ее практического назначения.

На первом занятии мы предложили образец постройки грузовой машины, который дети анализировали под нашим руководством, затем, мы предложили детям построить такую же машину, предварительно рассказав, как они будут строить.

На втором занятии дети вспомнили конструкцию машины, которую они строили по образцу. По памяти они назвали основные части, детали. После этого мы показали заранее изготовленную конструкцию, и дети убедились в правильности или неправильности своих ответов, после чего они приступили к постройке машины такой же конструкции для перевозок определенного груза (в нашем случае это мебель). Машины, построенные детьми, отличались друг от друга общей конфигурацией (одна более длинная, другая более высокая). Но все они соответствовали заданным условиям. При обсуждении дети сами отметили оригинальность построек.

На третьем занятии мы предложили детям тему «Ты конструктор грузовых машин», т. е. провели занятие по замыслу. Дети с удовольствием приняли предложение и приступили к работе. Одни строили машины для перевозки мебели, другие для продуктов, третьи строили машины для перевозки бензина, молока, мусора. Дети не просили о помощи, самостоятельно подбирали материал и придумывали предназначения для своего автомобиля. После того, как дети сконструировали свои машины, они с увлеченностью стали играть, придумывать различные ситуации. По такому же алгоритму мы освоили с детьми тему «Мосты».

В настоящий момент мы находимся на этапе контрольного эксперимента. Таким образом, мы считаем, что наша гипотеза подтверждается и правильная организация процесса обучения конструированию из строительного материала способствует развитию детского изобразительного творчества.

#### *Список литературы*

1. Поддьяков, Н.Н. Новый подход к развитию творчества дошкольников / Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16–19.
2. Парамонова, Л.А. Формирование обобщенных представлений у детей дошкольного возраста в процессе конструктивной деятельности / Л.А. Парамонова // Умственное воспитание дошкольника ; под ред. Н.Н. Поддьякова. – М., 1972.
3. Парамонова, Л.А. Особенности поисковой деятельности в конструировании / Л.А.Парамонова // Содержание и методы умственного воспитания дошкольников ; под ред. Н.Н. Поддьякова. – М., 1980.
4. Парамонова, Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Парамонова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

## **К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Актуальность проблемы развития познавательных интересов определяется современным социальным заказом общества на выпускника дошкольного образовательного учреждения, который касается не требований к конкретным знаниям, а новых универсальных способностей, сформированных стойких познавательных мотивов, основным из которых является познавательный интерес.

Исследования Б.Г. Ананьева, Л.Н. Божович, Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, А.Г. Запорожца показывают, что познавательный интерес формируется более успешно при активной познавательной деятельности. Познавательный интерес ребенка проявляется в стремлении узнавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании понять их сущность, найти между ними имеющиеся отношения и связи.

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия познавательного интереса. Он рассматривается как:

- избирательная направленность человека (Н.Ф. Добрынин, Т. Рибо);
- проявление умственной и эмоциональной активности (С.Л. Рушинштейн);
- активатор разнообразных чувств (Д. Фрейер);
- специфическое отношение личности к объекту, вызванное сознанием его жизненного значения и эмоциональной привлекательности (А.К. Ковалев);
- активное познавательное отношение человека к миру (В.Н. Мясищев);
- избирательная направленность личности на предметы и явления окружающего мира (Т.А. Куликова, Н.Г. Морозова, Г.И. Щукина).

В работах Д.И. Писарева раскрывается психологическая природа интереса: связь с эмоциональными проявлениями, активной работой мысли; способы, формы и стадии развития. Выделяют 2 вида интереса: пассивный, выражающий заинтересованность, и активный, проявляющийся в активном труде.

Познавательный интерес – это избирательная «направленность личности на предметы и явления окружающей действительности». Она характеризуется постоянным стремлением ребенка к познанию. Особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой деятельности человека, поскольку познавательное начало имеется в каждой из них. Любой вид человеческой деятельности содержит в себе познавательное начало, поисковые творческие процессы, способствующие преобразованию действительности. Любую деятельность человек, одухотворенный познавательным интересом, совершает с большим пристрастием.

По мнению психологов (Л.И. Божович, Л.С. Выготского, М.Ю. Кистьяковской, Р.Я. Лихтван-Абрамовича, Г.Д. Розенгард-Пупко) развитие познавательного интереса у дошкольников связано с преобладанием особых форм активности и положительного аффективного состояния, возникающего из потребности во внешних впечатлениях. Формирование его происходит в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Предметом познавательного интереса является стремление человека проникать во все многообразие окружающего мира, отражать в сознании сущностные процессы, причинно-следственные связи и закономерности.

Познавательный интерес выражается в своем развитии различными состояниями. Условно принято различать следующие последовательные стадии его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес.

Познавательный интерес является одним из важнейших мотивов учения.

Русская педагогическая мысль с научно – практической трактовкой интереса предложила в противовес западным идеям прагматизма и утилитаризма идею рассмотрения интереса не только как средства активизации воспитания и обучения или способа подготовки ребенка к жизни, но и как важного новообразования личности, показателя ее самооценности и условия самореализации в творческом плане.

Таким образом, детская мысль в это период направлена на дифференциацию и обобщение предметов и явлений попыткой проникнуть в самую их суть. На основе такой первичной дифференциации возникают первые общие представления об окружающем мире, как первый контур того, что очень условно может быть названо «мировоззрением» в том смысле, что в развивающихся в этот период общих представлениях начинают доминировать тенденции не к единичному факту, а к связям между отдельными явлениями.

Рассмотренные психологические особенности детей старшего дошкольного возраста охватывают когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферы и обеспечивают возможность развития устойчивых познавательных интересов. Степень проявления интереса, его широта, глубина, осознанность, как показывают исследования ученых (Ю.К. Бабанского, А.Н. Поддьякова, Ф.К. Савиной, Г.Н. Щукиной), зависят от характеристик объекта, к которому он направлен.

Таким образом, в основе развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста всегда должна лежать самостоятельная деятельность ребенка, которая развивает все его способности, а особенно интеллектуальные.

Ребенку должно быть интересно то, что он делает. А интерес к содержанию занятия всегда связан с новизной материала, сменой конкретных видов деятельности, наглядной стороной обучения и, конечно, игровыми элементами.

Интерес влияет на всестороннее формирование личности ребенка.

Если в процессе обучения ребенок начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, – значит, у него развивается мотивация учебной деятельности.

Дошкольный возраст – сензитивный период для развития познавательных потребностей. Поэтому очень важно своевременное и адекватное определение познавательных интересов, их стимулирование и развитие во всех сферах деятельности детей. Интерес к познанию выступает как залог успешного обучения и эффективной образовательной деятельности в целом. Познавательный интерес объемлет все три традиционно выделяемые в дидактике функции процесса обучения: обучающую, развивающую, воспитательную.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что благодаря познавательному интересу, процесс приобретения представлений может стать движущей силой развития интеллекта и важным фактором воспитания личности. Детям свойственно сильное стремление к познанию, исследованию окружающего мира. Лучший способ личностного развития – это искренний интерес к миру, проявляющийся в познавательной активности, в стремлении использовать любую возможность, чтобы чему-нибудь научиться.

#### *Список литературы*

1. Волостникова, А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности / А.Г. Волостникова. – М., 1994. – 75 с.
2. Шинкарева, Н.А. Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактической игры / Н.А. Шинкарева, О.А. Евдокимова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь : Меркурий, 2014. – С. 102–104.
3. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 2005. – 160 с.

*Бирюк С., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Абашина В.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **ВОСПИТАНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ**

Общение с детьми – необходимое условие психического развития ребенка. Потребность в общении рано становится его основной социальной потребностью. Общение со сверстниками играет важнейшую роль в жизни дошкольника, является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявления и развития начал коллективных взаимоотношений детей.

Сюжетно-ролевые игры – это наиболее характерные игры дошкольников, занимающие значительное место в их жизни. Отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры является то, что ее создают сами дети, а их игровая деятельность носит ясно выраженный самостоятельный и творческий характер.

Психолог Запорожец З.А. замечает: «Сюжетно-ролевая игра, как и сказка, учит ребенка проникаться мыслями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений в более широкий мир человеческих стремлений и героических поступков» [2, с. 128].

В своих работах американский психолог Т. Шибутани, развивая эту мысль, говорит о том, что дети, чьих родители удерживают от игр со сверстниками, часто в жизни испытывают трудности во взаимоотношениях [6, с. 323].

А по определению известного педагога А.П. Усовой, дошкольная группа – это первое своеобразное детское общество, возникающее в совместных играх детей, где они имеют возможность самостоятельно объединиться друг с другом и действовать как маленькими, так и большими группами [4, с. 323].

Взаимоотношение – это отношение идущее от людей к людям, «навстречу друг другу». При этом, если в отношении не обязательно поступление к человеку обратного сигнала, то при взаимоотношении постоянно осуществляется «обратная связь».

Между общением, с одной стороны, и отношением, существует определенная соотнесенность.

Общение – это видимая, наблюдаемая, выявляющаяся вовне связь людей. Отношение и взаимоотношение – стороны общения. Они могут быть явными, но могут быть и скрытыми не показными. Взаимоотношение реализуется в общении и через общение. В то же время взаимоотношение накладывает печать на общение, оно служит своеобразным содержанием последнего [7, с. 423].

По мнению Д.Б. Эльконина, сюжетно-ролевая игра требует, далее, от ребенка определенной ориентировки в системе человеческих взаимоотношений, так как направлена на их воспроизведение [2, с. 128].

Д.Б. Эльконин и затем А.П. Усова подчеркивали, что совместная игра невозможна без согласования действий. На первых порах такое согласование устанавливается в самом процессе игры и носит характер внешнего взаимодействия, которое становится исходной формой в развитии у детей «качеств общественности» по терминологии А.П. Усовой, т. е. качеств, обеспечивающих определенный уровень общения

В этом и состоит основное специфическое развивающее значение сюжетно-ролевой игры. Следует только оговориться, что оно реализуется не автоматически, а под руководством взрослого.

Дошкольный возраст – благодатный период в развитии человека, когда формируются нравственные чувства, первые представления о нравственности, хороших и плохих поступках.

Велико значение игры в усвоении норм поведения, правил взаимоотношений. Но этим не исчерпывается ее значение для нравственного развития ребенка. Свобода игровой деятельности предполагает, что в ней ребенок чаще, чем в реальной жизни, ставится в условия, когда он должен сделать самостоятельный выбор (как поступить?). Например, Егору расхотелось подвозить панели для строительства школы, вот быть крановщиком – другое дело. Но крановщик – Алеша, а если он, Егор, выйдет из игры, то она нарушится. Как быть?

Для характеристики игрового и реального поведения детей в игре существенным является проявление доброжелательного отношения к сверстникам, проявление чуткости, отзывчивости, справедливости, взаимопомощи. Общие интересы, цели, задания, совместные действия в подвижных играх способствуют воспитанию положительных взаимоотношений, основанных на проявлениях нравственной активности.

В игре осуществляются два вида взаимоотношений – игровые и реальные. Игровые отношения – это отношения по сюжету и роли, реальные взаимоотношения – это отношения детей как партнеров, товарищей, которые выполняют общее дело. В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопониманию, взаимопомощи, учатся подчинять свои действия действию других игроков.

Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период [1, с. 116].

Центральным моментом ролевой игры является роль, которую берет на себя ребенок. Игровое действие является способом осуществления роли.

В сюжетно-ролевых играх складываются благоприятные условия для формирования коллективных взаимоотношений детей. Исследования, проведенные А.П. Усовой и учениками, выявили следующие уровни (этапы) становления таких взаимоотношений на протяжении дошкольного детства [4, с. 154].

Уровень неорганизованного поведения.

Уровень одиночных игр.

Уровень игр рядом.

Уровень кратковременного общения.

Уровень длительного общения-взаимодействия.

Уровень постоянного взаимодействия.

Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

М.И. Лисина отмечает, что от двух до семи лет отмечаются два таких перелома: первый происходит приблизительно в четыре года, второй – около шести лет [5, с. 323].

Первый перелом внешне проявляется в резком возрастании значимости других детей в жизни ребенка. Если к моменту своего возникновения и в течение одного–двух лет после этого потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место (ребенку двух–трех лет гораздо важнее общаться с взрослым и играть с игрушками), то у четырехлетних детей эта потребность выдвигается на первое место.

Второй перелом внешне выражен менее четко, однако он не менее важен. Он связан с появлением избирательных привязанностей, дружбы и с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми.

Эти переломные моменты можно рассматривать как временные границы трех этапов в развитии общения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения с взрослым, были названы формами общения дошкольников со сверстниками [42, с. 164].

Внеситуативно-деловая форма общения наблюдается довольно редко, у небольшого числа детей 6–7 лет, но у старших дошкольников четко намечается тенденция к ее развитию. Усложнение игровой деятельности ставит ребят перед необходимостью договориться и заранее спланировать свою деятельность. Основная потребность в общении состоит в стремлении к сотрудничеству с товарищами, которое приобретает внеситуативный характер. Изменяется ведущий мотив общения.

Ситуативно-деловая форма создает благоприятные условия для развития личности, самосознания, любознательности, смелости, оптимизма, творчества, а внеситуативно – деловая форма формирует умение видеть в партнере по общению самоценную личность, понимать его мысли и переживания. В то же время она позволяет ребенку уточнить представления о самом себе.

Наиболее явственно особенности стратегии поведения проявляются в ролевых играх, где партнеры должны одновременно ориентироваться и в реальных, и в игровых взаимоотношениях [3, с. 90].

Особенности возрастного периода старших дошкольников характеризуются большим развитием взаимоотношений между собой, дети общаются на занятиях, в различных видах игр, на прогулке и т. д. Одним из ведущих способов общения является сюжетно-ролевая игра, которая формирует не только коллективные взаимоотношения детей, но и прививает нормы общения старшим дошкольникам.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование коллективных взаимоотношений старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре является успешным, если:

- определены способы целенаправленного обогащения содержания сюжетно-ролевых игр ситуациями общения;
- осуществлен отбор способов обучения ролевому поведению в игре с учетом индивидуального уровня развития положительных взаимоотношений;
- используются косвенные методы руководства сюжетно-ролевой игрой.

### Список литературы

1. Водзинский, Д.И. Нравственное и эстетическое воспитание / Д.И. Водзинский. – Минск, 1982. – 146 с.
2. Запорожец, А.В. Психология действия / А.В. Запорожец. – М. ; Воронеж, 2000. – 232 с.
3. Зарецкая, И.И. Нравственное воспитание учащихся / И.И. Зарецкая. – М., 1986. – 173 с.
4. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика : учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 11-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 416 с.
5. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М., 1999. – 456 с.
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1984. – 820 с.

*Булдакова В., студентка ГГПИ им. В.Г. Короленко  
Научный руководитель: Куликова Т.С.,  
канд. пед. наук, доцент ГГПИ им. В.Г. Короленко  
г. Глазов*

### ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР С ИГРУШКАМИ

Дошкольный возраст – это возраст, когда складываются и развиваются сенсорные процессы. Непосредственное чувственное восприятие окружающего составляет основу представлений. Характер этих представлений, их точность, отчетливость, полнота зависят от степени развития тех сенсорных процессов, которые обеспечивают отражение действительности, то есть от развитости ощущений и восприятий. Сегодня проблема сенсорного воспитания актуальна т. к. сенсорное воспитание, направленно на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира. Воспитание ощущений и восприятий создает необходимые предпосылки для возникновения всех других, более сложных познавательных процессов (памяти, воображения, мышления).

Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики О. Декроли, М. Монтессори, Ф. Фребель, а также известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии А.В. Запорожец, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, и др. справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания [7]. Отечественная система сенсорного воспитания опирается на результаты исследований, проведенных Б.Г. Ананьевым, Л.А. Венгером [1], Л.С. Выготским [2], А.В. Запорожцем [7], А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном [4] и др.

Работы В.Н. Аванесовой [6], Л.А. Венгера [1], Н.Н. Подьякова [6], Н.П. Саккулиной [5], А.П. Усовой [7] и других ученых, свидетельствуют, что использование специально сконструированных дидактических пособий, проведение дидактических упражнений и игр должно органически сочетаться с сенсорным воспитанием, осуществляемым на занятиях рисованием, лепкой, конструированием и др. Дидактические игры могут применяться как в качестве одного из методов проведения самих занятий, так и в целях расширения, уточнения и закрепления представлений и умений, полученных на занятиях. Нами сформулировано противоречие: между необходимостью сенсорного воспитания у детей младшего дошкольного возраста и недостаточностью использования дидактических игр с игрушками в практике дошкольных образовательных организаций.

Проблема исследования: какова эффективность использования дидактических игр с игрушками, в процессе сенсорного воспитания детей.

Цель работы: выявить возможности использования дидактических игр с игрушками в процессе сенсорного воспитания детей младшего дошкольного возраста. Объект: сенсорное воспитание детей дошкольного возраста.

Предмет: дидактическая игра с игрушкой как средство сенсорного воспитания детей младшего дошкольного возраста. Нами была выдвинута гипотеза: сенсорное воспитание детей младшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр с игрушками будет эффективнее при следующих условиях: систематичное использования серии дидактических игр с игрушками; соответствие содержания сенсорного воспитания возрастным и индивидуальным особенностям детей.

Для подтверждения гипотезы нами было проведено экспериментальное исследование с 20-ю детьми второй младшей группы на базе МБДОУ г. Глазова по проблеме эффективности использования дидактических игр с игрушками в процессе сенсорного воспитания детей младшего дошкольного возраста. Учреждение реализует «Примерную основную общеобразовательную программу дошкольного образования «Детство» под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайловой. В данной программе определены следующие задачи сенсорного воспитания детей второй младшей группы: 1) знакомить детей с разными видами сенсорных эталонов (представления о цветах спектра, геометрических фигурах, отношениях по величине) и способами обследования предметов (погладить, надавить, понохать, прокатить, попробовать на вкус, обвести пальцем контур); содействовать запоминанию и использованию детьми названий сенсорных эталонов и обследовательских действий; 2) формировать умение сравнивать предметы по основным свойствам (цвету, форме, размеру), устанавливая тождество и различие; подбирать пары и группы предметов на основе сходного сенсорного признака.

Цель констатирующего этапа: выявить уровень сформированности сенсорного воспитания детей младшего дошкольного возраста. Для этого нами были отобраны дидактические игры Л.А. Венгера: «Воздушные шары». Дидактическая задача: способствовать формированию у детей цветowych представлений. Обучать соотносить цвета разнородных предметов. Упражнение рассчитано на первоначальное ознакомление детей с семью цветами спектра. «Что лежит в мешочке!» Дидактическая задача. Закреплять знания детей о форме, упражнять в правильном соотношении нескольких предметов с одним и тем же геометрическим образцом. «Что там?» Дидактическая задача. Закрепить умение устанавливать соотношение трех предметов по величине, учить детей использовать это умение при выполнении действия с предметами (составление матрешки) [3].

Уровни сенсорного развития определены в соответствии с критериями восприятия сенсорных эталонов (цвет, форма, величина) и перцептивными действиями.

Исходя из полученных данных о восприятии детьми сенсорных эталонов и развитии перцептивных действий, в данной части исследования можно констатировать, что в основном дети испытывают трудности при восприятии оранжевого и фиолетового цвета. В области форм особое затруднение вызывают овал и треугольник. С трудом используются простейшие способы обследования. Область величины особой проблемы не представляет.

На основании экспериментальных данных полученных в ходе констатирующего эксперимента мы отобрали 10 детей (экспериментальная группа) набравших наименьшее количество баллов, для проведения дальнейшей работы. Цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать серию дидактических игр с игрушками по сенсорному воспитанию детей второй младшей группы.

Работы по сенсорному воспитанию с детьми младшего дошкольного возраста в процессе проведения дидактических игр с игрушками состояла из 3 этапов: подготовительной, основной и обобщающей.

Цель подготовительного этапа: определение содержания дидактических игр с игрушками; цель основного этапа: использование серии дидактических игр с игрушками в работу с детьми; цель обобщающего этапа: проведение с детьми непосредственной образовательной деятельности по сенсорному воспитанию.

Дидактические игры были разделены по блокам:

1 блок. Восприятие цвета: «Красивый букет»

Дидактическая задача: закрепить цвета спектра и их названиями. Учить детей сравнивать предметы по цвету путем прикладывания их друг к другу. «Каждую бусинку на свою нитку» Дидактическая задача: Учить детей группировать объекты, сходные с образцами. Упражнять в сопоставлении предметов друг с другом путем прикладывания к образцу. «Подбери предметы похожего цвета» Дидактическая задача: упражнять детей в сопоставлении и обобщении предметов по цвету.

2 блок. Восприятие формы и перцептивные действия с предметами и игрушками: «Геометрическое лото»

Дидактическая задача: учить детей сравнивать форму изображенного предмета с геометрическими фигурами и подбирать предметы по геометрическому образцу. Использовать простейшие способы обследования. «Найди то, что я покажу» Дидактическая задача: учить детей находить предмет определенной формы с использованием геометрических фигур-образцов. Использовать простейшие способы обследования. «Магазин» Дидактическая задача: учить детей находить предмет определенной формы с использованием геометрических фигур-образцов. В ходе игры с предметами педагог добивается от детей развернутое словесное объяснение своих действий. Использовать простейшие способы обследования.

3 блок. Восприятие величины «Башня из кубиков»

Дидактическая задача: учить детей сравнивать несколько объектов по величине и располагать их по убывающей величине. «Соберем башенку» Дидактическая задача: учить детей собирать башенку, ориентируясь на образец и располагая кольца по убывающей величине. «Сбор фруктов» Дидактическая задача: учить детей сравнивать несколько объектов по величине и располагать их по убывающей величине. В данной игре используется большее количество предметов и игрушек, которые менее отличаются по величине.

В настоящее время мы находимся на обобщающем этапе формирующего эксперимента и планируем организацию и проведение контрольного эксперимента. Вместе с тем наши наблюдения показывают значительно возросший интерес детей к содержанию дидактических игр с игрушками, а также использование детьми представлений о цветах спектра, форме, величине и о перцептивных действиях в игровой и речевой деятельности.

#### *Список литературы*

1. Венгер, Л.А. Генезис сенсорных способностей / Л.А. Венгер. – М. : Педагогика, 1976. – 256 с.
2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 859 с.
3. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 1978. – 96 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений./ С.Л. Рубинштейн. – М. ; СПб. : Питер, 2005. – 305 с.
5. Сенсорное воспитание в детском саду : метод. указания / под ред. Н.П. Сакулиной, Н.Н. Подъякова. – М. : Просвещение, 1969. – 216 с.
6. Сенсорное воспитание в детском саду : пособие для воспитателей / под ред. Н.Н. Подъякова, В.И. Аванесовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
7. Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М. : Просвещение, 1963. – 364 с.



## **К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ**

Изменение социальной ситуации в связи с поступлением ребенка в детский сад сопряжено с определенными трудностями, как в овладении новыми правилами поведения, так и выстраивании отношений с воспитателями, педагогами и сверстниками.

В ходе комплексных исследований, проведенных учеными разных стран, выделено три фазы адаптационного процесса:

Острая фаза – сопровождается разнообразными колебаниями в соматическом состоянии и психическом статусе, что приводит к снижению веса, более частым респираторным заболеваниям, нарушению сна, снижению аппетита, регрессу в речевом развитии. Фаза длится в среднем один месяц.

Подострая фаза – характеризуется адекватным поведением ребенка, т. е. все сдвиги уменьшаются и регистрируются лишь по отдельным параметрам, на фоне замедленного темпа развития, особенно психического, по сравнению со средними возрастными нормами; фаза длится 3–5 месяцев.

Фаза компенсации – характеризуется убыстрением темпа развития. Дети к концу учебного года преодолевают задержку в развитии.

Характер и особенности течения первых двух фаз позволили классифицировать адаптацию по степени тяжести: легкая, средней тяжести и тяжелая. При этом для детей младшего дошкольного возраста основными параметрами установления тяжести течения адаптационного периода являются сроки нормализации поведения, чистота и длительность острых заболеваний, проявления невротических реакций [1, с. 9].

При легкой адаптации в течение месяца у ребенка нормализуется поведение по установленным показателям он спокойно или радостно начинает относиться к новому детскому коллективу. Аппетит несколько снижается, сон налаживается в течение одной–двух недель. К концу месяца у него восстанавливаются речь интерес к окружающему миру.

Отношения с близкими людьми при легкой адаптации у ребенка не нарушаются он достаточно активен, но не возбужден. Снижение защитных сил организма выражена незначительно, и к концу второй–третьей недели восстанавливается, острых заболеваний не возникает.

Во время адаптации средней тяжести нарушения в поведении и общем состоянии ребенка выражены ярче и длительнее. Настроение неустойчиво в течение месяца, значительно снижается активность: ребенок становится плаксивым, малоподвижным, не стремится исследовать новое окружение, не пользуется приобретенными ранее навыками речи. Все эти изменения могут держаться до полутора месяцев, и все это время он присутствует на занятиях с мамой.

Особую тревогу вызывает состояние тяжелой адаптации. Ребенок начинает длительно и тяжело болеть, одно заболевание без перерыва сменяет другое, защитные силы организма подорваны и уже не выполняют свою роль, не предохраняют организм от многочисленных инфекций, с которыми ему постоянно приходится сталкиваться. Это неблагоприятно сказывается на физическом и психическом развитии ребенка [2, с. 28].

Степень тяжелой адаптации характеризуется определенными отклонениями, в частности специалисты Академии медицинских наук, наблюдая за детьми раннего возраста в период адаптации, установили следующие:

- У детей возникают сдвиги в функциональном состоянии организма, сопровождающиеся отчетливым изменением эмоционально поведенческих реакций и другими клиническими проявлениями.
- Отмечаются реакции «биологической осторожности» или протеста, которые выражаются в виде плача, страха, агрессивных действий или общей заторможенности, негативизма.
- Социальные контакты и речевая активность уменьшаются вплоть до их полного исчезновения.
- Дети теряют часть приобретенных ранее навыков.
- Резко снижается аппетит, нарушается продолжительность и глубина сна.
- Происходит задержка темпов нервно-психического и физического развития.
- Соматические изменения проявляются в потере массы тела, побледнении кожи, сухости слизистых, похолодании конечностей, учащении пульса.
- У часто болеющих детей и у детей с пограничными состояниями обнаруживаются расстройства в виде энуреза (ночное недержание мочи), энкопреза (недержание кала) неустойчивости стула, обострения кожных высыпаний [3, с. 32].

По характеру поведения при поступлении в детский сад, согласно исследованиям С. Теплюк, дети условно делятся на три группы.

Первая группа – большинство детей резко и бурно выражают свое отношение к происходящему: громко плачут, бросаются на пол, царапаются, кусаются, щиплют тех, кто оказывается рядом. Они то просят на руки к взрослому, то бегут к двери с яростью расшвыривают предлагаемые игрушки. Устав от бурного проявления протеста, ребенок может внезапно уснуть, привалившись к взрослому или уткнувшись носом в стол, чтобы через 3–4 минуты с новой энергией продолжить плач до хрипоты. Дети той группы привыкают в течение 20–30 дней.

Вторая группа немногочисленная, два-три ребенка, которые после расставания с мамой замыкаются, бывают крайне насторожены. У них хватает сил только на то, чтобы сделать несколько шагов от порога в сторону и забиться в ближайший угол, спиной к стене, отгородившись от всех стулом, а лучше столом. Эти дети, находясь в крайнем напряжении, еле сдерживают рыдания, сидят, уставившись в одну точку, не притрагиваясь ни к игрушкам, ни к еде. Они молчат, не реагируют ни на одно предложение, отворачиваются при попытке вступить с ними в контакт. И только увидев в дверях маму, оживают. Адаптация таких детей длится два - три месяца, протекает очень сложно.

Третья группа – впервые переступив порог детского сада, такой ребенок совсем не робеет, здороваётся с взрослыми, улыбается и тут же берет инициативу общения с ним. Он сообщает, что пришел к детям в гости, хотя даже не смотрит в их сторону, а весь устремлен к взрослому. Вся его энергия направлена на презентацию себя как личности. Ребенок спешит рассказать, какие у него дома необыкновенные игрушки, рыбки или птички, какой у него большой брат и какой есть друг – школьник. Он с удовольствием демонстрирует свои умения: самостоятельно ест, раздевается и ожидает заслуженной похвалы, хотя лишь пробует еду, а в постели лежит, не выпуская взрослого из поля зрения. Но такая идиллия длится не более двух–трех дней, на большее у него не хватает объема информации. Теперь уже увидев, издали здание детского сада, он впадает в отчаяние, резко протестует, цепляется за маму, и по стилю поведения не отличается от детей первой группы [4, с. 31–32].

С целью помочь родителям открываются группы кратковременного пребывания. С одной стороны, они должны обеспечить запросы родителей, не имеющих возможности или не стремящихся по каким-либо причинам отдавать детей в детский сад на целый день, с другой – призваны обеспечить детям дошкольного возраста необходимую развивающую практику.

В период, предшествующий поступлению ребенка в группу, ребенок воспитывается среди близких взрослых. В домашних условиях он обеспечивается разнообразием видов деятельности, необходимых для его гармоничного развития. В основном родители предпочитают читать детям книги, играть в познавательные игры и гулять с ними, но при этом не систематически, в зависимости от настроения и свободного времени. Сами дети, по мнению родителей, любят играть, смотреть телевизор и рисовать. Круг общения со сверстниками у этих детей довольно узок, ситуации взаимодействия с ними возникают лишь эпизодически.

С одной стороны, гиперопека, с другой – жесткая регламентация всех действий ребенка порождают у него беспомощность, неумение сделать самостоятельно что-либо, рискнуть попробовать новое дело, приложить усилия для достижения цели.

Большое значение для эмоционального благополучия ребенка имеет организация адаптационного периода в группах кратковременного пребывания. Многие дети испытывают стресс при внезапном и резком разрыве привычных каждодневных отношений с мамой. В связи с этим педагогам и воспитателям дошкольных образовательных учреждений крайне важно создать условия, которые помогут смягчить этот разрыв и преодолеть детский страх.

Так, Белкина Л.В. выделяет следующие условия адаптации детей младшего дошкольного возраста в дошкольном учреждении:

1. Индивидуальный подход к ребенку, включает в себя:
  - создание условий для общения со знаковыми вещами и игрушками;
  - гибкий режим;
  - использование игрушек-забав, игрушек-сюрпризов;
  - использование баюколов при укладывании детей спать.
2. Создание предметно-развивающей сферы (использование нетрадиционных форм):
  - уголок «Моя семья»;
  - уголок «Позвони маме»;
  - уголок «Маша-растеряша»;
  - уголок «Уединение»;
  - уголок «Здравствуй, я пришел».
3. Контроль за физическим состоянием ребенка:
  - учет и использование в период адаптации привычек и стереотипов поведения ребенка;
  - элементы закаливающих мероприятий.
4. Побуждение ребенка к общению со сверстниками через использование:
  - игры с воспитателем;
  - игры-упражнения, игры-занятия, игры-исценировки;
  - игры ребенка рядом со сверстниками;
  - приучение к объединению в игре с другими детьми;
  - ситуации общения;
  - использование фольклора;
  - элементы театрализованной деятельности [5, с. 5–6].

Нахождение ребенка в группе кратковременного пребывания позволит родителям лучше узнать своего ребенка, понять, в чем он успешен, и какие у него трудности; будет способствовать формированию у детей умения налаживать общение с чужими взрослыми, быть инициативными в разных социальных ситуациях. Дошкольное образовательное учреждение сможет в этом случае успешнее строить сотрудничество с родителями, учитывать индивидуальные особенности семьи, влиять на формирование грамотной родительской позиции (уважительное отношение к своему ребенку, умение поддержать его; осознавать свои возможности в образовательной и развивающей работе с детьми).

Систематическое посещение ребенком группы кратковременного пребывания, постепенное привыкание к другим детям и взрослым формирует у него ощущение безопасности, и это позволяет ему спокойно оставаться в группе сверстников и педагога, овладевать навыками совместной деятельности в рамках образовательной программы [5, с. 78–79].

Таким образом, адаптация детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания зависит от многих факторов: возраста; особенностей развития индивидуальных особенностей личности; от созданных педагогических условий, способствующих успешной адаптации.

#### Список литературы

1. Кадишкина, Е. Группы кратковременного пребывания / Е. Кадишкина // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 6. – С. 26–27.
2. Давыдова, О.И. Адаптационные группы в ДОУ : метод. пособие / О.И. Давыдова, А.А. Майер. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
3. Демина, Е.С. Развитие и обучение детей раннего возраста в ДОУ / Е.С. Демина. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 196 с.
4. Сухарева, В.Г. Группы для часто и длительно болеющих детей / В.Г. Сухарева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 4. – С. 103–111.
5. Белкина, Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ : практическое пособие / Л.В. Белкина. – Воронеж : Учитель, 2006. – 236 с.
6. Мардахаев, Л.В. Словарь по социальной педагогике / Л.В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

*Джалилова Н., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Толмачева В.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время в образовательном пространстве ДОО особое внимание уделяется художественно-эстетическому развитию дошкольников. Что созвучно одной из целей Российской образовательной политики, прописанной в Концепции модернизации российского образования – «развитие личности, способной к самоопределению и самореализации».

Актуальность проблемы определяется тем, что художественно-эстетическое развитие – важнейшая сторона воспитания ребенка. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает и познавательную активность. Эстетическое развитие является результатом эстетического воспитания. Составляющей этого процесса становится художественное образование – процесс усвоения искусствоведческих знаний, умений, навыков, развития способностей к художественному творчеству.

Одним из приоритетных направлений деятельности ДОО является художественно-эстетическое развитие.

Прежде чем перейти к рассмотрению форм и метод эстетического воспитания детей дошкольного возраста, обратимся к ключевому термину «Эстетика». Термин «эстетика» (от древне греч. *aisthetikos* – чувственный) – это философская наука, изучающая наиболее общие закономерности эстетического отношения человека к действительности. Предметом современной эстетики является весь мир, рассматриваемый с точки зрения эстетической ценности его явлений. Исходя из этого, эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности (Борис Тимофеевич Лихачев).

Проблема эстетического воспитания детей дошкольного возраста находит свое отражение и в нормативных документах. Так, в ФГОС ДО отмечено, что художественно-эстетическое развитие предполагает развитие ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становления эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Эстетическое воспитание важнейшая сторона воспитания ребенка. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности (известно, что для дошкольника понятие «красивы» и «добры» почти идентичны), повышает и познавательную активность, даже влияет на физическое развитие. Проблемами эстетического воспитания в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, В.Н. Щацкая, Е.А. Флерина, Н.Н. Сакулина, Н.А. Ветлугина и др.

Целью эстетического воспитания и образования является развитие готовности личности ребенка к восприятию, освоению, оценке эстетических объектов в искусстве или действительности; развитие эстетического

сознания включение в гармоничное саморазвитие; формирование творческих навыков и умений в области художественной, духовной и физической (телесной) культуры.

Средства реализации содержания эстетического воспитания подбираются педагогом в соответствии с целями и задачами, представленным перед ДОО.

В процессе развития разных видов художественно деятельности детей идет развитие моторики, ручной умелости, микро- и макродвижений, зрительно-двигательной координации. Это сближает задачи эстетического и физического воспитания.

Эстетическое воспитание детей в дошкольном учреждении осуществляется в разных формах в зависимости от принципа руководства их деятельностью, способа объединения дошкольников, вида деятельности.

Существует следующие формы эстетического воспитания:

– Это могут быть организованная образовательная деятельность по развитию речи, изобразительной деятельности, музыке.

– Экскурсия как совместная деятельность ребенка и педагога.

– Театрализованные игры и игры-драматизации.

– Праздники и развлечения.

Методы эстетического воспитания также очень разнообразны. Они зависят от многих условий: объема и качества художественной информации, форм организации и видов деятельности, возраста ребенка. Немалую роль играют подготовки, мастерство и способности педагога.

Педагогическая наука и практика определяет ряд наиболее эффективных методов, способствующих формированию у детей эстетических чувств, отношений, суждений, оценок, практических действий:

– метод убеждения;

– метод приучения;

– метод проблемных ситуаций;

– метод побуждения к сопереживанию.

Также есть отдельные методы, которые носят противоречивый характер. Но приемы, их составляющие, как бы дополняют друг друга. Вот некоторые из них:

– слово воспитателя (пояснения, указания) и наглядные методы, заключающиеся в демонстрации произведений искусства, показ приемов исполнения;

– приемы развития сознательного отношения, умения анализировать, сопоставлять и приемы, побуждающие к эмоциональным переживаниям;

– показ действий, которым надо очно следовать, и приемы, формирующие способы самостоятельных действий;

– приемы, направленные на упражнения, тренировку в навыках, и творческие задания, предлагающие оригинальность, своеобразие исполнения, выдумку, вариативность.

Таким образом, проблема эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста была и остается актуальной. На сегодняшний день в научной литературе представлены разнообразные формы и методы эстетического воспитания, которые могут использоваться в конкретных ситуациях исходя из поставленных педагогом задач.

#### *Список литературы*

1. Бочарова, Н.Е. Как приобщить детей к искусству / Н.Е. Бочарова // Дошкольное образование. – 2002. – № 11. – С. 35–39.
2. Жданова, Т.В. Художественно-эстетическое развитие детей / Т.В. Жданова // Ребенок в детском саду. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
3. Курочкина, Н.А. Дети и пейзажная живопись. Времена года. Учимся видеть, ценить, создавать красоту / Н.А. Курочкина. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 218 с.

*Дьяченко И., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Шанц Е.А.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **РОЛЬ ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИТУАЦИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Одна из актуальнейших проблем сегодняшнего дня – экологическая. На современном этапе развития социума все нарастающие противоречия в системе «человек – общество – природа» привели к тому, что мир оказался на пороге глобального экологического кризиса, стоящего под угрозой возможность существования не только будущих поколений, но и всей биосферы в целом. В сложившейся ситуации необходимы переосмысление существующей системы ценностей, морально-нравственных установок и ориентация на личность с высоким уровнем экологической культуры. В связи с этим большое значение приобретает экологическое образование человека любого возраста и профессии.

В «Законе об Образовании» от 01.09.2013 года № 273-ФЗ в главе 1 ст. № 3, говорится о том, что одним из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности; воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования».

Экологические знания и культура закладываются у человека с раннего возраста. И в этом отношении велико значение экологического образования дошкольников. Уже в дошкольном возрасте ребенок должен познавать природу, учиться любить ее, оберегать, разумно пользоваться, быть действительно созидающей, а не губительной частью мира.

Новое время требует от детского сада развивающего содержания, форм и методов работы с детьми соответствующих высокому качеству.

С 1 января 2014 года вступил в силу ФГОС ДО от 17.10.2013 года № 1155, в котором в рамках образовательной области «Познавательное развитие» рассматриваются задачи экологического образования детей и определены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования. Обращаясь к экологическому образованию детей, выделяют следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка: проявляет любознательность, интересуется причинами явлениями природы; склонен наблюдать, экспериментировать; обладает начальными знаниями о природном мире, в котором он живет; обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Ведущей, особой формой деятельности детей дошкольного возраста, является игра. Игра – это альтернатива действительности, и потому она обладает терапевтическим свойством, используется для коррекции состояния и поведения ребенка. Но все же главная функция игры – развивающая: она повышает интеллект, способствует чувственному восприятию мира и эмоциональному благополучию ребенка.

Усвоение знаний о природе при помощи игры, вызывают переживания у детей и оказывает влияние на формирование бережного отношения к ней.

Познание природы, взаимодействие с ней требует учета специфики живого организма и поэтому накладывают много запретов, ограничивают практическую деятельность ребенка [3, с. 123].

Поэтому именно в сюжетной игре организованной воспитателем ребенок познает природу и взаимодействует с ней.

В экологическом образовании дошкольников используются ролевые экологические игры, которые основаны на моделировании социального содержания экологической деятельности; соответствующих ролей, системы отношений, они инсценируют условия воображаемой ситуации, а участники играют определенные роли. Эти игры приближают участников к условиям реальной жизни [1, с. 47].

Исследование И.А. Комаровой показало, что оптимальной формой включения сюжетно-ролевой игры в процесс ознакомления дошкольников с природой являются игровые обучающие ситуации (ИОС). Их характеризуют следующие моменты:

- она имеет короткий и несложный сюжет, построенный на основе жизненных событий, сказочного или литературного произведения, которое хорошо знакомо дошкольникам;
- она оснащена необходимыми игрушками, атрибутикой; для нее специально организуются пространство и предметная среда;
- в содержание игры заложены дидактическая цель, воспитательная задача, которым подчинены все ее компоненты – сюжет, ролевое взаимодействие персонажей и пр.;
- игру поводит воспитатель: он объявляет название и сюжет, распределяет роли, берет одну роль на себя и исполняет ее, поддерживает воображаемую ситуацию в соответствии с сюжетом;
- воспитатель руководит всей игрой: следит за развитием сюжета, исполнением ролей детьми, ролевыми взаимоотношениями; насыщает игру ролевыми диалогами и игровыми действиями, через которые и осуществляется дидактическая цель [3, с. 124].

Выявлены три типа ИОС, использование которых обладает различными дидактическими возможностями. Это ИОС, построенные с привлечением игрушек-аналогов; кукол, изображающих литературные персонажи; различных вариантов сюжета «Путешествие» [2, с. 182].

Первый тип ИОС строится на использовании игрушек-аналогов, т. е. таких игрушек, которые изображают животных и растения. Главный смысл использования такого рода игрушек – это сопоставление живого объекта с неживым аналогом. Игрушка в этом случае способствует разграничению представлений сказочно-игрушечного и реалистического характера, помогает осознанию специфики живого, выработке умений правильно и по-разному действовать с живым объектом и предметом. Построение игровых обучающих ситуаций с игрушками-аналогами сводится к сопоставлению живого объекта с его игрушечным изображением по внешнему облику и способу функционирования (поведения).

Игрушка не может заменить животное или растение, но она в такой же степени является содержательным элементом обучения. Различные игровые ситуации на занятиях показали, что игрушку-аналог можно использовать в дидактических целях для формирования у детей разного дошкольного возраста реалистических представлений о животных [2, с. 13].

Второй тип ИОС связан с использованием кукол, изображающих персонажей литературных произведений, хорошо знакомых детям.

Исследователем И.А. Комаровой было сделано предположение, что куклы – персонажи некоторых сказок на основе их литературной биографии могут быть с успехом использованы на природоведческих занятиях. Для этой цели были выбраны Чипполино, Незнайка, Карлсон и др. Выбор этих персонажей неслучаен. Выбранные литературные персонажи интересны тем, что с их помощью можно активизировать познавательную деятельность детей.

Смена позиций выступает как положительный фактор обучения активизируется умственная деятельность детей. Использование куклы-персонажа на основе его литературной биографии – это косвенная форма обучения детей, целиком основанная на достаточно сильной игровой мотивации дошкольников [2, с. 184].

Третий тип ИОС – это различные варианты игры в путешествие: «Поездка на выставку», «Экспедиция в Африку (на Северный полюс)», «Экскурсия в зоосад», «Путешествие к морю» и др. Игры – путешествия – это единственный вид игры, сюжет и роли которой допускают прямое обучение детей, передачу новых знаний. В ходе этих игр дети посещают новые места, знакомятся с новыми явлениями и объектами в качестве экскурсантов, туристов, посетителей и т. д.

Благодаря ИОС решаются основные воспитательно-образовательные задачи, повышается активность детей в процессе обучения, снижается утомляемость, формируется интерес к познавательной деятельности, развивается эмоциональная отзывчивость. Игровое обучение помогает ребенку почувствовать собственные возможности, обрести уверенность в себе [4, с. 12].

Игровые обучающие ситуации, являются одним из основных средств экологического образования дошкольников, в процессе решения которых, дети приобретают определенный опыт поведения в природной среде, у них формируется собственная модель поведения, экологическая этика, нравственное отношение к природе и ее богатствам.

#### *Список литературы*

1. Суркина, С.А. Экологическое образование дошкольников : учеб. пособие / С.А. Суркина. – Саратов : Саратовский источник, 2011. – 103 с.
2. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
3. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 184 с.
4. Николаева, С.Н. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и литературными персонажами : пособие для педагогов дошкольных учреждений / С.Н. Николаева, И.А. Комарова. – М. : ГНОМ и Д, 2005. – 128 с.

*Егорова Н., студентка ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
Научный руководитель: Николаева Л.В.,  
канд. пед. наук, доцент ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
г. Якутск*

### **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Нравственное воспитание детей актуально во все времена. Цель традиционного воспитания представляется как народный идеал человека, носителя лучших качеств и характеристик, присущих определенному народу. Народный идеал человека воплощал представления о нравственности, добре и зле, воспитания лучших качеств. Воспитание возникло на основе любви к детям. Рождение детей было значительным событием в жизни каждой семьи. Русские говорили: «У кого много детей, тот не забыт от бога», «Украшение дома – ребенок». И для якутов нет дороже богатства, чем дети. Многодетность считалась в Якутии самым большим счастьем. В центре внимания народной педагогики всегда был и есть ребенок, его воспитание.

Народная мудрость – сложная и развитая философско-мировоззренческая система, отражающая важнейшие стороны жизни человека и этноса в их отношениях с природой и себе подобными, но выраженная не в форме философских трактатов, а в сложном комплексе мифологических, религиозных представлений, в многожанровом фольклорном творчестве. Системный, комплексный анализ этого феномена еще не осуществлен в полной мере.

Еще в глубокой древности у якутского народа появились зачатки педагогической мысли, представлявшие совокупность житейских правил. Они нашли свое выражение как в практике воспитания, так и в народно-поэтическом творчестве. В формировании морального облика подрастающего поколения на первый план выдвигалось воспитание патриотизма и гуманизма: любовь к родному языку, родному народу, родной земле, обычаям. Неслучайно патриотизм, любовь к Родине красной нитью проходит практически через все формы устного народного творчества: сказки, героический эпос, песни и др. Народные пословицы и поговорки являются своеобразной таблицей ценностей любого народа, представляют нравственно-практическую философию. Все народы стремились к высокому нравственному идеалу. Г.Н. Волков отмечал удивительный тон народных изречений: «В них слышишь голос народа – то добродушно-лукавый, то грустно-мечтательный, а то и грозно-

суровый, доходящий до проклятья». Народ твердо убежден, что отклонения в поведении детей – это результат запущенности воспитания. Об этом свидетельствуют многочисленные народные афоризмы: «Пороки ребенка – от его семьи», «За плохого сына мать в ответе, за плохого внука – бабушка», «Причины – в отце, а следствия – в детях».

В народной системе воспитания центральное место занимает пример родителей и других взрослых. Народ справедливо утверждает: «Чему научились в гнезде, то и делают в полете». Влияние отца на сына считается могучим средством воспитания. Дети воспитывались в духе высокой нравственности. Им постоянно внушали мысль, что идеальный человек в своей жизни не должен совершать десяти «черных дел», которые состоят из трех действий тела (воровства, прелюбодеяния, убийства); из четырех действий языка (клеветы, лжи, пустой болтовни, сквернословия); из трех действий помыслов (корыстолюбия, зависти, злобы). К «десяти белым добродетелям» относятся: спасение жизни любого живого существа; воздержание от взятия того, что не является твоим; воздержание от прелюбодеяния; правдивость, честность; воздержание от клеветы, сплетни, сквернословия; скромность, не быть болтуном; воздержание от жадности, проявление жалости и сочувствия; отказ от чувства зависти, мести, злобы. Осознанное понимание каждым ребенком сущности и значимости «черных и белых дел» помогли совершать поступки и действия на основе принципа гуманизма.

Важнейшая сторона народной педагогики – экологическая. У народов, в том числе и у русских, особое развитие получило художественно-эстетическое выражение преклонения перед природой, ее обожествление. У якутов и чувашей обожествлялись озера, реки, родники, деревья, которые имели богов-покровителей и назывались их именами. Почитание воды, огня, березы можно встретить и в русской культуре. В отношении к природе с особой силой проявляются нравственные основы народной системы воспитания. Дети с детства воспитываются в духе любви к родным местам, природе, своим сородичам. При погружении в мир природы, слиянии с нею у человека проявляются такие положительные черты характера, как трудолюбие, умение преодолевать трудности, стремление к душевной гармонии. Если ребенок бережно относится к матери-природе, то он добр и благороден по отношению к малым ее обитателям, берет у нее лишь необходимое, не поддаваясь хищническим инстинктам. Коренные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока выработали самобытную этику отношений с природой, в основе которого – принцип биологического равенства, равного права на существование человека и любого природного явления. Наполнение природы духами, божествами всегда имело нравственный человеческий смысл. У охотников, вынужденных убивать зверя, сложился особый этикет во взаимоотношениях с объектом охоты, включающий обрядовые «извинительные» действия и заклинания.

Детям с ранних лет внушается, что они должны уважать и любить родителей, которые подарили им жизнь, расти добрыми, честными, умелыми. Материнская любовь – еще одно неотъемлемое условие развития кут – сюр, это особый вид энергии. Она помогает ребенку расти сильным духом, чистым, искренним.

Следующая заповедь – это воспитание доброты и любви к людям. Большое значение придается дружбе и братству: «Ким догордоох, олдылоох», «Догордогоруналдьархайгахаалларбат», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Доброе братство милее богатства».

Важнейшей нравственной категорией является уважение к старшим, которое предопределяет собой верность традициям предков, и работу по самосовершенствованию. Об этом говорят следующие пословицы: «От старого бери его благословение, от молодого бери его дружбу», «Старых нужно уважать, молодых учить, с мудрыми советоваться, глупых переносить», «Совет старого человека приносит счастье», «Молодость плечами крепче, старость – головою».

Ребенок должен знать культуру своего народа, его духовные ценности, мораль и этику. Чрезвычайно поучительный материал для современной этнопедагогики дает изучение норм поведения коренных народов, которые в определенной степени сохраняют традиционный уклад жизни, традиционный этикет (правила ритуализированного поведения человека в обществе).

При прохождении педагогической практики в ДОУ мы уделяли большое внимание приобщению детей к народной культуре. Нами были использованы такие методы и приемы как игра, рассказ, беседы и использование художественной литературы. Были проведены беседы по темам: «Природа родного края», «Дикие животные Якутии», «Кто такой Байанай?» «Якутская национальная посуда и утварь», занятия на тему: «Национальный музыкальный инструмент якутов – хомус», «Традиции народного праздника ысыах», «Моя родословная», «Якутские народные сказки», «Пословицы и поговорки» и др.

В конце цикла занятий были проведены тематические вечера «Месяц Байаная», «День хомуса», просмотр якутских мультфильмов, фольклорный фестиваль.

В свободное от занятий время в режим дня включались обучение национальным играм народа саха: «Тыксаан», «Хабылык», «Хаамыска». Среди мальчиков и пап проводились национальные спортивные игры, соревнования. Для девочек был проведен конкурс «Длинная коса» и семейный конкурс национальных костюмов.

Анализ проведенной работы показал положительные результаты. Дети свободно разбираются в культуре родного народа, знают национальные обычаи, традиции и праздники, известных людей поселка, ветеранов войны, могут исполнять народные песни и танцы, в изобразительной деятельности использовать национальные мотивы и героев якутских сказок, эпоса, родную природу.

Таким образом, приобщение детей к народной культуре имеет большое значение для духовно-нравственного воспитания детей.

### Список литературы

1. Григорьева, А.А. Методологические и теоретические проблемы этнопедагогике якутов / А.А. Григорьева. – М., 1993.
2. Волков, Г.Н. Педагогика любви / Г.Н. Волков. – М., 2002.
3. Николаева, Л.В. Этнопедагогические основы воспитания детей дошкольного возраста / Л.В. Николаева. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2013.

*Елтошкина А., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Лаишкова Л.Л.,  
д-р пед. наук, профессор СурГПУ  
г. Сургут*

### К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена образовательная область «Речевое развитие». Речь является основанием для развития всех основных видов детской деятельности: игры, общения, познания. В этой связи, развитие речи ребенка дошкольного возраста становится одной из актуальных проблем в области образования.

На современном этапе развития общество нуждается в образованной и воспитанной личности. При дальнейшем становлении личности высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться языковыми выразительными средствами, стилистическим многообразием языковых средств, станут самой надежной рекомендацией в общественной жизни и творческой деятельности.

В настоящее время в языковой практике прослеживается утрата лучших речевых традиций, продолжает набирать силу процесс «огрубления» нравов общества, что влечет за собой и упадок общей культуры. В речевой деятельности это выражается в увеличении лексики со сниженной эмоционально-экспрессивной окраской, просторечных форм, жаргонизмов. Исследования Ф.А. Сохина доказывают, что ребенок самостоятельно не может овладеть речевой нормой. На данном этапе остро встает проблема овладения детьми дошкольного возраста речью правильной, логичной, точной, выразительной. Поэтому введение элементов культуры речи в общую систему воспитания будет оказывать безусловное влияние на духовный мир ребенка, и будет способствовать решению коммуникативных задач в детском коллективе.

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера и др. доказали, что дошкольный возраст – период наиболее интенсивного становления и развития личности. Развиваясь, ребенок активно усваивает основы родного языка и речи. В старшем дошкольном возрасте, по данным В.В. Гербовой, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, возрастает речевая активность ребенка: запас слов быстро нарастает, дети употребляют слова в самых разнообразных синтаксических сочетаниях, выражают свои мысли не только простыми, но и сложными предложениями; учатся сравнивать, обобщать и начинают понимать значение абстрактного, отвлеченного смысла слова. Это доказывает, что воспитание основ культуры речи необходимо начинать уже в дошкольном возрасте.

До настоящего времени недостаточно полно решен ряд важных вопросов содержательного и методического характера:

- какие средства выразительности доступны для восприятия и самостоятельного использования детьми старшего дошкольного возраста;
- каким образом можно обеспечить усвоение детьми разных средств речевой выразительности;
- на каком содержании и в какой деятельности целесообразно развивать выразительность речи дошкольников.

Мы полагаем, что использование в работе с детьми старшего дошкольного возраста художественной литературы открывает широкие перспективы формирования выразительности детской речи. Основу нашего предположения составляют следующие особенности литературных произведений:

- выразительность языка, способствующая освоению ребенком лучших образцов русской речи;
- традиционность и импровизационность;
- возможность творческого отношения к их исполнению, которое делает совместное действие более ярким и выразительным.

Говоря о формировании выразительности речи, мы имеем в виду две стороны этого понятия: естественная выразительность повседневной детской речи и произвольная осознанная выразительность при передаче заранее обдуманного текста.

Непринужденная речь ребенка всегда выразительна. В этом заключается сильная, яркая сторона детской речи. Эту выразительность нужно культивировать. Но когда отсутствует живой источник выразительности детской речи – непосредственное чувство, то заметно снижается и интонационная выразительность. Это проявляется тогда, когда детям приходится отвечать или рассказывать на занятии.

Следует постепенно и осторожно развивать у детей способность к произвольной выразительности, т. е. к выразительности возникающей в результате сознательного устремления, волевых усилий.



Начиная со старшей группы, педагог учит детей использовать качество голоса как средство выразительности не только в свободной речи, но и при передаче чужих мыслей, авторского текста. Необходимо учить детей говорить неторопливо, ритмично, останавливаться в конце фразы, заканчивая интонационно мысль. Выразительность возникает тогда, когда ребенок хочет передать в речи не только свои знания, но и отношения, эмоциональное состояние. Поэтому особая роль принадлежит созданию положительного эмоционального фона.

Решение этой задачи возможно посредством включения ребенка в театрализованную деятельность. Она помогает снять напряженность, зажатость мышц у детей, помогает научиться владеть своим телом, мимикой, голосом. Так, работая с куклой-бибабо, говоря за нее, ребенок по-иному относится к собственной речи. Игрушка полностью подчинена воле ребенка и в то же время заставляет его определенным образом говорить и действовать.

Участие в инсценировках дает возможность перевоплощаться в различные образы и побуждает говорить свободно и выразительно, действовать раскованно. Для инсценировок необходима подготовительная работа, где в беседе выявляется, какие свойства характера присущи каждому персонажу, каковы должны быть его манера речи, мимика, жесты, походка.

В сюжетно-ролевых играх дети изображают мир взрослых, копируют их слова, интонацию, жесты. Систему работы целесообразно дополнять занятиями логоритмикой, включающими в себя упражнения с быстрыми и медленными движениями, маршировкой, движениями под музыку, подвижными и речевыми играми, которые оказывают значительное воздействие на эмоциональную выразительность детей, на нормализацию темпа речи, воспитание ритма речи, развитие высоты и силы голоса, т. е. основных средств интонирования речи. Произнесения скороговорок, приветствий, обращений, имен с разными эмоциями и интонациями также способствует развитию выразительности речи.

Выразительная речь характеризуется различными интонационными характеристиками:

Просодика – сложный комплекс элементов, включающий мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций.

Интенсивность произнесения – степень усиления или ослабления выдыхания, голоса, темпа при произнесении звуков речи, то есть силы или слабости произнесения при артикуляции звуков, особенно гласных.

Мелодика речи – совокупность тональных средств, характерных для данного языка; модуляция высоты тона при произнесении фразы.

Ритм речи – упорядоченность звукового, словесного и синтаксического состава речи, определенная ее смысловым заданием.

Темп речи – скорость протекания речи во времени, ее ускорение или замедление, обуславливающее степень ее артикуляторной и слуховой напряженности.

Тембр голоса – окраска, качество звука.

Логическое ударение – интонационное средство; выделение какого-либо слова в предложении интонацией; слова произносятся более членораздельно, длительно, громко (А.М. Антипова).

Выразительность речи обеспечивает эффективность коммуникации, способствует донесению смысла высказывания до слушателей. Уместное и оправданное использование средств речевой выразительности делает старшего дошкольника интересным собеседником и желаемым участником разных видов деятельности, позволяет привлечь внимание взрослых и сверстников. Ребенок с выразительной речью чувствует себя более раскованно и уверенно в любой обстановке благодаря тому, что может адекватными средствами выразить мысли и чувства, показать свою творческую индивидуальность.

Выразительность характеризует не только уровень формирования детской речи, но и особенности личности старшего дошкольника: открытость, эмоциональность, общительность. Широкое влияние, которое оказывает выразительность на коммуникативную культуру личности, взаимоотношения с окружающими, самовыражение в разных видах творческой деятельности, обуславливает необходимость исследования факторов и средств формирования выразительности речи в старшем дошкольном возрасте (Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина).

Работа по формированию выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста должна пронизывать всю жизнь детей в детском саду, должна вестись на всех занятиях: воспитателей, музыкального руководителя, на физкультурных занятиях, включаться во все режимные моменты, начиная с момента прихода ребенка в детский сад (Ф.А. Сохин).

Для развития выразительной стороны речи необходимо создание таких условий, в которых каждый ребенок мог бы проявить свои эмоции, чувства, желания и взгляды, причем не только в обычном разговоре, но и публично, не стесняясь присутствия посторонних слушателей. К этому важно приучить еще в раннем детстве, поскольку нередко бывает, что люди с богатым духовным содержанием, с выразительной речью оказываются замкнутыми, стеснительными, избегают публичных выступлений, теряются в присутствии незнакомых лиц.

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В последние годы проблема формирования основ безопасности становится все более актуальной. Ей уделяется самое пристальное внимание в образовательных учреждениях всех видов и уровней. Наиболее уязвимой категорией, подверженной различным видам опасности являются дети дошкольного возраста. Такие особенности дошкольника, как доверчивость, внушаемость, открытость в общении и любознательность, обуславливают поведение в опасной ситуации и способствуют его уязвимости.

Как известно, самостоятельность ребенка относительно, благополучие и сама его жизнь зависят от внимания и помощи воспитывающих его взрослых людей. Без взрослого человека ребенок не может выжить и развиваться в социальную личность. У детей дошкольного возраста часто наблюдается недостаточная готовность к самосохранительному поведению, слабо развито умение анализировать обстановку, прогнозировать последствия своих действий. Возникает необходимость уберечь детей от опасностей, не подавив при этом в них естественной любознательности, открытости и доверия к миру, не напугать их и подготовить к полноценной жизни [1, с. 45].

Формирование основ безопасности жизнедеятельности – социально значимая задача семьи и образовательных учреждений. В связи с этим, первостепенной задачей для воспитателей и родителей становится не только защита через создание ограждающих условий, а специальное обучение, направленное на формирование у детей готовности самостоятельно противодействовать опасности, адекватно на нее реагировать, защищаясь таким образом, чтобы нейтрализовать или ликвидировать угрозу. У детей дошкольного возраста формирование основ безопасности жизнедеятельности будет осуществляться более эффективно, если в работе использовать специальные средства, способствующие воспитанию личной безопасности детей.

В настоящее время наблюдается мощный поток новой информации. Применение компьютерных технологий, телевидения, электронных игрушек распространение игровых приставок оказывают большое влияние на ребенка и его восприятие окружающего мира. Существенно изменяется и характер его любимой практической деятельности – игры, изменяются и его увлечения. Ранее информацию по любой теме ребенок получал из разных источников: справочная и детская художественная литература, общение со взрослыми и сверстниками. Но, сегодня, учитывая современные реалии, требуются новые методы подачи информации, поскольку мозг ребенка, настроенный на получение знаний в форме развлекательных программ по телевидению, гораздо легче воспримет предложенную в процессе обучения информацию с помощью мультимедийных средств [2, с. 6].

В условиях активного проникновения информационно-коммуникационных технологий в систему образования и накопления образовательных ресурсов в сети Интернет, актуальной становится задача переосмысления теории организации процесса воспитания и обучения дошкольников, процесса передачи систематизированных знаний, навыков и умений и создания новых методов и технологий обучения.

Это обстоятельство поставило нас перед необходимостью создания электронного учебника, который можно было бы использовать как средство передачи детям дошкольного возраста знаний, закрепления и коррекции имеющихся представлений о правилах безопасности. Электронный учебник представляет собой методический комплекс, предназначенный для изучения материала. Он является интегрированным средством, содержащим разнообразные компоненты.

При создании электронного учебника для дошкольников необходимо учитывать, что он должен содержать минимум текста, но как можно больше графических изображений. Важно корректно подобрать цветовую гамму, чтобы при изучении материала цвета не напрягали ребенка. Также рекомендуется использовать гиперссылки на элементы учебника, аудио фрагменты. Использование последних помогает приблизиться к привычным методам обучения и активизировать слуховые центры головного мозга [3, с. 3].

При создании электронного учебника по основам безопасности жизнедеятельности для дошкольников мы основывались на программе «Безопасность» Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной, дополнив новым содержанием, а также добавив раздел «Пожарная безопасность».

Таким образом, разработанный нами электронный учебник состоит из семи разделов: «Пожарная безопасность», «Ребенок на улицах города», «Ребенок и другие люди», «Ребенок и природа», «Эмоциональное благополучие ребенка», «Ребенок дома» и «Здоровье ребенка». Совокупность вышеперечисленных разделов позволяет не только познакомить дошкольников с правилами безопасности, но и помочь осознать необходимость их соблюдения, овладеть навыками безопасного поведения.

Каждый раздел состоит из игровых заданий. Содержание имеет навигационные кнопки, с помощью которых ребенок самостоятельно или с помощью взрослого может выбрать игровые задания и выполнить их.

Компьютерные игровые задания наиболее эффективны на этапе закрепления, уточнения знаний. Именно они помогают детям обобщить знания о правилах безопасного поведения, осознать необходимость их выполнения и содействуют формированию убеждений. Выполняя игровое задание, ребенок не только ищет ответ на вопрос, но и аргументирует свое мнение. Учебник обладает свойством самоконтроля, то есть дает возможность самостоятельно исправить ошибку, найти правильный вариант решения, не прибегая к помощи взрослого.

Работа с данным учебником рекомендована как для групповой, так и индивидуальной образовательной деятельности с детьми. Навигация в учебнике организована таким образом, что в любой момент можно выйти

из игры, вернуться к началу, либо выбрать другое задание. Порядок выполнения того или иного задания играющий определяет самостоятельно. При ошибке ребенок возвращается к заданию и выполняет его снова, при правильном ответе – переходит к следующему заданию.

Таким образом, преимущества данного учебника заключаются в следующем:

- процесс обучения становится более интересным и привлекательным для ребенка;
- многоканальность получения информации (текст, движущиеся персонажи, звуковые эффекты, иллюстрации) способствует повышению эффективности усвоения знаний;
- хорошая структурированность (гипертекстовая организация информации) помогает овладеть системой знаний по безопасности жизнедеятельности;
- возможность самоконтроля позволяет самостоятельно исправить ошибку, найти правильный вариант решения, не прибегая к помощи взрослого.

Поскольку необходимо научить каждого ребенка осваивать, преобразовывать и использовать в практической деятельности огромные массивы информации о существующих опасностях, их видах и способах безопасного поведения в них, такое мультимедийное средство становится, по нашему мнению, достаточно эффективным, позволяет обогатить процесс формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста, дополняя его разнообразными возможностями компьютерных технологий, делая его более интересным и привлекательным для детей.

#### *Список литературы*

1. Белая, К.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников. Конспекты по основам безопасности детей дошкольного возраста. Книга для воспитателей детского сада / К.Ю. Белая, В.Н. Зимонина, Л.А. Кондрыкинская. – М. : Просвещение, 2009. – 129 с.
2. Кочегарова, Л.В. Мультимедийные средства в образовательном процессе: терминология и классификация / Л.В. Кочегарова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2008. – № 2.
3. Мощенко, А.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф. / А.В. Мощенко. – М. : Изд-во СГУ, 2004. – 192 с.

*Иванченко О., магистрант СурГПУ  
Научный руководитель: Абашина В.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Проблема ориентации человека в пространстве достаточно многогранна. Она включает как представления о размерах, форме предметов, так и способность различать расположение предметов в пространстве, понимание различных пространственных отношений.

Пространственные представления, хотя и возникают очень рано у детей дошкольного возраста, являются более сложным процессом, чем умение различать качества предмета. В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве участвуют различные анализаторы (кинестетические, осязательные, зрительные, слуховой, обонятельный). У маленьких детей особая роль принадлежит кинестетическому и зрительному анализаторам.

Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами) В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного расположения предметов. Например, вам предложили взять книгу, и сказали, что она стоит на полке справа, в середине второго сверху ряда. Вы подошли и сразу обратили на нее внимание. Затем Вы потянулись к ней (к этой, а не другой), взяли в руки, приблизили к глазам, тем самым Вы продемонстрировали свою пространственную и зрительно-моторную координацию. Для взрослых все вышеперечисленные действия совершенно элементарны, а ребенок же должен все это сначала понять, осознать, без этих и многих других основополагающих для развития ребенка понятий, он не может правильно ориентироваться в пространстве, успешно познавать окружающий мир, активно преобразовывать его.

В многочисленных философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается исключительная роль освоения предметного и социального пространства в построении ребенком целостной картины мира, осознании своего места в нем. Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации. Гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

Пространственное представление у детей развивают в различных видах деятельности: на занятиях по математике, изобразительности, на индивидуальных занятиях, на музыкальных и физкультурных. Так же пространственное представлений у детей развивают во время режимных процессов: в утренней гимнастике, во

время умывания, одевания, приема пищи, в дидактических и подвижных играх. А так же используя повседневную жизнь.

Сформированность пространственных и временных представлений характеризует общее развитие дошкольника и его готовность к обучению в школе, что является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, обеспечивает целостное гармоничное развитие детей. От уровня сформированности пространственных представлений во многом зависит успешность овладения чтением, письмом, рисованием и другими видами учебной деятельности.

Хорошо развитая пространственная ориентация, четкие представления о форме и размере предметов, позволяют ребенку обойтись без проблем, которые в противном случае могут возникнуть уже в младших классах школы.

Современный учебный процесс предусматривает работу с графическими моделями, структурно-логическими схемами, символическими опорами, для понимания которых необходимо хорошее знание пространственных отношений. Усвоение пространственных отношений требует времени.

Так что начинать обучение надо как можно раньше. А начинают с малого: с режима дня, воспитания собранности, организованности, ответственности, конечно, инициативы в рамках поставленных временных ограничений. Ориентация в пространстве и ориентация во времени – важнейшие условия не только для успешного обучения, но и для успешной адаптации к любым жизненным ситуациям.

Познание ребенком пространства и ориентировка в нем – процесс сложный и длительный, а развитие у детей пространственных представлений требует специального обучения. Его основой должно быть, прежде всего, накопление знаний о предметах окружающего мира в их пространственных отношениях. Восприятие пространства не ограничивается лишь накоплением чувственного опыта. С возрастом развивается стремление к более точному определению пространственных отношений, численному их выражению. Чисто сенсорный опыт восприятия пространства перестраивается в логическое его познание посредством измерения. Большое значение для формирования механизма вторично сигнальной регуляции пространственного различения имеет словарная работа и воспитание культуры речи, как на специальных занятиях, так и в играх детей, в их повседневной жизни.

Понятие «пространственная ориентация» используется для характеристики умения человека ориентироваться не только на местности, но и на себе, на другом человеке (левая рука, правая рука), на различных предметах, в условиях ограниченного пространства, например на листе бумаги. Этот процесс также предполагает активные действия субъекта в пространстве. Пространственные отношения начинают развиваться очень рано, это отмечали педагоги и психологи в своих работах.

Т.А. Мусейибова отмечала, что пространственные отношения развиваются у ребенка поэтапно: на 1 этапе дети учатся ориентироваться «на себе»: определять различные части тела, лица, в том числе и симметричные; понимать их соотношение с различными сторонами собственного тела (впереди, сзади, сверху, внизу, справа и слева).

Умение ориентироваться «на себе» служит основой для овладения ориентировкой на других объектах – 2 этап; умение ориентироваться в окружающем пространстве не только «от себя», но и «от любых предметов».

этап – ребенок осваивает словесную систему отсчета по направлениям.

этап – применение освоенных ребенком навыков в окружающем пространстве, как в трехмерном, так и на плоскости.

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики. В многочисленных философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается исключительная роль освоения предметного и социального пространства в построении ребенком целостной картины мира, осознании своего места в нем. Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации. Гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве. Изучавшие пространственные представления и ориентировку в пространстве исследователи установили, что их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками.

Помимо развития оптико-пространственных представлений, одним из направлений готовности к школе является развитие графо-моторных навыков. Над проблемой развития мелкой моторики работали педагоги: Н.А. Федосова, О.В. Уварова, Е. Карельская и др. Как отмечала М.М. Кольцова «движение пальцев рук имеет особое значение, так как оказывает огромное влияние на развитие высшей нервной деятельности ребенка». А письмо – это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, также хорошо развитого оптико-пространственного восприятия и произвольного внимания.

Если ребенок до начала обучения его грамоте не приобрел умения сравнивать предметы по форме (круглый, овальный и т. д.), по величине и не научился ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу, то ему будет очень сложно усвоить довольно тонкие различия в начертании оптически сходных букв. Профилактика должна быть направлена на преодоление отставания в развитии речи и мышления. Усвоение ребенком словесных обозначений различных пространственных признаков чрезвычайно важно, поскольку знание названий помогает ему обобщить эти признаки и абстрагировать их от конкретных предметов. Ребенок, умеющий абстрагировать от конкретных предметов понятия формы и величины, может ответить на вопросы о том, что бывает круглым, толстым, тонким и т. д.

Недостаточная сформированность пространственных представлений и графо-моторных навыков выражается в ряде типичных ошибок, по-разному проявляющихся в различных видах учебной деятельности, в поведении детей:

- в поведении: пространственные ошибки при выполнении правил расположения предметов и требований педагога, связанных с направлением движения ребенка (вперед, назад, в сторону);
- в чтении: пространственное неразличение сходных по форме букв и т. д.;
- в письме: неумение соотносить букву и линии тетради, т. е. ориентироваться в пространстве листа тетради, смешение верха и низа сходных букв, зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону;
- в арифметике: ошибочное написание цифр (9 вместо 6, 5 вместо 2) несформированность пространственных представлений, неумение ориентироваться на листе бумаги;
- в рисовании: неумение расположить рисунок на пространстве листа, трудности в овладении пропорцией в рисунке;
- в гимнастических упражнениях: неправильное направление движения при перестроении под команду, трудности переключения с одного направления движения на другое и т. д.

Педагог-исследователь О.И. Галкина (1965) в своих исследованиях отмечает, что для формирования пространственных представлений и графо-моторных навыков важно проводить с ребенком следующую работу:

- накопление детьми разнообразного чувственного опыта пространственного различения на основе включения различных анализаторов в наблюдение и активную практическую деятельность детей;
- приобретение словесных знаний, обеспечивающих отвлечение, обобщение и синтез пространственных признаков и отношений в единстве с практикой их различия;
- умение пользоваться пространственными представлениями при решении мыслительных задач и развитие мелкой моторики в процессе различных видов самостоятельных работ.

А реализация данной деятельности связана с разработкой системы упражнений, как на занятиях, так и вне их, с целью совершенствования навыков пространственной ориентировки и развитию мелкой моторики.

Поставленная работа должна решаться в тесной взаимосвязи со всеми узкими специалистами, потому что только комплексная работа по развитию оптико-пространственных представлений и графо-моторных навыков дает возможность решать все поставленные задачи в период дошкольного обучения, что является положительной предпосылкой в дальнейшем школьном обучении.

*Ишмухаметова Э., студентка СурГПУ*  
*Научный руководитель: Толмачева В.В.,*  
*канд. пед. наук, доцент СурГПУ*  
*г. Сургут*

## **К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

На современном этапе развития общества человек становится все более активной и все более мощной силой, воздействующей на окружающую среду, в результате чего наблюдается истощение природных ресурсов, загрязнение всех компонентов природы, нарушение здоровья людей, что явно свидетельствует об углублении экологического кризиса.

В условиях ухудшения экологической обстановки, в связи с ростом уровня компьютеризации трудовых процессов и урбанизацией среды остро встает проблема сохранения здоровья человека, которая становится одной из глобальных проблем современности, так как имеет жизненно важное значение для всего человечества.

На первой Российской Ассамблее, посвященной проблемам здоровья детей, констатировалось, что среди детского населения отмечается отчетливая тенденция к ухудшению состояния здоровья. По данным статистики уже в дошкольном возрасте 75–80% детей имеют хронические заболевания, к тому же было отмечено, что настоящей действенной службы охраны здоровья детей пока нет ни в системе образования, ни в системе здравоохранения.

Согласно проведенным исследованиям В.А. Деркунской, здоровье человека лишь на 7–8% зависит от успехов здравоохранения и более чем на 60% – от его образа жизни. Сегодня установлено: 40% заболеваний взрослых своими истоками уходит в дошкольный возраст (С.М. Мартынов, 1991). В связи с этим актуально воспитание здоровья уже в дошкольном детстве. Необходимо подчеркнуть, что решение данной проблемы на протяжении последних десятилетий чаще всего начинается со школьного порога.

Дошкольнику необходимо познать особенности своего организма, возможные патологии здоровья и пути их исправления; основы управления здоровьем и выживания в современных условиях жизни, т. е. он должен иметь основы знаний – тот минимум, который помог бы ему в дальнейшей жизни.

Социально значимыми при этом становятся исследования в области валеологии и экологии человека.

Впервые термин «валеология» был предложен И.И. Брехманом в 1980 г. Валеология (от одного из значений лат. *valeo* – «быть здоровым») – это область знаний о закономерностях и механизмах формирования, сохранения и укрепления здоровья человека. Также проблема валеологического воспитания изучалась В.В. Колбановым, Г.К. Зайцевым, И.А. Аршавским, Л.Г. Татарниковой, Н.К. Смирновым и др. В основном исследования ученых были направлены на формирование здоровьесберегающего подхода в современном детском саду [1, с. 146].

Значение валеологической культуры заключается в понимании личностью необходимости бережного отношения человека к человеку, здоровых отношений с окружающим миром и удовлетворенности этими отношениями, которые человек строит на протяжении всей жизни.

Одним из направлений валеологии является педагогическая валеология. Цель педагогической валеологии – сохранение и укрепление физического и духовного здоровья учащихся; формирование у них системы валеологических знаний и умений заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих, содействие осознанию дошкольниками необходимости следовать здоровому образу жизни. Валеологическое развитие ребенка является новым видом деятельности воспитателя, который особенно важен и необходим в условиях, предупреждающих перегрузки и вхождение в социальное пространство.

Однако рассматривать проблему формирования здоровья без учета особенностей взаимодействия человека с окружающей средой невозможно.

Экологическое воспитание – новое направление в дошкольной педагогике, которое в последнее время стало актуально в связи с возросшей деятельностью человека в мире природы.

Термин «экология» (с греческого «эйкос» или «ойкос» – дом; «логос» – знание, наука) был введен в 1866 г. известным немецким естествоиспытателем Эрнестом Геккелем, который определил экологию как науку, изучающую «отношения организмов с окружающей средой». В настоящий момент существует разного рода определения понятия экология, но все они сводятся к тому, что экология – это наука о связях между живыми существами и окружающей их средой, между человеком и природой.

Проблемой влияния природы на всестороннее развитие ребенка рассматривали классики зарубежной и русской педагогики (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, Е.Н. Тихеева) [1, с. 113].

Основной целью экологического образования детей является формирование у них экологической культуры, под которой следует понимать совокупность экологического сознания, экологических чувств и экологической деятельности.

Появляются работы, авторы которых рассматривают проблему здоровья человека с позиций взаимосвязи здоровья человека и «здоровья» окружающей среды, ориентированные на объединение экологического и валеологического воспитания.

Так в 1996 г. авторским коллективом Эколого-валеологического центра Челябинского государственного педагогического университета (ЭВЦ ЧГПУ) под руководством З.И. Тюмасаевой была разработана «Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области», в которой отмечается, что экологическое образование играет особую роль в развитии человека и общества именно потому, что, решая задачу формирования взаимоотношений с окружающей средой, оно поднимается до уровня решения самых общих задач обучения, воспитания и развития, выступая при этом в качестве интегрирующего начала для отдельных видов образования. Систематизировав существенные знания по проблеме формирования гармоничных взаимоотношений ребенка дошкольного возраста с окружающей средой и самим собой, З.И. Тюмасаева, Е.Г. Кушнина определили экологическое образование в силу сущностной взаимосвязи экологических и валеологических знаний как эколого-валеологическое.

В своих работах З.И. Тюмасаева подчеркивает, что валеологическое воспитание должно осуществляться в непрерывной связи с экологическим, объясняя это тем, что «экология человека изучает отношения его к окружающей среде и своему здоровью». Кроме того, она считает, что «здоровье человека и среда, его окружающая, не отделимы в своих проявлениях, ибо благополучие человека обусловлено физической, духовной и социальной адаптацией к тем комплексным природно-социальным условиям, в которых ему приходится жить» [2, с. 215].

Под эколого-валеологическим образованием детей дошкольного возраста данные авторы понимают природосообразный процесс обучения, воспитания и развития, ориентированный на формирование гармоничных отношений ребенка с окружающей средой, которые проявляются через познавательные, нравственные, эстетические и практические составляющие и активное отношение к своему здоровью. Формирование у детей эколого-валеологических представлений о разнообразии и неповторимости мира природы, и мира здоровья осуществляется с опорой на чувственный опыт ребенка.

Важность такого образования в дошкольном возрасте объясняется тем, что именно этот период является основополагающим для формирования установки на здоровый образ жизни и правильное взаимодействие с окружающей средой.

В настоящее время, несмотря на многочисленные предложения по введению в программу дошкольного воспитания эколого-валеологического направления нельзя говорить о прогрессе этого направления в образовании подрастающего поколения. Основными затруднениями в решении этого вопроса являются отсутствие единства взглядов на эколого-валеологическое воспитание дошкольников, отсутствие педагогов с высоким уровнем эколого-валеологической культуры, а также недостаточность разработанности методов формирования эколого-валеологической культуры детей.

#### *Список литературы*

1. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л.И. Пономарева. – Екатеринбург, 2009. – 464 с.
2. Тюмасаева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования : монография / З.И. Тюмасаева. – Челябинск : ЧГПУ, 2006. – 322 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Дошкольное детство – очень важный период в жизни детей. Именно в этом возрасте каждый ребенок представляет собой маленького исследователя, с радостью и удивлением открывающего для себя незнакомый и удивительный окружающий мир.

Незаменимым средством духовного формирования является искусство: литература, музыка, народное творчество, живопись. Искусство говорит образным языком, оно наглядно и близко ребенку дошкольного возраста. Именно эстетическая среда способна развить в ребенке эстетические чувства и научить эмоционально, откликаться на искусство, как явления вызывающее чувства радости, вдохновения, наслаждения и желания соиздать.

Формирование творческой личности – одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. Решение ее уже должно начаться в дошкольном детстве. Наиболее эффективное средство для этого – изобразительная деятельность в детском саду.

Задачи художественного развития детей дошкольного возраста отражены и в нормативных документах. Так, в ФГОС дошкольного образования обозначено такое направление развития, как художественно-эстетическое.

Оно предполагает:

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
- становление эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста включает:

- 1) опыт эмоционально-нравственного отношения ребенка к окружающей действительности, воплощенный в музыке, изобразительном искусстве и художественных произведениях;
- 2) опыт художественно-творческой деятельности.

Одним из средств художественного развития ребенка дошкольного возраста являются нетрадиционные техники рисования. Нетрадиционные техники рисования – это толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы. Они демонстрируют необычные сочетания материалов и инструментов. Несомненно, достоинством таких техник является универсальность их использования. Технология их выполнения интересна и доступна как взрослому, так и ребенку.

Использование различных приемов способствуют выработке умений видеть образы в сочетаниях цветовых пятен и линий и оформлять их до узнаваемых изображений. Дети осваивают художественные приемы и интересные средства познания окружающего мира через ненавязчивое привлечение к процессу рисования. Образовательная деятельность превращается в созидательный творческий процесс педагога и детей при помощи разнообразного изобразительного материала, который проходит те же стадии, что и творческий процесс художника.

Н.Н. Подъяков утверждает, что художественное творчество – это своего рода качественный переход от уже известного к новому, неизвестному, что художественное творчество – это особая форма процесса развития ребенка, оно «диалектично и противоречиво». Творчество детей носит «глубоко личностный характер» и определяется неповторимостью личности ребенка, накопленного им опыта художественной деятельности.

Нетрадиционные техники рисования развивают мышление ребенка, память, внимание, мелкую моторику, учат ребенка думать и анализировать, соизмерять и сравнивать, сочинять и воображать. Влияют на формирование словарного запаса и связной речи у ребенка (разнообразие форм предметов окружающего мира, различные величины, многообразие оттенков цветов, пространственных обозначений лишь способствуют обогащению словаря малыша). В процессе изобразительной деятельности сочетается умственная и физическая активность ребенка.

На сегодняшний день существуют следующие нетрадиционные техники рисования:

1. Тычок жесткой полусухой кистью.
2. Рисование пальчиками.
3. Рисование ладошкой.
4. Печать мятой бумаги.
5. Оттиск поролоном.
6. Восковые мелки + акварель.
7. Свеча + акварель.
8. Монотипия предметная.
9. Набрызг.

10. Отпечатки листьев.
11. Ниткография.
12. Рисование по мокрому.
13. Рисование мыльной пеной.
14. Старая форма- новое содержание.
15. Комбинирование 2-х различных техник.
16. Соль + акварель.

Таким образом, нетрадиционные техники рисования способствуют тому, что у детей возрастает интерес к рисованию. Они более творчески всматриваются в окружающий мир, учатся находить разные оттенки, приобретают опыт эстетического восприятия. Они создают новое, оригинальное, проявляют творчество, фантазию, реализуют свой замысел, и самостоятельно находят средства для его воплощения.

#### *Список литературы*

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1966. – 93 с.
2. Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская. – СПб., 1994. – 159 с.
3. Григорьева, Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников / Г.Г. Григорьева. – М., 1999. – 275 с.
4. Казакова, Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество / Т.Г. Казакова. – М. : Просвещение, 1945. – 103 с.
5. Комарова, Т.С. Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать? / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2. – С. 37–39.
6. Никитина, А.В. Нетрадиционные техники рисования / А.В. Никитина. – СПб. : Каро, 2008. – 96 с.

*Клименко А., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Толмачева В.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Истоки подвижных игр уходят корнями в глубокую древность. История появления игр позволяет понять их воспитательное значение. Многие виды фольклора подтверждают предположение ученых о том, что истоки подвижных игр заложены в первобытнообщинном строе, однако сведений об этом почти не осталось. По этому поводу Е.А. Покровский писал, что о детских играх первобытных народов, к сожалению, мало сведений. Данные о развитии и жизни ребенка, его играх на ранних ступенях развития общества чрезвычайно бедны. Практически никто из этнографов вообще не ставил себе задачей такое исследование. Лишь в 30-е годы XX столетия появились специальные исследования Маргарет Мид, посвященные детям племени Новой Гвинеи, в которых имеются материалы об образе жизни детей и их играх [4, с. 26].

Игра была спутником человека с незапамятных времен. В ней культуры разных народов демонстрируют сходство и огромное многообразие. Так, Е.А. Покровский утверждал, что игры во все времена и у всех народов были непременно. Многие из игр представляли собою большую оригинальность, смотря по свойствам и образу жизни народа. Множество игр разных народов имели между собою большое сходство, например, игры с мячом, в кости и т. д.

Справедливо также мнение Н.С. Воловик о том, что назначение древних игр – не развлекательное, а практическое. Действиями игры и словами песни люди пытались обеспечить себе будущий успех в предстоящих работах. Древняя игра есть магический ритуал, в котором желаемое изображается как действительное, настоящее проецируется на будущее. Поскольку человек зависел от природы, и основным предметом изображения в игровых песнях стал животный и растительный мир [4, с. 27].

В создание теории игры значительный вклад внесли ведущие русские педагоги и психологи. Вопросы теории и методики игры разрабатывались Д.Б. Элькониным, А.А. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Н.Н. Подъяковым и др.

В разработке содержания, организации и методики подвижных игр важную роль сыграли работы А.И. Быковой, М.М. Конторович, Л.И. Михайловой, Т.И. Осокиной, Е.А. Тимофеевой, Л.В. Артамоновой и др.

Во второй половине XIX в. появляются работы виднейших педагогов Н.И. Пирогова, позднее Е.Н. Водозовой, П.Ф. Каптерева и др. В них подчеркивается первостепенное значение подвижной игры как деятельности, отвечающей возрастным потребностям ребенка.

Значение подвижных игр для разностороннего воспитания ребенка велико: они являются одновременно и средством, и методом воспитания ребенка.

Подвижная игра как средство и как метод характеризуется разнообразием воздействия на ребенка за счет физических упражнений, включаемых в игру в виде двигательных заданий [1, с. 331].

В подвижных играх развиваются и совершенствуются разнообразные движения в соответствии со всеми их характеристиками, направляются особенности поведения детей и проявления необходимых физических и нравственных качеств.



Подвижные игры берут начало в народной педагогике, имеют национальные особенности. Теорию и методику подвижных игр разрабатывали К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Е.А. Покровский, П.Ф. Лесгафт, В.В. Гориневский, Е.Н. Водовозова, Т.И. Осокина, А.В. Кенеман и др. П.Ф. Лесгафт определял подвижную игру как упражнение, при помощи которого ребенок готовится к жизни.

Характерная особенность подвижной игры – комплексность воздействия на организм и на все стороны личности ребенка: в игре одновременно осуществляется физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание.

Развитие самостоятельности и творчества в подвижных играх предопределяется их творческим характером. Начальный этап формирования творчества начинается с подражания. Двигательному творчеству ребенка помогает воображение, приподнятое эмоциональное состояние, проявление двигательной самостоятельности, придумывание сначала совместно с педагогом, а затем и самостоятельно новых вариантов игр. Наивысший уровень самостоятельности и творчества проявляется в умении ребенка самостоятельно организовывать и проводить знакомые ему подвижные игры [2, с. 12].

Во время игр у дошкольников формируются и совершенствуются разнообразные навыки в основных движениях (беге, прыжках, метании, лазаний и др.) Быстрая смена обстановки в процессе игры приучает ребенка целесообразно использовать известные ему движения в соответствии с той или иной ситуацией, обеспечивая их совершенствование. Естественно проявляются физические качества – быстрота реакции, ловкость, глазомер, равновесие, навыки пространственной ориентировки и др. Все это положительно сказывается на совершенствовании двигательных навыков.

Велико значение подвижных игр в воспитании физических качеств: быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости, координация движений. Например, для того чтобы увернуться от «ловишки», надо проявить ловкость, а спасаясь от него, бежать как можно быстрее. Увлеченные сюжетом игры, дети могут выполнять с интересом и много раз, одни и те же движения, не замечая усталости. А это приводит к развитию выносливости.

Активная двигательная деятельность игрового характера и вызываемые ею положительные эмоции усиливают все физиологические процессы в организме, улучшают работу всех органов и систем. Большое количество движений активизирует дыхание, кровообращение и обменные процессы. Это в свою очередь оказывает благотворное влияние на психическую деятельность. Доказано, что они улучшают физическое развитие детей, благотворно воздействуют на нервную систему и укрепляют здоровье. Почти в каждой игре присутствуют бег, прыжки, метания, упражнения на равновесие и т. д. [5, с. 76].

Игре принадлежит большая роль в формировании личности. В процессе игры активизируются память, представления, развиваются мышление, воображение. Во время игры дети действуют в соответствии с правилами, которые обязательны для всех участников. Правила регулируют поведение играющих и способствуют выработке взаимопомощи, коллективизма, честности, дисциплинированности. Вместе с тем необходимость выполнять правила, а также преодолевать препятствия, неизбежные в игре, содействует воспитанию волевых качеств — выдержки, смелости, решительности, умения справляться с отрицательными эмоциями. Дети усваивают смысл игры, учатся действовать в соответствии с избранной ролью, творчески применяют имеющиеся двигательные навыки, учатся анализировать свои действия и действия товарищей.

Подвижные игры нередко сопровождаются песнями, стихами, считалками, игровыми зачинами. Такие игры пополняют словарный запас, обогащают речь детей.

В подвижных играх ребенку приходится самому решать, как действовать, чтобы достигнуть цели. Быстрая и порой неожиданная смена условий заставляет искать все новые и новые пути решения возникающих задач. Все это способствует развитию самостоятельности, активности, инициативы, творчества, сообразительности [3, с. 31].

Большое значение имеют подвижные игры и для нравственного воспитания. Дети учатся действовать в коллективе, подчиняться общим требованиям. Правила игры дети воспринимают как закон, и сознательное выполнение их формирует волю, развивает самообладание, выдержку, умение контролировать свои поступки, свое поведение. В игре формируется честность, дисциплинированность, справедливость. Подвижная игра учит искренности, товариществу.

В играх дети отражают накопленный опыт, углубляют, закрепляют свое представление об изображаемых событиях, о жизни. Игры расширяют круг представлений, развивают наблюдательность, сообразительность, умение анализировать, сопоставлять и обобщать виденное, на основе чего делать выводы из наблюдаемых явлений в окружающей среде. Выполняя различные роли, изображая разнообразные действия, дети практически используют свои знания о повадках животных, птиц, насекомых, о явлениях природы, о средствах передвижения, о современной технике. В процессе игр создаются возможности для развития речи, упражнения в счете и т. д. [6, с. 91].

Гигиеническое значение игр усиливается возможностью их широкого использования в природных условиях. Игры в водоемах, в лесу, на воде и т. д. – ни с чем не сравнимое средство закалывания и укрепления здоровья. Полноценно использовать естественные факторы природы особенно важно в период роста и развития молодого организма.

Подвижные игры создают атмосферу радости и потому делают наиболее эффективным комплексное решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. Активные движения, обусловленные содержанием игры, вызывают у детей положительные эмоции и усиливают все физиологические процессы. Таким образом, подвижные игры – действенное средство разностороннего развития.

Таким образом, на основе анализа научно-методической литературы, посвященной игре, можно сделать следующие выводы:

1. Истоками подвижной игры является моделирование недоступной для ребенка деятельности взрослого.
2. Игры создавались с целью подготовки подрастающего поколения к жизни, к труду.
3. Игры возникали с целью проверки готовности к жизни (обряд инициации).
4. Игры создавались с целью развития и совершенствования основных видов движения.

#### *Список литературы*

1. Бауэр, О.П. Подвижные игры / О.П. Бауэр ; под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева // Теория и методика физической культуры дошкольников : учеб. пособие для студентов. – СПб. : ВВМ, 2004. – С. 331–332.
2. Доронина, М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста / М.А. Доронина // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 10–14.
3. Емельянова, М.Н. Подвижные игры как средство формирования самооценки / М.Н. Емельянова // Ребенок в детском саду. – 2007. – № 4. – С. 29–33.
4. Жичкина, А. Значимость игры в развитии человека / А. Жичкина // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 4. – С. 26–27.
5. Жуков, М.Н. Подвижные игры / М.Н. Жуков. – М. : Владос, 2000. – 148 с.
6. Пензулаева, Л.И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 5–7 лет / Л.И. Пензулаева. – М. : Владос, 2001. – 164 с.

*Коньшина Н., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Зырянова С.М.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В настоящее время огромное внимание уделяется проблеме готовности дошкольников к обучению в школе, так как требования к уровню подготовленности ребенка к школе значительно возросли. Обусловлено это явление, прежде всего, с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Современное общество предъявляет новые требования к ребенку на выходе из детского сада. Выпускник дошкольной образовательной организации должен обладать личностными характеристиками, среди них инициативность, самостоятельность, любознательность и др. Именно поэтому современная система образования на первый план выдвигает задачу формирования у подрастающего поколения способности к активной интеллектуальной деятельности.

Проблемой интеллектуальной подготовки к школе занимались такие педагоги-психологи как Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. Особое внимание уделялось интеллектуальной готовности к обучению в школе, так как именно в развитии интеллектуальных способностей ученые видели основу успешности обучения. Длительное время считалось, что критерием готовности ребенка к обучению является уровень его умственного развития. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. По его мнению, быть готовым к школьному обучению – значит, прежде всего, обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира.

Поэтому, решая задачи формирования интеллектуальной готовности в ДОО, важно обращать внимание на развитие познавательных процессов, таких как память, речь, мышление, внимание, восприятие. Это позволит сделать процесс подготовки детей к обучению в школе более эффективным, повысить уровень интеллектуальной готовности.

Интеллектуальное развитие ребенка зависит от комплекса педагогических условий, таких как: осуществление просвещения педагогов, использование дидактических игр и упражнений в умственном развитии дошкольников, организация взаимодействия ДОО и семьи, организация учебно-воспитательного процесса через проектную деятельность, создание предметно-пространственной развивающей среды.

Проведя констатирующий эксперимент, мы выявили исходный уровень сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6–7 лет. Для определения уровня сформированности интеллектуальной готовности были установлены следующие критерии и показатели: развитие речи, кругозор, познавательные процессы, познавательный интерес. В соответствии с выделенными критериями и показателями сформированности интеллектуальной готовности детей 6–7 лет к обучению в школе, мы определили уровни сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6–7 лет. По результатам исследования можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста лучше всего развиты такие показатели интеллектуальной готовности, как представления об окружающем мире (кругозор), развитие речи, а меньше всего – словесно-логическое мышление, познавательный интерес, т. е. в недостаточной степени сформированы познавательные процессы.

Таким образом, в заключении еще раз хочется отметить, что при подготовке ребенка к школе необходимо более пристальное внимание уделять сформированности познавательных процессов, познавательного интереса, чтобы дети были более успешны в обучении в школе.

#### Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Знание, 2008. – 306 с.
2. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер. – М. : Знание, 2009. – 189 с.
3. Вьюнова, Н.И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н.И. Вьюнова. – М. : Академический проект, 2009. – 256 с.
4. Кравцова, Е. Психологические основы стандартов дошкольного образования / Е. Кравцова, Г. Кравцов // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 6. – С. 15.
5. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 2009. – 335 с.
7. Тихомирова, Л.Ф. Роль детского сада в подготовке детей к школе / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 185 с.

*Корнилова А., студентка ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
Научный руководитель: Баишева М.И.,  
канд. пед. наук, доцент ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
г. Якутск*

### ОРГАНИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ЧТЕНИЯ ДЕТЬМИ УСТНОГО ФОЛЬКЛОРА

Все катаклизмы, происходящие в духовно-нравственной сфере современного общества, подтверждают неизбежность перехода на личностно-смысловую парадигму образования. Смыслообразование наиболее эффективно при интеграции потенциала современного образования с культуросоздающей и человекосоздающей сущностью традиционной культуры воспитания.

Во времена К.Д. Ушинского в хрестоматии начального курса отечественной словесности был раздел духовно-нравственного чтения, основная цель которого – воспитание любви к родным истокам. К.Д. Ушинский был убежден, что только система воспитания, которая построена в соответствии с интересами народа, развивает и укрепляет в детях ценнейшие психологические и духовно-нравственные качества. По его утверждению, живая историческая народность есть то самое «прекрасное создание божие на земле... и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника» [1, с. 129]. По глубокому убеждению К.Д. Ушинского, назначение воспитания – вырастить человека, имеющего конкретную цель в жизни.

Анализ трудов К.Д. Ушинского позволяет заключить, что одним из величайших средств смыслообразующего развития личности является фольклор народа. Устное народное творчество, как этнопедагогическое явление и источник национальных ценностей, требует более содержательных подходов к изучению и рефлексии ценностей. Актуализация духовно-нравственной доминанты чтения сказки, былин, легенд, преданий, эпоса объясняется нашими многолетними наблюдениями за нравственным поведением детей в реальной жизни и убеждениями о необходимости своевременной поддержки «вращения» сущностного потенциала и эмоционально-ценностного отношения детей к миру, жизни.

В контексте гуманизации педагогического процесса принципиально важными позициями модели «духовно-нравственного чтения» являются:

- поддержка субъектности ребенка на всех этапах деятельности, развитие его смыслообразующей активности, универсальной бесконечности, открытости миру в саморазвитии и судьбостроительстве;
- обеспечение культуросообразности воспитания и развития ребенка, когда культурные ценности выступают: с одной стороны, как совокупность достижений общества, с другой – как источник творческого преобразования личности;
- в этом контексте понимание ребенком ценностного содержания фольклора рассматривается как ориентир созидающей жизни и овладение ценностями в собственном «рефлексивном ключе» (В.М. Розин);
- конечный результат модели – это эмоционально-нравственное переживание ребенком ценностей сказки, былин, легенд, преданий и т. д.: понимание им своей причастности к судьбе семьи, рода, народа, человечества;
- родных мест, края, родины, среднего мира – земли и осознание (в пределах своих возможностей) собственной защищенности и ответственности за их судьбы.

Духовно-нравственное чтение народной словесности, с одной стороны, актуализирует открытость ребенка миру, его ценностно-смысловое отношение к нему, а с другой, подстегивает родителей, педагогов к смыслообразующему развитию личности детей. Духовно-гуманистическую личность можно развивать только на основе амплификации способов, путей восхождения к ценностям-идеалам и актуализации субъектности ребенка в совместном чтении художественных произведений и устного народного творчества.

Основываясь на теоретические положения отечественных педагогов, субъективное составляющее «духовного-Я» можно определить как отношение человека к ценностям, соизмерение с ценностями и в соответствии с ними выбор поступка по Истине, Добру и Красоте. Следовательно, категория «смыслообразующее обра-

зование» характеризуется нами как образование, ориентирующее личность на проекцию, рефлексию ценностей, способствующее развитию сущностных основ личности: универсальной бесконечности, «выхода за пределы себя» и на этой основе обеспечивающее открытость миру, другим.

Обнаружение и соизмерение ребенком связности, причастности и ответственности к судьбе собственной семьи, рода, народа, человечества, своего «духовного-Я», своей уникальности в сложном и противоречивом мире должно составить суть технологии смыслообразующего образования. В процессе соизмерения, активной проекции, интерпретации ценностей, идентификации себя с созидающей личностью в совместном чтении у ребенка проявляется особая чувственность. Он обнаруживает собственную уникальность, связность, ответственность к судьбе собственной и родителей: семьи, рода, народа, человечества, родных мест, Родины; содержание и технология работы с детьми обеспечивают развивающее воздействие ценностей на самосознание детей и способствуют психо-эмоциональной удовлетворенности, развитию устойчивых эмоционально-ценностных проявлений, творческо-познавательной активности, гуманного стиля поведения.

Организация диалогического общения, философических бесед, проблемно-игровых ситуаций, различных видов интеллектуальных игр, визуализация и одухотворение ценностей в рисунках, создание ситуаций переживания, эмоционально-нравственного сопереживания носителям ценностей, аналитической интерпретации их – все это способствует творческому осмыслению ценностей народа, раскрытию и развитию сущностных свойств личности ребенка. В исследованиях отечественных психологов установлено, что именно в дошкольном возрасте у детей впервые проявляются способность и потребность действовать, ориентируясь на «внутренние этические инстанции». По Л.С. Выготскому, именно этот ориентир является результатом усвоения нравственных требований общества. Психолог подчеркивает, что активное вхождение ребенка в новую социальную ситуацию определяется наличием у него субъективных возможностей активно ответить на новые задачи.

Появление внутренних этических инстанций свидетельствует о том, что внешние требования превращаются во внутренние, которые малыши выполняют по собственному побуждению, независимо от контроля взрослых предъявляют их к другим и к себе. Между тем, как это отмечают Л.И. Божович и Т.Е. Конникова, детям не всегда удается самим проникать в подлинный гуманистический смысл норм, более обобщенных и скрытых от непосредственного восприятия. Чтобы дети увидели смысл этих норм, нужна специальная педагогическая работа, помощь с самого начала. Доказано, что при благоприятных педагогических условиях к семи годам уже достаточно четко прослеживается направленность личности ребенка как важнейший показатель его духовно-нравственного развития.

Анализ практической деятельности педагогов ДОО показывает правомерность научных выводов Л.А. Венгера, что дети еще в начале старшего дошкольного возраста способны к сознательному рассуждению, могут выделять в явлениях главное, проводя обобщение по существенным скрытым внутренним свойствам. Как утверждает Л.В. Николаева, в приобщении детей к ценностям фольклора, «если воспитательная работа ведется грамотно, то многие проблемы, например, во взаимоотношениях детей, снимаются почти автоматически» [2, с. 70].

Создание педагогических условий смыслообразующего образования детей дошкольного возраста должно соответствовать возрасту ребенка, субкультуре детства и основываться на следующих идеях: ведущей линией развития личности до конца дошкольного возраста должно стать развитие сущностного ценностного потенциала ребенка, а если нет, то к концу дошкольного возраста это нередко дает о себе знать (М.И. Лисина, Н.И. Непомнящая, С.Л. Рубинштейн и др.); важнейший аспект смысла детства в человеческой культуре состоит в открытии самого себя и другого как человека, в обретении меры человеческого в человеке (социокультурном, духовном становлении), что лежит в основе развития субъектности; дети в 5–6 лет (62% детей) предпочитают в общении с взрослыми беседы на личные темы, т. е. «по мере взросления дошкольники переходят к контактам углубленного нравственно-личностного плана» (З.М. Богуславская, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.); диалогическое взаимодействие является природным качеством ребенка, что диалог наряду с игрой – это «та стихия, в которой живет и развивается ребенок» (Ф. Фребель); организация «философической» беседы, по утверждению Н.Е. Щурковой, это воспитание способности к обобщениям, чтобы ребенок мог за фактом видеть явления жизни, за явлением – закономерности, а за закономерностями распознавать основы человеческой жизни.

Коммуникативная компетенция ребенка и становление «духовного-Я» ребенка обусловлены социокультурными реалиями и менталитетными устоями общества. Следует подчеркнуть, что сегодня образовательная деятельность в учреждениях образования, должна рассматриваться как процесс построения смысложизненной концепции личности и восхождения в «духовное-Я». При этом система образования, являющаяся институтом государства, ответственная за формирование и развитие личности, должна совершенствоваться, дополняясь инновационным содержанием, обогащаясь технологией, ориентирующими на смыслообразование.

#### *Список литературы*

1. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании // К.Д. Ушинский. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 69–167.
2. Николаева, Л.В. Энопедagogические основы воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Л.В. Николаева. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2013. – 163 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ИГРОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ**

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится актуальной проблемой. Появляется обеспокоенность, как у родителей, так и у педагогов тем, что нужно уделить больше внимания на то, чтобы ребенок, входящий в другую свою ступень развития, а именно в школьную ступень образования, стал увереннее, успешнее, принял на себя другую социальную роль. Есть общеизвестный факт, что детство определяет бытие культурного целого и судьбу отдельного индивида.

Идея самоценности детства рассматривалась еще задолго до настоящего времени. Эта идея находит отражение в работах многих великих людей. Так по В.Т. Кудрявцеву, детство представляет собой не только физиологическое, психологическое, педагогическое, но и сложное социокультурное явление, имеющее историческое происхождение и природу. В дошкольном возрасте ребенок открывает для себя мир человеческих отношений. Из естественного желания маленького человека включиться во взрослую жизнь, активно в ней участвовать зарождается ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых. Отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры является то, что ее создают сами дети, а их игровая деятельность носит ясно выраженный самостоятельный и творческий характер.

Основное значение сюжетно-ролевой игры, связанной с деятельностью воображения, состоит в том, что у ребенка развиваются потребность в преобразовании окружающей действительности, способность к созданию нового. Он соединяет в сюжете игры реальные и вымышленные явления, наделяет новыми свойствами и функциями знакомые предметы. Взяв какую-то роль, ребенок не просто примеряет к себе профессию и особенности чужой личности: он входит в нее, вживаясь, проникая в ее чувства и настроения, обогащая и углубляя тем самым собственную личность (С.Л. Рубинштейн).

Многочисленные исследования (Р.И. Жуковской, В.П. Залогой, Р.А. Ивановой, Д.В. Менджеричкой, Н.Я. Михайленко, А.П. Усовой, Е.И. Щербаковой и др.) свидетельствуют о том, что при тактичном, педагогически целесообразном руководстве игра содействует обогащению кругозора ребенка, развитию образных форм познания (образное мышление, воображение), упрочению его интересов, развитию речи, а так же нравственному развитию ребенка (правила взаимоотношения с окружающими, усвоение норм поведения).

Между тем, наблюдения за организацией игровой деятельностью детей показывают, что ролевые действия детейне всегда согласованы часто нарушается логика творческого воссоздания жизненно мотивированных связей. Наблюдается частое пересечение ролевых и реальных отношений играющих детей, они выражают свое несогласие, недовольство партнерами, отвлекаются от цели игры и неполно воплощают замысел. Игровая тематика однообразна. Ролевое поведение участников игры характеризуется отсутствием новизны, вариативности. Игровые задачи дети решают привычными способами. В играх дошкольников редки диалоги, которые предполагают общение детей из своей роли.

Изучив проблему организации самостоятельной игровой деятельности дошкольников. Мы решили уделить особое внимание сюжетно-ролевым играм. Изучив литературу, используя опыт методических объединений, решили, что необходимо расширить кругозор детей, а именно изучению профессий. С целью побуждения к дальнейшему обыгрыванию профессий в играх, разработали алгоритм постепенного вовлечения детей в игру.

Алгоритм:

- Беседа о профессии.
- Рассматривание иллюстраций.
- Экскурсии на места.
- Беседа (впечатления детей).
- Изготовление и приобретение необходимой атрибутики.
- Самостоятельная игровая деятельность.

Хотим остановиться на этапе проведения экскурсий. Например, подготовка к сюжетно-ролевой игре «Библиотека». Была проведена предварительная работа: чтение художественной литературы. Рассматривали иллюстрации. Была проведена экскурсия в книжный магазин, а затем в библиотеку. Беседа (впечатления), подготовка книг к игре. Для того чтобы можно было быстро найти нужную книгу, было предложено детям обклеить корешки книг полосками цветной бумаги. Книжки со стихотворными произведениями – желтой полоской, сказки – фиолетовой, рассказы о детях – красной, книги о природе – зеленой, песенки, потешки, загадки – синей. Затем расставили книги в соответствии с тематикой. Вместо полок использовали корзинки под книги. Были изготовлены карточки-формуляры на каждого ребенка. В роли библиотекаря сначала были сами, а затем дети. Был организован читальный зал, книги в нем были новые. Все дети включались в игру с удовольствием. Игра прошла интересно. Тем самым закрепили полученные знания научились играть в сюжетно-ролевую игру «Библиотека».

Фрагмент сюжетно-ролевой игры «Библиотека»

Воспитатель: Скажите, для чего созданы библиотеки? Люди какой специальности работают в библиотеке? Чем они занимаются? Каждый ли человек может работать библиотекарем?

Воспитатель выставляет «волшебный экран», на котором закреплены картинки из набора «Библиотека».

«Часть объекта».

Может ли такое случиться: есть библиотека, а библиотекаря нет. (Ночью библиотека закрыта, библиотекарь уходит домой).

Есть книги, но нет библиотеки. (Книги могут находиться в книжном магазине, на складе, в типографии).

Какие книги находятся в библиотеке? Сколько их? Где они стоят? (Предположения детей).

Как библиотекарь среди множества книг находит нужную? Можно ли держать у себя библиотечную книгу долгое время? Почему? (ответы детей).

«Место объекта».

Где строят библиотеки и почему? Можно ли организовать библиотеку в лесу (селе, городе)? (Библиотеки строят там, где живут люди). Рядом с какими учреждениями нужно строить библиотеки? Почему? (Рядом со школами, институтами. Школьники и студенты много читают. Книги им нужны для учебы).

«Прошлое объекта».

Сядем в машину времени и отправимся в прошлое.

Как вы думаете, были библиотеки в древности? Как люди хранили и передавали информацию, когда не было книг? Где хранили рукописные книги? (Предположения детей).

В давние времена свои библиотеки имели только очень богатые люди. Ведь книги были очень дороги. Позднее библиотеки стали появляться при монастырях и университетах. В них хранились в основном церковные и научные книги.

«Будущее объекта».

Как вы думаете, через тысячу лет люди будут читать? Почему? Интересно, сохранятся ли в будущем библиотек? Чем они будут отличаться от наших библиотек? (Предположения детей).

А может быть библиотек не будет? Ведь в будущем у каждого человека дома будет компьютер, на экране у которого можно прочитать любую книгу. Как вы думаете компьютер – необходимая вещь? Почему? Некоторые люди много времени проводят у экранов компьютеров. Хорошо ли это? Почему? Что произойдет, если люди перестанут читать, если пропадут все книги?

По такому алгоритму нами были организованы сюжетно-ролевые игры: «Салон красоты», «Музей», «Полет в космос», «Путешествие» и т. п.

Данные нашего исследования показали, что процесс развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста требует целенаправленного педагогического руководства, которое заключается в установлении влиятельных способов руководства этим процессом. Под руководством мы понимаем процесс, в котором используются такие методы и приемы, которые бы содействовали лучшему развитию игровых способностей детей старшего дошкольного возраста. Педагогическое руководство процессом развития игровых способностей детей мы осуществляли с помощью творческих упражнений и заданий. Практическая ценность работы лежит в выполнении уровня развития способностей детей и проверке эффективного применения творческих упражнений, и задач на практике.

Практическое применение творческих заданий в экспериментальной группе благоприятствовало появлению позитивных тенденций в этом процессе. У детей улучшилось творческое представление, фантазия, память. Они могут самостоятельно играть, инсценировать:

- создание эмоционально-благополучной атмосферы в группе детского сада;
- гарантия свободы и самостоятельности в игре ребенка в условиях педагогического руководства воспитателя;
- специальная работа, проводимая взрослым по развитию творческих способностей старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре;
- нашло подтверждение в ходе проведенного исследования.

Постоянное расширение знаний детей об окружающей жизни, обогащение их впечатлений – одно из важнейших условий развития полноценной игры.

*Кузьмина К., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Толмачева В.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

## **ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНОГО РИСОВАНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Проблема развития детского творчества в настоящее время является одной из наиболее актуальных как в теоретическом, так и в практическом отношениях, ведь речь идет о важнейшем условии формирования индивидуального своеобразия личности уже на первых этапах ее становления. В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость занятий изобразительным творчеством для умственного и эстетического развития детей дошкольного возраста. Проблемой развития детского изобразительного творчества занимались такие ученые, как отечественных ученых (Казакова Т.Г., Флерина Е.А., Бакушинский, Богоявленская Д.Б., Венгер А.А., Ветлугина Н.А., Выготский Л.С., Комарова Т.С., Езикеева В.А. и др. Среди исследователей кто занимался сюжетным рисованием можно отметить Н.Т. Кириченко и Г.О. Пидкурган и др.

Если обратиться к ФГОС ДО, то можно отметить, что художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной, и др.).

Рисование, а в нашем случае сюжетное рисование, это процесс создания детьми определенного сюжета посредством изобразительных материалов. В своих рисунках дети стремятся не только воссоздать окружающее, но и выразить свое отношение к нему. Главное в создании сюжетного рисунка это композиция, именно она определяет размещение основных структурных единиц рисунка в пространстве и времени. Согласно замыслу из композиции начинается работа над сюжетным рисунком.

Умение выделять главное в сюжете связано с развитием восприятий и аналитико-синтетического мышления. В сюжетном рисовании важно правильно передать пропорциональные соотношения между предметами. Эта задача усложняется тем, что при изображении сюжета надо показать не только разницу в их размерах, существующую между ними в жизни, но и увеличение или уменьшение предметов в связи с расположением в пространстве. Для этого ребенок должен уметь сравнивать, сопоставлять объекты изображения, видеть смысловую связь между ними [4, с. 82].

То, что в природе расположено далеко, на рисунке следует рисовать выше, и наоборот. Эти особенности изображения пространства на плоскости доступны пониманию лишь старшего дошкольника, имеющего опыт рисования.

Дошкольнику нужно всегда выделять композиционный центр при построении сюжетного образа – это то главное, что определяет содержания образа. Ребенка следует знакомить с различными средствами выразительности художественных образов, которые выражают содержание данной темы и выделяются в общей композиции или величиной, или цветом, формой, или расположением на листе (в центре). Без передачи главного трудно понять содержание рисунка.

При овладении композицией сюжетного рисунка как средством выразительности важно расположить отдельные изображения относительно друг друга, передавать отношения по величине, а действие через изображение движения, динамику отдельных поз, деталей [1, с. 114].

Все эти средства выразительности, хотя и доступны детям, однако процесс их усвоения достаточно сложен и трудоемок и требует длительной и систематической помощи, обучения со стороны педагога.

Затрудняется дети и в передаче действия, движения, динамики, хотя потребность в передаче движения появляются рано. Е.А. Флерина отметила, что на первых порах ребенок передает движение, динамику реальным моторным действием, словом, игрой. Такой способ воплощения динамичного образа для него даже более убедителен, чем изобразительный. Позднее самостоятельные поиски изобразительного способа передачи движения редко заканчиваются успехом. Это связано с той же особенностью, о которой говорилось выше: трудностью восприятия детьми изменчивой динамичной формы [3, с. 147].

В деятельности дошкольников кроме слабостей восприятия сказывается и несовершенство зрительного контроля в процессе рисования, неумение распределить внимание, видеть изображаемый предмет расчленено и одновременно целостно. Поэтому ошибки в передаче пропорций движения неизбежны. Учитывая все сложности выполнения сюжетного рисунка ребенком, понимая их причины, можно помочь дошкольнику преодолеть многие трудности. Однако следует при этом помнить о его возможностях и мере необходимости в обучении грамотному рисунку [2, с. 9].

Выделения в методике обучения детей сюжетному рисованию связано с проблемой определения содержания изобразительной деятельности.

Содержание сюжетных рисунков детей 5–6 лет значительно обогащается за счет приобретенного ими опыта в рисовании. Дети включают в свои композиции не только предметы, но уже и окружающую их обстановку.

Тематика сюжетного рисования в старшей группе определяется, прежде всего, теми впечатлениями, которые ребенок получает от наблюдения окружающей действительности.

В соответствии с сюжетом определяется цветовое решение композиции. Воспитатель может предложить детям тот или иной фон, соответствующий теме (например, синюю или серую бумагу для изображения зимних сцен). Фон листа определит и выбор красок, над чем дети работают самостоятельно [5, с. 51].

При обучении старших дошкольников сюжетному рисованию необходимо:

- разнообразить содержание детских рисунков, учить детей самостоятельно определять сюжет рисунка на заданную тему или по замыслу;
- научить изменению формы предметов в связи с их действиями в сюжете (например, поворот туловища, наклон, бег и т. п.);
- развивать композиционные умения – научить передавать на листе широкие пространства земли и неба, расположение предметов: близких – внизу листа и удаленных – вверху (без изменения размеров);
- развивать чувство цвета – учить самостоятельно передавать колорит, соответствующий сюжету [6, с. 42].

Таким образом, при обучении старших дошкольников сюжетному рисованию необходимо: разнообразить содержание детских рисунков, учить детей самостоятельно определять сюжет рисунка, научить изменению формы предметов в связи с их действиями в сюжете, развивать композиционные умения, развивать чувство цвета.

### Список литературы

1. Григорьева, Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников / Г.Г. Григорьева. – М. : Академия, 1999. – 205 с.
2. Доронина, Т.Н. Развитие детей в изобразительной деятельности / Т.Н. Доронина // Ребенок в детском саду. – № 4. – 2004. – С. 21–29; № 5. – 2004. – С. 3–13.
3. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования» / Т.Г. Казакова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 255 с.
4. Комарова, Т.С. Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать? / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2. – С. 80–86.
5. Рисование с детьми дошкольного возраста: Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / под ред. Р.Г. Казаковой. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
6. Шанченко, Л. Как рождается творчество: изобразительная деятельность в детском саду / Л. Шанченко // Пралеска. – 2003. – № 1. – С. 41–42.

*Мохарева О., студентка ТюмГУ (ИФ)  
Научный руководитель: Попова Е.И.,  
канд. пед. наук, доцент ТюмГУ (ИФ)  
г. Ишим*

## ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В период, когда в стадии решения находятся вопросы нормативно-правового, организационного, кадрового, методического и научно-методического обеспечения инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях, необходимо подготовить детей, родителей, педагогов к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ практики достаточно большого числа государственных образовательных учреждений показал, что:

- недоброжелательность, озлобленность, агрессивность все больше распространяются в детской среде;
- взаимная нетерпимость, агрессия и эгоизм через средства массовой информации и социальное окружение детей проникают в образовательные учреждения;
- физическое, эмоциональное насилие, дискриминация становятся привычными проявлениями социальной жизни;
- толерантность не является доминирующей в структуре личностных ценностей детей;
- стереотипы, страхи, запреты, отсутствие знаний способствуют развитию негативного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и др.

Анкетирование педагогов и родителей, проведенное нами на базе одного из дошкольных общеобразовательных учреждений г. Ишима, показало, что 62% родителей и 48% педагогов проявляют негативное отношение к идее совместного воспитания и обучения здоровых детей со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья. Родители здоровых детей опасаются, прежде всего, снижения качества образования, а также возможной психологической напряженности в отношениях между участниками образовательного процесса, вероятности подражания детей социально неприемлемым формам поведения сверстников с ОВЗ, замедления формирования самостоятельных возрастных форм игрового взаимодействия детей между собой (примитивность сюжета и ролевых диалогов, приоритет бессюжетных подвижных игр и т. п.). Родители детей с ограниченными возможностями здоровья обеспокоены тем, что их ребенок столкнется с трудностями общения и окажется неуспешным в том или другом виде деятельности, а также конфронтацией с родителями потенциально здоровых детей. Педагоги на первое место выдвигают недостаточное ресурсное обеспечение инклюзивного образования – отсутствие безбарьерной среды, необходимого оборудования и учебно-методического сопровождения, специальной подготовки самих педагогов в области специальной психологии и коррекционной педагогики.

Особенно актуальна проблема воспитания толерантности в малых городах, ввиду отсутствия условий для инклюзивного образования. Поэтому выходом из сложившейся ситуации может стать моделирование в образовательном процессе ситуаций взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья, предполагающее четкое представление культурных универсалий в виде ценностей ненасилия, создание условий для переживания конкретного чувственного опыта, осознания и осмысления ценностей взаимного уважения.

С этой целью была разработана авторская программа «Мир один для всех», которая состоит из 6 блоков и содержит цикл занятий, направленных на воспитание толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья.

В основе программы – концепция, согласно которой толерантность понимается как базовая ценность человека, а воспитание – как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей и образцов поведения (В.А. Тишков, А.Г. Асмолов, Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова, А.М. Байбаков и др.).



Целью воспитания толерантности является формирование у личности рефлексивного, творческого, нравственного, толерантного отношения к миру и собственной жизни в соотношении с жизнями других людей; воспитание в духе мира, уважения достоинства и прав других людей.

Задачи воспитания толерантности в целом связаны с изменением социальных стереотипов, воспитанием у детей миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать; формированием негативного отношения к агрессии в любой форме; уважения к себе и к людям, умения определять границы толерантности; развитием способности к конструктивному взаимодействию с представителями социума независимо от их особенностей.

Программа содержит цикл занятий, направленных на воспитание толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья у детей старшего дошкольного возраста и младших школьников [4, с. 33–41].

Цель занятий по воспитанию толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья – овладение детьми знаниями о:

- людях с ограниченными возможностями здоровья;
- специальных технических средствах, помогающих людям с ограниченными возможностями здоровья;
- возможностях личности инвалида;
- равных возможностях людей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми людьми;
- правилах общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья и др., а также овладение конкретными навыками толерантного поведения;
- правах людей с ограниченными возможностями здоровья и др.

Перечень тем занятий представлен в программе следующим образом: «Кто же все-таки люди с ограниченными возможностями здоровья?», «Чувства людей с ограниченными возможностями здоровья», «Чем мы можем помочь людям с ограниченными возможностями здоровья?» «Достижения людей с ограниченными возможностями здоровья», «Город удобный для всех», «Права людей с ограниченными возможностями здоровья».

Для закрепления и последующего применения на практике полученных знаний в занятия включены тренинги толерантного поведения.

В качестве методических средств предлагаются ролевые игры, психогимнастические игры, коммуникативные игры, игры-драматизации, свободное рисование и др.

Овладение знаниями и отработка необходимых поведенческих навыков осуществляется через использование активных методов обучения, к числу которых мы отнесли: проблемный рассказ, беседу, проблемные наглядные пособия, метод познавательных игр, метод аналогий, моделирование и анализ жизненных ситуаций, элементы дискуссии, проблемные ситуации, этюды и игры на выражение отдельных качеств характера и эмоций.

Предполагаемые результаты:

- в когнитивной сфере – сформированность объема, глубины, действенности знаний о толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья и толерантном поведении, приемах, способах, стратегиях толерантного взаимодействия; осознанное желание соответствовать представленным образцам (мотивированность); умение понять мотивацию, миропостроение противоположной стороны;
- в аффективной сфере – сформированность толерантного отношения к другим людям и к самому себе, где определяющей мотивацией являются мотивы помощи, сотрудничества, любви, содействия, сопровождения, уступчивости, снисхождения («сочувствие-сопереживание»), а также умения преодолевать раздражительность, невыдержанность и проявлять выдержку, самообладание, самоконтроль, саморегуляцию;
- в поведенческой (конативной) сфере – сформированность осознанного отношения к своим действиям, выражающегося в опыте воплощения соответствующих знаний и представлений в конкретных ситуациях («сочувствие-действие»), которое может быть как стихийно, так и целенаправленно сформировано в процессе намеренно организованной деятельности [2].

Следует подчеркнуть, что процесс формирования толерантного, терпимого отношения участников образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями здоровья осуществляется комплексно и предусматривает работу со всеми субъектами образовательного процесса: детьми, родителями, педагогами [1].

Работа с педагогами по формированию толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья предполагает диагностику отношения к людям с физическими и/или психическими нарушениями, знакомство воспитателей с особенностями развития и личностным своеобразием детей с ограниченными возможностями здоровья разной этиологии, методами работы с ними и их родителями, проведение тренингов, семинаров-практикумов, кинолекториев, «круглых столов», направленных на формирование толерантной культуры личности педагога.

Содержание, организация и методика сотрудничества детского сада и родителей направлены на изменение социальных стереотипов к людям с ОВЗ и реализацию социально-значимых проектов, акций, мероприятий с родителями нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

#### *Список литературы*

1. Писаревская, М.А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / М.А. Писаревская. – Краснодар : Краснодарский ЦНТИ, 2013. – 132 с.
2. Попова, Е.И. Воспитание толерантности к людям-инвалидам в период дошкольного детства / Е.И. Попова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – № 2. – С. 33–41.

## **СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ**

Разрыв между человеком и окружающей его естественной средой можно проследить практически на каждом этапе исторического развития. Человек, как вид и объект природы, появился на определенном этапе существования биосферы и никогда не потеряет связь со средой обитания. Именно поэтому он обязан выполнять в планетарном механизме такую же перерабатывающую функцию, как и любой другой живой организм.

В предшествующие нашему времени исторические эпохи, производимые человеком изменения среды носили локальный характер и не нарушали глобального гомеостаза биосферы. Человек стремился жить в гармонии с природой, учился у нее пониманию свойственных ей явлений и законов. Изображения животных, оставленные нам охотниками древнего палеолита, свидетельствуют о глубоком знании особенностей жизни животных, всей живой природы. В первобытном обществе каждый индивидуум, чтобы выжить должен был иметь определенные знания об окружающей среде, о силах природы, растениях и животных. Для первобытного человека, полностью растворенного в природной среде, она являлась ценностью равной ему самому, было характерно ее одухотворение, мир природы выступал как мир самого человека. Природа рассматривалась как незримо превосходящая сила и поэтому – идеал гармонии, нерукотворного совершенства.

В античные времена также складывалась противопоставленность человека и природы, которая становится субъектом изучения. Экологическое сознание того времени было ближе к субъективному, чем к объективному восприятию природы, но при этом продолжало существовать понимание ценности прагматического взаимодействия с миром природы.

Существенно иное отношение к природе складывалось в средневековье. В данный период земному, природе, резко противопоставлялось вечное и абсолютное духовное начало – Бог, безусловно стоящий над природой. Человек в этот период рассматривался как подобие Бога, обладающий волей и способный преобразовывать природный мир. Основной идеей средних веков являлось не слияние с природой, а возвышение над ней.

Эпоху Возрождения можно охарактеризовать как эпоху возникновения первых шагов естествознания. Человечество в данный период вновь обращалось к античным идеалам толкования природы – воплощение гармонии и совершенства. Человек рассматривался как природное существо, но он являлся центром мира.

Картезианство, возникшее в XVII веке, научно обосновывало отчуждение человека от природы и стало базой для формирования такого сознания, когда человек полностью противопоставлен миру природы, объектно воспринимает ее и во взаимодействии с ней доминирует прагматический подход. Такое историческое развитие привело к формированию преобладающего еще и сейчас антропоцентрического экологического сознания.

В XVIII веке работы И.И. Лепехина, К. Линнея, П.С. Палласа и др. были посвящены серьезному изучению образа жизни организмов, что оказало существенное влияние на зарождение экологии как науки. Ценным является то, что работы этих ученых содержали выводы о зависимостях развития организмов от условий среды.

Временем многочисленных открытий в естествознании стал XIX век. Немецкий естествоиспытатель А. Гумбольдт открыл первую классификацию жизненных форм растений. Швейцарский ботаник О.П. Декандоль в 1832 году, изучая взаимодействие растений и внешней среды, выделил науку «эпирреологию», которая систематизировала полученные знания. Вопросам взаимодействия животных со средой обитания были посвящены работы русских ученых К.Ф. Рулье, Н.А. Северцова и др. Так, К.Ф. Рулье развил основные положения нового направления, которое назвал зообиологией.

Такой тип отношения сохранялся до тех пор, пока действительное господство над природой не начинало превращаться в реальность. При этом эксплуатация природных ресурсов носило преимущественно экстенсивный характер, то есть основывался на увеличении объема и разновидностей получаемых природных ресурсов. Масштабы деятельности общества не были ограничены извне, со стороны природы.

Значительную роль сыграла работа Ч. Дарвина «Происхождение видов» (1859 г.), в которой подчеркивалась необходимость изучения внутривидовых и межвидовых взаимоотношений. Данный труд способствовал дальнейшему развитию экологических знаний. Все это подготовило почву для создания новой науки – экологии.

Впервые термин «экология» употребил в 1858 году американский писатель Торо. Научное содержание понятию «экология», хотя и в ином смысле, который придается ему сейчас, дал Э. Геккель в книге «Всеобщая морфология организмов», вышедшей в 1866 году. Так, ученый определил экологию как «общую науку об отношениях организмов к окружающей среде, куда мы относим в широком смысле все условия существования».

В середине XIX в. возникает уникальное космическое направление научно-философской мысли, названное русским космизмом, которое рассматривало потребность перехода к цивилизации нового типа, предлагало пути выхода из экологического кризиса. Это течение было представлено в философии целым рядом блестящих умов: В.С. Соловьевым, П.А. Флоренским, Н.В. Федоровым и т. д.

Выделение космичности явлений жизни и человека – черта, в первую очередь присущая русскому космизму. Наиболее ярко и глубоко эта идея, выразившаяся в концепции перехода биосферы в ноосферу, была развита В.И. Вернадским. Согласно ноосферной концепции человечество становится мощной геологической силой – мощь его связана не с его материей, но с его мозгом, с его разумом и направленным этим разумом его трудом.

В результате научно-технического прогресса, начиная с середины XIX века, совокупная деятельность общества оказывала все более заметное влияние на природу, вторгалась в ее естественные механизмы саморегуляции. В итоге сложился новый тип отношения общества и природы – «отношение глобального управления», которое охватывало как процессы в природе, так и деятельность общества в целом. В результате такого отношения людей к природе мир постепенно вступил в эпоху экологических катастроф.

В начале XX века назрела потребность принятия действенных мер по спасению окружающей среды. В 1910 году в Екатеринославской губернии возникло первое в стране общество охраны природы. В 1912 году Русское географическое общество организовало постоянную природоохранительную комиссию. В 1913 году прошел первый международный съезд, на котором обсуждались проблемы разумного и целесообразного использования природных богатств. А уже в 1916 году был создан первый в России Баргузинский заповедник.

Во второй половине XX столетия многие философские взгляды на отношение человека к природе традиционно увязываются с вопросом о его нравственных началах. В общественное сознание прочно вошли такие понятия как «экологическая этика», «экологическая нравственность», «экологическая мораль», «экологический императив». При этом А. Балобанов, А.М. Буровский, Л.И. Василенко, А.А. Гусейлов, Б.Т. Лихаченко, Н.Н. Моисеев, А. Печчеи, Б. Соколов, Х. Ролстон, М.Н. Фомина, Р. Хиггинс, К.И. Шилин и др. подчеркивают назревшую необходимость преобразования сложившихся отношений человека к природе в соответствии с принципами, диктуемыми рациональным природопользованием.

Последнее десятилетие XX века, как отмечают А.М. Буровский, А.Ф. Мальшевский, характеризуется началом смены антропоцентрического типа создания, которое базируется на разделенном понимании структурных уровней мира (противопоставленности человека природе), на эгоцентрический, основывающийся на слитном понимании мира (в том числе человека и природы), на том, что при определенных условиях возможно преодоление всех его границ.

Своеобразным итогом предыдущего мирового развития и точкой отсчета новой идеологии в понимании необходимости более энергичных международных усилий по решению экологических проблем явилась программа «Повестка дня на XXI век», принятая на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в 1992 г. в Рио-де-Жанейро.

Таким образом, взаимоотношения общества и природы имели свои особенности на каждом из этапов исторического развития. Лишь в середине XX века человечество выявило в качестве первопричины всех экологических проблем современности отсутствие экологического сознания, экологической культуры у человека. Преодоление именно данного обстоятельства станет залогом решения значительного количества экологических проблем.

#### *Список литературы*

1. Киселева, Г.М. Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов ДОУ : кол. монография / Г.М. Киселева, О.В. Крежевских [и др.]. – Шадринск [б.и.], 2011. – 360 с.
2. Моисеев, Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. – М. : ЮНИСАМ, 1996. – 192 с.
3. Пономарева, Л.И. Взаимоотношения человека и природы: философский аспект [Текст] / Л.И. Пономарева, О.В. Крежевских // Известия Уральского государственного университета. – Екатеринбург, 2008. – Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – Вып. 24. – № 60. – С. 155–162.

*Островская А., студентка ТюмГУ (ИФ)  
Научный руководитель: Еланцева С.А.,  
канд. психол. наук, доцент ТюмГУ (ИФ)  
г. Ишим*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ**

Актуальность проблемы эмоциональной саморегуляции в старшем дошкольном возрасте определяется задачами практики обучения и воспитания детей.

Эмоциональная насыщенность и динамика жизни в современном обществе приводят к высоким психологическим нагрузкам не только у взрослых, но и у детей. Это обстоятельство в значительной степени обусловлено преобразованиями в обществе, повышением требований с его стороны к интеллектуальным, психоэмоциональным, физическим возможностям человека, к его способности регулировать социально приемлемыми способами эмоциональные состояния. Наименее защищенными в этих условиях оказываются дети, поскольку и организм, и психика ребенка еще неустойчивы, легко уязвимы и очень восприимчивы к воздействию среды: чувство незащищенности и неуверенности ребенка в собственном благополучии вызывают у него тревогу и различные страхи. Как отмечает Д.И. Фельдштейн: «Все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности».

Развитие личности, способной к восприятию, пониманию и регуляции собственных эмоциональных состояний и эмоциональных проявлений других людей, рассматривается как условие успешной ее адаптации в современном социокультурном пространстве.

Необходимость проведения специальной работы с детьми старшего дошкольного возраста с целью развития у них приемов эмоционального регулирования обусловлена тем, что возрастной период 6–7 лет является сензитивным для формирования эмоциональной сферы: изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций, при этом потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям своих отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности.

Учитывая, что человеку изначально присуще стремление выражать себя, свое внутреннее «я» в формах, приемлемых для окружающих людей, и специальная работа по обучению приемам эмоциональной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста актуальна в условиях образовательного учреждения и семьи.

Анализ психолого-педагогической литературы и образовательной практики позволил выделить ряд противоречий: между онтогенетическими возможностями сензитивного периода развития детей старшего дошкольного возраста (субъектность, произвольность и т. д.) и недостаточностью методов, средств, форм и практического опыта детей в саморегуляции эмоциональных состояний для реализации собственных возможностей; между универсализмом психологической практики системы психологической службы образования в сфере эмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста и спецификой развития регуляторных способностей старшего дошкольника; между резким увеличением количества факторов возникновения негативных эмоций, с одной стороны, и неразработанностью адекватных научно-теоретических подходов и научно-методических средств для амплификации саморегуляционных возможностей ребенка в ситуации переживания негативных эмоций, с другой стороны.

Стремление разрешить данные противоречия определило проблему исследования. В теоретическом плане – это обоснование приемов саморегуляции эмоционального состояния, доступных для детей старшего дошкольного возраста. В практическом плане – это выделение механизмов формирования (условий, методов, средств и форм) приемов саморегуляции эмоционального состояния у детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить механизмы формирования (условия, методы, средства, формы) приемов саморегуляции эмоционального состояния у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью нами были поставлены следующие задачи исследования:

- 1) психологически охарактеризовать сущность понятий «саморегуляция эмоционального состояния», «приемы саморегуляции»; «формирование приемов саморегуляции эмоционального состояния»;
- 2) выявить возрастные особенности развития саморегуляции эмоционального состояния в дошкольном возрасте;
- 3) изучить способности детей старшего дошкольного возраста к саморегуляции эмоциональных состояний;
- 4) выявить и экспериментально проверить механизмы формирования (условия, методы, средства, формы) приемов саморегуляции эмоционального состояния у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: дети старшего дошкольного возраста, возможно, овладеют приемами саморегуляции эмоционального состояния при реализации следующих условий:

- организации систематической работы в форме тренинговых занятий;
- применении игры, релаксационных и дыхательных упражнений как основных методов формирования приемов саморегуляции эмоционального состояния;
- сочетания словесных, наглядных и практических средств обучения приемам саморегуляции эмоциональных состояний.

Саморегуляция – это заранее осознанное и системно организованное воздействие индивида на свою психику с целью изменения ее характеристик в желаемом направлении.

Эмоциональное состояние – это отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома (совокупности) в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени.

Приемы саморегуляции эмоционального состояния – это управление своим психоэмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием.

Исследование проводилось в 3 этапа:

- на 1 этапе – констатирующем, изучалась психолого-педагогическая документация детей, составивших экспериментальную выборку, проводилась диагностика особенностей саморегуляции и самоконтроля у детей 6–7 летнего возраста;
- на 2 этапе – формирующем, проводилась работа по формированию приемов саморегуляции эмоционального состояния у старших дошкольников на тренинговых занятиях;
- на 3 этапе – контрольном, интерпретировались результаты психолого-педагогического эксперимента, подводились итоги, формулировались выводы и заключение.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАУ УДО Казанского детского сада № 1 «Елочка». В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

Цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей саморегуляции эмоционального состояния у старших дошкольников.

Для изучения саморегуляции эмоционального состояния у детей старшего дошкольного возраста нами использовались специальные методики диагностики.

В ходе обследования ребенок получал положительное подкрепление, был уверен в своих силах, мог максимально полно продемонстрировать свои способности.

Для составления полной картины обследование не ограничивалось только экспериментальными методами, проводились наблюдения за игровой деятельностью детей и общением со сверстниками.

В результате констатирующего этапа эксперимента выяснилось, что у детей слабо развита саморегуляция эмоциональных состояний. Поэтому на формирующем этапе исследования мы будем проводить работу по формированию приемов саморегуляции эмоционального состояния у старших дошкольников на тренинговых занятиях. В данный момент осуществляется формирующий этап эксперимента.

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

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МНОГООБРАЗИИ МИРА ПРИРОДЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На воспитателей дошкольных образовательных учреждений возложена серьезная и ответственная миссия: формировать у детей представления о разнообразии и неповторимости окружающего мира [3].

Проблема актуальна, как в теоретическом, так и в практическом плане. Согласно программам нового поколения – «Березка», «Мир открытий», «Разноцветная планета», разработанным в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, дети должны быть знакомы с животными и растениями, образом жизни людей в разных климатических зонах [2].

У детей старшей группы них должны быть сформированы представления о взаимосвязях в природе, о том, что человек – часть природы; представления об особенностях внешнего вида, поведения, среды обитания животных и растений, о целостности природы и ее разнообразии [1].

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности использования эколого-ориентированной деятельности детей в процессе формирования представлений о многообразии мира природы у детей старшего дошкольного возраста.

На первом этапе проводился анализ психолого-педагогической литературы, были раскрыты основные понятия по теме исследования, определено их содержание. На данном этапе использовался метод изучения психолого-педагогической литературы с целью анализа имеющихся подходов к рассматриваемой проблеме, сравнения полученных данных и их обобщения.

К эколого-ориентированной деятельности относится деятельность общения детей с природой, которая включает: наблюдения, экспериментирование, трудовую деятельность, природоохранную, игровую, речевую и художественную деятельность [4]. Нами создавалась развивающая предметная среда, обогащенная объектами природы, организовывались различные экологические мероприятия, подбирались игры и игровые тренинги, фольклор для работы с детьми [4].

Чтение экологических сказок, в которых сведения о растениях, животных, природных явлениях, человеке преподносится в образной форме, помогали ребенку усваивать представления о природе, о планете Земля, о странах и народах мира.

Расширению кругозора способствовал элементарный труд в природе. Вместе с воспитателями дети участвовали в работах на огороде. Они сеяли, поливали, ухаживали за цветами, собирали урожай. Участие детей в этой деятельности стало основой для познания разнообразия окружающего природного мира [4].

Мы формировали целостную картину мира у детей, расширяли их представления об окружающей их действительности, знакомили детей с наиболее часто встречающимися в ближайшем окружении растениями, животными, грибами, камнями, а также реками, озерами, горами, формировали элементарные представления детей о космосе, о планетах, об уникальности Земли.

В процессе формирующего эксперимента мы учили понимать смысл правил поведения в природе. Поддерживали и развивали устойчивый интерес детей к явлениям и объектам природы и рукотворного мира. Учили вести наблюдения в природе, следить за изменениями в природе, фиксировать результаты наблюдений.

Формировали элементарные навыки исследовательской работы: умение обобщать, анализировать, делать выводы, сопоставлять результаты наблюдений, выделять сходство и отличия объектов, формулировать предположения и самостоятельно проводить простые «исследования», умения использовать полученные знания в новых условиях при решении познавательных и практических задач. Развивали познавательную активность, наблюдательность, способность к поисковой деятельности, интеллектуальной инициативе. Воспитывали позитивное отношение ребенка к природе.

Детская эколого-ориентированная деятельность способствовала расширению кругозора, обогащению опыта детей, их саморазвитию.

### *Список литературы*

1. Анненков, В.А. Путь к экологическому человеку / В.А. Анненкова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 7.
2. Зебзеева, В.А. Образовательные программы дошкольного и начального образования: основы проектирования : учеб.-метод. пособие для студ. пед. вузов / В.А. Зебзеева. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 280 с.

3. Зебзеева, В.А. Экологическое образование детей дошкольного возраста: новые подходы и требования / В.А. Зебзеева // Педагогика: традиции и инновации : материалы II междунар. науч. конф. – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 50–52.
4. Зебзеева, В.А. Эколого-субкультурные практики детства : монография / В.А. Зебзеева. – М. : ТЦ Сфера, 2012. – 320 с.

*Петухова Н., студентка ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
Научный руководитель: **Божедонова А.П.,**  
канд. пед. наук, доцент ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
г. Якутск*

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ**

Дошкольный возраст – это период, который играет большую роль в развитии и становлении личности ребенка и его характера. В дошкольном возрасте развиваются все психические процессы ребенка, и, именно, в этом возрасте происходит становление его эмоциональной сферы.

В настоящее время взрослые обращают свое внимание на интеллектуальное и физическое развитие ребенка, чем на одну из актуальных проблем сегодняшнего дня – эмоциональное развитие детей. В современном мире из-за ряда факторов у детей могут возникать негативные эмоциональные переживания, такие как тревожность, замкнутость, агрессивность, неуверенность и многое другое. Эмоции играют важную роль в жизни детей – они помогают воспринимать действительность и реагировать на нее.

Известно, что через подражание дети переносят в игру все, что они увидели и даже негативные способы поведения. Возникает вопрос: есть ли игра, которая сможет избавить от внутренних переживаний и конфликтов, сможет гармонизировать картину мира? Да, есть такая игра. И это игра с песком.

Специалисты утверждают, что он поглощает негативную психическую энергию, взаимодействие с ним очищает энергетику человека, стабилизирует эмоциональное состояние. Наблюдения и опыт показывают, что игра в песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей и взрослых, это делает ее прекрасным средством для «заботы о душе», – именно так переводится термин «психотерапия».

Пять шагов организации игрового процесса:

1. Демонстрация песочницы.
2. Демонстрация коллекции фигурок.
3. Знакомства с правилами игр на песке.
4. Формулирование темы занятия, инструкций к играм, основное содержание занятия.
5. Завершение занятия.

Для организации процесса песочной терапии потребуются:

- песочница (ящик для песка);
- песок;
- вода;
- коллекция миниатюрных фигурок.

1. Песочница.

Размер: песочница представляет собой деревянный ящик. Традиционный его размер в сантиметрах: 50x70x8 (где 50x70 – размер поля, а 8 сантиметров – глубина). Этот размер предназначен для индивидуальной работы. Для групповой работы подойдет песочница размером 100x140x8см.

Цвет: традиционная песочница сочетает естественный цвет дерева и голубой цвет. Дно борта окрашивают в голубой цвет. Дно символизирует воду, а борта небо.

2. Песок: он должен быть чистым (промытым и просеянным), прокаленным в духовом шкафу. Песок время от времени необходимо менять или очищать (не реже одного раза в месяц).

3. Коллекция миниатюрных фигурок: в нее могут войти:

- человеческие персонажи;
- животные;
- транспорт;
- растения;
- естественные предметы;
- сказочные герои;
- пластиковые или деревянные буквы и цифры, различные геометрические фигуры.

### *Список литературы*

1. Большебратская, Э.Э. Песочная терапия / Э.Э. Большебратская. – Петропавловск, 2010. – 74 с.
2. Ежкова, Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. Часть 1 / Н.С. Ежкова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 127 с.: ил., табл.

3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб. : Речь, 2010. – 340 с.
4. Ратникова, Е.В. Игры на песке. Работа с семьей и детьми / Е.В. Ратникова, А.В. Гаврик. – СПб. : Речь, 2013. – 137 с.

*Плешакова О., студентка ОГПУ*  
*Научный руководитель: Зибзеева В.А.,*  
*канд. пед. наук, доцент ОГПУ*  
*г. Оренбург*

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) актуализировалась проблема формирования исследовательских умений у детей. В соответствии с ФГОС ДО выпускник дошкольной образовательной организации должен быть любознательным, активным, любить экспериментировать, интересоваться новым и неизвестным в окружающем мире, уметь самостоятельно действовать.

Одной из главных задач педагога является формирование у детей специальных умений необходимых в исследовательском поиске.

В педагогике накоплен достаточный опыт решения проблемы формирования исследовательских умений у детей дошкольного возраста. Представляют интерес работы: С.Л. Рубинштейна, А.И. Савенкова, Н.Н. Поддъякова [4]. Согласно утверждениям педагогов, исследовательские умения обеспечивают развитие творческого потенциала, приобретение познавательно-практического опыта.

В современной психолого-педагогической литературе исследовательские умения – это использование имеющихся знаний, умений и навыков для достижения поставленной цели.

По мнению, И.А. Зимней, В.В. Успенского, и Е.А. Шашенковой исследовательские умения – это использование в разрешении исследовательских задач способности самостоятельных наблюдений, экспериментов [2].

Поисковое поведение, как отмечала, О.В. Киреева связано с освоением различных групп исследовательских умений: умения осуществлять детьми исследовательский поиск; умения, связанные с подбором необходимых приборов для исследований; умения, связанного с осуществлением детьми коллективного, совместно-исследовательского поиска в экспериментировании; умения фиксировать выводы в ходе исследований.

А.И. Савенков выделил следующие умения: видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определение понятиям, классифицировать, сравнивать, делать вывод [3].

Мухамадиярова В.Г исследовательские умения условно делит на восемь групп. Мы остановимся только на тех, которые можно сформировать у детей дошкольного возраста [1]:

- умение наблюдать, выбирать объект наблюдения, ставить цели и задачи наблюдения;
- умение анализировать факты и явления;
- умение выявлять и решать поставленную проблему;
- умение выдвигать гипотезу;
- умение проводить эксперименты, обрабатывать и обобщать результаты, делать выводы.

Начиная с младшего дошкольного возраста, педагоги вводят элементы исследовательской деятельности на подражательно-исполнительском уровне.

Процесс формирования исследовательских умений проходит в коллективных играх, когда над одной проблемой трудится вся группа детей.

Игры позволяют освоить первичные навыки проведения самостоятельных исследований. В процессе игры у детей вырабатывается привычка мыслить самостоятельно, появляется стремление к знаниям. Игра помогает сделать процесс познания более увлекательным.

Важную роль в развитии исследовательских умений играет предметно-пространственная среда, способствующая проявлению познавательного интереса каждого ребенка. Для этого организуются:

- мини-лаборатории, позволяющие стимулировать познавательную активность детей;
- мини-огород на окне, где дети убеждаются в том, какую роль играют свет, вода и тепло в жизни растений;
- дидактические игры, макеты, схемы, модели, развивающие настольные игры. Чтобы предметно-пространственная среда способствовала развитию индивидуальности каждого ребенка с учетом его интересов, склонностей, уровня познавательной активности, необходимо оснастить среду предметами стимулирующих познавательную деятельность детей.

Важное место в формировании исследовательских умений занимает проектная деятельность, под чем понимается деятельность ребенка, в которой он самостоятельно или совместно с взрослым открывает новый практический опыт. Проектная деятельность способствует поддержанию детских интересов, развитию индивидуальности, самостоятельности, инициативности ребенка, познавательной активности, любознательности, активизации мыслительных процессов. В основе проектной деятельности лежит поисковое поведение, связанное с напряжением мысли, фантазии, творчества в условиях неопределенности [3].

Формирование исследовательских умений невозможно без развития познавательных процессов: восприятия, памяти, воображения и мышления.

В процессе проектной деятельности ребенок проявляет следующие умения: ставить цели и задачи исследования; озвучивать представления о себе; отстаивать свою точку зрения с партнерами (детьми и взрослыми); говорить о трудностях, при необходимости просить помощи педагога; находить компромисс в дискуссиях со сверстниками.

Проектная деятельность позволяет организовать процесс обучения, таким образом, чтобы ребенок сам задавал вопросы и находил на них ответы.

Чтобы дети были успешными, умело ориентировались в постоянно растущем потоке информации, нужно научить детей находить неординарные решения в различных ситуациях. Ребенку намного легче постигать новое в процессе проектной деятельности, делая собственные суждения и умозаключения.

#### *Список литературы*

1. Мухамадиярова, Г.В. Исследовательская культура учащихся: пути развития / Г.В. Мухамадиярова. – 2007. – 45 с.
2. Острикова, Е.А. Психолого-педагогические основы формирования исследовательских умений и навыков школьников / Е.А. Острикова // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 358–361.
3. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и в школе / А.И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 102 с.
4. Щукина, И.Н. Пути формирования исследовательских умений у детей / И.Н. Щукина // Вектор науки. – 2012. – № 4. – 445 с.

*Редиккульцева Л., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Толмачева В.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР**

Анализ показателей здоровья, физического и двигательного развития детей старшего дошкольного возраста в последние годы свидетельствует о тревожных тенденциях – от 30% до 40% детей старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень двигательного развития. Причины этого кроются в современном образе жизни. Психологи, педагоги, медики отмечают общую тенденцию для детских учреждений снижение двигательной активности детей, а для ребенка-дошкольника потеря в движениях – это потеря в здоровье, развитии, знаниях. Не случайно в программах воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях вопрос здоровья стоит на первом месте, а приоритетными направлениями работы дошкольных учреждений является именно физическое развитие. Достижения современной науки и техники преобразуют условия жизни человека.

Проблема формирования такого сложного психофизического качества, как ловкость, вызывает множество дискуссионных вопросов. Наиболее полное и глубокое изучение проблемы ловкости принадлежит выдающемуся физиологу Н.А. Бернштейну.

Н.А. Бернштейн отмечал, что двигательная ловкость – это своего рода двигательная находчивость, но сплошь и рядом эта простейшая форма находчивости постепенно перерастает в умственную находчивость и должна справляться с любой возникшей двигательной задачей:

- правильно (т. е. адекватно и точно);
- быстро (т. е. скоро и скоро);
- рационально (т. е. целесообразно и экономично);
- находчиво (т. е. изворотливо и инициативно).

Ловкость – способность человека быстро овладевать новыми движениями и их сочетаниями, а так же умение действовать в изменяющихся условиях правильно, быстро и находчиво.

Ловкость теснейшим образом связана с функцией управления, а это значит, что главную роль в проявлении этого качества играет центральная нервная система. Этим обстоятельством обусловлен также и тот факт, что ловкость является более разносторонним, гибким и универсальным качеством по сравнению с другими.

Ловкость как качество обусловлено степенью пластичности нервных процессов в коре больших полушарий головного мозга, позволяющих ребенку менять темп, амплитуду и направление движений, степень напряжения и расслабления мышц, проявлять умение ориентироваться в окружающей среде, сохраняя равновесие.

Но ловкостью, не является чисто физическим качеством, как, например, сила, выносливость или быстрота. Говоря об этом качестве, трудно определить чего в нем больше – физического или психического. Она образует, как бы, мостик к умственной деятельности и представляет собой концентрат жизненного опыта в области двигательной активности. Именно поэтому ловкость, нередко, повышается с годами, в то время как другие физические качества заметно снижаются и деградируют.

Проблема развития ловкости у детей дошкольного возраста – одна из наиболее значимых и наименее разработанных в теории и методике физического воспитания.



Одни ученые (Е.П. Ильин, В.И. Лях и др.) рассматривают ловкость в составе координационных способностей. Другие – выделяют ее как самостоятельное качество (Н.А. Бернштейн, В.М. Зацiorский, В.С. Фарфель и др.). Третьи (Ю.Ф. Змановский, В. Гаврийски и др.) отрицают понятие «ловкость», говоря об общем развитии физических качеств.

Анализ ФГОС ДО показал, что проблема физического развития детей дошкольного возраста возведена в разряд приоритетных. Так, физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах поведения детей: двигательном, в том числе связанном с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Авторы исследований по физическому воспитанию детей дошкольного возраста (Т.В. Артамонова, Е.Н. Вавилова, В.И. Лях, Н.А. Ноткина, И.М. Туревский, В.П. Филин, Л.Б. Кофман) рассматривают возможность использования подвижных игр как одного из средств воспитания ловкости, однако экспериментальных данных относительно детей дошкольного возраста они не приводят.

Изучение трудов Е.А. Аркина, А.И. Быковой, В.В. Гориневского, П.Ф. Каптерева, А.В. Кенеман, Д.А. Колодца, М.М. Конторович, П.Ф. Лесгафта, Л.И. Михайловой, Т.И. Осокиной, Н.В. Полтавцевой, Е.А. Покровского, Э.Я. Степаненковой, Е.А. Тимофеевой и других специалистов позволило сделать вывод, что подвижные игры наилучшим образом отвечают различным требованиям, предъявляемым к упражнениям, направленным на развитие ловкости. Новизна, необычность, сложность внезапно изменяющейся ситуации, необходимость быстрого и адекватного реагирования, моментального принятия оптимального решения и т. п. побуждают детей к быстрому ответным реакциям, проявлению находчивости, использованию своих врожденных способностей, сознательному применению двигательных умений и навыков, то есть к проявлению ловкости в движениях.

Таким образом, для развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста необходимы разнообразные по сложности упражнения и организационно-педагогические условия проведения занятий, которые содержатся в подвижных играх. В них педагог использует быструю смену различных положений рук, ног и туловища у детей; изменение скорости и темпа движения, выполнения взаимосогласованных коллективных действий несколькими детьми и т. д.

По мнению специалистов в области физического воспитания дошкольников, ловкость – это показатель сформированности двигательного опыта, а его перенос игровую и самостоятельную деятельность наиболее характерное проявление психофизического качества.

#### *Список литературы*

1. Доронина, М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста / М.А. Доронина // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 10–14.
2. Жуков, М.Н. Подвижные игры / М.Н. Жуков. – М. : Владос, 2000. – 148 с.
3. Пензулаева, Л.И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 5–7 лет / Л.И. Пензулаева. – М. : Владос, 2001. – 156 с.
4. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие / Э.Я. Степаненкова. – М. : Воспитание дошкольника, 2006. – 368 с.
5. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 480 с.

*Саадова О., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Абашина В.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ ДРУГИХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На сегодняшний день проблема воспитания толерантного отношения к людям других национальностей у детей старшего дошкольного возраста весьма актуальна. Это во многом обусловлено теми процессами, которые тревожат мировое общество, что проявляется ростом нетерпимости, проявлением агрессии, жестокости, как среди взрослых, так и в детской среде.

Исследованию проблемы воспитания толерантности у детей дошкольного возраста занимались следующие ученые (А.М. Виноградова, Е.Н. Герасимова, А.В. Запорожец, С.А. Козлова, Е.А. Кудрявцева, В.С. Мухина, В.Г. Нечаева, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Отдельные аспекты проблемы воспитания толерантности у детей старшего дошкольного возраста представлены в работах Т.И. Алиевой, А.Г. Арушановой, Р.С. Буре, А.В. Запорожца, Л.А. Парамоновой, Л.П. Стрелковой, Э.К. Суслевой и др.

Мы проанализировали психолого-педагогические исследования и определили, что под толерантностью понимается уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

Выделяют три группы методов, соответствующих задачам нравственного воспитания, а так же целям воспитания толерантности в дошкольном возрасте.

1. Методы, обеспечивающие формирование нравственного сознания (суждений, оценок):

- метод беседа (материал: маленькие рассказы, сказки с ярко выраженным этническим содержанием; через сказочные образы ребенок получает представления о справедливости, зле, добре и т. д.);
- художественная литература оказывает сильное влияние на сознание и чувства дошкольников.
- наглядные методы: рассматривание и обсуждение картин, иллюстраций, диафильмов, в которых показано поведение людей в окружающем мире.

2. Методы создания у детей практического опыта социального поведения:

- метод научения ребенка положительным формам поведения, воспитание нравственных привычек;
- целенаправленное наблюдение, организованное педагогом с последующим обсуждением;
- личный пример взрослого, но он будет эффективен, только если человек обладает авторитетом.

3. Методы, формирующие нравственные чувства, эмоции и отношения у детей. Поощрение положительного поведения ребенка, с целью дальнейшего закрепления данных поступков. Высказывание неодобрения отрицательных поступков.

К средствам формирования толерантности можно отнести: традиции, общение, художественная литература, сказки, пословицы и поговорки, национальные куклы, подвижные игры, с использованием национальных атрибутов, проектная деятельность, произведения искусства.

Нами были изучены особенности толерантного отношения к людям других национальностей. Исследование проводилось в поселке Солнечный МБОУ «Аист» с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста одной группы с общим количеством 28 человек, из них 15 мальчиков и 13 девочек. А также в исследовании приняли участие 40 родителей, и 10 воспитателей.

Исследование включало два этапа:

Первый этап состоял в изучении и выявлении уровня сформированности толерантного отношения к людям других национальностей у детей старшего дошкольного возраста.

Второй этап состоял в выявлении отношения педагогов и родителей к проблеме толерантности к людям других национальностей.

Для решения первой задачи экспериментального исследования нами использовалась комплексная методика изучения этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста (авторы: Е.И. Николаева, М.Л. Поведенок), включающая в себя две экспериментальные ситуации. За основу нами были взяты две экспериментальные ситуации из комплексной методики. Кратко рассмотрим их.

Критерии оценивания включали в себя следующие компоненты:

- на перцептивном уровне – восприятие внешности человека другой расы, другой культуры;
- на когнитивном – относительно устойчивый познавательный интерес к его личности, этнокультурным особенностям; (представления, их полнота, системность, стремление к получению новых знаний);
- на эмоционально-оценочном – эмоционально-положительные или отрицательные суждения и отношение к людям разных социально-культурных групп; (интерес к представителям разных этносов, желание налаживать с ними добрые бесконфликтные отношения, организовывать содержательную совместную деятельность с детьми других национальностей).

1. Экспериментальная ситуация «Нужен твой совет»

Педагог рассказывает ситуацию о том, что в саду появился мальчик, который плохо говорит на русском языке и что с ним никто не хочет дружить и играть. Далее детям задается вопрос: «Что можно посоветовать детям из группы, в которой находится этот мальчик?» В случае затруднения, педагог задает ребенку следующие вопросы: (Можно ли так поступать с ребенком, который приехал из другой страны? Почему нельзя смеяться над этим ребенком? Как надо себя вести в присутствии ребенка, который плохо понимает русский язык?) Ответы детей: «Этому ребенку трудно и ему нужно помочь учить русский язык», «... нужно побольше с ним общаться и играть», «...объяснять то, чего он не понимает и не знает».

2. Экспериментальная ситуация «Невыдуманная история»

Педагог предлагает детям ситуацию, в которой говорится о том, что с девочкой-негритянкой никто не хотел дружить, потому что она не такая как все. После рассказа детям задают вопросы: (Как ты думаешь, почему одни дети стали обижать девочку-негритянку, а другие начали ее защищать и играть с ней, были не против того, чтобы с ней подружиться?) Ответы детей: Я бы не захотел с ней играть потому, что она некрасивая чернокожая. Я не захотела бы с ней играть, потому что она не такая как все. А другая ответила, что ей было бы интересно с ней играть, а мне интересно узнать какая она, подружиться с ней. А может с ней интересно играть и поэтому я хотела бы познакомиться с ней. А мне нравятся ее кудрявые волосы.

Результаты констатирующего эксперимента детей старшего дошкольного возраста, показали, что у большинства детей старшего дошкольного возраста уровень этнотолерантности – средний (16 человек – 57%). Это говорит о том, что дети проявляют этнотолерантность на перцептивном и когнитивном уровне, что выражается в наличии у них фрагментарных, не осознанных знаний о расовых, национальных и культурных особенностях людей, полученных из житейского опыта. Далее, у детей 36% (10 человек) уровень проявления этнотолерантности – высокий, что проявляются установки на перцептивном, когнитивном и эмоционально-оценочном

уровнях. И, у 7% (2 человека) уровень проявления этнотолерантности – низкий, что проявляется преимущественно на перцептивном уровне, то есть они ориентируются на внешние особенности людей и сверстников других национальностей.

Результаты анкетирования педагогов показали, что большая часть педагогов считают, что в городе должны жить люди разных национальностей (8 человек (80%)), а 2 человека (20%) допускают проживание людей различных рас и вероисповеданий. Кроме этого, отношение педагогов к людям другой национальности скорее положительное (6 человек – 60%), нежели отрицательное, при этом нейтральную позицию занимают около 30% (3 человека). 60% респондентов считают, что необходимо приобщать детей к национальной культуре, обычаям и традициям, 20% считают это ненужным, и также около 20% занимают нейтральную позицию.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходимо проводить воспитательную работу по развитию толерантного отношения у старших дошкольников к людям другим национальностей, поскольку этот период является основой закладки нравственного воспитания, культурного поведения и модели формирования толерантного отношения к детям других национальностей.

#### *Список литературы*

1. Бабаева, Т.И. Мониторинг в детском саду / Т.И. Бабаева. – СПб. : Детство-пресс, 2011. – 592 с.
2. Ильченко, Л. Педагогика политкультурности и толерантности / Л. Ильченко // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 8. – С. 20–23.
3. Демиденко, М. Воспитываем терпимость / М. Демиденко, О. Кулькова // Школьный психолог. – 2002. – № 15. – С. 6.
4. Декларация принципов толерантности: Утверждена резолюцией Генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. // Учительская газета. – 2000. – № 12. – С. 21.

*Саранчева А., студентка ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
Научный руководитель: Николаева Л.В.,  
канд. пед. наук, доцент ПИ СВФУ им. М.К. Аммосова  
г. Якутск*

### **ЭВЕНСКИЙ ПРАЗДНИК «НЭЭБДЬЭК» КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ**

Интерес к прошлому, к своим корням, к истории, культуре, быту народа, закономерно возникающий на определенном этапе развития человеческого общества, есть общемировая тенденция. Только на основе прошлого можно понять настоящее и предвидеть будущее. А народ, не передающий все самое ценное из поколения в поколение – народ без будущего.

Важное место в воспитании дошкольников занимают народные праздники, связанные с традициями народа, т. к. они объединяют в себе почти все элементы воспитания: песни, игры, сказки, художественная деятельность и другие. Праздник – это средство приобщения младших поколений к национальным традициям, обрядам, ритуалам и в то же время форма духовного обогащения ребенка, его становление как личности. У каждого народа свои особенные обрядовые тексты песен, стихов, сказаний, свои игры и т. д., в которых обычно воспроизводится уклад жизни, основные правила жизни народа[1, с. 78].

В прошлые времена детство не было изолировано от мира взрослых. И в будни, и в праздники дети и взрослые находились вместе. Дети четко знали свое место и свои роли в любом праздничном действе. Подготовка к празднику и было обучением. Учили и шить, и готовить, и петь, и плясать, и играть. Праздник воспринимался детьми как время наслаждения общением, общностью близких и незнакомых людей, как радость коллективного действия.

Особое значение для ребенка имеет праздник. КД. Ушинский отмечал, что «праздник для ребенка совсем не то, что для нас, взрослых». Он подчеркивал, что «ребенок считает свои дни от праздника до праздника, как мы считаем свои годы от одного важного события нашей жизни до другого. И наоборот, тускло и серо было бы это детство, если из него выбросить праздники».

И здесь просто нельзя не привести слова академика Ю.Г. Круглова о том, что праздники связаны не только с ритмом жизни, но и с традицией, обычаями, обрядами. Можно сказать, что ритма нет без повтора, а повтор – это уже традиция, обычай, средством выражения которого являются обряд, обрядовые действия. Существует своя наука о праздниках. В древности у всех народов существовали очень серьезно продуманные системы праздников. Все они отражали видимое глазом годовое движение светил по небосклону: Солнца, Луны, звезды Сириус..., от поведения которых зависело, будет ли засуха, ураганы, сильные морозы, громы и молнии. Людям казалось, что все эти бедствия природа насылает на людей за какие-то провинности. Поэтому человеку надо было просить у природы прощения, благодарить ее за помощь, за благополучие всей семьи, за хороший урожай, удачную охоту, здоровый скот. А как благодарить? Конечно, песней, игрой, хорошим праздником. И рождались благодарственные, народные песни, приметы, гадания и обряды в честь небесных родителей.

Самый главный национальный праздник у эвенгов – «Нээбдьэк», знаменующий собой наступление Нового года. Начало Нового года в дни летнего солнцестояния было обусловлено связью этого природного явления с хозяйственной деятельностью эвенгов – рыболовством, оленеводством, охотничьим промыслом. Праздник начинается с торжественной церемонии открытия праздника, где молодежь общин развешивают «Дэлбургэ» на священное дерево и обращением старейшин к духам земли и прошения благословения, а также обряда угощения огня. В нем сконцентрированы все обычаи и традиции эвенгского народа.

После долгого сурового зимнего периода, в течение трех самых долгих дней в году эвенги, съехавшись с разных местностей, проводили время в веселье: пели, танцевали хороводные танцы, «готовили угощения, состязались в спортивных играх. Спортивные состязания выявляли силу, ловкость и мужество. На таких сборах осуществлялись взаимный обмен, брачные сговоры, устраивались молодежные развлечения, спортивные состязания и другие. Конкурс национальных костюмов, летние праздничные наряды высокохудожественные выступления запевал и мелодистов развивают эстетические чувства у подрастающего поколения. Для воспитания девушек в духе народных традиций проводится конкурс красоты «Нодасаткан».

Главный обряд – проводы старого солнца и встреча нового. Одним из основных моментов встречи являлось коллективное исполнение кругового танца «Һээдьэ» который имеет те или иные варианты у разных локальных групп эвенгов. Возникновение хороводного танца «Һээдьэ» и национального праздника «эбдьэк» и «эвинэк» ставится в прямую связь с обрядом встречи солнца и нового года эвенгов: древний круговой танец Һээдьэ начинается и идет по движению солнца.

Обстановка праздника «Нээбдьэк» служит примером удобства, красоты, уюта и деликатности церемоний. Проведение праздника встречи занимало особое место в жизни эвенгов. Нээбдьэк – это совокупность воспитательных воздействий на личность, в ходе праздника воспеваются любовь и преданность родным местам, возрождаются старинные формы почитания предков.

Таким образом, воспитывающее значение праздника нээбдьэк заключается в освоении детьми традиций родного народа, его духовно-нравственных идеалов, праздничной культуры, что позволит детям узнать о традициях праздника, о его организации, о правилах приглашения гостей и гостевом этикете. Подготовка к празднику вызывает у детей интерес к предстоящему торжеству, и на основе этого интереса формируются его моральные и нравственные качества. Деятельность в предпраздничные дни и в момент празднования какого-либо события формирует у детей художественный вкус, сплачивает детей и взрослых, между ребенком и взрослым возникает полезное сотрудничество. Самое главное, чтобы ребенок не был пассивным созерцателем, наблюдателем и слушателем. Взрослые должны дать выход детским стремлениям, способствовать желанию ребят участвовать в играх, танцах, инсценировках, принимать активное участие в процессе оформления зала, группы и других помещений детского сада. Это обеспечивает социализацию ребенка, формирует активную позицию и приобщает к народным традициям.

#### *Список литературы*

1. Баишева, М.И. Этнокультурное воспитание детей дошкольного возраста / М.И. Баишева. – Якутск : Изд. дом СВФУ, 2014.
2. Николаева, Л.В. Этнопедагогические основы воспитания детей дошкольного возраста / Л.В. Николаева. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2014.

*Седельникова В., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Толмачева В.В.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В дошкольном возрасте у детей происходит быстрый рост, активное изменение форм и функций организма, наступают сенситивные периоды для развития физических способностей, среди которых ведущее место занимают координационные способности, хорошо развивающиеся в возрасте от 4 до 6 лет. По данным И.А. Аршавского, Н. Кретчмера, Р. Гринберга, В.И. Ляха отмечено, что наиболее существенные изменения в развитии двигательных функций происходят в дошкольном возрасте.

В специальной литературе изучение общих закономерностей возрастного развития двигательных качеств давно находится в центре внимания ученых (Н.А. Бернштейн, В.М. Волков, Л.И. Быкова). Много работ посвящено вопросам развития физических способностей в теории и методике физической культуры (Д.Д. Донской, В.М. Задиорский, В.С. Фарфель, D.-D. Blume, А.В. Самсонова). В частности, значительное количество работ посвящено исследованию координационных способностей в различных видах спорта (М.А. Годик, П.Д. Макаренко, С.В. Дмитриев, А.В. Самсонова, С.Н. Никитин) [1, с. 36].

Особое внимание уделяется изучению сущности координационных способностей, их структуры, классификации, методики развития и диагностики (А.С. Жуков, А.А. Гужаловский, В.И. Лях).

Существуют, по меньшей мере, два подхода к определению понятия «координационные способности». Так, одни авторы рассматривают координационные способности как управленческие. Другие считают, что координационные способности одна из составляющих физических способностей. Так, В.П. Попов, Ю.Г. Грузнов определяют координационные способности как способность организма к согласованию отдельных элементов движения в единое смысловое целое для решения конкретной двигательной задачи [4, с. 65].

Л.П. Матвеев координационные способности определяет как, во-первых, способность целесообразно координировать движения (согласовывать, соподчинять, организовывать их в единое целое) при построении и воспроизведении новых двигательных действий; во-вторых, способность перестраивать координацию движения при необходимости изменить параметры освоенного действия или при переключении на иное действие в соответствии с требованиями меняющихся условий [3, с. 115].

Актуальность развития координационных способностей детей старшего дошкольного возраста обуславливается: во-первых, потребностью государства в гражданах всесторонне развитых, в том числе и физическом отношении; во-вторых, тем что, дошкольный возраст является сенситивным периодом как психического, так и физического развития человека; в-третьих, взаимосвязью психического и физического развития.

Актуальность нашей темы прослеживается в ФГОС.

Так, содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие образовательные области:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах поведения детей: двигательном, в том числе, связанном с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Координационные способности рассматривают как ведущую функцию моторного развития детей старшего дошкольного возраста. Важным средством развития моторной функции служат подвижные игры. Игры, направленные на развитие координации, развивают глазомер, координацию, ловкость, согласованность движений, быстроту реакции, прыгучесть, силу.

Подвижные игры различной направленности являются очень эффективным средством комплексного совершенствования двигательных качеств. Они же в наибольшей степени позволяют совершенствовать такие качества как ловкость, быстрота, сила, координация и др. При рациональном использовании игра становится эффективным методом физического воспитания. Использование подвижных игр предусматривает не только применение каких-либо конкретных средств, но может осуществляться путем включения методических особенностей игры в любые физические упражнения [2, с. 98].

Таким образом, за последние годы подвижные все решительнее завоевывает симпатии педагогов. Творчески работающие педагоги стремятся широко и разносторонне вводить игру или ее элементы в повседневную жизнь учащихся. А ценность игр заключается в том, что приобретенные умения, качества, навыки повторяются и совершенствуются в новых, быстро изменяющихся условиях, которые предъявляют к детям другие требования. Элементарные умения и навыки, приобретенные учащимися в игровых условиях не только сравнительно легко перестраиваясь при последующем, более углубленном изучении техники движений, но даже облегчают дальнейшее овладение соответствующими техническими приемами. А на этапе совершенствования двигательных действий и неоднократное повторение в игровых условиях помогает развивать у учащихся способность наиболее экономно и целесообразно выполнять многие изучаемые движения в целостном, законченном виде.

#### *Список литературы*

1. Ковалевский, А.К. Обогащение двигательного развития детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук / А.К. Ковалевский. – Екатеринбург : УГПУ, 2007. – 138 с.
2. Кузнецов, В.С. Физическое упражнения и подвижные игры : метод. пособие / В.С. Кузнецов, Г.А. Колодницкий. – М. : НЦ ЭНАС, 2006. – 151 с.
3. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
4. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 480 с.

## **АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СКАЗКИ**

Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком, не достигнут к 5–6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах.

Речь – это процесс общения, опосредованный языком. Под языком понимается объективная, исторически сложившаяся система кодов, обозначающих предметы, явления, признаки окружающего мира. Основной единицей языка считается слово. Оно имеет две характеристики – предметную отнесенность и значение. Слово указывает на предмет, вызывая у человека образ этого предмета. Овладевая словом, человек усваивает сложную систему связей и отношений, в которую включен тот или иной предмет.

С 1 января 2014 года вступил в силу ФГОС ДО от 17.10.2013 года № 1155. В соответствии с требованиями к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему изменились подходы к образованию детей дошкольного возраста. В дошкольной образовательной организации произошла смена образовательных областей. Так, отдельная образовательная область «Речевое развитие» включает в себя: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Внимание к проблеме развития речи детей дошкольного возраста мы находим в трудах педагога-гуманиста Яна Амоса Коменского (1592–1672), который предлагал использовать в работе с детьми художественные рассказы, басни, сказки о животных. Позже и Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), и Фридрих Фребель (1782–1852), и Мария Монтессори (1870–1952), и др. считали, что язык ребенка развивается с раннего детства, а предпосылкой для его развития является богатство внутренней жизни малыша. Важно, чтобы ребенок все хорошо рассматривал, а педагог давал ему необходимый словарь. Следует обозначать словом не только сами предметы, но и их свойства, качества. Так продолжением прогрессивных педагогических идей стала система обучения родному языку, разработанная выдающимся русским педагогом Константином Дмитриевичем Ушинским. Он внес большой вклад в методику развития связной речи детей дошкольного возраста. В современной практике детских садов широко используются упражнения, рассказы, написанные им, и народные сказки в его обработке.

Проблемой обогащения и активизации словаря детей дошкольного возраста занимались такие исследователи как: В.В. Гербова, А.П. Иваненко, М.М. Кониная, В.И. Логинова, Л.А. Пеньевская, Е.И. Тихеева, В.И. Яшина. Важным условием развития словаря дошкольника является выбор эффективных, целесообразных методов и приемов, а также форм осуществления данной работы педагогами. Специфику усвоения слова, как лексической системы, его связи с другими лексическими единицами изучали: Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина, О.С. Ушакова. Исследованием речевого развития занимались такие выдающиеся психологи, педагоги и лингвисты как: В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, Д.Б. Эльконин. Общие вопросы теории развития речи дошкольников рассматривались также: Т.И. Гризик, С.А. Козловой, Л.М. Курганской, И.П. Прокопьевым, П.Т. Фроловым. В данный момент активизация словаря рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Проанализировав работы выше перечисленных авторов, мы пришли к такому выводу, что проблемы речевого развития детей дошкольного возраста волновали не только педагогов, но и психологов. Проанализировав ряд научных исследований, мы увидели, что именно дошкольное детство является особенно восприимчивым к усвоению речи. Следовательно, лингвистическое воспитание ребенка должно начинаться рано и в первые годы жизни совершаться исключительно на родном языке.

Активизация словаря – это важнейшая задача словарной работы в детском саду. Словарная работа в детском саду – это планомерное расширение активного словаря детей за счет незнакомых или трудных для них слов. Известно, что расширение словаря дошкольников идет одновременно с ознакомлением их с окружающей действительностью, с воспитанием правильного отношения к окружающему. В процессе этой работы воспитатель побуждает детей употреблять в речи наиболее точные, подходящие по смыслу слова. Специальные приемы активизации словаря должны вызвать у ребенка внимание к выбору слова, формировать точность и ясность речи. Активизация словаря – это увеличение количества используемых в речи слов, содержание которых точно понимается ребенком.

Проблеме становления речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста всегда уделялось особое внимание. Программы «Детство», «Успех», «Радуга» и другие, определяют круг речевых умений и навыков старших дошкольников. Усвоение лексического запаса не может происходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в детском саду является упорядочивание словарной работы, выделение основных ее направлений и их обоснование, управление процессом обогащения словаря дошкольников.

Также необходимо учитывать, что ребенок может понимать слова и выражения, но не употреблять их в своей речи. Одной из задач по развитию речи является обогащение, закрепление и активизация словаря.

Сказки авторские и русские народные показывают детям меткость и выразительность языка, богатство родной речи живыми и образными выражениями. Присущая необычайная простота, яркость, образность, особенность повторно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы заставляют выдвигать сказки как фактор развития речи детей и активизацию словаря в частности. Великий русский педагог К.Д. Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему. Причину успеха сказок у детей он видел в том, что простота и непосредственность народного творчества обладает таким свойством, которое близко детской психологии. Русские народные сказки способствуют развитию речи, дают образцы русского литературного языка. Е.А. Флерица отмечала, литературное произведение дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок. Средствами художественного слова еще до школы, до усвоения грамматических правил маленький ребенок практически усваивает грамматические нормы языка в единстве с его лексикой.

Можно выделить и других педагогов, которые занимаются изучением влияния сказки на развитие речи дошкольников, например, М.А. Поваляева, Д.Ю. Соколов, О.В. Заширинская, С.А. Черняева и многие другие. Работа над развитием активного и пассивного словарного запаса в ДОО должна осуществляться в режимных моментах, при проведении практической деятельности и игр, при организации наблюдения в природе, при проведении непосредственной образовательной деятельности. Педагог Е.И. Тихеева отмечает, что читая сказку, воспитатель учит детей замечать художественную форму, выражающую содержание. Дети приучаются не только замечать богатство родного языка, но постепенно осваивают его, обогащают свою речь образными выражениями, литературными оборотами, учатся пользоваться ими при выражении окружающих, который он слушает и образцам которого следует. А также ученые З.А. Гриценко, Л.М. Гурович, Е.И. Тихеева и др. утверждают, что богатейшая сокровищница родного языка – народная сказка – может быть по-настоящему использована для воспитания детей только в том случае, если дети могут слышать хорошо рассказанную сказку. Произношение должно быть ясным и правильным, воспитателю не следует забывать о логических ударениях и паузах как внутри предложения, так и между отдельными частями сказки.

Сказка проникает во все виды деятельности ребенка-дошкольника. Она лежит в основе изобразительной деятельности (исследования Т.С. Комаровой, Н.М. Сокольниковой и другие); музыкальной деятельности (С.И. Букатина, Ш.А. Ветлугина, О.П. Радынова и др.); игровой (Т.А. Антонова, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин и другие). Особым вниманием сказка пользуется в художественно-речевой деятельности. Работа над активизацией словаря детей дошкольного возраста следует придерживаться тематического подхода к подбору материала сказок. Опорой данного процесса являются те проблемы явления, с которыми ребенок постоянно сталкивается в быту и повседневной жизни. На специально организованных занятиях имеющийся словарный запас необходимо «заставить работать». В целом, применение сказок в работе над словарным запасом ребенка, по мнению педагогов и психологов, способствует обогащению и активизации словаря, усвоению норм словообразования и словоизменения, помогает создать интересную и положительно окрашенную атмосферу на занятиях.

Итак, народные и авторские сказки, – представляют собой богатый речевой материал для активизации словаря детей старшего дошкольного возраста, который можно использовать во всех видах деятельности детей старшего дошкольного возраста.

*Тропина А., студентка ТюмГУ (ИФ)  
Научный руководитель: Кипина О.А.,  
канд. пед. наук, доцент ТюмГУ (ИФ)  
г. Ишим*

## **К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЛЮДЯМ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

На протяжении всей истории человечества межпоколенное взаимодействие носило неоднозначный характер, а отношение к пожилым людям не всегда было положительным. Однако именно в XXI в. старость стала представлять собой социальную проблему.

В последние десятилетия ученые Т.С. Афанасьева, Т.А. Молчанов, Т.А. Петрова, А.Т. Шадур в своих работах рассматривают различные аспекты межпоколенческих контактов, анализируют их особенности и перспективы развития. Однако большинство гуманитарных исследований направлено на изучение причин межпоколенных конфликтов и отчужденности поколений, тогда как существует острая необходимость в поиске путей формирования уважительного, ценностного отношения к людям пожилого возраста, ведь взаимоотношения поколений, играют важную, чаще даже решающую роль в становлении личности ребенка.

Как отмечает А.Г. Кукушкина, именно через общение со старшим поколением дети получают тот комплекс знаний о нормах поведения, которые помогут ему дальше участвовать в жизни общества.

В то же время, как считает Н.В. Дорохина, недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы.

Воспитание уважительного отношения к людям пожилого возраста нужно начинать как можно раньше, т. е. уже в дошкольном возрасте. Общеизвестно, что пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. Ребенок дошкольного возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию.

Воспитание – это целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей.

Уважение – позиция, предписывающая не причинять вреда другому: ни физически – насилием, ни морально – суждением, и включающая в себя:

- Любовь, взаимопомощь, забота, терпимость к пожилому человеку.
- Стремление сделать приятное.

– Соблюдение элементарных этических норм и вежливости (здороваться, уступать место, пропускать вперед т. д.).

- Признание достоинств, заслуг, личных качеств, уникальных особенностей.

Основываясь на анализе существующих определений понятий «уважение», «воспитание», а так же с учетом данных многочисленных исследований межпоколенного взаимодействия, воспитание уважительного отношения к старшим можно определить как целенаправленное создание условий для формирования у воспитуемых поведенческой модели, которая включает в себя геронтологические знания; положительные эмоциональные установки по отношению к старшему поколению и периоду старости, а так же готовность осуществлять ценностное взаимодействие с пожилыми людьми.

По мнению Галушиной Ю.О., воспитание уважительного отношения дошкольников к людям пожилого возраста должно быть направлено на:

- ориентирование ребенка на период старости;
- пробуждение интереса к данному периоду;
- формирование поведенческо-деятельностного компонента.

Таким образом, воспитание у дошкольников уважительного отношения к пожилым людям включает: представления ребенка о старости как значимом этапе в жизни человека (периоде накопления и передачи опыта и мудрости); О значимости пожилых людей (персонифицированных носителях нравственного опыта); сопровождающаяся позитивными поступками и эмоциональными переживаниями.

Алгоритм воспитания уважительного отношения к людям пожилого возраста у дошкольников, поэтому может быть следующим: ориентация ребенка на период старости, развитие интереса к нему – обогащение личного опыта ребенка, включающее формирование основных компонентов ценностного отношения – проецирование накопленного личного опыта на объект отношений (пожилого и старого человека).

Отсюда можно выделить этапы формирования уважительного отношения к людям пожилого возраста:

– Информационно-содержательный – организация процесса воспитания уважительного отношения к старости невозможна без создания у дошкольника обширного информационного банка об этом периоде, осознанных представлений о нем. Поэтому задача формирования информационно-содержательного компонента уважительного отношения к старости включает в себя: формирование у ребенка знаний о том, что пожилые люди обладают мудростью и опытом, появившимися в результате прожитой долгой жизни; развитие представлений о том, как и зачем пожилые люди передают свои знания молодому поколению, выражать их в конкретных суждениях.

– Эмоционально-мотивационный – необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок относился с уважением к людям пожилого возраста, чтобы у него возникало желание помочь им, проявить свою заботу, внимание к ним. Такое отношение нужно формировать не только к близким людям, которые находятся в окружении ребенка, но и к другим взрослым.

– Поведенческо-деятельностный – готовность ребенка проявлять по отношению к пожилым людям позитивные действия как в реальной, так и в вербальной ситуации; активность в решении проблемных ситуаций.

*Фаззалова А., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Филиппова А.Р.,  
ассистент СурГПУ  
г. Сургут*

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПЕЙЗАЖНОЙ КАРТИНЫ**

Успешность обучения в школе зависит от многих факторов. Важнейшим из которых является – полноценное и своевременное развитие связной речи детей дошкольного возраста. Адекватное восприятие и воспроизведение учебного текстового материала, умение давать развернутые и точные ответы на вопросы, самостоятельно рассуждать, убедительно доказывать – все эти и другие умения требуют достаточного уровня развития связной монологической речи. Данная задача не только одна из наиболее значимых, но и сложных, требующих особого внимания в системе дошкольного образования.

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Актуальность исследования подтверждается Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, в содержании которого выделены основные задачи речевого развития детей. Одной из приоритетных задач является «развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи».



По мнению А.П. Храмченко, «речь – это последовательность знаков языка, организованная по его законам и в соответствии с потребностями выражаемой информации» [4, с. 10]. М.М. Алексеева считала, что «язык – система объективно существующих, социально закрепленных знаков, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание, а также система правил их употребления и сочетаемости» [1, с. 25]. В психолого-педагогических исследованиях под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание, а именно ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающее общение и взаимопонимание. В свою очередь, С.Л. Рубинштейн считал, что связность – это адекватность речевого оформления говорящего или пишущего с точки зрения для слушателя или читателя.

О.С. Ушакова выделила ряд критериев, по которым можно отнести речь к связной:

- содержательность (полнота передачи содержания текста и мысли);
- логическая последовательность (умение самостоятельно начать и закончить изложение, перейти от одной части к другой без повторов);
- грамматическая и фонетическая правильность;
- точность (подбор слов и словосочетаний в соответствии с текстом или мыслями);
- выразительность (богатство языковых средств) [3, с. 119].

Проблемой развития связной монологической речи занимались ученые из разных научных областей, а именно педагогики (Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина, Е.А. Флерица), психологии (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин), лингвистики (Л.Н. Гвоздев, Н.А. Пленкин). Этот же вопрос интересовал и педагогов начального образования (И.П. Севбо, Т.А. Ладыженская, Г.В. Колшанский). Большинство из ученых считают, что многие дети к моменту поступления в школу испытывают трудности в умении пересказывать, описывать предметы или явления, строить связный монологический текст.

Ведущим средством в речевом развитии детей дошкольного возраста, способствующим формированию навыка рассказа и пересказа, является различные виды искусства, в частности, пейзажная картина. Сущность и значимость данного средства в развитии речи дошкольников рассматривается в теоретических исследованиях О.С. Ушаковой, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца.

Пейзажная живопись – это изображение естественной природы или какой-либо местности. Пейзажная картина чаще всего отражает красоту родной природы. Педагогическая ценность пейзажных картин в работе с дошкольниками обусловлена их огромной познавательной и эстетической ценностью. «Картины, – отмечает Н.Ф. Виноградова, – показывают детям такие стороны жизни природы, которые не всегда можно наблюдать в естественных условиях (ледоход, сенокос, отлет птиц и др.). Изучив и проанализировав различные подходы по использованию пейзажной живописи в развитии связной монологической речи, были определены основные требования к ее отбору. Пейзажная картина обязательно должна быть высокохудожественной, но при этом доступной для детского восприятия по изображению и содержанию; быть интересной, имеющей для дошкольников воспитательное значение и вызывающей положительные эстетические эмоции.

Считаем, что пейзажная картина является одним из важнейших средств развития связной монологической речи детей дошкольного возраста.

Методика рассматривания и описания репродукций художественной живописи разработана Н.М. Зубаревой. Как отмечает исследователь, обязательным условием в методике обучения рассматриванию и рассказыванию по пейзажной картине является ее сочетание с непосредственными наблюдениями в природе, с восприятием художественной и природоведческой литературы, которая богата своим познавательным материалом.

Пейзаж является самым ярким, по сравнению с другими жанрами живописи, он способен передать те чувства, эмоции, то настроение, ощущаемое автором произведения. В данном случае используется особый вид высказываний – рассказы описания. Данный вид рассказа достаточно сложен для детей дошкольного возраста, так как в пейзажных картинах отсутствуют живые объекты, или они играют второстепенную роль. Основными элементами таких рассказов чаще всего выступают объекты природы.

В работе над пейзажной картиной перед педагогом стоит задача не только пробудить у детей интерес к пейзажной живописи, расширяя их представления о природе в целом, но и обогатить словарь ребенка новыми словами, сформировать коммуникативные умения, развить способность выражать свои переживания и эмоции в виде связных высказываний.

Н.М. Зубаревой предложен достаточно оригинальный прием рассматривания картины, заключающийся в повышении эмоционального восприятия в сопровождении музыки. В этом случае предполагается прослушивание не только высокохудожественных произведений, но и простых по содержанию мелодий. Например, звуков природы. Еще одним действующим приемом является рассматривание не одной картины, а двух, причем разных художников, но на одну и ту же тему. Это позволяет и помогает дошкольнику увидеть различные приемы выражения замысла разных авторов.

В работе с дошкольниками по формированию умений составлять описательные рассказы, могут быть использованы такие известные репродукции картин, как: «Грачи прилетели» А. Саврасов, «Аленушка» В. Васнецов, «Утро в сосновом бору», «Сосновый лес» И. Шишкин, «Золотая осень», «Март» И. Левитан и многие другие интересные композиции.

В практике речевого развития детей существуют, как традиционные, так и нетрадиционные методы развития связной монологической речи. Описание картины по традиционной методике предполагает использование вопросов, направленных на пространственную ориентировку ребенка. К описанию расположения предметов добавляется описание самих предметов и ситуации.

В нетрадиционной методике работы может использоваться система ТРИЗ. Работа по системе ТРИЗ представляет собой следующую последовательность: вычленив предметы, нарисованные на картине; связать их между собой; добавить в картинку звуки, запахи, тактильные ощущения, вкусовые ощущения. («Теплые и ласковые лучи», «глазки, как бусинки», «вкусно пахнет молоко», «клубок пушистый, как шерсть котенка» и т. д.). Описание по системе ТРИЗ всегда интересно, так как в рассказ включены метафоры, эпитеты, сравнения [5, с. 27].

В методике развития связной монологической речи описывается большое количество приемов по использованию пейзажных репродукций: вопросы, образец, речевые творческие задания, пояснения, игровые приемы, беседа, обобщение и многое другое. Именно от того, какие методы и приемы будет использовать педагог, зависит эффективность работы по развитию связной монологической речи [2, с. 205].

Таким образом, пейзажная картина является эффективным средством развития связной монологической речи, так как живопись раскрывает перед детьми всю красоту, все тонкости окружающего мира и природы. Благодаря пейзажной картине ребенок дошкольного возраста способен легко научиться составлять описательный рассказ, овладеть необходимыми для успешного обучения в школе, речевыми умениями и навыками.

#### *Список литературы*

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 400 с.
2. Стерликова, В.В. Теория и методика развития речи детей (структурно-логические схемы) [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / В.В. Стерликова. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 203 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы «Лань». – Режим доступа: <http://e.lanbook.com/view/book/51885/>.
3. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.
4. Храмченко, А.П. Теория и методика речевого развития дошкольников : учеб. пособие по организации самостоятельной работы студентов / А.П. Храмченко. – Сургут : РИО СурГПИ, 2002. – 182 с.
5. Творческое рассказывание: обучение детей 5–7 лет / авт.-сост. Л.М. Граб. – Волгоград : Учитель, 2011. – 136 с.

*Филатова В., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Зырянова С.М.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ**

Актуальность выбранной нами темы обусловлена тем, что воспитывать интерес у ребенка к школе сегодня особенно востребованно, поскольку он способствует успешной реализации новых образовательных задач, определенных нормативными документами, а также тем, что школа должна опираться на стремление детей учиться. Особое внимание уделяется воспитанию интереса к школе через художественную литературу. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва.) в дошкольных образовательных организациях идет модернизация дошкольного образования. Дошкольные образовательные организации должны обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. Речевое развитие включает: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

В современном обществе уделяется серьезное внимание проблеме приобщения детей к чтению в контексте дошкольного образования. Потребность в ежедневном общении с книгой формирует у детей привычку к постоянному интеллектуальному труду, способствует развитию речи мышления. Именно поэтому в стандартах, обязательных при реализации основных образовательных программ начального образования, интерес к чтению рассматривается в качестве одного из ведущих показателей готовности ребенка к обучению в школе.

Художественная литература сопровождает человека с первых лет его жизни. Литературное произведение выступает перед ребенком в единстве содержания и художественной формы. Восприятие литературного произведения будет полноценным только при условии, если ребенок к нему подготовлен. А для этого необходимо обратить внимание детей не только на содержание, но и на выразительные средства языка сказки, рассказа, стихотворения и других произведений художественной литературы.

Постепенно у детей вырабатывается изобретательное отношение к литературным произведениям, формируется художественный вкус. В старшем дошкольном возрасте дошкольники способны понимать идею, содержание и выразительные средства языка, осознавать прекрасное значение слов и словосочетаний. Все последующее знакомство с огромным литературным наследием будет опираться на фундамент, который мы закладываем в дошкольном детстве. Основной нашей задачей стало привить детям любовь к художественному слову, уважение к книге, а через литературных героев привить интерес к школе.

По словам В.А. Сухомлинского, «чтение книг – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка» [11, с. 257].

Проблема восприятия литературных произведений разными жанрами детьми дошкольного возраста сложна и многоаспектна. Ребенок проходит длительный путь от наивного участия в изображаемых событиях до более сложных форм эстетического восприятия. Исследователи обратили внимание на характерные особенности понимания дошкольниками содержания и художественной формы литературных произведений. Это, прежде всего конкретность мышления, небольшой жизненный опыт, непосредственное отношение к действительности. Поэтому и подчеркивается, что только на определенной ступени развития и лишь в результате целенаправленного восприятия возможно формирование эстетического восприятия, и на этой основе – развитие детского художественного творчества. На основе анализа литературного произведения в единстве его содержания и художественной формы, а также в активном освоении средств художественной выразительности дети овладевают способностью прочувствовать настроение героев произведений, умение сопереживать им.

В старшем дошкольном возрасте возникает устойчивый интерес к книгам, желание слушать их чтение. Накопленный жизненный и литературный опыт дает ребенку возможность понимать идею произведения, поступки героев, мотивы поведения. Дети начинают осознанно относиться к авторскому слову. Методика проведения образовательной деятельности по художественному чтению и рассказыванию и его построение зависят от содержания литературного материала и возраста детей. Можно сказать, что художественная литература является универсальным развивающим и образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентируя в них богатую языковую среду. Произведения художественной литературы раскрывают перед детьми мир человеческих чувств, вызывая интерес к личности, к внутреннему миру героя.

Ценность чтения художественной литературы в том, что с ее помощью взрослый легко устанавливает эмоциональный контакт с ребенком. Отношение к художественной литературе как к культурной ценности устного творчества является определяющей позицией. Изучению данного вопроса посвящено много работ. На важность приобщения детей к красоте родного слова, развития культуры речи указывали педагоги, психологи, лингвисты Л.С. Выготский, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, и др. Решение основных задач психолого-педагогической работы будет возможным, если педагог сможет добиться самого главного – сформирует у детей интерес к школе через художественную литературу.

Погружая детей в волшебный мир литературы, мы стремимся прививать интерес к школе благодаря таким известным писателям как Л.Н. Толстой, Е.Л. Шварц, Л.Ф. Воронкова, А.Л. Барто и др.

В рассказе «Филиппок» Л.Н. Толстого, перед маленьким читателем предстает история, которая вполне могла приключиться с ним самим или с его сверстниками; недаром рассказ имеет подзаголовок «быль». Как только Филиппок осознает, что ему хочется учиться в школе, ничто не может сбить его с пути ни собаки, набросившиеся на него, ни страх перед учителем. Не найдя своей шапки, Филиппок отправляется в путь в отцовской, которая ему велика. В сенцах школы мальчик снимает шапку и только после этого открывает дверь: ему хорошо знаком крестьянский этикет. Оправившись от первого испуга, он по складам произнес свое имя, и хотя все смеялись, начал «говорить Богородицу», чтобы показать, что он и молитвы знает; но «всякое слово говорил неправильно». Учитель остановил его: «Ты погоди хвалиться, а поучись».

Русский отечественный писатель-драматург Е.Л. Шварц, по-новому пересказавший для нас старые сказки, сочинял свои собственные, не менее увлекательные. Одно из его произведений «Первоклассница». Повесть представляет собой сборник историй о первом годе обучения в школе Маруси Орловой, с момента ее записи в школу до перевода во второй класс. На наших глазах мы видим становление ребенка: озорная девочка Маруся превращается в сознательную, коммуникабельную, прилежно учащуюся первоклассницу. Вот что значит школа и первый учитель. Рассказы выстроены хронологически и можно видеть внутренний рост ребенка...

В сборник «Первоклассники» А.Л. Барто вошли стихи: «В школу», «Первоклассница», «По дороге в класс», «Первый урок» и «Урок в саду». В книгу вошли стихи о школьной жизни. Веселые произведения доставят удовольствие не только первоклассникам, но и их родителям. Ребенок поймет, что учеба – это серьезное, но совсем не скучное занятие, здесь есть место юмору и смеху, смекалке и взаимовыручке.

В произведениях отечественной писательницы Л.Ф. Воронковой приключения двух девочек – подружек Тани и Аленки, как порыв к мечте и выражение любви к школе проходит через все творчество писательницы, повторяясь и варьируясь. Любовь к школе, ко всему живому на земле объединяет и роднит такие непохожие ее книги, как «Подружки идут в школу», «Шурка», «Девочка из города» и т. д.

Научившись переживать с героями художественных произведений, дети начинают замечать настроение близких и окружающих его людей. В них начинают пробуждаться гуманные чувства – способность проявить доброту, протест против несправедливости. Это основа, на которой воспитывается принципиальность, честность, настоящая гражданственность. «Чувства предшествуют знанию; кто не почувствовал истины, тот и не понял и не узнал ее» – писал В.Г. Белинский.

Чувства ребенка развиваются в процессе усвоения им языка тех произведений, с которыми знакомит его воспитатель. Художественное слово помогает ребенку понять красоту звучащей родной речи, оно учит его эстетическому восприятию окружающего и одновременно формирует его этические (нравственные) представления.

Освоение образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в дошкольном возрасте осуществляется через разные формы, такие как – литературная гостиная, интегрированные занятия, игры-ситуации, творческие встречи, беседы, книжные выставки, тематические выставки рисунков и поделок, конкурсы чтецов, литературные игры и праздники, экскурсии, просмотр диафильмов, мультфильмов, кружковая работа «волшебный мир сказок», театральная деятельность.

Немаловажную роль в развитии речи, пополнении словарного запаса ребенка играет художественная литература. Взрослые должны помнить, что потребность ребенка в том, чтобы ему читали, даже если он уже научился самостоятельно читать, надо удовлетворять. После чтения важно выяснить, что и как понял ребенок. Произведения для чтения ребенку нужно выбирать, учитывая возраст, интересы и развитие. Детей старшего дошкольного возраста привлекает большое содержание текста, хотя и иллюстрации к книге они с удовольствием рассматривают. После чтения важно выяснить, что и как понял ребенок. Не обязательно это делать сразу, можно через некоторое время поговорить с ребенком о прочитанном. Это приучает детей анализировать суть прочитанного, воспитывать ребенка нравственно, а кроме того, учит связной, последовательной речи, закрепляет в словаре новые слова. Ведь чем совершеннее речь ребенка, тем успешнее будет его обучение в школе. В результате общения с книгой к 6–7 годам ребенок обычно обладает значительным словарным запасом и в основном овладевает грамматическими формами родного языка. В этот период происходит интенсивное обогащение словарного запаса ребенка, в результате приобретения новых знаний о неизвестных предметах и явлениях, стоящих вне рамок его личного опыта, что особенно важно для его будущего обучения.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, мы пришли к такому выводу, что художественная литература является универсальным развивающим и образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентируя в них богатую языковую среду, воспитывает интерес к школе.

#### *Список литературы*

1. Березина, Н.О. Успех : метод. рекомендации для педагогов. – М. : Просвещение, 2011. – 240 с.
2. Гурович, Л.М. Ребенок и книга : учеб. пособие / Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.В. Логинова ; под ред. В.И. Логиновой. – М. : Просвещение, 1992. – 62 с.
3. Зубарева, Е.Е. Детская литература / под ред. Е.Е. Зубаревой. – М. : Просвещение, 1989. – 399 с.

*Филатова В., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Шанц Е.А.  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО И СЕМЬИ В ВОПРОСАХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Актуальность выбранной нами темы обусловлена тем, что интеллектуальная готовность к школе детей старшего дошкольного возраста сегодня особенно востребовано, поскольку способствуют успешной реализации новых образовательных задач, определенных нормативными документами, а также тем, что школа должна опираться на стремление детей учиться.

В дошкольном возрасте закладываются основы, фундамент личности, ее ценностных ориентаций. Именно поэтому так важно уже на этапе дошкольного детства развить потребность ребенка к приобретению знаний и поиску способов их получения.

С 1 января 2014 года вступил в силу ФГОС ДО от 17.10.2013 года № 1155. В соответствии с требованиями к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему изменились подходы к интеллектуальному развитию. Образовательная область «Познавательное развитие» предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира.

В требованиях к результатам основной образовательной программы дошкольного образования обозначены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: ребенок старшего дошкольного возраста должен обладать «начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; элементарными представлениями из области живой природы...».

Появление данных документов говорит о том, что в настоящее время задачи интеллектуальной готовности к школе становятся проблемами государственной важности уже на начальной ступени общего образования в РФ.

Определенную остроту проблема формирования интеллектуального развития приобретает и в аспекте все более возрастающих требований к уровню способностей детей, предъявляемых современной школой. Учение больше, чем другие виды деятельности, опирается на положительное отношение ребенка к приобретению знаний и поиску способов их получения.

Проблема готовности ребенка к школе была актуальна всегда. В настоящее время актуальность проблемы обуславливается многими факторами. Позиция большинства авторов сходятся в следующем: основной причиной, так называемой неготовности ребенка к школе является «низкий уровень функциональной готовности (так называемая «школьная незрелость»), т. е. несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения» (И.В. Дубровина, 1995, 1998).

Изучение практики воспитания показывает, что во многих семьях родители не уделяют должного внимания подготовке ребенка к школе. Чаще всего это происходит в результате недостаточности педагогического уровня родителей. Такие родители заботятся о материальном обеспечении детей, но не готовят их к школе, к систематическим учебным занятиям. В таких семьях нет интереса к чтению книг, такие родители не развивают речь ребенка, не работают над произношением, не прививают интереса, не воспитывают у детей психологическую готовность к труду, трудолюбие. Ребенок из такой семьи начинает показывать более слабые результаты своей деятельности, чем его одноклассники. В результате у него появляется отрицательное отношение к учению.

Ведущая роль семьи в воспитании детей определена в Законе РФ «Об образовании». В статье 44 указывается, что именно родители являются первыми педагогами, что они обязаны заложить основы разностороннего развития ребенка.

Однако и в достаточно благополучных семьях не всегда пользуются возможностями для полноценной подготовки детей к школе. Это во многом объясняется в неправильном понимании родителями сущности подготовки к школе. В некоторых семьях устраиваются самые настоящие «маленькие школы», в которых родители пытаются научить детей писать, читать, считать. Логика рассуждений при этом проста: если заранее научить ребенка тому, с чем он встретится в школе, он будет успешно учиться. Но умение ребенка читать и писать, еще не гарантирует успешного обучения в школе. Ребенок должен уметь сосредотачиваться, внимательно слушать, правильно выполнять задания.

В «Концепции дошкольного воспитания» подчеркивается: «Семья и детский сад в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что облегчает непрерывность воспитания и обучения детей. Однако дошкольник не эстафета, которую передает семья в руки педагогов. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов... Важнейшим условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого выстраивается, а потом и корректируется педагогическая взаимосвязь родителей и педагогов».

Издавна ведется спор, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание (детский сад, школа, другие образовательные организации). Одни педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали предпочтение общественным организациям.

Исследователь Я.А. Коменский назвал материнской школой ту последовательность и сумму знаний, которые получает ребенок из рук и уст матери. Уроки матери – без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребенка, тем шире круг материнских забот.

Педагог-гуманист И.Г. Песталоцци подчеркивал, что семья – подлинный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на распахнутую жизнью почву, оно производит совершенно иное впечатление.

В противоположность им, социалист-утопист Роберт Оуэн считал семью одним из зол на пути формирования нового человека. Его идея о необходимости исключительно общественного воспитания ребенка с ранних лет активно воплощалась в нашей стране с одновременным низведением семьи до положения «ячейки» с «отсталыми» традициями и обычаями. В течение многих лет, словом и делом подчеркивалась ведущая роль общественного воспитания в формировании личности ребенка.

Так, оценивая воспитательные возможности школы, А.В. Луначарский подчеркивал, что она «как государственно-воспитательное учреждение должна раньше, чем социальная жизнь, пропитываться новым духом, она должна возвыситься над бытом, от нее должны исходить воспитательные силы. Школа должна выправить те искривления, которые дает ребенку жизнь». Вместе с тем он полагал, что желаемых результатов в воспитании можно получить лишь в объединении усилий школы, общественности и семьи при направляющей роли школы и ее влияния на семью. Дальнейшее развитие подобного рода идеи получили в трудах А.С. Макаренко: «Семьи бывают хорошие и плохие. Поручиться за то, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьей». Макаренко призывал педагогические коллективы изучать жизнь детей в семье с целью улучшения их быта и воспитания, а также влияния на родителей. При этом семейное воспитание должно было играть подчиненную роль, зависеть от «заказа общества».

В Законе РФ «Об образовании» говорится, что «государственная политика в области дошкольного воспитания основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». В этом Законе, в отличие от документов предыдущих лет, уважение к семье признается одним из принципов образования, т. е. семья из средства педагогического воздействия на ребенка превращается в его цель.

В настоящее время признание приоритета семейного воспитания требует новых отношений семьи и дошкольных организаций. Новизна этих отношений определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие». Готовность к обучению в школе – важный итог воспитания и обучения в дошкольной организации и семье.

Переход ребенка в школу качественно новый этап в его развитии. В деятельности дошкольных организаций важно соблюдение преемственности между детским садом, семьей и школой. Преемственность предполагает целостный процесс воспитания и обучения, который способствует обеспечению полного личностного развития ребенка.

Система преемственности дошкольного и школьного образования имеет глубокие корни, она разрабатывалась в научном и практическом аспектах. Но до сих пор не достигнут тот психологический уровень, когда ребенок не заметно для себя, педагогов и родителей может пересечь из-за стола в детском саду за школьную парту.

Поступление ребенка в школу, адаптация его к новым условиям – очень болезненный период как для ребенка, так и для его родителей.

Современная школа требует от детей не столько каких-либо специальных знаний и умений, сколько более сложных форм умственной деятельности, большой способности к управлению своим поведением.

И важную роль в развитии ребенка, в подготовке к школе играют родители.

Концепция дошкольного воспитания акцентирует внимание на следующих положениях: «1. Семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга. 2. Важнейшим условием преемственности является установление доверительности, делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагога, что особенно необходимо при подготовке детей к школе».

Интеллектуальная готовность к школе у родителей ассоциируется с конкретными навыками, умениями читать и писать.

Современные родители озабочены ранней подготовкой ребенка к школе и активно включаются в этот процесс обучения. Зачастую он носит такой интенсивный характер, что у детей отбивается интерес к обучению и появляется страх перед школой.

Главный момент в контексте «семья – дошкольное учреждение» – личное взаимодействие педагога и родителей по поводу трудностей и радостей, успехов и неудач, сомнений и размышлений в процессе воспитания конкретного ребенка в данной семье. Не оценивая помощь друг другу в понимании ребенка, в решении его индивидуальных проблем, в оптимизации его развития.

Перейти к новым формам отношений родителей и педагогов невозможно в рамках закрытого детского сада: он должен стать открытой системой. Необходимо отметить, что линии взаимодействия педагога с семьей постоянно совершенствуются. Ранее предпочтение отдавалось непосредственному воздействию педагога на семью, поскольку во главу угла ставилась задача научить родителей, как надо воспитывать детей. Такую сферу деятельности педагога называли «работа с семьей». Для экономии сил и времени «обучение» велось в коллективных формах (на собраниях, коллективных консультациях, в лекториях и т. д.). Сотрудничество детского сада и семьи предполагает, что обе стороны имеют, что сказать друг другу относительно конкретного ребенка, тенденций его развития. Отсюда – поворот к взаимодействию с каждой семьей, следовательно, предпочтение индивидуальных форм работы (индивидуальные беседы, консультации, посещение семьи и др.).

Есть еще одна линия воздействия на семью – через ребенка. Если жизнь в группе интересная, содержательная, ребенку эмоционально комфортно, он обязательно поделится своими впечатлениями с домочадцами. Например, в группе ведется подготовка к святочным колядкам, дети готовят угощения, подарки, придумывают сценки, рифмованные поздравления-пожелания и т. д. При этом обязательно кто-то из родителей расспросит педагога о предстоящих развлечениях, предложит свою помощь.

Из сравнительно новых форм сотрудничества детского сада с семьей следует отметить вечера отдыха с участием педагогов, родителей, детей; спортивные развлечения, посиделки, подготовки спектаклей, собрания в форме «Давайте знакомиться», «Порадуем друг друга» и др. Во многих дошкольных учреждениях работает «Телефон доверия», проводятся «День добрых дел», вечера вопросов и ответов.

Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДОО с семьей – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Взаимодействие педагогов и родителей детей дошкольного возраста осуществляется в основном через:

- приобщение родителей к педагогическому процессу;
- расширение сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения;
- создание условий для творческой самореализации педагогов, родителей детей;
- информационно-педагогические материалы, выставки детских работ, которые позволяют родителям ближе познакомиться со спецификой учреждения, знакомят его с воспитывающей и развивающей средой;
- разнообразные программы совместной деятельности детей и родителей;
- объединение усилий педагога и родителя в совместной деятельности по воспитанию и развитию ребенка. Эти взаимоотношения следует рассматривать как искусство диалога взрослых с конкретным ребенком на основе знания психических особенностей его возраста, учитывая интересы, способности и предшествующий опыт ребенка;

- проявление понимания, терпимости и такта в воспитании и обучении ребенка, стремление учитывать его интересы, не игнорируя чувства и эмоции;
- уважительные взаимоотношения семьи и образовательной организации.

В психолого-педагогической литературе описаны различные формы взаимодействия семьи и дошкольной организации, используемые в практике детского сада.

Исследователь Т.А. Маркова выделила такие формы, как индивидуальные, коллективные и наглядные.

*К индивидуальным формам относятся:* изучение опыта семейного воспитания (посещение семьи), индивидуальные беседы, консультации.

*К коллективным формам относятся:* групповые и родительские собрания, коллективные консультации, лекции (лектории), субботники (совместная практическая деятельность сотрудников ДОО с родителями), вечера вопросов и ответов.

*К наглядным формам относятся:* выставки, фотомонтаж, показы детских работ, дни открытых дверей, педагогические информационные стенды, библиотека для родителей, папки-передвижки с материалами по различным вопросам семейного воспитания.

Родители испытывают большой интерес к нетрадиционным формам работы с дошкольным учреждением, на многообразии которых указывают современные исследования.

Исследователь Л.М. Кларина выделяет следующие нетрадиционные формы работы с родителями: устные журналы, круглые столы, организация клубов, деловые игры, КВН, спортивные праздники, «Педагогическое поле чудес», анкетирование, тестирование.

Все формы работы основаны на активности родителей, их трудовом опыте, организаторских способностях; позволяют более в тесном контакте с родителями решать различные проблемы в области интеллектуальной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста. Так, например, деловая игра создает возможность родителям посмотреть на весь процесс воспитания со стороны, составить правильное мнение о слабых и сильных сторонах формирующегося характера.

Эффективна и следующая форма работы – создание клубов. Эффективность данной формы определяет использование различных методов развития у родителей рефлексии собственных воспитательских приемов, которые ставят целью переосмысление ими своих воспитательских установок и стереотипов. Это, например: обсуждение различных точек зрения на вопросы, решение проблемных задач семейного воспитания, ролевое проигрывание ситуаций, тренинговые игры и упражнения, анализ родителями поведения ребенка, обращение к опыту родителей. Под руководством психолога дошкольной организации может работать клуб «Родители будущих первоклассников» – цель помочь родителям подготовки интеллектуальной готовности ребенка к школе, спрогнозировать трудности с которыми ребенок может встретиться в школе; клуб «Азбука семейного счастья», задача которого помочь родителям ориентироваться на психологию ребенка, осознать проблемы в межличностных отношениях ребенка со взрослыми и сверстниками и найти пути их решения.

Таким образом, взаимодействие ДОО и семьи является одним из факторов успешности воспитания и обучения детей, в том числе и при интеллектуальной подготовке детей старшего дошкольного возраста к школе. В последние годы отечественная наука говорит о приоритете семьи в воспитании ребенка. Педагоги и психологи ищут различные формы осуществления взаимодействия с семьей, направленных на единство воспитательных воздействий. От единства взглядов, методов и приемов обучения и воспитания во многом будет зависеть успешность формирования интеллектуальной готовности к школе у старших дошкольников.

*Фомичева Н., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Зырянова С.М.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

## **УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Период раннего и младшего дошкольного возраста наиболее благоприятный для формирования культурно-гигиенических навыков, так как именно в нем закладывается фундамент всех полезных и необходимых навыков в жизни подрастающего человека. Устное народное творчество может быть эффективным средством формирования культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста. Песенное творчество, устные литературные произведения народной культуры, ритуалы и обычаи содержат важные общечеловеческие и морально-этические ценности. Посредством фольклорных произведений ребенок лучше запоминает, устанавливает причинно-следственные связи. Разные группы малых форм устного народного творчества имеют свое назначение, что определяет специфику их использования в работе с дошкольниками. Поэзия пестования (колыбельные, потешки, потешки) в работе с детьми используется в соответствии со своим прямым назначением (помочь ребенку заснуть, освоить отдельные движения, позабавить ребенка, дать первоначальные знания об окружающем).

Как отмечает О.С. Капица, в младшем дошкольном возрасте необходимо поощрять самостоятельное исполнение детьми потешек, колыбельных в играх с куклами.

Как известно, устное народное творчество – это словесное творчество народа, не записывающего свои сочинения, а изустно передаваемого (из уст в уста), из поколения в поколение. Это словесность в жанрах: народный эпос (мифы), пословицы, поговорки, загадки, частушки, сказки, песни и др. Их авторы – народ, а не отдельные личности, почему ни одно из народных произведений не имеет автора. Устное народное творчество, именуемое английским словом «фольклор», складывалось в глубокой древности, шлифуясь из поколения в поколение. Через устное народное творчество мы воспитываем у младшего дошкольника культурно-гигиенические навыки.

Понятие культурно-гигиенические навыки выходит из понятия гигиена. Гигиена – это раздел медицины, изучающий условия сохранения здоровья, а также система действий, мероприятий, направленных на поддержание чистоты, здоровья. В понятие гигиена так же входит понятие личная гигиена. Личная гигиена – это раздел гигиены, в которой изучаются вопросы сохранения и укрепления здоровья человека, соблюдения гигиенических правил и мероприятий в его личной жизни и деятельности, разрабатываются и проводятся мероприятия гигиенического воспитания, пропаганда гигиенических знаний и здорового образа жизни с целью повышения гигиенической культуры населения. В нее входят вопросы гигиенического содержания тела (кожи, волос, ногтей, зубов), одежды, правил рационального питания, закаливания организма и физической культуры.

Рассмотрим, что же такое культурно-гигиенические навыки. Навык – автоматизированный компонент сознательного действия, возникающий в результате многократного повторения. Другими словами, навык не сразу становится автоматизированным, а складывается в результате многократных повторов. Культурно-гигиенические навыки – это навыки, которые позволяют человеку обслужить самого себя. Культурно-гигиенические навыки – важное средство физического воспитания; являются составной частью культуры поведения, с другой стороны они связаны с трудовым воспитанием. В дошкольной педагогике навыки делят на 4 группы: навыки чистоты и личной гигиены; навыки культурной еды; бережное обращение с вещами личного обихода; соблюдение чистоты и порядка в окружении человека.

Для привития культурно-гигиенических навыков применяется показ, пример, объяснение, пояснение, поощрение, беседы, упражнения в действиях. Для формирования культурно-гигиенических навыков широко используются, игровые приемы: дидактические игры, потешки, стихотворения («Чище мойся – воды не бойся»; «Рано утром на рассвете умываются мышата, и котята, и уята, и жучки, и паучки...») и т. п.). Под потешки дети с удовольствием умываются, засыпают, обедают, занимаются различными делами. Жизнь ребенка становится ярче, интереснее. Из нее уходят скука, однообразие, монотонность. У ребенка при этом развиваются память, внимание, мышление и речь, а если он выполняет определенные движения, то дополнительно развивает координацию и ловкость. Рассказывая потешки, на первых порах используется наглядность, объясняется значение новых слов, опираясь на опыт и знания детей.

В устном народном творчестве, наряду с его эстетической, художественной стороной, есть сферы, охватывающие и другие стороны народной культуры: идеологическая, социальная, морально-этическая, обрядовая и другие. Так как в нем заложен большой воспитательно-образовательный потенциал, принципы и методы педагогического воздействия, он является основой народной педагогики.

Таким образом, произведения народного искусства играют огромную роль в формировании культурно-гигиенических навыков детей. Песенное творчество, устные литературные произведения народной культуры, ритуалы и обычаи содержат важные общечеловеческие, и морально-этические ценности.

#### *Список литературы*

1. Использование фольклора в работе с детьми с ограниченными возможностями / Л.Д. Гостева [и др.] // Ребенок в детском саду. – 2013. – № 2. – С. 22–28.
2. Пожидаева, О. «Теплою водою руки чисто мою...»: воспитание культурно-гигиенических навыков у дошкольников с нарушением интеллекта / О. Пожидаева, О. Кайева // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 3. – С. 71–74.
3. Яковлева, Н.Н. Использование фольклора в развитии ребенка-дошкольника / Н.Н. Яковлева // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 30–33.

*Фриц К., студентка СурГПУ  
Научный руководитель: Зырянова С.М.,  
канд. пед. наук, доцент СурГПУ  
г. Сургут*

### **РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОЗНАНИЯ СВОЙСТВ И ОТНОШЕНИЙ ПРЕДМЕТОВ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема совершенствования познавательной деятельности детей, поиска эффективных средств ее развития, являясь уже традиционной, актуальна и для современной педагогической науки.

Развитое познание, подразумевающее овладение разнообразными средствами и способами получения и присвоения необходимой информации, обеспечивает человеку адекватное освоение действительности, творческую преобразующую деятельность в мире, становление и реализацию его как личности.

Увеличение и усложнение осваиваемой детьми информации требуют от современной педагогики поиска эффективных средств и способов активизации их познавательной деятельности, учитывающих возрастные особенности и позволяющих им адекватно и самостоятельно овладевать знаниями и умениями, действовать в окружающем мире, проявлять свою индивидуальность.

Сенсорное развитие является условием успешного овладения любой практической деятельностью. Истоки сенсорных способностей лежат в общем уровне сенсорного развития, достигаемого в младшем дошкольном возрасте. В этот период при соответствующих условиях у ребенка развиваются различные способности, обогащается сенсорный опыт ребенка посредством осязания, мышечного чувства, зрения: ребенок начинает различать величину, форму и цвет предмета.

Актуальность проблемы исследования заключается в том, что при познании свойств и отношений предметов детьми младшего дошкольного возраста педагоги не всегда учитывают развивающую предметно-пространственную среду.

Дошкольная педагогика в настоящее время уже располагает значительными сведениями о конкретных воздействиях развивающей предметно-пространственной среды при учете и использовании ее в познании свойств и отношений предметов детьми младшего дошкольного возраста (С.Л. Новоселова, Л.И. Новикова,



Л.Ф. Обухова, Л.А. Парамонова, Н.П. Сакулина, К.В. Тарасова Е.А. Флерина и другие). Развивающая предметно-пространственная среда детства должна отвечать принципам обогащенности и наукоемкости, содержать природные и социокультурные средства для познания свойств и отношений предметов детьми младшего дошкольного возраста. Она предоставляет ребенку условия для познавательного развития и возможность «вычерпывать» из нее информацию, необходимую для постановки и решения задач той или иной деятельности.

Исследованиями в области сенсорного развития дошкольника уделяли внимание многие отечественные и зарубежные ученые. Наиболее важный вклад в этом направлении внесли такие отечественные авторы как: Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Э.Г. Пилюгина, А.Г. Рузская, А.П. Усова, Е.И. Тихеева и многие другие, а также зарубежные педагоги: О. Декроли, Я.А. Коменский, М. Монтессори, Ф. Фребель.

Однако и на сегодняшний день существует необходимость исследования познания свойств и отношений предметов детьми младшего дошкольного возраста как одного из важнейших направлений всестороннего развития личности ребенка. Богатые возможности для освоения свойств и отношений предметов и совершенствования ловкости рук таят в себе народные игрушки: башенки, матрешки, разнообразные шары, яйца и многие другие. Детей привлекают красочность этих игрушек, забавность действий с ними. Играя, ребенок приобретает умение действовать на основе различения формы, величины, цвета предметов, овладевает разнообразными новыми движениями, действиями. И все это своеобразное обучение элементарным знаниям и умениям осуществляется в формах увлекательных доступных ребенку.

Исследователи С.Л. Новоселова, Т.В. Башаева и др. разработали специальные занятия, дидактические игры, упражнения, способствующие освоению свойств и отношений предметов детьми младшего дошкольного возраста.

Многие педагоги-практики предлагают познакомить детей с цветами радуги через художественное слово, поэты пишут стихотворения для детей, среди них есть такие авторы: А. Венгер «Цвета радуги», Л.Б. Дерягина «Сказка о том, как на свете появились краски», Н. Ефремова «Цветная страна».

В условиях развивающей предметно-пространственной среды ребенок не только познает свойства, качества, назначение тех или иных предметов, но и овладевает языком социального общения, одной из форм которого является установление контактов со сверстниками во время игровых действий. Так начинается процесс формирования элементарных навыков коммуникации, ведущая роль в котором отводится воспитателю.

На базе МБДОУ № 12 «Елочка» г. Сургута во второй младшей группе было проведено диагностическое исследование с целью выявления уровня сенсорного развития детей с разным уровнем познания свойств и отношений предметов детьми младшего дошкольного возраста. Экспериментальное исследование проводилось с 40 детьми младшего дошкольного возраста (20 детей – экспериментальная группа, 20 детей – контрольная группа).

Методика проведения заключалась в следующем: каждому ребенку индивидуально предлагалось провести матрешку от своего домика к домику другой матрешки, выполняя по дороге встречающиеся преграды и задания, которые помогали выявить уровень восприятия детьми цвета, формы, величины предметов и картинок, их пространственное расположение.

Данное задание предлагалось 20 детям выполнить в свободное время вечером с 16:30 до 17:00 часов в течение 10 дней. Полученные в ходе задания данные заносились в таблицу, где отмечались такие качества, как интерес, самостоятельность сопровождения, наличие представлений о форме, цвете, величине.

В экспериментальной группе из полученных результатов видно, что у 3 детей (15%) уровень познания свойств и отношений предметов детьми младшего дошкольного возраста в экспериментальной группе высокий, они самостоятельно, с интересом выполняли задания, правильно называли цвет, подобрали в соответствующие прорези колеса разных геометрических форм (круглые, квадратные, треугольные), разложили большие камушки в большую коробку, а маленькие в маленькую, употребляли для обозначения пространственного расположения игрушки предлоги: за, сверху, возле и т. п.

В контрольной группе из полученных результатов видно, что у 5 детей (25%) уровень познания свойств и отношений предметов детьми младшего дошкольного возраста в экспериментальной группе высокий, они самостоятельно, с интересом выполняли задания, правильно называли цвет, подобрали в соответствующие прорези колеса разных геометрических форм (круглые, квадратные, треугольные), разложили большие камушки в большую коробку, а маленькие в маленькую, употребляли для обозначения пространственного расположения игрушки предлоги: за, сверху, возле и т. п.

В экспериментальной группе, 8 детей (40%) справились с заданием с небольшой помощью взрослого, не всегда обозначали словесно свои действия, путали цвета, пространственное расположение определяли словом «здесь», «возле», «там».

В контрольной группе, 9 детей (45%) справились с заданием с небольшой помощью взрослого, не всегда обозначали словесно свои действия, путали цвета, пространственное расположение определяли словом «здесь», «возле», «там».

В экспериментальной группе, 9 детей (45%) показали низкие результаты, часто отвлекались, выполняли задания с трудом, путали похожие цвета (красный – оранжевый), фигуры подбирали не всегда точно, камушки раскладывали, не следуя указаниям, прослужит то, что некоторые дети только недавно посещают ДОО, либо в силу своего темперамента не сумели выполнить задания, а также в силу задержки речевого развития.

В контрольной группе, 6 детей (30%) показали низкие результаты, часто отвлекались, выполняли задания с трудом, путали похожие цвета (красный – оранжевый), фигуры подбирали не всегда точно, камушки раскладывали, не следуя указаниям, прослужит то, что некоторые дети только недавно посещают ДОО, либо в силу своего темперамента не сумели выполнить задания, а также в силу задержки речевого развития.

Таким образом, игровые ситуации показали, что дети младшего дошкольного возраста воспринимают отдельные свойства предметов (цвет, форма, величина и т. п.) различают контрастные размеры (большой камушек – маленький), подбирают путем проб и ошибок соответствующие прорезам колеса геометрических фигур, понимают некоторые слова, обозначающие пространственное расположение предмета, что характерно для периода сенсомоторных прототипов.

#### *Список литературы*

1. Артемова, Л.В. Мир в дидактических играх дошкольников : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Л.В. Артемова. – М. : Просвещение, 2002. – 96 с.
2. Башаева, Т.Б. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук : популярное пособие для родителей и педагогов / Т.В. Башаева. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 240 с.
3. Бейлина, А. Ф. Фребель: игры и игровые средства / А. Бейлина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 3. – С. 56–59.
4. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду : кн. для воспитателей дет. сада. – 2-е изд., дораб. / А.К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 2001. – 169 с.
5. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя детского сада / под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 2008. – 144 с.

*Христордова Л., студентка ТюмГУ (ИФ)  
Научный руководитель: Панфилова О.В.,  
канд. пед. наук, доцент ТюмГУ (ИФ)  
г. Ишим*

### **КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ**

Эмоции и чувства являются важной сферой психического развития человека, они играют немаловажную роль в определении качества его душевной жизни. В последнее время эмоциональная сфера становится предметом серьезных теоретических обсуждений (В.К. Вилюнас, А.Б. Орлов, Е.П. Ильин).

С возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. И от того, смогут ли родители и педагоги уловить эти перемены, понять изменения, происходящие с ребенком, и в соответствии с этим изменить свои отношения, будет зависеть тот положительный эмоциональный контакт, который является основой нервно-психического здоровья ребенка.

Психологическое эмоциональное неблагополучие старших дошкольников, выделенное Д. Уотсоном, рассматривавший эмоцию как наследственную стереотипную реакцию организма, которую в чистом виде можно найти только на самых ранних стадиях онтогенеза, Д. Уотсон выделяет в качестве базальных биологических реакций: страх, ярость и любовь.

На рассмотрение мы возьмем только один из признаков, который наиболее часто испытывают старшие дошкольники, – это страх.

К сожалению, в большинстве случаев страхи возникают по вине самих родителей, и наш долг – предупредить возможность их проявления и оградить детей от страхов, вызванных семейными неурядицами, душевной черствостью или, наоборот, чрезмерной опекой, или же просто родительской невнимательностью.

Под понятием «страх» понимается самая сильная отрицательная эмоциональная реакция, возникающая в ситуации реальной или воображаемой опасности. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности, характеризуется депрессивными психическими состояниями, беспокойством, нервозностью, стремлением выйти из неприятной ситуации [1].

По данным А.И. Захарова, в старшем дошкольном возрасте происходит осознание детьми смерти как феномена прекращения жизни, ребенок испытывает потрясение от данного открытия, испытывает сильный страх смерти, потом как бы «успокаивается», но страх смерти не проходит, а трансформируется в страх смерти родителей. Также для старших дошкольников характерен страх животных, сказочных персонажей, страх войны, пожара, нападения [1].

Существует много причин появления страхов у детей. Самой элементарной причиной является определенная ситуация, происшествие, которого ребенок испугался. С такими страхами проще работать и легче устранить. Есть же и такие страхи, которые внушаются взрослыми. Порой ребенка пугает даже не то страшное происшествие, о котором говорит взрослый, а переживания и реакция взрослого. Причиной являются многочисленные запреты взрослых, когда родители запугивают ребенка. На ребенка, который не сталкивался с такой ситуацией и не знает, что может последовать, уже оказывают влияние установки взрослых. Отрицательные установки начинают вызывать тревожное состояние. Вследствие такой реакции взрослого, ребенок начнет опасаться подобных случаев. Во избежание этой проблемы рекомендовано использование изотерапии [2].

Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь, рисованием, используется в настоящее время для психологической коррекции клиентов с невротическими, психосоматическими нарушениями, детей и подростков с трудностями в обучении и социальной адаптации, при внутрисемейных конфликтах.

Изотерапия сегодня очень востребована. Само по себе рисование разгружает нервную систему, успокаивает психику, в младшем возрасте – стимулирует развитие моторики. Для работы с детьми изотерапия – лучший способ узнать о ребенке многое: о чем он думает, что ему снится, чего он стесняется, ведь дети буквально «говорят» рисунками. Малыши не могут анализировать поступки окружающих и делать выводы. Они быстро становятся, зависимы от ночных кошмаров и напряженной ситуации в семье. А с помощью изотерапии, через рисунок, малыши могут выразить свои эмоции. Психологическая зажатость, агрессивное поведение, неуравновешенность, низкая самооценка, чувство одиночества и ревность – эти и многие другие проблемы помогает решить изотерапия [3].

Для того что бы снизить уровень страхов у старших дошкольников необходимо проводить коррекционную работу направленную на снижение уровня страха в дошкольных образовательных учреждениях.

Коррекция – один из видов помощи, деятельность, направленная на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия; а также деятельность, направленная на формирование у человека нужных качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям.

Число методов облегчающих детям выражение их чувств при использовании изотерапии, бесконечно. Работа с ребенком – это процесс, требующий осторожности и деликатности, процесс, при котором происходящее в душе психолога взаимодействует с происходящим в душе ребенка. Изобразительное творчество – это мощное средство самовыражения, помогающее осуществить самоидентификацию и обеспечивающее путь для проявления чувств.

Арт-терапевт строит свои отношения с ребенком таким образом, чтобы ребенок делился своими ощущениями, возникающими при изотерапии, чувствами, касающимися подхода к выполнению и решению задачи, к самой работе, к процессу творения. В результате ребенок начинает лучше осознавать себя [3].

Чтобы определить уровень проявления страха у старших дошкольников, нами было проведено экспериментальное исследование на базе МАОУ ДО «Детский сад № 1» в г. Ялуторовске. В эксперименте участвовали воспитанники подготовительной группы в количестве 24 человек. Возраст детей – 5–6 лет.

У каждого автора существует собственная шкала уровня тревожности, которая рассматривает различные формы страхов. Для своего исследования мы выбрали лишь пять методик, которые нам больше подходили в нашем эксперименте:

- методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» А.И. Захаров и М.А. Панфилова [4].
- детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэмпл, М. Дорки и

В. Амен.

- методика «Страхи в домиках» М.А. Панфилова [4];
- рисунок «Хорошее или Плохое»;
- рисунок «Что мне снится или чего я боюсь днем».

На наш взгляд, своевременная коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста посредством изотерапии, возможно, будет способствовать успешному их преодолению.

#### *Список литературы*

1. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб. : Речь, 2007. – 155 с.
2. Захаров, А.И. Как преодолеть страхи у детей / А.И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. – 109 с.
3. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
4. Панфилова, М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков / М.А.Панфилова // Школьный психолог. – 1999. – № 8. – С. 10–12.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ  
В СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ-2015

Материалы II всероссийской очно-заочной  
научно-практической студенческой конференции

Техническая редакция, верстка – *Л.Г. Махмутова*

Сдано в печать 08.09.2015 г. Формат 60×84/8

Электронное издание. Гарнитура Times NR

Заказ № 37. Усл. а.л. 13,5

Редакционно-издательский отдел  
Сургутского государственного педагогического университета  
628417, г. Сургут, 50 лет ВЛКСМ, 10/2