

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

ГОУ ВПО ХМАО – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет психологии и педагогики

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ В СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ – 2014

Материалы Всероссийской очно – заочной
научно – практической студенческой конференции

СУРГУТ 2014

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-2014** : материалы Всероссийской оч.-заоч.науч.-практ. конф от 18 апреля 2014 г.» / Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т» ; под общ. ред. Е.А. Шанц. – Сургут : РИО СурГПУ, 2014. – 219, [1] с.

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; воспитания личности дошкольника и младшего школьника; раскрывают социальную и психологическую ценность детства. Важнейшими задачами конференции и данного издания являются поиск решений по актуальным проблемам современной 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

| | |
|---|----|
| Алексеева В.В., Зайцева О.Ю. Условия развития креативного потенциала студентов на начальных этапах обучения в вузе | 8 |
| Гайнуллина И.Р., Абрамовских Н.В. Проектная деятельность педагога дошкольной образовательной организации | 9 |
| Козлитина Е.А., Шинкарева Л.В. Субъектность педагогов дошкольного учреждения: сущность, структура | 11 |
| Коршина О.П., Мичурина Ю.А. Организационно-педагогические условия художественно-эстетического развития детей в дошкольном образовательном учреждении | 13 |
| Матвейчук Е.Н., Коротаяева Е.В. Современный подход к профессиональной деятельности педагога дошкольного образования | 14 |
| Микова М.В., Григоричева И.В. Гендерная идентичность педагога как важный аспект формирования личности учащихся начальных классов | 16 |
| Назарук В.С., Лысикова Т.С. Индивидуальные образовательные маршруты в начальной школе | 17 |
| Сушкова А.А., Зайцева О.Ю. Родительская ответственность как компонент родительского отношения | 19 |

СЕКЦИЯ 2.

СОЦИАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ДЕТСТВА

| | |
|---|----|
| Банаева А.П., Зайцева О.Ю. Психолого-педагогические основы воспитательного процесса в семье | 21 |
| Безуглова А.П., Болтунова Г.М. Конфликтная ситуация как средство формирования социального опыта младших школьников | 22 |
| Боброва Ю.О., Левшина Н.И. Возможности песочной терапии в развитии речи детей старшего дошкольного возраста | 24 |
| Бухарова Л.В., Зайцева О.Ю. Гиперактивность, как психолого-педагогическая проблема современного детства | 25 |
| Епанчинцева Д.С., Коротовских Т.В. Понятие и этиология афазии | 27 |
| Каргин А.Р., Попова Е.Ф. Использование музыкальных упражнений в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией | 29 |
| Клубенко Ю.С., Галкина И.А. Особенности коррекции стрессовых состояний дошкольника на основе тренинговых технологий | 31 |
| Максаева Ю.А., Трубайчук Л.В. Развитие одаренности детей дошкольного возраста средствами легоконструирования в условиях интеграции образовательных областей | 32 |
| Меньщикова Е.Н., Зайцева О.Ю. К проблеме развития художественного восприятия детей в образовательной среде ДОУ | 35 |
| Мухаметшина В.Р., Филиппова А.Р. Технология использования сюжетно-ролевой игры в процессе социализации ребенка старшего дошкольного возраста | 36 |
| Ненахова А.А., Трубайчук Л.В. Развитие одаренности детей дошкольного возраста средствами словесного творчества | 38 |
| Парфенова Т.Л., Середкина Н.Д. К проблеме развития самооценки детей старшего дошкольного возраста | 39 |
| Пинчук Е.В., Космина М.А. Развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения | 41 |
| Романчук А.С., Попова Е.Ф. Использование пальчикового театра в формировании связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня | 42 |
| Рукусуева И.К., Галеева Е.В. К вопросу о развитии социальных эмоций у детей дошкольного возраста | 44 |

| | |
|---|----|
| Степанова А.С., Трубайчук Л.В. Индивидуальное сопровождение ребенка дошкольного возраста из социально-неблагополучной семьи | 45 |
| Уразова А.Р., Трубайчук Л.В. Теоретические основы разработки индивидуального маршрута социально-личностного развития дошкольника | 47 |
| Федотова Д.Е., Попова Е.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к ДОУ | 49 |
| Ферзалиева А.Т., Зырянова С.М. Особенности проявления музыкальной одаренности у детей дошкольного возраста | 50 |
| Фролова Т.А., Попова Е.И. Педагогические условия формирования социального здоровья у младших школьников | 52 |
| Чистякова Е.В., Кипина О.А. К проблеме эмоционального благополучия детей дошкольного возраста | 54 |
| Чудинова А.Н., Ефимова Е.А. Развитие интеллектуальной одаренности у детей старшего дошкольного возраста | 56 |

СЕКЦИЯ 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|----|
| Алькина Т.П., Нестерова А.А. Использование технических средств обучения в процессе формирования метапредметных действий младших школьников | 58 |
| Биянова К.Е., Куликова Т.С. Развитие ловкости у детей старшего дошкольного возраста посредством прыжков через скакалку | 59 |
| Волкова И.В., Куликова Т.С. Методы формирования представлений о строении и функционировании организма человека у детей старшего дошкольного возраста | 61 |
| Григорьева М.Ю., Абрамовских Н.В. Диагностика сформированности навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста | 63 |
| Громова А., Филиппова А.Р. Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами детской книги | 65 |
| Гулько А.В., Лысикова Т.С. Особенности развития коммуникативных умений у младших школьников | 66 |
| Далбашы Е.Н. Условия развития речевых навыков детей-билингвов за рубежом | 68 |
| Кочетова В., Филиппова А.Р. Педагогические условия формирования готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста | 70 |
| Кукушкина И.В., Колесова С.В. Влияние групповой и парной форм работы у младших школьников на развитие умения сотрудничать в процессе обучения | 71 |
| Панкова Я.И., Мисюкевич А.Н. К проблеме развития визуальной креативности детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности | 73 |
| Першина В.В., Галкина И.А. Проблема правильного выбора игрушки для детей дошкольного возраста | 75 |
| Рушина А.Г., Брылева О.А. Медиация в обучении как метод формирования толерантной личности | 76 |
| Сильченко Е.А., Нестерова А.А. Проектная деятельность в начальных классах | 77 |
| Суханова О.А., Ган Н.Ю. Изучение проблемы развития игровой деятельности родителей и детей в семье | 79 |
| Сысюк А.О., Зайцева О.Ю. К проблеме интеллектуальной готовности детей к школе | 81 |
| Табанаква В.А., Зайцева О.Ю. К проблеме педагогического руководства дидактическими играми в ДОУ | 82 |
| Титова М.О., Галеева Е.В. Психолого-педагогические условия адаптации первоклассников к школе | 84 |
| Тракова М.В., Богомолова М.И. История становления и развития частного школьного образования в России с последней четверти XVIII века по настоящее время | 86 |
| Тугушева Ю.А., Синябрюхова В.Л. Учебные проекты по математике как средство формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста | 87 |

| | |
|--|-----|
| Тютин И.В., Куц Н.В. Развитие словаря детей старшего дошкольного возраста в процессе ручного труда | 90 |
| Уйранова О.А., Андрианова Е.И. Театрализованная игра как средство формирования культуры общения у старших дошкольников | 92 |
| Широкова С.А., Унитицкая А.Р., Абашина В.В. Коммуникативная компетентность педагогов дошкольной образовательной организации | 93 |
| Черная Т.И., Багичева Н.В. Развитие читательского интереса у младших школьников | 95 |
| Шустова Н.П., Кипина О.А. Подвижные игры как средство развития двигательной активности у детей старшего дошкольного возраста | 96 |
| Щепина А.И., Хорошева Т.Б. Проведение этических бесед с детьми старшего дошкольного возраста с использованием проблемных ситуаций | 97 |
| Эбель Е.В., Попова Е.И. Содержание формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста | 99 |
| Янькова А.П., Шинкарева Н.А. Полоролевое самосознание мальчиков и девочек пятого года жизни | 101 |
| Яшкина О.И., Хорошева Т.Б. Обучение детей старшего дошкольного возраста рассказам из коллективного опыта в процессе ознакомления с родным городом | 103 |

СЕКЦИЯ 4.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

| | |
|--|-----|
| Абдрахимова Э.Ф., Котлякова Т.А. Формирование интереса к культурно-историческим ценностям родного края у дошкольников | 105 |
| Айдбаева А.Г., Лашкова Л.Л. Детская художественная литература как средство формирования культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста | 107 |
| Арабов Э.Н., Турченко В.И. Правовое воспитание старших дошкольников | 108 |
| Байдашева Л.М., Каратаева Н.А. Художественная литература как средство формирования представлений о смелости у детей старшего дошкольного возраста | 110 |
| Баранова М.С., Нестерова А.А. Формирование патриотизма у младших школьников на уроках «Окружающий мир» | 114 |
| Бикбаева Н.А., Зайцева О.Ю. Познавательно-исследовательская деятельность как средство развития экологических представлений | 115 |
| Боброва О.В., Абрамовских Н.В. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с устным народным творчеством | 117 |
| Большакова К.Е., Лашкова Л.Л. Формирование выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с художественной литературой | 118 |
| Булыгина М.А., Кипина О.А. К вопросу о развитии познавательных интересов у детей дошкольного возраста | 119 |
| Волощук Я.В., Зайцева О.Ю. Этическая беседа как средство развития универсальных предпосылок к учебной деятельности | 121 |
| Демидова О.Г., Захарова Л.М. Формирование естественнонаучных представлений у детей старшего дошкольного возраста | 122 |
| Демидова Н.С., Алексеева О.В. Формирование логических универсальных действий на уроках у детей младшего школьного возраста | 124 |
| Долинер О.Е., Кусова М.Л. Пути формирования языковой картины мира на уроках русского языка у младших школьников | 126 |
| Дьяченко И.В., Зырянова С.М. Воспитание ценностного отношения к миру природы у детей дошкольного возраста | 128 |
| Евлантьева О.И., Кусова М.Л. Цикл мероприятий, способствующий формированию читательской компетентности младших школьников во внеурочной деятельности | 130 |
| Ережепова И.М., Кипина О.А. Проблема формирования безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста | 131 |
| Зеленина Т.Г., Зайцева О.Ю. Развитие художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста средствами аппликации | 133 |

| | |
|--|-----|
| Иванова В.П., Левшина Н.И. Роль формирования коммуникативных качеств речи в социализации дошкольников | 135 |
| Иванова А.С. Совместные формы организации деятельности педагога с детьми в режимных моментах в рамках дизайн-проекта | 136 |
| Касимова А.Л., Шкляева Н.М. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с деревьями Удмуртии в проектной деятельности | 138 |
| Коньшина Н.Р., Зырянова С.М. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста средствами фольклора | 139 |
| Козлова А., Нестерова А.А. Организация работы по развитию познавательных УУД младших школьников через применение игровых технологий | 142 |
| Коузов А.А., Трубайчук Л.В. Гендерное сопровождение детей дошкольного возраста при физическом развитии | 143 |
| Клюева И.И., Кипина О.А. Изучение воспитанности ценностного отношения к семейным традициям у учащихся младших классов | 145 |
| Кузнецова Е.С., Смольникова Н.Г. Педагогические условия ознакомления с живописью иркутских художников детей старшего дошкольного возраста | 146 |
| Кузнецова А.А., Кипина О.А. Воспитание культуры здоровья у детей старшего дошкольного возраста | 148 |
| Курина Ж.Е., Алексеева О.В. Театрализованная деятельность как средство педагогического сопровождения адаптации первоклассников к школьному обучению | 149 |
| Кудрявцева Н.А., Зырянова С.М. Формы приобщения детей предшкольного возраста к народной культуре | 151 |
| Липатова Е., Нестерова А.А. Формирование эстетического отношения младших школьников к природе на уроках «Окружающий мир» | 152 |
| Макарова Е.И., Барышева Т.А. Актуальные интересы школьников 4 класса с различным уровнем выраженности признаков компьютерной зависимости | 154 |
| Марковская В.А., Попова Е.И. Педагогические условия формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста посредством создания мультипликационных фильмов | 156 |
| Маношина А.И. Использование ИКТ в формировании безопасного поведения детей 4–5 лет | 158 |
| Мельникова С.В., Зайцева О.Ю. К проблеме развития познавательных интересов в онтогенезе | 159 |
| Микерина А.С., Трубайчук Л.В. Методическое обеспечение познавательного развития детей дошкольного возраста | 161 |
| Митулова А.В., Андрианова Е.И. Развитие познавательных интересов старших дошкольников в процессе совместной деятельности с педагогом | 163 |
| Молякко А.М., Синебрюхова В.Л. Использование художественно-конструкторских задач на уроках технологии при формировании познавательной деятельности младших школьников | 165 |
| Мышкина И.А., Шкляева Н.М. Электронные дидактические игры как средство обобщения и систематизации представлений детей старшего дошкольного возраста о беспозвоночных Удмуртии | 169 |
| Муратова Т.Н., Зайцева О.Ю. Дидактическая игра как средство развития сенсорных способностей детей раннего возраста | 170 |
| Мустафина Р.В., Захарова Л.М. Развитие познавательного интереса у старших дошкольников в процессе ознакомления с родным краем | 172 |
| Николайчук А.Б., Алексеева О.В. Педагогические условия процесса формирования исследовательских умений младших школьников на уроках-исследованиях | 174 |
| Осенних М.И., Крежевских О.В. Моделирование как средство формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста | 175 |
| Орлова Т.С., Галкина И.А. К теории вопроса о развитии любознательности у детей старшего дошкольного возраста | 177 |
| Поздеева Г.В., Хорошева Т.Б. Использование русской народной сказки в воспитании культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста | 179 |
| Распутина Ю.А., Зырянова С.М. Взаимодействие ДОО и семьи по вопросам подготовки детей старшего дошкольного возраста к школе | 181 |
| Резвякова А.Н., Синебрюхова В.Л. Использование графических способов работы с информацией при формировании математической грамотности у детей младшего школьного возраста | 182 |

| | |
|---|-----|
| Рекаева К.В., Вербенец А.М. Особенности освоения детьми старшего дошкольного возраста иностранного языка | 184 |
| Рейтер Н.А., Шуритенкова В.А. Роль игры в речевом развитии дошкольника | 186 |
| Савина Т.Э., Шкляева Н.М. Содержание ознакомления детей старшего дошкольного возраста с земноводными Удмуртии | 187 |
| Савинова Д.Н., Шкляева Н.М. Наблюдение на прогулках как метод ознакомления детей старшего дошкольного возраста со взаимосвязями в природе | 189 |
| Санарова Е.С., Турченко В.И. Совершенствование обучения пению детей младшего дошкольного возраста | 190 |
| Стегленко Н.А., Зырянова С.М. Устное народное творчество как средство формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста | 192 |
| Суздальцева Я.В., Ефимова Е.А. Сказка как средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста | 194 |
| Тимеркаева Е.В., Зырянова С.М. Условия самореализации детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности | 196 |
| Трефилова Ю.В., Шкляева Н.М. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с млекопитающими Удмуртии в процессе проектной деятельности | 198 |
| Фаззалова А.Л., Зырянова С.М. Воспитание познавательного интереса к природе у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы | 199 |
| Филатова В.И., Зырянова С.М. Особенности воспитания интереса к школе у детей старшего дошкольного возраста | 201 |
| Филатова Н.А., Шкляева Н.М. Содержание ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями сферы «Человек-природы» | 203 |
| Фомичева Н.А., Зырянова С.М. Использование фольклора в формировании культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста | 205 |
| Фриц К.Ю., Зырянова С.М. К вопросу о сенсорном воспитании детей младшего дошкольного возраста | 207 |
| Хакимова А., Алексеева О.В. Рефлексия учебной деятельности как способ формирования адекватной самооценки младших школьников | 208 |
| Черниева Е.Н., Алексеева О.В. Формирование библиографической компетентности у детей младшего школьного возраста | 210 |
| Шиманская Г.А., Каратаева Н.А. Особенности формирования гендерных представлений у детей дошкольного возраста | 212 |
| Щепина Е.В., Шкляева Н.М. Дидактическая игра как средство обобщения и систематизации представлений детей старшего дошкольного возраста о природных памятниках Удмуртии | 216 |
| Эседова Г.М., Абрамовских Н.В. Экологическое воспитание младших школьников на уроках ознакомления с окружающим миром | 217 |

*Алексеева В.В., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Зайцева О.Ю.,
канд. психол. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск*

**УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ
НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

На современном этапе развития высшего образования происходит переосмысление роли ценности приобретаемых студентами знаний, поскольку современному обществу необходим творческий специалист, способный самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке научно-технической информации, умеющий критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения.

Показателем творческого развития является креативность. Под креативностью в психологических исследованиях (М.С. Егорова, Н.М. Зырянова, О.В. Паршикова, С.Д. Пьянкова, Ю.Д. Черткова) обозначают комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвиганию проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению [1].

Анализ различных взглядов исследователей на проблему развития креативного потенциала позволил нам выяснить, что творческий потенциал – сложное интегрированное понятие, совокупность качеств человека, рассматривается как творческая характеристика личности, складывающаяся из интеграла специальных способностей, инициативы, мотивации достижения и организаторских или инновационных способностей, побуждающих к изменению, совершенствованию [2, 3]. Так же анализ теоретико-методологической базы позволил выделить основные компоненты творческого потенциала: мотивационно-целевой; содержательный; операционно-деятельностный; рефлексивно-оценочные компоненты.

Мотивационно-целевой компонент отражает личностное отношение к деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах. Он предполагает наличие у учащихся интереса к определенному виду деятельности; стремления к приобретению общих и специальных знаний, умений и навыков. Представлен внешней мотивацией, обеспечивающей интерес к предмету, и внутренней мотивацией, которая является более значимой для творческой деятельности, это:

- мотивация по результату, когда обучающийся ориентирован на результаты деятельности;
- мотивация по процессу, когда учащийся заинтересован самим процессом деятельности.

Содержательный компонент включает совокупность знаний, умений, навыков общеобразовательного характера, способствующих решению творческих задач.

Операционно-деятельностный компонент основан на комплексе умений и навыков организации творческой деятельности. Он включает способы умственных действий и мыслительных логических операций, а также формы практической деятельности: общетрудовые, технические, специальные. Данный компонент отражает возможности учащихся в создании чего-то нового и направлен на самоопределение и самовыражение в индивидуальной творческой деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент включает: внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку собственной творческой деятельности и ее результатов; оценку соотношения своих возможностей и уровня притязаний в творчестве [3].

Итогом реализации творческого потенциала человека является положительная или отрицательная социальная оценка его творческих усилий и достижений. Творчество мобилизует его жизненные силы, гармонизируя функционирование психических процессов в уникальный ансамбль и раскрывая психофизиологические, эмоциональные, интеллектуальные, личностные резервы [2].

Для успешного развития творческого потенциала необходимы такие качества, которые открывают в человеке создателя. Основными при этом являются: творческая активность, оригинальность, способность и стремление к внесению новизны, комбинированию идей, перевоплощению мобилизации сил и прошлого опыта, наличие развитого воображения и эмоциональной отзывчивости. Показатели, характеризующие способность личности к творчеству, составляют творческий потенциал личности [1].

В период юношеского возраста на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, как ее «обратная сторона», дополнение и альтернатива.

При изучении особенностей развития креативности и ее детерминант в юношеском возрасте, обобщая исследования различных авторов, позволило выделить нам ключевые характеристики данного возраста, которые мы рассматриваем как предпосылки развития креативности в данном возрасте средствами волонтерской деятельности: социальная ситуация в юношеском возрасте; ведущая деятельность в юношеском возрасте; психические новообразования в юношеском возрасте [4].

В ходе исследования участвовали студенты первого курса. С помощью методики диагностика вербальной креативности (методика С. Медника, адаптирована А.Н. Ворониным, 1994) выявили, что 20% с высоким уровнем креативного потенциала, 53% со средним уровнем и 27% с низким уровнем креативного потенциала.

В основном в исследуемой группе был выявлен средний уровень креативного потенциала. На этом уровне студенты давали среднее количество оригинальных ответов, некоторые тройки слов вызвали затруднения. Часто употребляемые слова на этом уровне были такие как год, использовавшийся в тройке слов «тяжелый рождение урожайный», билет в тройке слов «поезд купить бумажный», белый в «цвет заяц сахар». Затруднения вызвали такие слова как «вечерняя бумага стенная» «кривой очки острый».

Меньшее количество студентов выявилося с высоким уровнем креативного потенциала. Они характеризовались тем, что способны к генерированию новых, оригинальных идей, к нахождению уникальных ответов. Характеризовались заинтересованностью в выполнении заданий. Продуктивность на данном уровне высокая.

Низкий уровень проявился в том, что студенты на этом уровне не способны были, к выдвиганию новых идей давали банальные, очевидные ответы, количество оригинальных ответов минимальное или вовсе отсутствует. Задание выполняли без заинтересованности.

Можно прийти к выводу о том, что студенты на первом курсе имеют недостаточно развитый уровень креативного потенциала и нуждаются в развитии.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
2. Варламова, Е.П. Психология творческой уникальности человека : Рефлексивно-гуманистический подход / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2002. – 256 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб : Питер, 2007. – 216–217.
4. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989.

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В последние годы усиливается тенденция инновационных преобразований педагогической деятельности, их качество зависит от умения воспитателя строго придерживаться научной основы, планировать не только сам воспитательно-образовательный процесс, но и его результаты, условия, механизмы управления развитием воспитанника. По мнению А.М.Новикова, Н.Ю. Пахомовой, Н.О. Яковлевой, одним из наиболее ярких, развивающих, интересных, значимых методов, как для взрослых, так и для детей дошкольного возраста является проектная деятельность. Это обусловлено тем, что проектирование во всех сферах человеческой деятельности становится универсальным инструментарием, позволяющим обеспечить ее системность, целеориентированность и результативность.

Помимо этого, чрезвычайно важным на сегодняшний день является способность педагога прогнозировать результаты своего педагогического труда, исходя из траектории развития личности ребенка – дошкольника, умение реализовать на практике обновленные требования к содержанию и качеству образования, воплощать свои педагогические ожидания.

Проектная культура педагога является интегративным качественным свойством профессиональной деятельности и позволяет определить собственную траекторию развития и продвижения в содержательном поле педагогической деятельности.

Проектирование – это создание, конструирование замысла и предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности в конкретных условиях [1, с. 39].

Применительно к учебно-воспитательному процессу педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности педагогов и детей [1, с. 39]. Педагогическое проектирование – это продуктивная деятельность. Ее продуктом выступает проект. Педагогический проект – это система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения определенных целей, которые, в свою очередь, зависят от приоритетных педагогических ценностей [1, с. 39].

Согласно сложившейся практике, проектирование или проектную деятельность условно разделяют на фазы или этапы. Разные авторы (Дж. Гиг, М.В. Кларин, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, В.М. Шепель и другие) выделяют различное количество этапов проектирования. Технология проектной деятельности разработанная В.С. Безруковой [3, с. 41–43], включает следующие этапы:

Этап 1. Подготовительная работа

1. Анализ объекта проектирования

Данное действие требует определения объекта проектирования, рассмотрение внешних условий, структуры самого объекта, состояние каждого компонента, связей между ними; выяснения слабых и сильных сторон, недостатков и достоинств объекта.

В результате анализа выявляется противоречие, то есть наиболее существенное несоответствие между компонентами объекта или состоянием его в целом и требованиями к нему. Этот узел и будет подвергаться изменениям в ходе проектирования.

Затем формулируется проблема. При этом следует использовать следующую формулу: недостаток (чего-то не хватает) + субъект или объект (у кого/у чего не хватает) + предмет (чего не хватает).

2. *Выбор формы проектирования*

Выбор зависит от того, какой этап выбран, и какое количество этапов предстоит пройти.

3. *Теоретическое обеспечение проектирования*

Это поиск информации: об опыте деятельности подобных объектов в других местах, об опыте проектирования подобных объектов другими педагогами, научные разработки и т. д.

4. *Методическое обеспечение проектирования*

Данное действие включает создание инструментария проектирования: заготовление схем, образцов документов и т. д. При этом хорошо иметь несколько вариантов каждого документа для выбора наиболее удобной и целесообразной структуры. Сюда же входит и содержательное обеспечение проектирования. Для этого создаются тематические папки, где накапливается материал по отдельной теме. В папку входит документальный материал, наглядные пособия, картотеки игр и т. д.

5. *Пространственно-временное обеспечение проектирования*

Оно связано с тем, что любой проект только тогда получает реальную ценность и способен быть реализован, если при его разработке учитываются конкретное время и определенное пространство.

Пространственное обеспечение означает определение и подготовку оптимального места для реализации данного проекта. Реализация проекта зависит от размера учебных площадей, их оборудования, внешнего вида.

Временное обеспечение – это соотношение проекта со временем по его объему (то есть вмещающейся в определенный срок деятельности), по темпу реализации и т. д. Следует обращать внимание на количество мероприятий, частоту их проведения, трудоемкость методов, их сочетаемость и т. д.

6. *Материально-техническое обеспечение проектирования.*

Оно выполняет несколько функций:

– предоставляет технику и средства для осуществления самой деятельности проектирования (например, компьютер);

– является средством решения учебно-воспитательных целей (например, диапроекторы, гербарии, учебно-методические пособия).

7. *Правовое обеспечение проектирования*

Предполагает создание юридических основ или их учет при разработке деятельности детей и педагогов. Проект не должен нарушать действующего в сфере образования законодательства.

Этап 2. Разработка проекта

1. *Выбор системообразующего фактора*

Он необходим для создания целостного проекта во взаимосвязи всех его составных частей. Системообразующий компонент – это тот, который способен объединять все другие компоненты в целостное единство, целенаправлять их и стимулировать развитие. Чаще всего в такой роли выступают цели воспитания и обучения.

2. *Установление связей и зависимостей компонентов*

Связи происхождения (например, при проектировании интегрированного занятия), содержания (например, изменение методики преподавания какой-либо дисциплины) и др. Связи могут быть между формой и содержанием, структурой и содержанием. Они могут быть внешними и внутренними, устойчивыми и неустойчивыми и т. п.

3. *Написание документа*

Проводится с учетом соответствующего общепринятого алгоритма, то есть перечнем обязательных разделов и их структурного построения.

Этап 3. Проверка качества проекта

1. *Мысленное экспериментирование применения проекта*

Проигрывание в уме созданного проекта, его самопроверка. Мысленное представление всех особенностей проявления проекта на практике, его влияния на участников, последствия этого влияния.

2. *Экспертная оценка проекта*

Проверка созданной формы проекта сторонними специалистами, а также людьми, заинтересованными в его реализации. С помощью сторонней экспертизы создается независимая характеристика проекта.

3. *Корректировка проекта*

Получив замечания, определив недостатки, создатели проекта еще раз его переосмысливают, редактируют, выправляют, совершенствуют.

4. *Принятие решения об использовании проекта*

Это всегда психологический акт, связанный с ответственностью за качество проекта и результаты его использования. После этого действия начинается применение проекта на практике.

Разумеется, не каждый проект требует полного цикла проектирования. Полный цикл всех действий характерен для масштабных педагогических проектов. Педагогические проекты менее широкого характера конструируются в более свернутом виде. Но разработка любого проекта требует осознанной организации процесса, определенной логики действий.

Список литературы

1. Атемаскина, Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ : учебно-методическое пособие / Ю.В. Атемаскина, Л.Г. Богославец. – СПб. : Детство-пресс, 2012. – 112 с.
2. Виноградова, Н.А. Образовательные проекты в детском саду : пособие для воспитателей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. – М. : Айрис-пресс, 2009. – 208 с.
3. Сыпченко, Е.А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ. – СПб. : Детство-пресс, 2012. – 96 с.

*Козлитина Е.А., магистрант БелГУ
Научный руководитель: Шинкарева Л.В.,
канд. пед. наук, доцент БелГУ
г. Белгород*

СУБЪЕКТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА

Изменение приоритетов в современном образовании, смещение акцентов на личность педагога как главного субъекта образовательного процесса, который в современных социально-экономических и информационно-технологических условиях поставлен в новую позицию по отношению к себе, к воспитанникам, родителей, требуют от него высокого профессионализма. В этих условиях процесс формирования профессиональных качеств и развития способностей личности должен происходить в течение всей жизни. Очевидно то, что полученные педагогами дошкольных образовательных учреждений при обучении в вузе знания и умения, со временем становятся недостаточными для решения новых задач. Это, в свою очередь предполагает их постоянное обновление и совершенствование. Современному воспитателю для того, чтобы внутренне соответствовать современной действительности, нужно не просто адаптироваться к новой ситуации, но и быть способным изменить ее, изменяясь и развиваясь при этом самому, проявляя свое активное и деятельное начало.

Неоспоримым является тот факт, что в настоящее время субъектный подход в педагогике и психологии к становится приоритетным. Субъектность, являясь предметом изучения педагогики, постепенно приобретает статус методологического принципа. С разных позиций анализируются феномены субъектности, компоненты субъектного опыта, механизмы субъектности. Изучаются закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе, принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность. Однако, все еще существует неопределенность значения самого понятия субъектности, ее сущности, характера составных элементов.

Что же такое субъектность, что входит в структуру субъектности и что содержит в себе это понятие? Рассматривая современную научную литературу можно сделать вывод, что субъектность чаще всего авторы связывают с понятиями активности, самостоятельности, отличном умении осуществлять предметно-практическую деятельность. Безусловно, это интегративное свойство личности, включающее в себя набор определенных компонентов. Ряд авторов, таких как Аксенова Г.И., Анисимов О.С., Вербицкий А.А., Сластенин В.А. определили, что субъектность, включает следующие компоненты: активность как способность субъектов обучения к целенаправленным, действиям; способность к рефлексии; удовлетворенность условиями организации образовательного процесса; мотивацию и направленность обучающихся на освоение инноваций.

В концепции субъектности педагога, разрабатываемой Е.Н. Волковой, субъектность понимается через категорию отношения человека к себе как к деятелю.

В структуру субъектности (по Волковой Е.Н.) [3, с. 13] педагога образовательного учреждения (учителя) входят и являются важными следующие компоненты: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие. По нашему мнению, эти компоненты в полной мере могут и относиться к структуре субъектности педагога дошкольного образовательного учреждения. Кратко остановимся на их характеристике:

1. Активность. Говоря об активности, Волкова Е.Н. имеет ввиду не просто репродуктивную активность, способность к реагированию присущую всему живому, а активность преобразующую, осознанную, целенаправленную. При этом акцент делается не на констатации активности как таковой, а на представлении человека о себе как активном, инициативном существе, творце собственной деятельности, жизни и судьбы. Осницкий А.К. подчеркивает, что активность субъекта характеризуется как интегративное свойство личности, которое позволяет осуществить целеполагание в деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией; мобильно оперировать способами и совершать их конструктивную коррекцию в принципиально измененных условиях; инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации, творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности [6, с. 8].

Безусловно, активность – одна из важнейших атрибутивных характеристик субъектности педагога дошкольного образовательного учреждения. Он должен не просто пассивно применять предложенные ему инструменты, но и своевременно ими оперировать исходя из сложившихся условий, творчески подходить к решению оперативных задач.

2. Способность к рефлексии как факт осознания происходящего с самим собой входит в структуру субъектности педагога и проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе деятельности. Субъектность психического начинается с различения человеком в себе некоторой внутренней инстанции, которая распоряжается всем потенциалом мышления, чувств, памяти и т. д. Способность к рефлексии выступает как средство самопознания. С точки зрения изучения субъектности то, что человек о себе знает, является предпосылкой, необходимым условием совершения изменения в себе и мире [4, с. 25].

3. Свобода выбора и ответственность за него. Осознанная активность, обусловленная целеполаганием и самосознанием, осуществляется свободно.

В имеющейся литературе и реальной педагогической практике распространено понимание свободы как возможности выбора субъектом собственного жизненного пути в целом, и целей, средств, контроля реализации конкретной деятельности в частности. Атрибут свободы всегда сопряжен с ответственностью и принятием человеком этой ответственности на себя, так как через ответственность выражаются нравственные характеристики личности, показывающие ее ценность.

Педагог дошкольного образовательного учреждения сегодня имеет возможность вариативно выбирать программы, выбирать средства, формулировать задачи, а это значит, что он становится все более свободным. Таким образом, возможность выбора создает предпосылки для рождения ответственности и это тоже необходимо учитывать при управлении субъектностью педагогом дошкольного образовательного учреждения.

4. Уникальность – свойство субъекта, которое характеризуется индивидуальной выраженной активностью в свободной деятельности, способностью отличить себя от выполняемой деятельности, ее результатов, а также других субъектов, осознанием себя как уникального организатора и участника собственной деятельности [6, с. 8]. Уникальность в деятельности является стилем деятельности. Под стилем деятельности имеются в виду устойчивые, обобщенные особенности осуществления деятельности данной личностью [1, с. 37].

В работе с дошкольниками педагог должен осознавать индивидуальное предназначение в жизни, относиться к себе как сильному, уверенному человеку и в тоже самое время предполагать неповторимость каждого ребенка.

5. Понимание и принятие другого. Субъектность выявляется не только и не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к людям – это «идея взаимозависимости меня и другого, идея становления субъекта через отношение к нему другого, идея отношения к другому как факта становления его сущности» [2, с. 29].

Этот компонент вытекает из понимания того, что педагог должен осознавать и принимать совокупность детей и каждого воспитанника в отдельности и учитывать эти особенности при организации педагогической деятельности.

6. Саморазвитие. Человек, осознавая возможность саморазвития и принимая это в качестве необходимого условия своей жизни, оказывается «открытым» для внешних воздействий. Поэтому основной характеристики является желание субъекта изменяться по отношению к наличному состоянию, и готовность воспринимать сигналы о своих изменениях извне. Важно понимание человеком того, развивается ли он сам или ему создаются условия для развития, воспитывают его и управляют им. Субъектность педагога предполагает признание у себя и у учеников активности, сознательности, уникальности, возможности свободно выбирать и быть ответственным за этот выбор, учет того, что формирование субъектности происходит путем саморазвития [7, с. 108].

Как показывает анализ исследований среди ведущих атрибутивных характеристик субъектности педагога, выделенных Волковой Е.Н., наряду с активностью, сознательностью, ответственностью, саморегуляцией, свободой, уникальностью, Кашлев С.С., Глазачев С.Н., Соколова Н.И. выделяют такие компоненты как отраженная субъектность, самоактуализация, творчество [5, с. 25].

Выявленные сущность, признаки и структура субъектности педагога могут быть полезны в дальнейшем изучении при разработке модели управления субъектностью педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 229 с.
2. Батищев, Г.С. Философско-аксиологические идеи в концепции человека С.Л. Рубинштейна / Г.С. Батищев // Философские науки. – 1989. – № 7. – С. 26–36.
3. Волкова, Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М. : Психол. ин-т РАО, 1992. – 205 с.
4. Горшкова, В.В. Проблема субъектности в педагогике / В.В. Горшкова. – Л. : Изд-во РГПУ, 1991. – 77с.
5. Кашлев, С.С. Субъектность как профессиональная компетентность педагога / С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев, Н.И. Соколова // Вестник международной академии наук (русская секция). Специальный выпуск. – 2011. – С. 20–25.
6. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
7. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д. : Цв.печать, 1993. – 509 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Формирование творческой личности – одна из важнейших задач педагогической теории и практики на современном этапе. Приобщение детей к искусству раскрывает в детях творческий потенциал и дает реальную возможность адаптироваться в социальной среде. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определяется важность приобщения детей к искусству с раннего возраста, считая ее миром человеческих ценностей. Изменение содержания, усложнение функций современного ДОО и условий воспитания вызвали потребность в поиске новых форм и методов организационно-педагогической деятельности, обусловленных целями развития творческого потенциала ребенка, создания условий для его самореализации [2].

Первым организационно-педагогическим условием является информационно-методическое сопровождение процесса художественно-эстетического развития и организация соответствующей развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном учреждении [1].

Данное условие реализуется через:

- использование нетрадиционных форм занятий; интеграцию изобразительной деятельности с театрализованной, музыкальным воспитанием, а также использованием кружковой работы, выставок детских работ, посещение театров и концертов;
- приобщение к традициям родного края;
- осуществление регионального подхода к отбору содержания изобразительной, музыкальной, игровой и другой художественной деятельности (систематичное ознакомление детей с искусствоведческим материалом художников, поэтов, композиторов, описывающих природу, труд, быт);
- кружковую работу эстетической направленности. Цель кружковой работы – обогащение духовного мира детей различными средствами, формирование эстетического отношения к окружающему миру, развитие природных данных детей.

Эффективность работы по приоритетному направлению во многом определяется тесным сотрудничеством всех специалистов ДОО: музыкального руководителя, воспитателя изобразительной деятельности, педагога-психолога, социального педагога, руководителей кружковой работы, старшего воспитателя.

Правильная организация развивающей предметно-пространственной среды предполагает:

- эстетическое оформление каждой группы детского сада в определенном стиле; создание в группах театральных, музыкальных, книжных уголков, центров искусства;
- наличие мастерской или изостудии, в которой дети занимаются продуктивными видами деятельности, готовят выставки рисунков и поделок, используя нетрадиционные техники изображения; технологических карт с «пошаговым» показом техники создания образа;
- оформление музея с предметами народно-прикладного искусства и (дымковские глиняные игрушки, предметы хохломских, гжельских мастеров, коллекции картин русских художников).

Вторым условием в реализации задач художественно-эстетического развития воспитанников выступает повышение компетентности педагогов в данном направлении [3]. Особое значение при этом приобретают нетрадиционные формы методической работы:

- деловые игры для систематизации знаний педагогов о жанрах русского фольклора «Красота-это то, что создает человек», «Прабабушкина школа» и др.;
- интеллектуально-творческая игра для уточнения знаний педагогов об обычаях и традициях русского народа в области русского устного и прикладного народного творчества «О русских обычаях, традициях и народном творчестве» и др.;
- мастер-классы по нетрадиционным изобразительным техникам и тренинг-практикумы «Лечебные сказки»;
- смотры-конкурсы «Русский сувенир» конкурс проектов; «Дымковская игрушка»; «Лучший зимний букет»;
- теоретические семинары «Индивидуальный подход к детям на занятиях по изобразительной деятельности»; «Формирование личности ребенка в процессе ознакомления с искусством»; «Методы стимулирования детского творчества»; «Театральная деятельность как средство коррекции, эмоциональных и коммуникативных проблем ребенка» и др.;
- представление опыта педагогов ДОО на городских семинарах, фестивалях, конкурсах и научно-практических конференциях.

В процессе художественно-эстетического развития детей в детском саду приоритетное место занимает взаимодействие с семьей, что составляет одно из организационно-педагогических условий [4].

Поэтому сотрудничество с семьей должно строиться по двум направлениям:

- первое направление включает индивидуальные и наглядно-информационные формы работы просвещения родителей, передача им необходимой информации по тому или иному вопросу через выпуск информационных стендов, памяток, родительская почта, папок-передвижек, оформление фотовыставок, выставки детских работ. Содержанием этого направления являются запросы родителей, выявленные через анкетирование.

– второе направление включает коллективные формы работы, которые обеспечивают организацию продуктивного общения всех участников образовательного пространства, а именно:

- 1) выставки совместных работ родителей и детей «Осенние фантазии», «Фруктовые зверюшки», «Новогодняя игрушка», «Новогодняя гостиния» и др.;
- 2) фотовыставки: «В гостях у семьи ...» и др.;
- 3) семейные творческие гостиные, где родители являются участниками театрализованных представлений;
- 4) виртуальные игры «Золотое руно», «По страницам былин» – родители совместно с детьми отвечают на вопросы викторин и отправляют ответы на почтовый адрес детского сада;
- 5) мастер-классы «Цветы любимым женщинам», «Снаряжение для богатырей», «Роспись дымковских игрушек»; «Хохломские росписи» и др.;
- 6) участие в конкурсах «Русский сувенир».

В достижении результатов по художественно-эстетическому развитию важным является комплексная взаимосвязь коллектива педагогов ДОО с другими учреждениями образования и культуры (детской библиотекой, детской художественной картинной галереей, центрами детского творчества и др.) представленного комплекса организационно-педагогических условий художественно-эстетического развития позволяет, на наш совершенствовать и повысить качество реализации данной образовательной области в контексте внедрения ФГОС на современном этапе дошкольного образования.

Список литературы

1. Грибовская, А.А. Народное искусство и детское творчество / А.А. Грибовская. – М. : Просвещение, 2006. – 155 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
3. Организация методической работы в дошкольном образовательном учреждении : учебно-методический комплекс / С.Ф. Багаутдинова, К.В. Корнилова. – Магнитогорск : МаГУ, 2010. – 76 с.
4. Яковлева, Г.В. Педагогические условия повышения эффективности методической работы в инновационном дошкольном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Яковлева. – Челябинск, 2003.

*Матвейчук Е.Н., аспирант УрГПУ
Научный руководитель: Коротаева Е.В.,
д-р пед. наук, профессор УрГПУ
г. Екатеринбург*

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях перехода от индустриального к информационному обществу кардинально меняются сложившиеся ранее представления о сущности готовности человека к выполнению профессиональных функций и социальных ролей, инновационному поведению. Сама деятельность человека все больше становится принципиально инновационной. Жизнь в постоянно изменяющихся условиях требует от человека, профессионала умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы. Признаком времени является повышенная профессиональная мобильность.

Эти процессы и тенденции определяют необходимость понимания «Образование на протяжении всей жизни». Очевидно, что интенсивно развивающемуся обществу «нужны современные, образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью... способны к сотрудничеству... обладают чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание» [3].

Новые задачи и направления развития образования определяют и особые требования к личности и профессиональной деятельности педагогов. В этой связи можно дополнить принятый перечень необходимых личностных и профессиональных качеств педагога следующими характеристиками:

- четкое видение современных задач образования; ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству;
- потребность и способность поддерживать процесс личностного становления детей, их саморазвития; способность проявлять гуманную педагогическую позицию;
- умение заботиться об экологии детства, сохранении духовного и физического здоровья детей; создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду;
- умение осуществлять педагогическую деятельность по внедрению субъективно и объективно новых подходов и современных технологий воспитания и обучения детей, придавая им личностно-смысловую направленность;
- способность к самообразованию и личностному росту.

Коренное изменение роли и функций педагога требует переосмысления задач работы по повышению его профессионализма:

- 1) повышение уровня психолого-педагогической культуры педагогов;
- 2) выращивание новых ценностей на основе имеющихся знаний и опыта;
- 3) организация процесса самопознания и рефлексии;
- 4) профилактика «синдрома эмоционального выгорания»;
- 5) формирование мировоззренческих и деятельностных основ личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми, их родителями, другими участниками образовательного процесса;
- 6) формирование у педагогов мотивации достижения;
- 7) развитие профессиональной инициативы и творческого потенциала личности педагогов.

Очевидно, что такие радикальные перемены имеют существенное значение для всего педагогического сообщества, в том числе и для педагога дошкольного образования. Труд педагога дошкольного образования специфичен по всем его основаниям: начиная с нормативной, объективной структуры (цель, задачи, предмет, средства, условия труда) и заканчивая его субъективной стороной (особенностями профессионально важных и профессионально значимых личностных качеств).

Не случайно педагогическая профессия в работе с детьми дошкольного возраста отличается повышенными требованиями к социальной перцепции, коммуникативным способностям, умению взаимодействовать с детьми интенсивно, продуктивно и творчески.

Деятельность педагога дошкольного образования, как отмечает ряд исследователей (М.П. Боброва, И.А. Зимняя, Н.П. Невзорова., А.Н. Орлов, С.Я. Ромашина), многоаспектна, носит стохастический, творческий характер. И.А. Зимняя говорит о том, что именно профессионально-психологический портрет специалиста в области дошкольного образования характеризуется «наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными (индивидуально-психологическими) характеристиками и коммуникативными (интерактивными) качествами в их совокупности по сравнению с учителем любого другого уровня и формы образования» [2, с. 159].

В своих трудах А.А. Майер подчеркивает «...педагог стремится востребовать опыт ребенка, максимально учесть его способности возможности и интересы, возрастные особенности. Более того, степень включенности педагога как личности в процесс взаимодействия с детьми, а не талантливого технолога, его способность свободно владеть как средством воспитания, развития и обучения – во многом определяют продуктивность педагогической деятельности» [4, с. 12].

Изучая психологию профессионального образования, Э.Ф. Зеер подчеркивал, что личность по своей природе социальна. «Особо подчеркнем решающую роль, которую играют обучение и воспитание как сознательный, целенаправленный процесс взаимодействия старшего поколения с младшим в целях формирования определенных качеств личности, отвечающим запросам общества» [1, с. 83].

То есть развитие личности ребенка напрямую зависит от высокой профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, и главным показателем ее результативности является то, что ребенок станет уверенным, счастливым, умным, добрым, успешным, готовым транслировать окружающим свой собственный внутренний мир.

В связи с вышесказанным, становление новой системы дошкольного образования требует радикального переосмысления сложившегося подхода к профессиональной деятельности педагога. Современному детскому саду нужен педагог, способный самостоятельно планировать, организовывать, контролировать педагогически целесообразную систему работы, основанную на научных позициях, но самое важное педагог должен осознавать значимость своей профессиональной деятельности в социуме. Профессионализм характеризуется как общая способность педагога мобилизовать свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действия. Стабильно высокий уровень профессионализма, может быть, достигнут при условии непрерывного образования, развития профессионального сознания и мотивации педагогической культуры, индивидуального стиля деятельности.

Список литературы

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МО-ДЭК», 2003. – 480 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М., 1999. – 560 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 г. № 393).
4. Майер, А.А. Интеграция основных компонентов дошкольного образования : практикум / А.А. Майер. – М. : ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Личность учителя занимает огромное место в сознании ребенка. Как правило, учитель для ученика – высший авторитет, которому, на первых порах, уступает даже авторитет родителей. Учитель не просто взрослый, а авторитетный наставник, требующий выполнения определенных правил поведения, пресекающий их нарушения, вся деятельность которого подчинена основной задаче – дать детям знания [3, с. 133]. В младшем школьном возрасте образ учителя оказывает достаточно большое влияние на представления ребенка, в том числе и гендерные, в соответствии с которыми будет выстраиваться его гендерная идентичность в будущем.

Отметим, что гендерная идентичность – это аспект самосознания личности, описывающий переживание человеком себя как представителя пола, как носителя конкретных полоспецифических характеристик и особенностей поведения, соотносимых с представлениями о маскулинности/фемининности [1, с. 170]. Маскулинность – нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин [2, с. 8]. Фемининность – нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для женщин [2, с. 8]. Психологический пол является одной из важнейших характеристик человека, показателем его психического здоровья, условием единства личностных проявлений [4, с. 36]. Таким образом, мы можем отметить, что учитель, задавая тот или иной образец гендерной идентичности, тем самым способствует или препятствует формированию целостной личности учащихся.

В рамках гендерной социализации начиная с момента рождения ребенок усваивает, что значит быть мальчиком и девочкой, мужчиной и женщиной, т. е. происходит усвоение социально принятых моделей поведения, которые в данном обществе рассматриваются как мужские и женские [1, с. 67]. И.С. Клецина придает большое значение образованию, как фактору гендерной социализации, по ее мнению это важнейший институт социализации вообще и гендерной социализации в частности [1, с. 123]. Гендерная социализация в школе – это процесс воздействия системы образования на мальчиков и девочек таким образом, чтобы они усвоили принятые в данной социокультурной среде гендерные нормы и ценности, модели мужского и женского поведения [6, с. 95]. Учитель занимает весомую роль в этих процессах, представляя собой эталон женственности для своих воспитанников.

Нами было проведено исследование гендерной идентичности будущих педагогов начального образования. Выборка исследования составила 100 человек, из которых 80 девушки и 20 юноши – студенты разных курсов Института психологии и педагогики, Алтайской Государственной Педагогической Академии г. Барнаула.

Анализ результатов методики МИГИ по исследованию типа гендерной идентичности [5, с. 108] показал, что большинство испытуемых (59%) имеют диффузную гендерную идентичность, а значит, у респондентов не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать. Что может быть следствием наличия внутренних конфликтов, сомнений, несогласий с собой, заниженной самооценки, что, в свою очередь, приводит к сомнениям в своей способности что-то изменить или предпринять. 11% студентов имеют преждевременную гендерную идентичность. Это говорит о том, что респонденты не делали независимых жизненных выборов, идентичность ими не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности. У 25% гендерная идентичность имеет статус моратория, т. е. молодые люди находятся в состоянии кризиса идентичности и активно пытаются разрешить его, пробуя различные варианты. Всего у 5% респондентов имеется сформировавшееся совокупность личностно значимых для них целей, ценностей и убеждений, переживаемые ими как личностно значимые, обеспечивающие чувство направленности и осмысленности жизни, т. е. они имеют достигнутую позитивную гендерную идентичность. Таким образом, результаты диагностики показали необходимость проведения коррекционной работы с будущими педагогами.

По результатам проведенного нами исследования была разработана коррекционно-развивающая программа для студентов, направленная на развитие гендерной идентичности и рефлексии. Рефлексия является важнейшим средством развития идентичности: обеспечивает дифференцированность структурных компонентов идентичности, целостность и определенность ее границ, адаптированность и гибкость к изменяющимся условиям внешней среды, наделяет идентичность новыми системами смыслов, обеспечивает сознательное преобразование единиц идентичности. Цель коррекционно-развивающей программы: развитие гендерной идентичности студентов. Контингент участников: студенты, показавшие низкие результаты по методикам диагностики гендерной идентичности.

Результаты коррекционной программы показали повышение уровня сформированной гендерной идентичности, рефлексии, рефлексивности у студентов. Данное обстоятельство, на наш взгляд, может оказать позитивное влияние на формирование гармонично развитой личности учащихся младших классов.

Список литературы

1. Клецина, И.С. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с.
2. Клецина, И.С. Гендерная социализация : учебное пособие / И.С. Клецина. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.

3. Калюжный, А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М. : Владос, 2004. – 394 с.
4. Малейчук, Г.И. Методика диагностики степени идентичности как критерия психологического здоровья / Г.И. Малейчук // Психологический журнал. – 2009. – № 4. – С. 35–41.
5. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики : пособие / Л.Б. Шнейдер. – М. : МПСИ, 2007. – 128 с.
6. Ярская–Смирнова, Е.Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план / Е.Р. Ярская-Смирнова // Одежда для Адама и Евы : Очерки гендерных исследований / РАН ИНИОН, Саратов. ГТУ. Центр социальной политики и гендерных исследований. – М., 2001. – С. 94.

*Назарук В.С., студентка ЗабГУ
Научный руководитель: Лысикова Т.С.,
ст. преподаватель ЗабГУ
г. Чита*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, повышения заинтересованности учеников и роста их успеваемости. Обучение в начальной школе вмещает в себя очень большой объем знаний, который должен быть представлен не только в виде теоретических знаний, но и с применением их на практике, в жизни. Именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для того, чтобы заложить основу желаний и умения учиться. Учебный труд должен приносить радость, желание вновь и вновь познавать новое. От этого зависит, потухнет или нет в глазах ребенка пылкий огонек. По словам Ш.А. Амонашвили: «Учитель должен воспитать в детях смелость ума, вселить в них радость сотворчества, должен создать такие условия, чтобы искорки их мыслей образовали, царство мысли, дать им возможность почувствовать себя в нем властелином» [4, с. 23].

Современные психологи выделяют причины учебных затруднений: неумение учиться; отсутствие интереса к учебе; неуверенность в своих силах [1, с. 4]. Чтобы преодолеть эти затруднения, нужно ориентироваться на внутренние силы ребенка, опираться на значимые для него стимулы. Следовательно, ученику нужна педагогическая поддержка. Такой поддержкой может быть реализация технологии внедрения индивидуальных образовательных маршрутов.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) – специфический метод индивидуального обучения, помогающий ликвидировать пробелы в знаниях, умениях, навыках учащихся, овладеть ключевыми компетенциями, повысить уровень учебной мотивации. ИОМ выступает как средство индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания, как форма конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с целью их личностного развития, стимулирования творческой инициативы, достижения своих вершин в период школьного обучения [3, с. 66].

Изменения происходят не только в ученике, и от учителя требуется больше гибкости по отношению к учащемуся, мобильности, динамичности, увеличивается потребность к саморазвитию.

Перспективы, открывающиеся перед учащимися: уменьшается ежедневная нагрузка в разрезе домашних заданий; дается возможность каждому ребенку попробовать свои силы в ситуации, где нет давящего авторитета учителя и внимания всего класса; формируется умение применять знания в нестандартных ситуациях, самостоятельно делать правильный выбор; формируется правильная самооценка [2, с. 35].

Перспективы, открывающиеся перед родителем: принимает активное участие в образовательном процессе; дает возможность определить границу между знаниями и незнаниями своего ребенка (карта движения по предмету); повышается уровень контроля над учебными достижениями своего ребенка [2, с. 36].

Перспективы, открывающиеся перед педагогом: освобождается время для других форм уроков; осваиваются новые формы уроков: презентации, мастерские, консультации; появляется возможность оказать индивидуальную помощь учащимся [2, с. 36].

При выборе способов индивидуального подхода к учащимся следует опираться на знание их личностных особенностей (не все учащиеся могут работать по этой технологии); расширять и осваивать разные приемы развития познавательных интересов детей; замечать даже небольшие успехи и достижения учащихся с низкой учебной мотивацией к учебе, но не подчеркивать это как нечто неожиданное. Важно обеспечить на занятии преобладание положительных эмоций, позитивного восприятия учебной ситуации и учебной деятельности, атмосферы благожелательности; укреплять в себе позиции не противопоставления себя и более успешных учеников слабоуспевающему школьнику. Замечания педагога должны быть лишены отрицательной эмоциональной окраски и осуждения. Подвергать критике нужно только конкретные действия ученика, не задевая его личность (проведение консультаций, индивидуальная работа). Следует помнить, что чрезмерные напористость и активность воздействий учителя истощают запас нервно-психической прочности ребенка (особенно если он чувствителен, менее вынослив, психически неуравновешен) и вынуждают его защищаться. Детские (незрелые) способы самозащиты включают в себя негативизм, стремление к освобождению от старших, конфликтность и блокировку самопонимания [2, с. 39].

I. Перед запуском индивидуально-образовательного маршрута для родителей необходимо провести консультации [2, с. 38].

II. Учебный год лучше начать со стартовой работы. Исправить ошибки, но не выставлять отметки в детских работах, а фиксировать их у себя. Можно предложить ученикам проверить и оценить свои работы по представленному образцу [3, с. 66].

III. Для коррекционной работы учащимся предлагается набор заданий (упражнений) по темам отраженных в диагностической работе, задания повышенной сложности, задания творческого характера [3, с. 67].

IV. Совместно с учениками составляется карта движения [3, с. 67].

V. После запуска ИОМ важно контролировать работу обучающихся: уточнять ход работы, проблемы, возникающие при выполнении, как выполняют (с чего начали) [3, с. 68].

VI. Необходимо организовать консультации по запросу учащихся (по группам и индивидуально), проводить консультации родителей, если у них возникают вопросы [3, с. 68].

VII. Нужно проводить диагностические работы, работу над ошибками [3, с. 68].

VIII. За несколько дней до окончания маршрута выдается оценочный лист, в котором учащиеся оценивают на «шкале успеха» свою работу, формулируют умения и навыки, обозначают трудности, возникшие при работе [3, с. 69].

Задания индивидуально-образовательного маршрута должны отражать программный материал и задания повышенной сложности. При выполнении ИОМ ученик может выполнять не все задания, предложенные учителем, а лишь только те, где он испытывает затруднения. Те, в решении которых не сомневается – учащийся может пропустить.

IX. Обязательно необходима демонстрация детских работ и предметное обсуждение (уроки-презентации). Именно такое обсуждение, задает для многих детей положительную мотивацию к самостоятельной работе.

Содержанием контроля и оценки со стороны учащегося должны стать, с одной стороны, качество овладения минимальным предметным содержанием, предусмотренным учебной программой, с другой стороны, содержанием оценки и контроля становится личный выбор школьника и качество выполнения самостоятельной работы [3, с. 70].

X. Подведение итогов проводится на уроках новых форм: *урок-консультация, урок-презентация, урок-мастерская*. Для того чтобы видеть, как ребенок усваивает новую тему, как использует полученные знания на практике, ведется учет в карте движения по направлениям – знаниевым и личностным, учащиеся отмечают свои успехи и возникающие проблемы в оценочном листе [3, с. 70].

Переход учащихся с одного уровня на другой – максимально приближение учащихся к «мастерским» (быть консультантом, работать с заданиями повышенной сложности) – одна из важных целей индивидуально-образовательного маршрута [4, с. 24].

От человека требуются владение умениями ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания. Востребованы такие качества личности, как универсальность мышления, динамизм, мобильность. Качественное образование, ориентированное на компетенцию человека, позволяет целенаправленно использовать имеющиеся ресурсы, обеспечить учение на разных уровнях и с использованием различных способов, опираться на способности и склонности учащихся, удовлетворить образовательные потребности учеников и дать им возможность выбрать свою траекторию развития и более глубоко изучить учебный материал по избранному направлению.

Список литературы

1. Логинова, Ю.Н. Понятия индивидуально-образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования / Ю.Н. Логинова // Методист. – 2006. – № 9. – С. 4–7.
2. Рейндольф, Т.А. Построение предметного образовательного маршрута ученика на основе индивидуально-ориентированных средств обучения / Т.А. Рейндольф // Директор сельской школы. – 2007. – № 3. – С. 35–39.
3. Сергеева, Н.Н. Индивидуальный образовательный маршрут ученика в рамках профильного обучения / Н.Н. Сергеева // Администратор образования. – 2009. – № 2. – С. 66–70.
4. Проворова, А.В. Индивидуальные образовательные маршруты в основе личностной ориентации учащихся в условиях межшкольного учебного комбината / под ред. Н.Н. Суптаевой [Электронный ресурс]. – <http://lib.hersen.spb.ru>.

РОДИТЕЛЬСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Семья является исторически конкретной системой взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, а также малой группой, члены которой связаны между собой брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. С этой точки зрения можно включить родительство как подсистему в систему семьи, в качестве относительно самостоятельного образования [14].

Родительство представляет собой сложное образование, включающее в себя отцовство и материнство, но, не сводится к их простой совокупности. Родительство находится на более высоком надличностном уровне определения, тогда как отцовство и материнство, в первую очередь, являются качественными характеристиками отдельной человеческой личности.

Как отмечает Р.В. Овчарова, «родительство – многогранный феномен, который можно рассматривать на двух уровнях: как сложное комплексное субъективно-личностное образование и как надиндивидуальное целое, которое, как правило, является совокупным, то есть включает двух человек – отца и мать» [3].

Одним из наиболее важных компонентов родительства, на наш взгляд является родительское отношение.

По определению А.Я. Варги и В.В. Столина родительское отношение – это система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков [6].

Существуют, по крайней мере, пять типов родительских отношений, отличающихся доминированием одной или нескольких образующих [5]:

– принимающее – авторитарное отношение, которое характеризуется тем, что родители принимают ребенка и одобряют его, но требуют социальных успехов;

– отвергающее с явлениями инфантилизации, характеризующееся тем, что родители эмоционально отвергают ребенка низко ценят его индивидуально-личностные качества, приписывают ему социально неодобряемые черты и дурные наклонности, а также видят его более младшим по возрасту;

– симбиотическое отношение характеризуется наличием симбиотических тенденций в общении с ребенком, гиперопекой;

– симбиотически-авторитарное отличается от предыдущего типа наличием гиперконтроля;

– маленький неудачник – отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем.

Стиль взаимоотношений родителей с ребенком оказывается не просто средством поддержания контакта с ним, но и своеобразным методом воспитания – воспитания взаимоотношениями, поскольку эти взаимоотношения относительно устойчивы [1].

Становление родительского отношения характеризуется согласованием представлений мужчины и женщины относительно роли родителей, функций, распределении ответственности, обязанностей, то есть в целом о родительстве. До момента появления ребенка на свет согласование представлений происходит на «теоретическом» уровне, во время бесед друг с другом, построения будущего, мечта и планируя. С появлением ребенка согласование представлений получает «второе рождение», когда теория начинает реализовываться на практике.

Очень важным компонентом родительского отношения является родительская ответственность. Как правило, авторы, говоря об ответственности, рассматривают ее социальный аспект. К. Муздыбаев определяет социальную ответственность как склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и готовность дать отчет в своих действиях [3].

А.П. Растигеев и Е.А. Якуба рассматривают ответственность как психологическое состояние, установившуюся в виде «беспокойства, тревоги, озабоченности», а отсюда и активности.

Ответственность образуется из свободы воли, осознания долга, социальных мер воздействия на индивида в ответ на его социально значимые поступки [4].

Важной сферой проявления ответственности является область семейно-бытовых отношений. Это ответственность в отношении между супругами, ответственность родителей за воспитание детей, ответственность детей за судьбы престарелых родителей. Л.И. Грядунова приписывает семейную ответственность личной социальной ответственности.

Член семьи может нести ответственность за других отдельных членов семьи и за семью в целом. Роль лидера, главы семьи предполагает именно ответственность за семью в целом – за ее настоящее, прошлое, будущее, деятельность и поведение членов семьи, ответственность перед собой и семьей, перед ближайшим социальным окружением и той частью общества, к которой принадлежит семья. Это всегда ответственность за других и не просто за отдельных близких людей, а за целую социальную группу [2].

Ответственность, имеет несколько составляющих. Когнитивная составляющая включает представления об ответственном и безответственном поведении родителя, о распределении ответственности между супругами в других семьях и в своей семье. Эмоциональная составляющая распространяется на отношения к распределению ответственности в семье, эмоциональные переживания, связанные с этим, и оценку себя как родителя с точки зрения ответственности. И, наконец, поведенческая составляющая касается контроля своего поведения

и происходящих событий, характеризуется занимаемой ролью в семье. Кроме того, особенностью ответственности является временная характеристика – ответственность может быть направлена в прошлое, локализоваться в настоящем и ориентироваться на будущее.

Таким образом, ответственность связана с определенной тревогой, беспокойством за судьбу ребенка, его здоровье, душевное и духовное развитие, то есть поведение родителя направлено на максимизацию благополучия ребенка и сведение к минимуму неприятных, травмирующих моментов. На основе всего вышесказанного, складывается определенное родительское отношение, именно поэтому, на наш взгляд наиболее значимым его компонентом является родительская ответственность.

Список литературы

1. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия / Я.А. Варга // Практической психологии и психоанализа. – СПб. – 2000. – № 2. – С. 7–12.
2. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Екатеринбург : Питер, 2006. – 176 с.
3. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М. : Наука, 1993. – 240 с.
4. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М. : Гардарики, 2003. – 315 с.
5. Столяренко, Л.В. Педагогическая психология. – 2 изд. / Л.В. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.
6. Семья в психологическом консультировании : опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.

Секция 2.

СОЦИАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ДЕТСТВА

*Баняева А.П., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Зайцева О.Ю.,
канд. психол. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕМЬЕ

Семейное воспитание – целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести детей, предполагающее их психолого-педагогическую поддержку, защиту и формирование личности детей с учетом их возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества (Г.М. Коджаспирова).

Понятие «родительское отношение» является многомерным образованием и указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка (О.О. Васильева).

Анализируя данные понятия, мы понимаем, родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Основными исследователями по проблеме родительского отношения являются: А.Я. Варга, В.В. Столин, А.А. Бодалев, А.С. Спиваковская, Е.О. Смирнова, М.В. Быков и другие.

Семья оказывает решающее влияние на формирование личности ребенка. Общаясь с мамой и папой, братьями и сестрами, малыш усваивает отношение к миру, думает и говорит так, как думают и говорят в его семье. Все это, стиль жизни, уникальное соединение черт, поступков и навыков, которые в совокупности определяют маршрут движения ребенка к его жизненным целям.

Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в наиболее значимый период своей жизни, и по силе и длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Для развития позитивных детско-родительских отношений взрослые должны обладать определенным уровнем знаний по проблеме воспитания и взаимоотношения с ребенком (Е.О. Смирнова, М.В. Быкова и др.).

Как правило, трудности детей служат проекцией отношений в семье. Соотнесение себя и семьи у взрослого и ребенка в известном смысле зеркальны: для взрослого семья – производное от «я», для ребенка «я» – производное от семьи.

Отказываясь от изолированного, внесемейного контекста анализа детских проблем, следует обратить внимание также на то, что корни этих проблем формируются в раннем детстве. Именно в раннем детстве закладываются базисные подструктуры личности и установки, слабо поддающиеся коррекции в подростковом возрасте, и тем более у взрослого человека [1, с. 9].

Российские психологи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, В.С. Мухина) в качестве доминирующей стороны в развитии личности называют социальный опыт, который воплощен в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего детства.

Проблема детско-родительских отношений определяется сложностью объектной структуры – всем многообразием взаимоотношений детей и родителей, теми нарушениями в детско-родительских отношениях, которые могут оказывать существенное влияние на благополучие ребенка в семье и его дальнейшее развитие [4, с. 10].

Рассматривая семью как важнейшее условие обеспечения психологического благополучия ребенка, можно полагать следующее:

Существуют «нормальные» и «нарушенные» детско-родительские отношения, которые непосредственно обуславливают трудности в развитии ребенка.

Для благополучного развития ребенка необходимо осознание проблем супружеских и детско-родительских отношений и гармонизация влияния семьи на воспитание ребенка [3, с. 25].

В результате взаимовлияния индивидов в семье она выступает как персональная микросреда развития личности. Основными звеньями семьи как микросреды развития являются: коллективное мнение, межличностные внутрисемейные отношения, семейные традиции, обычаи настроения, нормы внутрисемейного поведения, нравственно-духовный климат [5, с. 18].

Важное место в жизнедеятельности полноценной семьи занимает воспитание детей от рождения до начала трудовой деятельности. Его результативность находится в прямой зависимости от многочисленных факторов, влияющих на воспитательный потенциал семьи.

Эти факторы социальной среды воздействуют на семью по-разному: одни оздоравливают воспитательную функцию семьи, другие оказывают на нее дестабилизирующее воздействие, создавая различные проблемы для семьи, ее членов и окружения.

Систематизируя исследование А.А. Бодалева, В.И. Столина, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская позволили систематизировать нам следующие факторы:

- «образ мыслей семьи»;
- «образ общения семьи»;

– отношение социальной среды к семьям, традиции нации, народности, края (места) проживания семьи, традиции семьи;

– интеллектуальный уровень учащихся школ, групп, классов, в которых учатся дети [4, с. 36].

Таким образом, подводя итог изложенному, можно сделать вывод: семейное воспитание является важным звеном в воспитании детей. Анализируя определение родительского отношения, можно выделить, что родительское отношение включает в себя два противоположных момента: безусловный (который содержит такие компоненты, как принятие, любовь, сопереживание и т. д.) и условный (объективная оценка, контроль, направленность на воспитание определенных качеств). То есть, с одной стороны родители любят своего ребенка, проявляют заботу, переживают за него, а с другой, воспитывают его, прививают определенные культурные и моральные ценности, присущие людям. Выше сказанное позволяет нам сделать вывод, что познание факторов их порождающих, позволяет полностью или частично устранить дискомфорт общения детей в семье, оздоровить ее микросреду. Исследования показывают, что конструктивность воспитательного процесса в семье в большей мере определяют частные факторы: представления родителей об эталоне воспитанной личности, предрасположенность к полу ребенка в семье, педагогическая культура общения родителей, мотивы рождения ребенка, установки супругов на воспитание детей и уровень притязаний родителей к ребенку.

Список литературы

1. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика / А.Л. Венгер. – М. : Генезис, 2010.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина. – М. : Сфера, 2006.
3. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М. : Воронеж, 1997.
4. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. – М. : Академический проект, 2008.
5. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; пер. с англ. А.А. Алкеева. – СПб. : Летний сад, 1996.

*Безуголова А.П., студентка ИГПИ им. П.П. Ершова
Научный руководитель: Болтунова Г.М.,
канд. пед. наук, доцент ИГПИ им. П.П. Ершова
г. Ишим*

КОНФЛИКТНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Социальный опыт младшего школьника в качестве своего основного содержания включает опыт эффективного взаимодействия с окружающими. Он формируется на основе развития важных личностных качеств (активности, ответственности, самостоятельности, доброжелательности), интериоризации гуманистических ценностей общества, принятия социальных норм и овладения способами конструктивного (адекватного, социально одобряемого) поведения и совместной деятельности.

Каждому возрастному периоду соответствует собственное содержание индивидуального социального опыта, отвечающее физическим, психическим и психологическим возможностям и особенностям человека, его месту в системе общественных и межличностных отношений. Социально-психологической задачей ребенка младшего школьного возраста является нахождение индивидуально приемлемой и социально одобряемой позиции в новой социальной ситуации, определение отношений со сверстниками и взрослыми и перестройка, в связи с этим, уже имеющейся у него системы отношений [1, с. 151].

Сущностной характеристикой всякого опыта является эмоциональное переживание и позитивное отношение к соответствующей деятельности (познанию, общению, игре и др.). Так, по мнению Дауровой М.Н., младший школьный возраст является сензитивным для усвоения социального опыта.

Младший школьник социализируется и приобретает собственный социальный опыт в процессе:

- разнообразной деятельности, осваивая обширный фонд социальной информации, умений, навыков;
- выполнения различных социальных ролей, усваивая модели поведения;
- общения с людьми разного возраста, в рамках различных социальных групп, расширяя систему социальных связей и отношений, усваивая социальные символы, установки, ценности [2, с. 84].

О.С. Гребенюк считает, что формирование опыта отношений младших школьников в условиях разрешения межличностных конфликтов – это сложный, многоаспектный процесс, который ставит воспитанников в новые условия, стимулирующие внутренние силы саморазвития личности и, как результат, приводящие к переосмыслению предшествующего опыта [3, с. 19].

Конфликтные отношения субъектов учебно-воспитательного процесса неизбежны, являются неотъемлемой его характеристикой. Конфликт, имея в своей основе преодоление противоречий, является мощным фактором развития, актуализирующим личностные функции учащихся, и при успешном его разрешении является неперенным условием формирования личностного опыта школьников [4, с. 61].

Сущность процесса формирования социального опыта младших школьников посредством конструктивного разрешения конфликтов состоит в том, что в процессе разрешения возникающих конфликтов, младший школьник формируется как член общества, к которому он принадлежит, приобретает необходимые жизненные навыки и применяет в реальности полученный опыт.

Для нашего исследования важным является специфика конфликтного поведения младших школьников. Для данного возраста конфликтность не является типичным и устойчивым личностным качеством. Опрос учителей показал, что более всего конфликтуют те школьники, которые не справляются с учебной нагрузкой, реагируя агрессией на учебные затруднения и те, которые любым путем хотят быть в центре внимания, претендуют на лидерство среди сверстников.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ СОШ № 31 города Ишима, в течение 2 и 3 учебной четверти, в эксперименте принимали участие 26 обучающихся 3 «В» класса, возраст 9–10 лет (экспериментальная группа) и 24 обучающихся 3 «Г» класса (контрольная группа).

На констатирующем этапе мы диагностировали уровень сформированности социального опыта: в экспериментальной группе у 5 человек (19%) высокий уровень, у 14 человек (54%) средний уровень и у 8 человек (27%) низкий уровень сформированности социального опыта. В контрольной группе результаты диагностики показали, что из 24 обучающихся у 6 человек (25%) высокий уровень, у 10 человек (41%) средний уровень, у 8 человек (34%) низкий уровень сформированности социального опыта. Констатирующий этап показал необходимость реализации педагогических условий формирования социального опыта посредством разрешения конфликтов.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы реализовали следующие условия формирования социального опыта младших школьников посредством разрешения конфликтов:

- тренинг, направленный на формирование социального опыта посредством обучения конструктивному разрешению конфликтов;
- моделирование конфликтных ситуаций из произведений художественной литературы и из реальной жизни школьников;
- «служба примирения» из числа сверстников и старших школьников.

Для формирования социального опыта младших школьников нами был разработан тренинг, обучающий конструктивному разрешению конфликтов и включающий моделирование конфликтных ситуаций из произведений художественной литературы. Тренинговая программа состояла из 10 занятий. Каждое занятие включало три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Время проведения каждого занятия – 45 минут.

Наше взаимодействие со школьниками началось с разъяснения особенностей проведения тренинга. Дети внимательно слушали, но были скованы, неохотно отвечали на вопросы. Несмотря на это никто из детей не отказался участвовать в предложенных заданиях. Так началось наше первое занятие под названием «Давай дружить».

В ходе занятий предлагались упражнения «Мой сказочный герой», «Что такое конфликт», «Алфавит эмоций» и другие. Все дети, кроме одного мальчика, принимали активное участие, а он всегда держался в стороне. В ходе рефлексии первого занятия, ребята говорили о том, что наиболее ясно поняли, что такое конфликт и узнали, что он играет и положительную роль в жизни человека. Отмечали то, что на занятии им больше всего понравилось, задание «Мой сказочный герой», так как оно позволило узнать об одноклассниках то, что раньше они совсем не знали друг о друге.

На каждом занятии ставилась цель: больше узнать каждого ребенка: его интересы и потребности, мотивы и ценности. На заключительных занятиях ситуация в классе заметно изменилась: мы заметили, что ребята стали ближе друг к другу, более толерантны, доброжелательны к мнению окружающих. Это позволило нам перейти к заключительному этапу эксперимента.

После реализации названных педагогических условий формирования социального опыта младших школьников посредством разрешения конфликтов мы провели контрольный срез. Нами были получены следующие результаты: в экспериментальной группе у 12 человек (46%) высокий уровень, у 11 человек (42%) средний уровень, у 3 человек (12%) низкий уровень сформированности социального опыта. В контрольной группе уровень сформированности социального опыта практически не изменился: из 24 обучающихся у 7 человек (28%) высокий уровень, у 9 человек (36%) средний уровень, у 8 человек (34%) низкий уровень сформированности социального опыта.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее раскрытие сути проблемы формирования социального опыта младшего школьника, однако, открывает возможности дальнейшего более углубленного осмысления влияния конфликтных ситуаций на усвоение младшими школьниками социального опыта.

Список литературы

1. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик ; сост., общ. ред. В.А. Сластенин. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
2. Даурова, М.Р. Социальный опыт младших школьников: содержание, критерии, способы диагностики : дис. ... канд. пед. наук / М.Р. Даурова. – Волгоград, 2007. – 218 с.
3. Гребенюк, О.С. Технология управления конфликтными ситуациями / О.С. Гребенюк. – СПб. : Алтейя, 2008. – 79 с.
4. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом конфликте / М.М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 154 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На сегодняшний день одной из главных целей образования является формирование личности интеллектуально развитой, способной грамотно и четко выражать свои мысли. Высокий уровень речевого развития детей оказывает влияние на эффективность обучения, на коммуникативные возможности, на общую готовность к школьному обучению и на усвоение грамоты и математики. Старший дошкольный возраст является периодом совершенствования и обогащения речи ребенка. Использование песочной терапии дает нам широкие возможности для развития личности ребенка.

Песочная терапия – одна из разновидностей игровой терапии. Игры с песком – это уникальная возможность исследовать свой внутренний мир с помощью множества миниатюрных фигурок, подноса с песком, некоторого количества воды – и ощущения свободы и безопасности самовыражения, возникающей в общении с педагогом. Это возможность выразить то, для чего трудно подобрать слова, соприкоснуться с тем, что обычно ускользает от сознательного восприятия. Песочная игра – это самый органичный для ребенка способ выразить свои переживания, исследовать мир, выстраивать отношения, и способ привычный, хорошо знакомый, это его реальность. Кроме того, это интересная для ребенка форма развития познавательных процессов и речи.

Разработкой теоретических основ песочной терапии занимались такие ученые, как Р. Бауер, Ш. Бюхлер, Г. Болгар, Л. Фишер, Е. Вейнриб, Р. Амман, К. Брэдвей и Дж. Райс-Минухин, Ж. де Доменико.

Песочную терапию можно применять, начиная с дошкольного возраста. Доказано, что игра с песком не только формирует творческие наклонности и тактильную чувствительность ребенка, помогает снять психосоматические симптомы, но и позволяет развивать познавательные процессы.

Песочная терапия сродни игре, а в игре ребенок познает окружающий мир, преодолевает трудности, учится решать взрослые проблемы. Здесь важно участие педагога, который вовремя поможет малышу решение и выход из сложившейся ситуации.

Сакович Н.А. утверждает, что перенос традиционных педагогических занятий в песочницу дает больший воспитательный и образовательный эффект, нежели стандартные формы обучения.

Во-первых, существенно усиливается желание ребенка узнавать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно.

Во-вторых, в песочнице мощно развивается «тактильная» чувствительность как основа развития «ручного интеллекта».

В-третьих, в играх с песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции (восприятие, внимание, память, мышление), а также речь и моторика.

В-четвертых, совершенствуется развитие предметно-игровой деятельности, что в дальнейшем способствует развитию сюжетно-ролевой игры и коммуникативных навыков ребенка.

В-пятых, песок, как и вода, способен «заземлять» отрицательную энергию, что наиболее актуально в работе с «особыми» детьми [1].

Песочная терапия, являясь нетрадиционным методом воздействия в работе педагога, становится перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, особенно имеющими нарушения речи. «Песочные» занятия принадлежат к числу эффективных средств, все чаще применяемых в педагогике и помогающих достижению максимально возможных успехов в развитии речевых способностей детей старшего дошкольного возраста. Песочная терапия, не требуя особых усилий, оптимизирует процесс коррекции трудностей в речи детей, и способствуют оздоровлению всего организма ребенка.

Цели песочной терапии в речевом развитии:

- развивать фонематический слух, восприятие и правильное звукопроизношение;
- обучать навыкам анализа и синтеза слогов, односложных слов;
- активизировать мыслительные процессы;
- расширять и активизировать словарный запас;
- развивать графические навыки.

Задачи песочной терапии в речевом развитии:

- коррекция звукопроизношения;
- звукобуквенный анализ слов;
- развитие фонематического слуха;
- формирование связной речи у детей;
- развитие мелкой моторики пальцев рук.

Использование песочной терапии позволяет вести планомерную и целенаправленную работу по формированию и развитию навыка правильного звукопроизношения; фонематического слуха и восприятия; навыка звукового анализа и синтеза; развитие мелкой моторики рук; помогает сформировать графические навыки; активизирует словарь и связную речь старшего дошкольника.

Развивающее воздействие на процесс формирования связной речи детей осуществляется последовательно в доступной и интересной детям форме. На «песочных» сеансах чередуются различные формы организации деятельности детей, задания усложняются по мере прочного овладения ими предложенным материалом.

Структура занятия может меняться в зависимости от эмоционального состояния детей, их конкретных актуальных потребностей и желаний, поскольку заинтересованность и собственная инициатива ребенка выступают залогом успешности работы педагога. При отборе материала для автоматизации звуков необходимо учитывать фонетические требования, соблюдение постепенного нарастания произносительных трудностей, связанных с воспроизведением различного типа слогов и слов.

Желание играть и действовать с предметами, естественно возникающее во время игры, облегчает усвоение необходимых слов и понятий. Дети лучше улавливают смысл каждого нового для них слова и выражения, быстрее их запоминают. При обучении связной речи мы обращаем внимание, чтобы дети не только называли отдельные качества, но и повторяли описание предметов целиком. Так постепенно вырабатывается навык связного высказывания.

В песочной игре ребенок и педагог легко обмениваются идеями, что позволяет построить партнерские и доверительные отношения. Это не только общее речевое поведение, но и эмоционально-волевая сфера ребенка, как неуравновешенность, импульсивность в поведении и речи, трудность в адаптации. Во время занятий с песком ребенок концентрирует свое внимание на предмете, забывая о трудностях произношения. Сочетание песочной терапии и использование дидактических игр позволяет обогатить словарь ребенка, уточнить знание предметов, их назначение, сортировать предметы по логическим категориям. Дети с удовольствием заучивают чистоговорки, скороговорки, стихотворения, поговорки, составляют предложения, короткие рассказы, сказки.

Песок дает дополнительный акцент на тактильную чувствительность. Если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы; если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы. Речь совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от рук, точнее – от пальцев.

Еще одним плюсом в использовании песочной терапии на занятиях по развитию речи является атмосфера сказки, которая стимулирует детей к речевому общению. Сказки в педагогической работе используются давно. Использование сказки в дошкольном возрасте способствует целенаправленному развитию речевой сферы. В увлекательной форме и доступными для понимания словами сказка показывает ребенку окружающую жизнь, людей, их поступки и судьбы, показывает, к чему приводит тот или иной поступок героя. Эта уникальная возможность пережить, «проиграть» жизненные ситуации без ущерба для собственной жизни и судьбы ставит сказку в ряд с самыми эффективными способами воспитательно-образовательной работы с детьми.

Песочная терапия выступает универсальным методом в работе с детьми дошкольного возраста, поскольку охватывает все направления развития и образования детей, выделенные в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие [2].

Использование песочной терапии позволяет вести планомерную и целенаправленную работу по формированию и развитию навыка правильного звукопроизношения; фонематического слуха и восприятия; навыка звукового анализа и синтеза; развитие мелкой моторики рук; помогает сформировать графические навыки; активизирует словарь и связную речь старшего дошкольника.

Таким образом, совокупность всех средств, используемых в песочной терапии, дает нам широкие возможности для развития, совершенствования и коррекции речи детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Сакович, Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н.А. Сакович. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

*Бухарова Л.В., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Зайцева О.Ю.,
канд. психол. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск*

ГИПЕРАКТИВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

Проблема изучения гиперактивного поведения детей, является одной из актуальных проблем педагогических исследований. Данной проблемой занимались многие ученые на протяжении уже более 150 лет. Основными исследователями по проблеме гиперактивности в психологии являются И.П. Брызгунова, Е.В. Зимановская, Е.В. Касатикова, Н.Н. Заводенко, И.В. Попова, Л.С. Чутко и др.

Гиперактивность имеет множество трактовок в своих психологических определениях, она рассматривается как:

– гиперактивное расстройство и дефицит внимания – это состояние, которое служит причиной постоянного невнимания, гиперактивности, импульсивности. Указанное расстройство начинается в детстве, но может развиваться в период взрослости [1, с. 17].

– расстройство, характеризующееся нарушением внимания, двигательной расторможенностью и импульсивностью поведения [4, с. 32].

Анализируя данные подходы к определению феномена, мы полагаем рассматривать гиперактивность, как психическое расстройство, которое характеризуется повышенной активностью, импульсивностью, невнимательностью.

Гиперактивность имеет внешние проявления, которые более четко выделила Зимановская Е.В., к ним она относит: невнимательность, отвлекаемость, импульсивность, повышенная двигательная активность.

Касатикова Е.В. выделила следующие признаки синдрома гиперактивности:

1. Ребенок суетлив, никогда не сидит спокойно; часто беспричинно двигает кистями рук, стопами, постоянно оборачивается; не в состоянии долго усидеть на месте, без разрешения вскакивает, ходит по группе и т. п.

2. Двигательная активность ребенка, как правило, не имеет определенной цели: он бегает, крутится, карабкается, пытается куда-то залезть, хотя порой это бывает далеко не безопасно.

3. Ребенок не может играть в тихие игры, отдыхать, сидеть тихо и спокойно, заниматься чем-то определенным, всегда нацелен на движение, часто бывает болтливым.

О том, как и в каком возрасте, проявляется гиперактивность у детей, велись многочисленные споры. Ведь действительно, каждый детский организм индивидуален и гиперактивность проявляется у детей совершенно по-разному. Брызгунов И.П. говорит, что гиперактивность наиболее часто проявляется в дошкольном и младшем школьном возрасте. Данное расстройство является одной из форм минимальных мозговых дисфункций у детей. Оно характеризуется патологически низкими показателями внимания, памяти, слабостью мыслительных процессов в целом при нормальном уровне интеллекта [3, с. 98].

Но Попова И.В. отмечает, что первые проявления гиперактивности иногда можно наблюдать уже на первом году жизни. Дети с этим расстройством чрезмерно чувствительны к различным раздражителям (например, к искусственному свету, звукам, различным манипуляциям мамы, связанным с уходом за крохой, и пр., отличаются громким плачем, нарушениями сна (с трудом засыпают, мало спят, излишне бодрствуют, могут немного отставать в двигательном развитии (начинают переворачиваться, ползать, ходить на 1–2 месяца позже остальных, а также в речевом – они инертны, пассивны, не очень эмоциональны [5, с. 42].

Чутко Л.С. так же считает, что уже в грудном возрасте наблюдаются проявления гиперактивности. Проявления гиперактивности в младенчестве наблюдается в том, что эти дети чересчур крикливы: их крик необычно долгов и резок. Новорожденные непрерывно двигаются, они капризны, плаксивы и раздражительны, быстро приходят в ярость. Они редко бывают расслаблены, чаще всего у них плохое настроение, ночью они плохо спят, доставляя много беспокойства родителям. Ласку такой ребенок отвергает, отстраняясь от матери. Поведение ребенка приводит родителей в недоумение, они начинают ощущать психический дискомфорт. В семье может появиться напряженность, нервозность, нередко приводящие к разладу между родителями [4, с. 59].

Так же Е.В. Зимановская отмечает, что часто гиперактивности сопутствуют проблемы во взаимоотношениях с окружающими, трудности в обучении, низкая самооценка. При этом уровень интеллектуального развития у детей не зависит от степени гиперактивности и может превышать показатели возрастной нормы [3, с. 132].

О том, что гиперактивность действительно является проблемой при воспитании детей дошкольного возраста говорит Романчук О.И.

– такой ребенок упрям, без видимых причин им овладевают припадки ярости, он все разрушает, иногда наносит самому себе травмы.

– проявляет агрессивность по отношению к другим детям, а иногда и к взрослым, становясь просто непереносимым.

С детьми, которые страдают гиперактивностью очень сложно сотрудничать не только родителям, но и воспитателям, за таким ребенком крайне сложно уследить, занять его какой-либо деятельностью порой бывает вообще не возможно. Ребенку всегда хочется бегать, он не может сосредоточиться на чем-то конкретном.

Гиперактивность проявляется через сверхмерную двигательную активность, суетливость, многочисленные посторонние движения, которые сам ребенок не замечает. Для детей с этим синдромом характерны сверхмерная разговорчивость, неспособность усидеть на одном месте, длительность сна меньше нормы [5, с. 9].

Брызгунов И.П. говорит, что гиперактивные дети имеют также ряд особенностей эмоциональной сферы. Они не способны долго хранить обиду или вынашивать план мести, не склонны к запланированной, целенаправленной агрессии. Обиды они забывают быстро, вчерашний обидчик (или обиженный им) сегодня их лучший друг [2, с. 375].

По мнению Н.Н. Заводенко, отношения со сверстниками у гиперактивных детей могут складываться по-разному, в зависимости от степени проявления синдрома. Почти всегда такие дети очень общительны, легко знакомятся как с ровесниками, так и со взрослыми [1, с. 47].

Можно отметить, авторы спорят о том, как действительно влияет гиперактивность на развитие детей. С одной стороны гиперактивный ребенок сложен в управлении, он шумный и очень эмоциональный, но с другой стороны, правильно подобрав методы воспитания, ребенок может отлично развиваться и быть успешным.

Таким образом, подводя итог изложению проблемы гиперактивности в дошкольном возрасте, следует констатировать, что данный феномен мы понимаем, как синдром дефицита внимания. Основными критериями его наличия в данном возрасте являются, повышенная двигательная активность, упрямство, припадки ярости по отношению к сверстникам. Характерными признаками гиперактивности являются также рассеянность, или точнее, неумение и невозможность сосредоточиться, невнимательность и беспокойность. Ребенок, стра-

дающий сильной гиперактивностью, абсолютно не способен сидеть спокойно просто потому, что не может совладать с теми силами, которые влияют на него изнутри. Обобщая исследования проблемы гиперактивности к детей в дошкольном возрасте можно выделить такие социально-коммуникативные нарушения у детей с синдромом гиперактивности, как трудности в межличностных отношениях со сверстниками (Н.Н. Заводенко), грубость в отношении к сверстникам и родителям, повышенная обидчивость, припадки ярости, но можно отметить, что на месть такие дети не способны и обиду забывают быстро.

Очень важно, что бы педагоги, работающие с такими детьми, смогли найти правильный подход в воспитании таких малышей и вовремя смогли преодолеть проявления гиперактивности.

Список литературы

1. Брызгунов, И.П. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунова, Е.В. Касатикова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 96 с.
2. Брызгунов, И.П. Психосоматика у детей / И.П. Брызгунов [и др.]. – М. : Психотерапия, 2009. – 480 с.
3. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
4. Мони́на, Г.Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь : монография / Г.Б. Мони́на, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко. – СПб. : Речь, 2007. – 186 с.
5. Романов, А.А. Диагностика нарушений поведения и эмоциональных расстройств у детей дошкольного и младшего школьного возраста (альбом диагностических методик) / А.А. Романов. – М. : Принт, 2000. – 30 с.

*Епанчинцева Д.С., студентка ШГПИ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
канд. психол. наук, доцент ШГПИ
г. Шадринск*

ПОНЯТИЕ И ЭТИОЛОГИЯ АФАЗИИ

Афазия – одна из старейших проблем неврологии, психологии, физиологии. Став частью нейропсихологии, она в настоящее время все более приобретает самостоятельное значение. Многие исследователи выделяют ее в самостоятельную область знания – афазиологию [2, с. 16].

Афазия (от греч. а – отрицание, phasis – речь) – полная или частичная утрата речи, обусловленная очаговыми поражениями головного мозга: сосудистыми нарушениями, воспалительными заболеваниями мозга (энцефалиты, абсцессы), черепно-мозговыми травмами [2, с. 15].

Афазиями принято называть расстройства речевых функций, характерные для очаговых поражений коры ведущего (доминантного) полушария мозга у лиц с уже сформировавшейся речью. Афазии относятся к наиболее сложным формам речевой патологии.

Современные представления об афазии, сложившиеся на основании новых данных в психологии, неврологии, психолингвистике, нейропсихологии, дали возможность уточнить определение афазии. По мнению Л.С. Цветковой, афазия – это системное нарушение речи, которое возникает при органических поражениях мозга, охватывает разные уровни организации речи (самостоятельная речь, повторение, называние предметов, действий, диалогическая речь ...), влияет на ее связи с другими психическими процессами и приводит к дезинтеграции всей психической сферы человека, нарушая, прежде всего, коммуникативную функцию речи [4, с. 46].

Афазия включает в себя четыре составляющие: 1) нарушение собственно речи и вербального общения; 2) нарушение других психических процессов; 3) изменение личности; 4) личностную реакцию на болезнь.

Афазия чаще всего возникает во взрослом возрасте. Но иногда наблюдается и у детей. Афазия возникает примерно в трети случаев нарушений мозгового кровообращения (Бейн, 1964, Шмидт, 1979 и др.).

Впервые термин «афазия» был предложен в 1864 г. французским хирургом и анатомом А. Труссо. В развитии учения об афазии можно выделить три этапа.

На первом этапе (вторая половина XIX века – начало XX века) классиками неврологии были выделены две главные формы афазии: моторная (афазия П. Брока, 1861 г.) и сенсорная (афазия К. Вернике, 1874). В течение последующих десятилетий появилось описание еще ряда форм афазии, в основе которых лежали уже не моторные и сенсорные расстройства, а нарушение более сложных процессов. Так была выделена проводниковая афазия, единственным симптомом которой считалось нарушение повторения слов, обусловленное «перерывом путей» между сенсорными и моторными центрами. Далее была выделена транскортикальная афазия сенсорной и моторной форм, при которой при сохранности повторной речи нарушается спонтанная. Позже появилась сенсорная и моторная субкортикальная, при которой наблюдался «перерыв путей» от моторного и сенсорного корковых центров к низлежащим образованиям мозга. Следующая выделенная форма афазии – амнестическая, при которой сохранены сенсорные и моторные компоненты речевого процесса, но нарушен «центр памяти на слова», что приводит к нарушению называния предметов.

Второй этап – с 40-х годов XX столетия – так называемый «настоящий этап» развития афазиологии. Бурное развитие физиологии, психологии, неврологии, нейрохирургии и др. обусловило возникновение новой науки – нейропсихологии, которая легла в основу развития учения об афазии. Основоположителем нового учения об афазии стал А.Р. Лурия, которому принадлежит наиболее распространенная в настоящий момент классификация данного нарушения.

Третий этап – дело будущего (согласно А.Р. Лурия). Продолжились и продолжают в настоящий момент исследования в области афазии (Э.С. Бейн, М.К. Бурлакова, Т.Г. Визель, П.А. Овчарова, В.В. Оппель, Е.Н. Правдина–Винарская, В.М. Шкловский и др.).

Причинами возникновения афазий могут быть разного рода травматические повреждения, инфекционные или воспалительные заболевания головного мозга, опухоли мозга, сосудистые заболевания, нарушения мозгового кровообращения (ишемия, геморрагия, инсульт) и пр. При афазии наблюдаются повреждения в лобных, теменных, затылочных и височных долях коры левого полушария.

Таким образом, афазия может иметь разную этиологию: сосудистую, травматическую и опухолевую.

Сосудистые поражения мозга имеют различные названия, инсульты, или инфаркты мозга, или нарушения мозгового кровообращения. Они, в свою очередь, делятся на подвиды. Основными видами инсультов (инфарктов мозга, нарушений мозгового кровообращения) являются ишемия и геморрагия. Термин «ишемия» означает «голодание». Термин «геморрагия» означает «кровоизлияние» (от лат. *гемога* – кровь). «Голодание» (ишемия) приводит к гибели клеток мозга, т. к. они остаются без основной «пищи» – крови. Кровоизлияние (геморрагия) также губит клетки мозга, но по другим причинам: либо они заливаются кровью (образно говоря, «захлебываются» в крови и размягчаются, образуя в мозге очаги размягчения, либо на месте кровоизлияния образуется кровяной мешочек – гематома. Своим весом гематома разрушает (размозжает) близлежащие нервные клетки. Иногда гематомы превращаются в твердые мешочки – кисты – «кистуются». В этом случае уменьшается опасность их разрыва, опасность же размножения вещества мозга остается.

Причиной ишемии могут явиться: стенозы (сужение сосудов мозга), в результате чего затруднено прохождение крови по сосудистому руслу; тромбозы, эмболии или тромбоземболии, перекрывающие сосудистое русло (тромб – это сгусток крови, играющий роль «затычки», эмбол – инородное тело, пузырек воздуха, оторвавшийся кусочек дряблой ткани больного органа, даже сердца); склеротические «бляшки» на стенках сосудов, препятствующие кровотоку; длительная артериальная гипотония, когда стенки сосудов не получают необходимого напора крови, слабеют и опадают, становясь неспособными проталкивать кровь.

Причиной геморрагии могут явиться: высокое артериальное давление, разрывающее стенки сосуда; врожденная патология сосудов, например, аневризмы, когда выгнутая стенка сосуда истончается и разрывается легче, чем другие его части; склеротические наслоения на стенках сосудов, делающие их ломкими и поддающимися разрыву даже при невысоком артериальном давлении.

Травмы мозга бывают открытые и закрытые. И те, и другие разрушают мозг, в том числе и речевые зоны. Кроме того, при травмах, особенно связанных с ударами по черепу, в большей степени, чем при инсультах, существует опасность патологического воздействия на весь мозг – контузии. В этих случаях, помимо очаговой симптоматики, могут возникать изменения течения нервных процессов (замедление, ослабление интенсивности, истощаемость, вязкость и пр.).

Опухоли мозга могут быть доброкачественными и злокачественными. Злокачественные отличаются более быстрым ростом. Так же, как и гематомы, опухоли сдавливают вещество мозга, а прорастая в него, губят нервные клетки [2, с. 248].

Чаще всего афазии, в особенности сосудистого происхождения, наблюдаются у лиц пожилого возраста. Их причинами становятся разрыв аневризм сосудов головного мозга, тромбоземболии, вызванных ревматическим пороком сердца, и черепно-мозговых травм. Однако в последние десятилетия этот вид речевой патологии существенно «помолодел» и нередко встречается у людей среднего и молодого возраста и даже у детей. У детей об афазии можно говорить лишь тогда, когда до наступления речевого расстройства речь у них была уже достаточно сформирована, то есть не ранее трехлетнего возраста. Это случаи так называемой «ранней детской афазии». Причинами афазии у детей являются черепно-мозговые травмы, опухолевые образования или осложнения после инфекционной болезни [5, с. 389].

Как отмечает И.С. Зайцев [3, с. 35], сходство детской афазии с афазиями взрослых в том, что: и в первом, и во втором случае имеет место распад уже сформировавшейся речи; в какой-то мере схожи причины нарушения (травмы, воспалительные процессы, опухоли мозга), лишь за исключением нарушения мозгового кровообращения (инсульт), встречающегося в детском возрасте крайне редко; при детской афазии и афазии у взрослых раннее развитие протекало нормально; афазии у детей школьного возраста проявляются теми же клиническими картинами, что и у взрослых. Отличие детской афазии от афазии у взрослых в следующем: самые тяжелые синдромы афазии у детей быстро поддаются обратному развитию; у дошкольников не может быть того многообразия афазий, что у взрослых, так как речь не достигла должного уровня.

Таким образом, можно сделать выводы:

1. Афазия – одна из старейших проблем неврологии, психологии, физиологии.
2. Афазия относится к числу тяжелых нарушений речи органического центрального происхождения и означает полную или частичную утрату речи, обусловленную локальными поражениями головного мозга.
3. Причины афазии заключаются в разнообразных органических нарушениях речевых систем головного мозга в период уже сформировавшейся речи. Афазия является результатом: а) тяжелых травм головного мозга; б) воспалительных процессов и опухолей мозга; в) сосудистых заболеваний и нарушений мозгового кровообращения.

4. Форма афазии, тяжесть дефекта и характер его протекания зависят от следующих факторов: а) обширность очага поражения и его локализация; б) характер нарушения мозгового кровообращения; в) состояние непострадавших отделов мозга, которые выполняют компенсаторные функции [5, с. 121].

Список литературы

1. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т.В. Ахутина. – М. : Теревинф, 2002. – 144 с.
2. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М. : АСТ Астрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
3. Зайцев, И.С. Афазия : учебно-методическое пособие / И.С. Зайцев. – Минск : БГПУ им. Максима Танка, 2006. – 35 с.
4. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов : в 5 кн. Т. 3 : Системные нарушения речи: Алалия. Афазия / авт.-сост. : С.Н. Шаховская, М.К. Шорох-Троцкая (Бурлакова) ; под ред. Л.С. Волковой. – М. : Владос, 2003. – 312 с.
5. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии : учебное пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

*Каргин А.Р., студент КузГПА
Научный руководитель: Попова Е.Ф.,
канд. пед. наук, доцент КузГПА
г. Новокузнецк*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Детский возраст является наиболее благоприятным периодом не только для формирования речи в целом, но и для формирования ее фонетической стороны. Необходимо учесть, что для успешного усвоения школьной программы, необходима четкая, полноценная, грамотная речь ребенка. Поэтому своевременное выявление дефектов звукопроизношения и их исправление являются основной частью логопедической работы. Кроме того, такие нарушения в будущем оказывают неблагоприятное воздействие на социальную адаптацию и, уже в зрелом возрасте, человеку трудно поддается коррекция этого нарушения [1, с. 31].

Коррекция звукопроизношения относится к формированию произносительной стороны речи, поэтому от успешной и своевременной логопедической помощи будет зависеть звукопроизношение в детском возрасте. Недостатки звукопроизношения до четырех – пяти лет могут носить чисто физиологический характер и к школьному возрасту исчезают в следствии развития навыков артикуляции, а также развития и устойчивости нервной системы. Анализируя литературу отечественных специалистов (Е.Ф. Архипова, Т.М. Власова, Г.А. Волкова, Л.В. Лопатина, О.А. Токарева, М.Ф. Фомичева, Г.Р. Шашкина и др.), было выявлено, что в ребенок с нормальным речевым развитием к пяти годам должен овладеть всеми звуками родного языка и правильно употреблять их в речи. Если этого не происходит, то с ребенком необходимо проводить логопедические занятия по устранению дефектов звукопроизношения. Таким занятиям предшествует обследование фонетической стороны речи в целях определения не только количества неправильно произносимых звуков, но и характера их нарушения.

Одним из нарушений, при котором звукопроизношение не соответствует норме, является стертая дизартрия. Для такого речевого нарушения, характерны следующие признаки:

- расстройства общей моторики;
- расстройство мелкой моторики пальцев рук;
- расстройство артикуляционной моторики;
- нарушение речевого дыхания;
- фонетические и фонематические нарушения;
- нарушение просодики;
- нарушение лексико-грамматического компонента языка.

Описанные нарушения проявляются в нарушенном воспроизведении звуков речи, а именно: искаженном (ненормативном) произнесении, заменах одних звуков другими, смешении звуков и их пропуски. Описанные дефекты являются избирательными, и каждый из них имеет статус самостоятельного нарушения, однако наблюдаются и такие, в которых оказываются вовлеченными одновременно несколько звеньев сложного механизма фонационного оформления высказывания.

Наибольший процент детей в возрасте пяти–семи лет страдает нарушением звукопроизношения. С такими детьми проводится специальная логопедическая работа, направленная на коррекцию звукопроизношения. Далее нарушенные звуки постепенно вводятся в речь ребенка и автоматизируются. Логопедическая работа такого плана носит традиционный характер. Так же стоит отметить, что методики, применяемые для коррекции звукопроизношения у детей со стертой дизартрией, тоже являются чисто традиционными, но не

многофункциональными. Такие методики подразумевают собой учет индивидуальных особенностей ребенка и характер нарушения, но не учитывают интенсивность воздействия на эмоциональный фон ребенка, на творческую активность и на музыкальные способности. В логопедической работе нельзя ограничиваться только коррекцией звукопроизношения, необходимо воздействовать на все стороны речи. Это утверждение подкрепляется тем, что в последнее время нарушенное звукопроизношение проявляется не как самостоятельное нарушение, а как нарушение смежное с другими речевыми нарушениями.

Актуальность исследования заключается в росте популяции детей с нарушением речи – стертой дизартрии. Оправданием выбора музыкального средства, является его многосторонняя направленность (многофункциональность). В одном музыкальном упражнении могут сочетаться такие приемы коррекционной работы, как: работа над дыханием, работа над дикцией, работа над темпом и ритмом речи, работа над высотой голоса и тоном, работа над артикуляцией. Кроме того, анализ специальной литературы (Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт, Г.А. Волкова, О.С. Боромыкова и др.) показал, что музыкальные упражнения, в первую очередь, развивают речевое и певческое дыхание, улучшают звукопроизношение, развивают речь, позволяют закрепить сложные двигательные навыки, автоматизируют движения, развивают чувство ритма, интонационный и поэтический слух, музыкальность, голосовые возможности детей, координацию движения со словом, а также расширяют кругозор [2, с. 35]. Помимо этого, действие мелодии будет эффективнее, если ритм, как организующий ее элемент, положить в основу двигательных систем, целью которых является регулирование артикуляторных движений [3]. Детям с нарушением речи очень трудно фокусироваться на определенной задаче. Использование музыкальных упражнений предполагает сглаживание их эмоционального фона, что может оказать положительное влияние на их трудоспособность.

Существующие методики по коррекции звукопроизношения с помощью музыкальных упражнений, основаны на методе Эмиля Жака-Далькроза, которая заключается в использовании специальных тренировочных упражнений, для развития у детей с дошкольного возраста музыкального слуха, памяти, внимания, ритmicности, пластической выразительности движений [2, с. 3]. Они направлены на коррекцию речи детей с такими речевыми нарушениями, как ОНР (общее недоразвитие речи) и ФФНР (фонетико-фонематическое недоразвитие речи), а также на работу с детьми, имеющими нарушение в развитии движений.

На основе уже имеющихся методик, нами были разработаны, специальные музыкальные упражнения направленные на коррекцию звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Музыкальные упражнения, которые мы используем, включают в себя элементы артикуляционной гимнастики (формирование правильной артикуляционной позиции, формирование навыка переключения с одного движения на другое в разных темпах и ритмах), логоритмики (фонопедические упражнения, ритмодекламация для координации артикуляторных движений, упражнения на релаксацию). Данные упражнения рассчитаны на многократное повторение, что способствует выработке и закреплению артикуляторных навыков, правильного, соразмерного и плавного речевого дыхания, эмоциональной отзывчивости и творческой активности.

Подводя итог, можно сказать, что, использование музыкальных упражнений или музыкального сопровождения в коррекции звукопроизношения детей с различными речевыми нарушениями отмечается специалистами, как дополнение к основной работе по коррекции. В нашем исследовании мы разработали и вынесли специальные музыкальные упражнения как самостоятельную работу по коррекции звукопроизношения детей стертой дизартрией. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что одновременная работа над словом и звуком, использование специальных вокально-артикуляционных упражнений, способствующих выработке правильных артикуляционных навыков, могут дать положительные результаты в плане коррекции нарушения и в плане психоэмоционального состояния ребенка.

Список литературы

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 254 с.: ил.
2. Боромыкова, О.С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением. Комплекс упражнений по совершенствованию речевых навыков у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / О.С. Боромыкова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1994. – 64 с.
3. Власова, Т.М. Фонетическая ритмика : пособие для учителей / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. – 240 с.: ил.
4. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб. : Образование, 1994.
5. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой : в 5 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. I : Нарушения голоса и звукопро-износительной стороны речи : в 2 ч. – Ч. 2 : Ринолалия. Дизартрия. – 304 с.
6. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М. : АРКТИ. – 240 с.
7. Щербакова, Н. Музыкальное воспитание детей с нарушениями речи / Н. Щербакова // Музыкальный руководитель. – 2005. – № 2. – С. 13–18.
8. Энциклопедия знаний [Электронный ресурс]: база данных. – Режим доступа : <http://www.pandia.ru/text/78/314/24629-3.php>.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ ДОШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В настоящее время, стресс является очень серьезной проблемой, практически в течение всей своей жизни человеку приходится его испытывать. Поэтому, мы считаем, что коррекция стрессовых состояний необходима начиная с дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить понятия проблемы. Мы установили, что в энциклопедическом словаре стресс определяется как: «Совокупность защитных физиологических реакций, возникающих в организме животных и человека в ответ на воздействие различных неблагоприятных факторов» [2, с. 15]. Мак-Грата дает следующее определение стресса, существенный дисбаланс между требованиями и возможностью прореагировать, в условиях, когда неспособность выполнить требование ведет к важным последствиям [3, с. 46].

Исходя из определений, мы обозначим, что стресс это реакция организма на внешние факторы в ответ на воздействие различных неблагоприятных факторов.

Стрессорное воздействие на детей могут оказывать в образовательном учреждении. Это может быть:

- нерациональный режим жизнедеятельности,
- дефицит свободы движений,
- недостаточность пребывания на свежем воздухе,
- плохая, нерациональная организация питания,
- неправильная организация сна и отдыха детей,
- авторитарность общения с взрослых с детьми,
- необоснованное ограничение свободы детей,
- интеллектуальные и физические перегрузки,
- плохие погодные условия [4, с. 87].

Т. Кокс выделял пять категорий возможных последствий стресса:

- 1) субъективные – беспокойство, агрессия, депрессия, усталость, ухудшение настроения, низкая самооценка;
- 2) поведенческие – подверженность несчастным случаям, алкоголизм, токсикомания, эмоциональные вспышки, избыточное потребление пищи, курение, импульсивное поведение;
- 3) познавательные – нарушение функций внимания, снижение умственной деятельности и т. д.;
- 4) физиологические – увеличение уровня глюкозы в крови, повышение АД, расширение зрачков, попеременное ощущение то жара, то холода;
- 5) организационные – абсентеизм, низкая производительность, неудовлетворенность работой, снижение организационной исполнительности и лояльности [1, с. 76].

Вопрос взаимодействия и понимания друг друга становится все более актуальным внутри семьи, тем более, если ребенок находится в стрессовом состоянии. Ребенок взрослеет и меняется, так же должны изменяться и развиваться детско-родительские отношения. А для этого необходимо учиться понимать, смотреть и видеть друг друга.

Мы разработали тренинг по преодолению стресса у детей дошкольного возраста. Данный тренинг проводится совместно с родителями в течение четырех дней.

Но мы предложим вашему вниманию лишь некоторые упражнения из социально-психологического тренинга «Учимся понимать друг друга», которые помогут детям совместно с родителями выйти из состояния стресса.

Итак, целью и задачами данного тренинга являются:

Цель: повышение социально-психологической компетентности родителей по преодолению стресса у детей дошкольного возраста.

Задачи тренинга:

- усиление способности родителей к пониманию внутреннего состояния ребенка, и оказание поддержки;
- оптимизация форм родительского взаимодействия с детьми в тренинговом пространстве;
- отработка навыков оказания помощи и поддержки ребенка в стрессовой ситуации.

1. Приветствие и знакомство участников: все стоя в кругу по очереди говорят: «Здравствуйте, меня зовут... Сегодня я такая... (мимикой или жестом показывают свое эмоциональное состояние)».

Группа отвечает: «Здравствуй, ... Сегодня ... такая (отображают действия участника)».

2. Упражнение «Хвасталки» «Я ..., мой ребенок...» Каждый участник 3 позитивными прилагательными должен охарактеризовать себя и своего ребенка. Группа отвечает участнику: «Мы рады за тебя!»

3. «Перебежки»:

- встать и поменяться местами тем, у кого один ребенок;
- встать и поменяться местами тем, у кого хорошие отношения с детьми;
- встать и поменяться местами тем, кто часто играет с ребенком.

4. «Пословицы» Деление на 2 группы, каждая получает по две пословицы, поясняя, что имели в виду наши предки:

- Без корня и трава не растет.
- Не мы на детей ходим, а они на нас.
- Матушкин сынок, да батюшкин горботок.
- Похвальное слово гнило бывает.

5. «Цвет твоего настроения» Закройте глаза и представьте цвет своего настроения. Цвет своего (ребенка) соседа. Сосед подтверждает или опровергает предположение. Действие по часовой стрелке.

6. «Апельсин» Участники по кругу без помощи рук передают апельсин.

7. «Хвасталки». Каждый ребенок должен похвастаться про свою маму, рассказать всем о ней.

8. «Соломинка на ветру». Все взрослые встают в круг, вытягивают руки ладонями вперед. Выбирается «соломинка» из детей. Она встает в круг с завязанными глазами. По команде взрослого: «Не отрывай ноги от пола и падай назад» Участники осторожно передают «соломинку» по кругу.

9. Прощание при свече: «Я хочу, что бы пламя этой свечи уничтожило все ваши печали и невзгоды, тепло этой свечи согрело ваши сердца и души, ее свет озарил ваши лица улыбкой и любовью Д-р пара «я тебя люблю», пожелания участникам. А теперь мысленно поблагодарим, друг друга за работу, вздохнем и дружно погасим свечу.

Таким образом, данные упражнения мы предлагаем вам включить в тренинг по коррекции стрессовых состояний дошкольника. Он поможет ребенку выйти из стрессовой ситуации, и больше сблизится со своими родителями. Стресс это очень серьезная проблема, и нельзя ни в коем случае оставлять ребенка наедине с ней. Ведь она может отрицательно повлиять на организм ребенка, негативно сказаться не только на здоровье, но и на психологическом, личностном развитии ребенка, его дальнейшем будущем, поэтому нужно своевременно провести коррекционные мероприятия по борьбе с данной проблемой.

Список литературы

1. Брайт, Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Д. Брайт, Ф. Джос. – СПб. : прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.
2. Жизель, Ж. Детский стресс и его причины / Ж. Жизель ; пер. с фр. Ю.С. Евтушенкова. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 192 с.
3. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 2008.
4. Щербатых, Ю.В. Психология стресса / Ю.В. Щербатых. – М. : Эксмо, 2008. – 304 с.
5. Новая иллюстрированная энциклопедия / под ред. В.И. Бородулина [и др.]. – Кн. 17 : Ск – Та. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 256 с..
6. Гринберг, Д. Управление стрессом / Д. Гринберг. – 7-е изд. – СПб. : ПИТЕР, 2002. – 496 с.

*Максаева Ю.А., аспирант ЧГПУ
Научный руководитель: Трубайчук Л.В.,
д-р пед. наук, профессор ЧГПУ
г. Челябинск*

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЯ В УСЛОВИИ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ

В наши дни в системе образования возникла проблема внедрения как можно большего количества знаний в оптимальные сроки обучения, прописанные СанПином. Это связано с тем, что темпы развития науки настолько велики, что и объем знаний, которые нужно получить современному человеку постоянно возрастает. Часть наук было предложено уже начать осваивать уже в дошкольном возрасте.

Количество информации прогрессирует, и чтобы успеть ознакомить с ней ребенка до недавнего времени в ДОО существовала тенденция увеличения количества занятий в режиме дня, включая в них не всегда полезную и необходимую детям информацию, представляющую, как правило, отрывочные сведения из разных областей науки [1]. Такая информация не становится знанием, поскольку не актуализируется ребенком в его жизни, и, соответственно, не формируется целостного представления о мире как единой системе, где все взаимосвязано. Восприятие подобной информации сказывается и на снижении двигательной активности детей.

Именно поэтому встал острый вопрос в использовании интегрированного подхода в образовании детей дошкольного возраста. Это позволяет экономить детям время для общения, прогулок, самостоятельного творчества и игровой деятельности и соблюдать все нормы режима дня.

Интеграция гармонично объединяет образовательные области в единый, образовательный процесс, что гарантирует высокие результаты в развитии и воспитании детей дошкольного возраста [2]. Результатом образовательной деятельности ДОО ныне считается не сумма знаний, умений и навыков, а приобретаемые ребен-

ком личностные качества: любознательность, активность, самостоятельность, ответственность и воспитанность, которые наилучшим образом формируются в процессе интеграции.

В то же время педагог, на наш взгляд, должен искать способы наиболее интересного детям и в то же время несложного развития вышеперечисленных качеств. Детей трудно заинтересовать абстрактными понятиями и уж тем более невозможно заставить их выучить материал, если цель его изучения непонятна.

Форма проведения интеграционного процесса должна быть нестандартна, интересна. Использование различных видов деятельности, которые учитывают интересы и потребности современных детей в течение занятия помогает поддерживать внимание воспитанников на высоком уровне, что позволяет говорить о достаточной эффективности данного метода. Занятия с использованием интегрированного подхода раскрывают значительные педагогические возможности, ощутимо повышают познавательный интерес, служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти.

Одним из таких современных путей мы считаем такую интеграционную деятельность как конструирование. LEGO – уникальный конструктор: из его деталей можно построить как башню, дом, автомобиль, фигуру человека или животного, так и робота, способного самостоятельно вращаться, передвигаться производить замеры освещенности и температуры окружающего пространства или сортировать предметы по соответствующим корзинам.

Компанией «LEGO Group» разработаны серии конструкторов не только для развлечения и досуга детей, но и для обучения – «LEGO Education», созданные не только для строительства различных моделей, но и для развития умственных способностей детей. Их немало: конструктор для детей от 3 лет, дающий возможность строить не только модели, с помощью которых можно обыгрывать бытовые сюжеты и элементарные механизмы, приводящие модель в действие от натянутой пружины или солнечной батареи, но и конструкторы, позволяющие создавать роботов и приводить их в действие.

Не стоит забывать, что ведущим видом деятельности дошкольников является игровая [3]. Она занимает большое место в организации режимных моментов. Совместная игра значимого взрослого и детей направлена на обогащение содержания творческих игр, освоения детьми игровых умений, необходимых для дальнейшей организации самостоятельной деятельности. Совместные игры используются во всех режимных моментах. И в данном случае, на наш взгляд, конструкторы LEGO являются тем подручным и подспудным материалом, с помощью которого можно создать вокруг себя игровую среду. Это могут быть как предметы-заместители, собранные из стандартных блоков (машина, сотовый телефон или какой-либо инструмент), так и оборудованное из больших блоков конструктора само игровое пространство в виде дома, сцены, гаража и т. д. В дошкольном учреждении требования к конструированию достаточно просты. Мы учим детей создавать конструкции с опорой на схемы или по собственному замыслу. Дети легко могут создать для себя игровую зону из столь любимого ими материала и комфортно с удовольствием проводить всю свободную деятельность, находясь в группе. Такие игры могут продолжаться от нескольких часов, до нескольких месяцев, т. к. с конструкторами LEGO им не надоедает играть никогда.

Заинтересованность детей в таком виде бы простом, но то же время необычайно увлекательном конструкторе LEGO позволяет не только развивать у детей навыки конструирования, но и решать задачи других образовательных областей, предусмотренных программой и образовательными стандартами ФГОТ. Используя конструктор, мы ставим перед детьми простые, понятные и привлекательные для них проблемы и задачи, решая которые они, сами того не замечая, обучаются. Развитие способностей к конструированию активизирует мыслительные процессы ребенка, рождает интерес к творческому решению поставленных задач, формирует изобретательность, самостоятельность, инициативность, стремление к поиску нового и оригинального, волевые качества [4].

Главной задачей конструирования является процесс, в ходе которого дети учатся подбирать соответствующие детали, выстраивать конструкции, изменять их. Эта деятельность осуществляется в интеграции с образовательной областью «Познание».

В процессе конструирования развивается и пространственное мышление, так как объемное конструирование существенно сложнее плоскостного выкладывания квадратиков на столе. Ребенку следует учитывать не только объем всей конструкции, но и конфигурацию каждой детали и такие пространственные показатели, как симметричность и асимметричность. Чтобы наиболее точно выполнить задание, детям не обойтись без элементарных математических представлений. В процессе конструирования они не только выбирают детали нужного цвета и объема и конфигурации, но и делят их на необходимые части для создания конструкции, а также пересчитывают их после работы, чтобы не потерять ни одной.

Любая образовательная деятельность немаловажна без развития речевых навыков, поэтому конструирование интегрируется с областью образования «Коммуникация»: беседа, разъяснение различных явлений или описание объектов. Перед началом конструктивной деятельности дети обсуждают, что именно они будут моделировать, какое назначение имеет та или иная конструкция, помогает ли она человеку в решении тех или иных задач. Так у детей развиваются социальные навыки: самостоятельность, инициативность, ответственность, взаимопонимание, необходимые для взаимодействия с другими детьми.

Дети не просто описывают свои модели и рассказывают об их назначении, но и отвечают на вопросы по ходу строительства, причем на вопросы не только сверстников, но и педагогов и, естественно, сами их задают.

Успех компании «LEGO Group» заключается еще и в их учете потребностей покупателей. Проводя социологические опросы и маркетинговые пересчеты, компания идет в ногу с интересами своих клиентов и создает не только одни и те же конструкторы из года в год, но и продумывая и выпуская тематические серии конструкторов LEGO, такие как: «Железная дорога», «Звездные войны», «Пираты», «Подружки» и др. Применение данных серий в образовательной деятельности дошкольников может способствовать как созданию сю-

жетно-ролевых игр, где дети не просто строят, но и играют, придумывая целые диалоги, так и создание театрализованных игр, где дети при помощи LEGO могут разыграть произведения различных авторов, а также придумать и рассказать сюжет своей собственной сказки. И то и другое активно способствует развитию речевому развитию детей.

Также они могут помогать друг другу или просить о помощи, что, безусловно, легче делать сообща. Это развивает коммуникативные навыки, так как в совместной деятельности дети могут не только поинтересоваться тем, что и как делают их сверстники, но и получить или дать совет о способах крепления или даже объединить свои модели для более масштабной конструкции.

В легоконструировании предусматривается участие родителей, которые способны оказать большое влияние на развитие способностей детей и выявление их талантов. Мы постоянно проводим консультации, открытые занятия с участием родителей. Также организуем в детском саду тематические конкурсы по легоконструированию: где дети вместе с родителями создают в домашних условиях постройки на заданную тему (например, «Сказки К.И. Чуковского») и приносят их в детский сад; причем, не просто показывая их, но и рассказывая, что и как они создали, откуда взяли образец и чем именно их привлекла именно эта тема. Мы также приветствуем не простое присутствие родителей на занятиях, но и их активное участие в образовательном легоконструировании детей. Это могут доклады родителей на темы, в которых они отлично специализируются (по роду своей профессии и увлеченности). Выслушав теоретическое изложение, дети легко могут воплотить понятую ими информацию в конструкции из LEGO.

Несмотря на столь простой в эксплуатации и доступный всем возрастам конструктор LEGO, дети стремятся соблюдать технику безопасности. К тому же они постоянно следят за тем, чтобы на их рабочем столе был порядок, а все детали конструктора в нужном количестве лежали по своим ячейкам. Они, не следуя «приказам» педагога, сами приходят к мысли, что, если в конце одного занятия они растеряют детали и не все сложат в коробку по своим местам, то на следующем занятии столкнутся с проблемой нехватки деталей, а следовательно невозможностью воплощения своей задумки в модели. Эти навыки способствуют развитию личностно-деятельностной области образования, такой, как коммуникация, социализация, труд, безопасность.

Художественно-эстетическое направление образовательной деятельности интегрируется в деятельность по легоконструированию при оформлении и преобразовании уже готовых моделей, когда может использоваться не только конструктор, но и бумага, карандаши, бросовый материал для создания целостного образа их произведения. Здесь педагогу следует учесть, что дети могут настолько увлечься преобразованием и обыгрыванием своей конструкции, что это может занять по времени не одно занятие, а значит, этот момент надо учитывать при прописывании учебно-методического плана по легоконструированию. Также можно привлечь в совместную деятельность по легоконструированию и других педагогов: музыкального работника для создания музыкального фона, логопеда – для оттачивания внятной и четкой речи, психолога, который в ходе, как конструирования, так и рассказа о модели может выявить какие-то психологические проблемы ребенка.

При построении моделей дети постоянно находятся в движении. Они могут построить механические модели, такие, как автомобиль, кран, катапульта и др., что требует апробации не в статичном сидении за столом, а в ползании, бегании, и других активных действиях детей, будь то обычная ходьба за машинкой или организация соревнований моделей на скорость. Даже такой спокойный на вид объект, как домик, может сподвигнуть детей к активным действиям, начиная от суеты по поводу облагораживания вокруг него территории и заканчивая тем, что этот дом может оказаться частью какого-либо коллективного проекта, в котором дети постоянно передвигаются от объекта к объекту. Следовательно, легоконструирование интегрируется с такой областью образования, как «Физическая культура».

Из всего вышеперечисленного мы можем сделать вывод, что легоконструирование легко интегрируется практически со всеми областями образовательной деятельности, что позволяет целостный интеграционный интегрированный процесс в ДОУ, формируя такие качества, как любознательность, активность, самостоятельность, инициативность и многое другое.

Список литературы

1. Интегрированный подход к образовательному процессу в ДОУ : Режим доступа // <http://mdou27.caduk.ru/p35aa1.html>.
2. Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении : коллективная монография / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск : РЕКПОЛ, 2011. – 206 с.
3. Трубайчук, Л.В. Организация режимных моментов в детском саду в аспекте интеграции : методическое пособие / Л.В. Трубайчук, С.В. Проняева. – Челябинск : Искра-Профи, 2013. – 124 с.
4. Емельянова, И.Е. Развитие одаренности детей дошкольного возраста средствами легоконструирования и компьютерно-игровых комплексов : учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов / И.Е. Емельянова, Ю.А. Максаева. – Челябинск : РЕКПОЛ, 2011. – 312 с.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОУ

В настоящее время проблеме развития художественного восприятия уделяется большое внимание (В.С. Кузин, Е.В. Шорохов, Э.И. Кубышкина). Возможности развития художественного восприятия, предопределенные возрастными особенностями дошкольника, могут быть утрачены при взрослении ребенка. Как правило, ребенок, оставляет изобразительную деятельность как прожитый этап, что усложняет освоение художественного восприятия. Все это ведет не только к утрате ребенком эмоциональности и непосредственности восприятия, но и целостности пространственного видения. Поэтому развитие художественного восприятия не только возможно, но и необходимо именно в дошкольном возрасте.

Многие исследователи рассматривают художественное восприятие как проявление художественной одаренности и как важную основу художественных способностей. (П.М. Якобсон, Г.Н. Кудина, В.И. Волынкин). Художественное восприятие выступает, прежде всего, как психический процесс, который протекает под непосредственным воздействием произведения искусства [1], оно как «образное, эмоциональное познание мира, которое требует большой сенсорной культуры». «Художественное восприятие – это умение, которому надо учить, этому способствует расширение и укрепление знаний, представлений детей об окружающей действительности, развитие эмоциональной чувствительности, отзывчивости к прекрасному» [4].

Знакомство с психологической литературой о художественном восприятии детей дошкольного возраста позволило установить, что этот процесс предполагает непосредственное эмоциональное переживание; постижение логики развития авторской мысли; богатство и разветвленность художественных ассоциаций, втягивающих полекультуры в акт реценции (П.М. Якобсон).

Наиболее полно особенности художественного восприятия старших дошкольников раскрывала педагог Р.М. Чумичева. Детей старшего дошкольного возраста привлекает то, что когда-то было пережито ими сами. В этом возрасте им еще сложно объяснить, почему им нравится то или иное произведение, отвечая на вопрос односложно [5].

Казакова Т.Г утверждала в старшем дошкольном возрасте, четко прослеживается все этапы создания художественного образа: возникновение замысла, выбор изобразительных средств, анализ и оценка готовой продукции. Развитию художественного образа способствует накопление детьми в процессе обучения элементарных и конкретных знаний об окружающей действительности. Старшие дошкольники способны создавать художественный образ, они могут передавать образность предметов, объектов, эмоционально и эстетически осмысливать передаваемое [3].

В исследовании Н.М. Зубаревой детей дошкольного возраста больше предпочитают картину бытового жанра и меньше натюрморт и пейзаж. Сюжетная картина привлекает детей интересным, увлекательным содержанием. При этом они, как правило, не обращают внимания на эстетические стороны картины. Мальчики проявляют наибольший интерес к спортивной и героической темам, а девочки – к миру животных [2].

Для изучения уровня художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста нами был проведен констатирующий эксперимент. Для решения поставленных задач были разработаны диагностические методы: беседа, анализ процесса и продукта детского изотворчества.

В процессе беседы, целью которой являлось выявления интереса их к рисованию как к виду изодейтельности, выяснилось, что всего 38% детей имеют большой интерес к рисованию, 26% детей имеют средний уровень, любят рисовать, но рисует редко и низким уровнем проявления интереса к рисованию обладают 36% детей. Не любит рисовать, рисует только на занятиях в детском саду. Так, например Виктория Д. ответила, что она любит рисовать, но не знает почему, т. е. односложно объясняют причины выбора.

Следующим этапом в исследовании являлось определения осознанности характера речевой мотивации художественного восприятия картины, как вида изодейтельности, нами были подобраны с учетом возраста ребенка незнакомые ему три репродукции картин разных жанров: сюжет, пейзаж и натюрморт. Детям по очереди предлагалось выбрать одну из картин и пояснить свой выбор. Из проведенного нами эксперимента, 16% детей имеют высокий уровень, у них осознанная оценка, (когда ребенок мотивирует свой выбор, отмечая особенности содержания и выразительных средств картины). Средний уровень имеют 36% детей, что говорит о том, что у этих детей мало осознанная оценка (когда на вопрос о том, нравится или не нравится картина, ребенок затрудняется объяснить, почему). Низкий уровень – 52% детей, они не умеют целостно изложить свое мнение о картине, отсутствуют оценки.

Для изучения особенностей к устойчивости художественного замысла, нами было предложено детям нарисовать два рисунка. Первым этапом дети рисовали рисунок по собственному замыслу, вторым этапом – рисунок по теме «Московский кремль». Многие дети, – 47%, они имеют четкого представления о разных предметах и явлениях. Долго обдумывают тему и способы ее отражения в рисунке. Замысел оригинальный, основан на наблюдениях, сохраняет замысел до конца работы, но с некоторыми изменениями.

Подводя итог, можно сделать вывод, что художественное восприятие – это способность личности чувствовать и выявлять красоту художественных произведений (форма, цвет, звук, гармония и т. д.) различать прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, видеть все идейно-эмоциональное богатство художественного образа, воспринимать его, отзываться на нем эмоционально. Анализируя результаты, констатирующего эксперимента художественного восприятия видно, что не все дети способны чувствовать и выявлять красо-

ту окружающего мира, только 28% детей могут проявлять отзывчивость и эмоциональность. Анализ результатов исследования позволил выявить, что художественное восприятие старших дошкольников будет более глубоким, если он научится видеть элементарные средства выразительности, научиться чувствовать и видеть красивое, видеть все идейно-эмоциональное богатство художественного образа, воспринимать его, отзываться на нем эмоционально. И при грамотном руководстве со стороны взрослых оно уже в детском возрасте может достичь относительно высокого уровня.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – С. 93.
2. Зубарева, Н.М. Дети и изобразительное искусство / Н.М. Зубарева. – М., 1969. – 111 с.
3. Казакова, Т.Г. Теория и методика детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. – М. : Владос, 2006. – 255 с.
4. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М. Теплов. – Изв. АПН РСФСР, 1946. – Вып. 2. – 45 с.
5. Чумичева, Р.М. Дошкольникам о живописи / Р.М. Чумичева. – М. : Просвещение, 1993. – 314 с.

Мухаметшина В.Р., студентка СурГПУ

*Научный руководитель: Филиппова А.Р., ассистент СурГПУ
г. Сургут*

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время, когда научно-технический прогресс достиг высокого уровня развития, обществу необходим активный человек с высокоразвитым творческим потенциалом, способный к быстрому принятию решений, гармонично взаимодействующий с окружающими, конструктивно решающий возникающие проблемы.

По мнению многих ученых (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др.), первые годы жизни ребенка – это критически важный период для социального, интеллектуального и личностного развития. Именно в детском возрасте у человека формируется самосознание и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы.

Изучением проблемы социализации детей дошкольного возраста занимается ряд ученых – психологов и педагогов Э. Эриксон, Ж. Пиаже, В.А. Сухомлинский, С.С. Бычкова, С.В. Коноваленко, Г.М. Андреева, Л.П. Буева, Л.Д. Горбунова, И.С. Кон, Б.Д. Парыгин, В.А. Ядов; социальной педагогики Н.Ф. Голованова, А.В. Мудрик, Т. Е. Конникова, Л.И. Новикова и др.

Г.М. Андреева отмечает: «Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях) процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1, с. 340].

А.В. Мудрик выделяет две стороны социализации: «С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, входя в социальную среду, систему социальных связей, а с другой, в процессе социализации он активно воспроизводит систему социальных связей за счет активного вхождения в среду» [3, с. 6]. Социализация ребенка охватывает развитие его поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной сторон жизни.

Исключительно важное место в социальном развитии ребенка занимает дошкольное образование. Конечно, дошкольник еще не способен целенаправленно воспитывать себя, но внимание к себе, постепенное осознание себя и своих возможностей будут способствовать тому, что он приучится относиться внимательно к своему физическому и психическому здоровью. Осознав себя, научится видеть других людей, понимать их чувства, переживания, поступки, мысли. И став школьником, сможет более осознанно воспринимать события, явления, факты социальной действительности [2, с. 23]. По мнению современных исследователей (А.А. Майер, О.И. Давыдова и др.) процесс социализации ребенка-дошкольника, протекает наиболее полно при следующих условиях: благоприятная социальная ситуация развития; посредничество взрослых, через достижение взаимодействия процесса социально-педагогической деятельности ДОО; организация полноценной деятельности и общения как ведущих форм развития и взаимодействия с окружающим миром.

Мы считаем, что на протяжении всего дошкольного детства, пока ребенок растет и развивается, приобретает новые знания и умения, сюжетно-ролевая игра остается наиболее характерным видом его деятельности.

Тематика сюжетно-ролевых игр преимущественно связана с социальной действительностью. В старшем дошкольном возрасте дети продолжают играть в игры знакомой тематики: «Магазин», «Больница», «Парикмахерская». При организации таких игр важно учитывать особенности современной социальной жизни.

Организация сюжетно-ролевой игры на темы, отражающие социальную действительность, протекает с опорой на непосредственный опыт детей, который в силу современных условий ребенок получает преимущественно вне стен ДОУ. Успех отражения впечатлений в игре зависит от того, что видел ребенок. Например, в супермаркете, первое, что привлекает внимание ребенка – это сами товары, их привлекательное оформление и выбор товаров родителями. Аспект отношения между людьми остается вне поля зрения ребенка. Поэтому игра в супермаркет выглядит как раскладывание товаров, их выбор покупателями и оплата в кассе. Такая игра не требует от ребенка способности к сюжетосложению и протекает без активного взаимодействия между детьми. Поэтому важно выделить для ребенка деятельность и отношения людей (кто, чем и почему занимается; в каких ситуациях с кем и почему взаимодействует.)

Одним из способов выполнения недостающей информации является интервьюирование (распрашивание) родителей, воспитателей, представителей разных профессий (с этой целью педагог организует взаимодействие с семьями воспитанников).

В ходе беседы воспитателя и детей постепенно создается банк идей. Наиболее интересные ситуации, выбранные для игр, фиксируются при помощи символов, условных изображений, и кратких подписей к ним. Постепенно в группе детского сада появляются тематические картотеки, связанные с разными сторонами социальной действительности, в которых находят отражение непосредственные впечатления и интересы детей.

Организация сюжетно-ролевой игры требует использования соответствующих атрибутов. Здесь поможет коллекционирование – собирание коллекций из предметов, необходимых для игры (например, коллекция новогодних игрушек для игры «Новогодняя ярмарка в гипермаркете»); коллекция театральных билетов и программ для игры в «Театр»; открыток, предметов, игрушек для игры в «Музей» и др.).

Этап подготовки к игре включает совместную продуктивную деятельность воспитателя и детей по изготовлению атрибутов для игры (например, изготовление рекламных плакатов, талончиков для лотереи, коллажей и др.) Совместная продуктивная деятельность может сопровождаться сотворчеством воспитателя и детей по придумыванию разных игровых ситуаций, сценок: например, сценариев праздников, конкурсов, проводимых в «книжном магазине» для маленьких читателей и др. Сотворчество воспитателя и детей создает условия для перехода от игры в подготовку к игре, к самостоятельной сюжетно-ролевой игре, в которой происходят реализации замыслов и становление новых идей.

Ценность этапа заключается в организации содержательного и интересного общения детей и взрослых, как в детском саду, так и за его пределами. Данный этап может иметь целостную игровую оболочку, например, «Редакция газеты/ журнала», «Телестудия», «Телепередача». Так, подготовка к сюжетно-ролевой игре «Кафе» может протекать в оболочке известных и популярных телепередач или фрагментов рекламы.

Подготовительным этапом к игре может выступать игровая проектная деятельность дошкольников. Проектная деятельность, решая задачи образовательной программы, делает привлекательным для отображения в игре познавательное содержание. С возрастом игры изменяются, возрастает богатство сюжетов.

Технология использования сюжетно-ролевой игры в процессе социализации детей старшего дошкольного возраста должна предусматривать условия для организации целеполагающей функции педагогической деятельности взрослого. Воспитатель направляет свои педагогические усилия на развитие активности детей, сочетая ее с личностной активностью. Представляя ребенку позитивную свободу, педагог в ДОУ учит детей внимательно, бережному отношению друг к другу, ко взрослым, к себе, вещам, природе, окружающему миру.

Среди авторов современных педагогических технологий выделяются: Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова, Н.Ф. Тарловская, В.Я. Воронцова, С.И. Щербакова и т. д. Для этих авторов характерна следующая позиция: игре необходимо учиться, сама по себе игра и ребенок в игре без руководства развиваться не будут. Многие педагоги с этой целью используют обучение игре на занятиях и в повседневной жизни. Преобладающим методом считается участие взрослого в игре.

Сюжетно-ролевая игра – идеальное поле для приобретения социальных навыков. Такие игры помогают решить многие воспитательные задачи: дети учатся налаживать общение с людьми, понятно излагать просьбу, у них формируются навыки культурного поведения. Но самое главное – дети приобретают новый социальный опыт взаимодействия с другими людьми, который поможет им и в налаживании контактов со сверстниками, и в игровой деятельности [4, с. 37].

Изучение сюжетно-ролевой игры в процессе социализации дошкольника позволяет сделать вывод о том, что процесс включения ребенка в социальную среду будет успешен лишь в том случае, когда благополучно протекает его игровая деятельность. Для достижения оптимального результата в сюжетно-ролевой игре дошкольника необходимо учитывать характерные особенности возраста, пола, предпочтений и интересов ребенка, владеть методами и приемами руководства игрой ребенка.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 375 с.
2. Козлова, С.Н. Дошкольная педагогика / С.Н. Козлова, Т.А. Куликова. – М. : Академия, 2000. – 416 с.
3. Мудрик, А.В. Социализация в «смутное время» / А.В. Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
4. Солнцева, О.В. Дошкольник в мире сюжетно-ролевых игр. Сопровождение сюжетных игр детей / О.В. Солнцева. – М. : Изд-во «Речь», 2010. – 176 с.

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волновали педагогов на протяжении многих столетий и остаются актуальными и по сей день. Интерес к ним в настоящее время очень высок, что легко может быть объяснено общественными потребностями.

Важное значение для подготовки к жизни растущей личности приобретает дошкольное образование, которое рассматривается нами как сфера социокультурной человеческой деятельности, связанная с целенаправленным, специально организованным процессом становления личности дошкольника путем «введения» ее в культуру и социум. Именно в этот период формируются качества ребенка, необходимые для понимания себя, осмысления новых социальных связей, норм и правил поведения, поэтому уже в дошкольном детстве необходимо развивать системные качества личности ребенка.

Общеизвестным является тот факт, что развитие способностей у детей-дошкольников проходит через игру. В игре ребенок творит, воображает, фантазирует. Такой процесс Л.С. Выготский называет «творчеством». Ученый отмечает, что не только созидание, но и представление чего-то нового, уже является творчеством.

Считается, что у взрослого человека воображение развито гораздо больше в силу полученных знаний, опыта, представлений о мире, он имеет больше путей самовыражения, чем ребенок. Однако именно у ребенка процесс творчества контролируется в меньшей степени, он может дать волю своему воображению и не сдерживать его искусственно созданными рамками. Как правило, дети стремятся к выражению своих фантазий различными путями: это может быть и эмоциональный монолог, и рисунок, и на ходу придуманный мотив. Когда творчество приобретает направленный характер и интересы ребенка начинают тяготеть к тому или иному виду деятельности, самовыражение становится более определенным. Он стремится к освоению конкретного музыкального инструмента, осваивает техники рисования, просит научить его читать, чтобы черпать из книг необходимые ему знания.

Одним из путей самовыражения является литературное творчество. Л.С. Выготский [2, с. 30] считает, что оптимальное время для него наступает только в подростковом периоде, когда пропадает охота к рисованию, но уже накоплен достаточный опыт для описания его в стихах и прозе. Тем не менее, науке известны примеры, когда словесное творчество было потребностью детей-дошкольников. Например, известный детский поэт С.Я. Маршак так вспоминал начало своего творческого пути: «Насколько я себя помню, пристрастие к стихам появилось у меня с самого раннего возраста. В сущности, "писать стихи" я начал задолго до того, как научился писать. Я сочинял двустишия, а иногда и четверостишия устно, про себя, но скоро забывал придуманные на лету строчки» [4]. Неподдельный интерес и тяготение к слову отмечается в раннем детстве и у таких известных писателей как Том Вулф, Стивен Кинг, Ганс Христиан Андерсен, Александр Блок и др.

Л.В. Трубайчук [5, с. 6] утверждает, что именно в дошкольном детстве художественно-творческая одаренность (к которой относится, в том числе, словесное творчество) проявляется ярче всего. Это связано с тем, что в данный период ребенку присуще образное мышление, он запоминает все самое выразительное, красочное и стремится проявить и реализовать себя в художественно-творческой деятельности. Сам Л.С. Выготский считает, что детские литературные творения далеки от взрослых и что ребенок еще не накопил достаточного опыта для подобной деятельности. В то же время он признает тот факт, что, хотя и результаты детского труда не важны для литературы, они имеют большое значение для самого ребенка: «детское литературное творчество нужно, прежде всего, для правильного развертывания сил самого автора... В игре самое важное не то удовольствие, которое получает ребенок, играя, но та объективная польза, тот объективный смысл игры, который бессознательно для самого ребенка осуществляется им» [2, с. 57]. Поэтому нельзя отрицать значение дошкольного периода для развития литературных способностей. Важно уже в раннем возрасте открыть ребенку притягательность словесного творчества, показать ему значимость и силу слова.

Ребенок-дошкольник редко может сам справиться с такой задачей. Поэтому роль значимого взрослого в такой период становится очень заметной. По мнению Н.А. Ветлугиной, деятельность взрослого по развитию творческих способностей ребенка делится на три этапа. Первый этап непосредственно предшествует художественной деятельности. Задача значимого взрослого заключается в развитии у ребенка познавательных способностей, организации жизненных наблюдений. А.А. Мелик-Пашаев считает, что это его основная роль. Он должен научить ребенка не просто видеть, но и «чувствовать» мир, угадывать настроения и образы природы, замечать необычное в обычном. В этом и заключается развитие творческого, художественного мышления. Только после этого ребенок учится передавать свои образы через слово, делает их доступными, видимыми. Н.А. Ветлугина выделяет это во второй этап. Это и есть непосредственно процесс творчества. Здесь педагогу важно создать необходимые условия, атмосферу созидания, помочь в самовыражении путем освоения художественных средств, подбора необходимых работ. На третьем этапе важно показать ребенку значимость его деятельности, пробудить интерес к ее завершению и дальнейшим исследованиям.

И.Е. Емельянова [3, с. 176] отмечает, что для развития одаренности в художественно-литературном творчестве помимо особого отношения к миру, эстетической позиции и художественных образов необходима и сама потребность в словесном созидании. Эта потребность может раскрыться сама, а может прийти под

влиянием значимого взрослого. Творческие открытия, постоянное взаимодействие со словом и литературными произведениями известных творцов развивает в ребенке интерес, побуждает на новые подвиги, исследования, эксперименты.

Словотворчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи ребенка. Это явление изучали как у нас в стране (Н.А. Рыбников, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, Т.Н. Ушакова и др.), так и за границей (К. и В. Штерны, Ч. Болдуин и др.). Факты, собранные лингвистами и психологами, показывают, что первые годы жизни ребенка являются периодом усиленного словотворчества. Некоторые родители не отмечают словотворчества у своих детей. Это объясняется, скорее всего, тем, что они недостаточно внимательно относятся к речи своих детей. При этом оказывается, что некоторые «новые» слова наблюдаются в речи почти всех детей (например, «всехний», «всамделишний»), другие же встречаются у одних детей и не отмечаются у других («мама, ты моя мояшечка!», «какой ты диктун, папа!» и т. д.).

К.И. Чуковский подчеркивал творческую силу ребенка, его поразительную чуткость к языку, которые выявляются особенно ярко именно в процессе словотворчества. Н.А. Рыбников поражался богатством детских словообразований и их лингвистическим совершенством; он говорил о словотворчестве детей как о «скрытой детской логике, бессознательно господствующей над умом ребенка».

Одна из актуальных проблем развития речи старших дошкольников – формирование образных средств языка, которые способствуют более точной и более выразительной передаче смысла речевого высказывания. Образность речи – наличие в ней изобразительности, наглядности, «картинности» при обозначении предмета, признака, действия словом или другой языковой (речевой) единицей. Это способствует созданию более яркого впечатления об обозначаемом. Образность речи вырабатывается в результате тренировки речевых навыков, сосредоточения внимания на выразительных возможностях языка, развития специальной речевой интенции (направленность сознания, мышления на какой-либо предмет), накопления опыта использования различных языковых средств, развития когнитивных аспектов семантики, т. е. смысловой стороны, языковых единиц. Образность предполагает отражение действительности художественными средствами, в том числе словами, употребляемыми в переносном значении (тропы) [1, с. 62].

Таким образом, словесная одаренность – это развивающееся на протяжении всей жизни качество психики, которое заключается не только в наиболее рациональном употреблении словесных единиц в речи, но и в нестандартном, нестандартном и оригинальном использовании их семантики и звуковой формы.

Определяя проблему развития словесного творчества дошкольников, а еще шире – проблему формирования детского творческого потенциала, следует отметить основные вопросы, которые решаются исследователями: источники и условия возникновения творчества у детей, роль руководства творческим процессом. Но существует единство мнений во взгляде на детское творчество как на действенный и активный путь познания и освоения одаренным ребенком окружающей действительности, приобщая его к искусству и культуре.

Список литературы

1. Бабина, Г.В. Образные языковые средства / Г.В. Бабина, Е.В. Белобродова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 6. – С. 60–65.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Емельянова, И.Е. Педагогическая технология развития детей дошкольного возраста : монография / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск : Образование, 2009. – 188 с.
4. Маршак, С.Я. В начале жизни. Сказки, песни, загадки. Стихотворения. В начале жизни. / С.Я. Маршак. – http://lib.ru/POEZIQ/MARSHAK/marshak6_1.txt.
5. Трубайчук, Л.В. Творческое образовательное пространство дошкольного учреждения как средство развития одаренности детей дошкольного возраста : методическое пособие / Л.В. Трубайчук, Н.И. Гердт – Челябинск : РЕКПОЛ, 2009. – 71 с.

*Парфенова Т.Л., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Середкина Н.Д.,
ст. преподаватель ВСГАО
г. Иркутск*

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей (А.В. Петровский). Она включена во множество связей с другими психическими образованиями личности и отражается как результат всех видов ее деятельности и общения с другими людьми.

Многие известные психологи, в числе которых Я.Л. Коломинский, Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина и др., полагают, что период дошкольного детства особенно сензитивен для развития позитивного, реалистичного образа Я, активности, уверенности в себе. Это начальная ступень осознания ребенком самого себя, своих мотивов и потребностей в мире человеческих взаимоотношений.

Именно в это время важно сформировать общую положительную и адекватную самооценку дошкольника, обеспечив условия для нормального развития и принятия себя.

Изучив литературу, посвященную проблеме развития самооценки у детей старшего дошкольного возраста (М.И. Лисина, Е.Е. Кравцова, И.Е. Валитова, В.А. Горбачева, Т.А. Репина и др.), нам удалось выделить ряд специфических закономерностей:

– самооценка дошкольника выступает как неустойчивое, ситуативное явление;

– динамика формирования самооценки в дошкольном возрасте идет по трем основным направлениям:

1) возрастает число качеств личности и видов деятельности, которые ребенок способен оценить;

2) происходит переход от общей самооценки к частной, дифференцированной;

3) у ребенка возникает оценка себя во времени, которая проявляется в элементарном самоанализе своих прежних действий, а так же в прогнозировании своего будущего.

Исследователи Л.С. Выготский, В.А. Горбачева, Р.Б. Стеркина, выделяют ряд условий, влияющих на развитие самооценки: во-первых, опыт деятельности ребенка; во-вторых, степень успешности ребенка в данной деятельности; и в-третьих, опыт общения ребенка и его взаимодействия с другими людьми.

Поначалу, ребенок осознает себя как субъекта действия. Затем у него складывается устойчивое и положительное отношение к самому себе, которое определяется потребностью в признании со стороны значимых взрослых и сверстников.

Ребенок осознает себя как носителя индивидуальных характеристик – физического облика и пола. Появляется понимание того, что он – человек, который изменяется во времени, имеет свое прошлое, настоящее и будущее. Самооценка ребенка дошкольного возраста проявляется в особых ситуациях, требующих от ребенка оценить самого себя, свою деятельность, но по содержанию она ситуативная и отражает только ту оценку, которую дает ребенку взрослый [1. с. 124].

К концу дошкольного возраста формируется конкретная самооценка, благодаря которой ребенок может обоснованно, независимо от ситуации оценить себя, свою деятельность.

При изучении данной проблемы, важным является вопрос о критериях уровней развития адекватной самооценки. Учеными выдвигаются разные подходы к выделению критериев самооценки, приведем примеры некоторых из них:

Д.В. Ольшанский дифференцирует самооценку исходя из следующих критериев:

– соответствие уровня притязаний характеру деятельности;

– речевого анализа успеха и неуспеха деятельности субъекта.

С.Л. Рубинштейн выделяет следующие критерии самооценки:

– адекватность представлений о собственном теле, поле, возрасте;

– степень самостоятельности как субъекта деятельности [2, с. 172].

И.И. Раку уровни самооценки выделяет исходя из таких критериев, как:

– точность представлений дошкольника о самом себе;

– степень адекватности оценочных воздействий со стороны взрослого.

В целом, самооценку старшего дошкольника психологи характеризуют следующим образом:

– у детей появляется способность к дифференцированной самооценке, к оценке достижений в конкретных видах деятельности;

– самооценка становится осознанной, детализированной и аргументированной;

– прежде чем научиться правильно оценивать себя, ребенок учится правильно оценивать своих сверстников;

– у старших дошкольников развивается способность мотивировать самооценку [4, с. 151];

– ситуация успеха или неуспеха, создаваемая взрослым влияет на уровень самооценки ребенка, ее адекватность и интерес к деятельности;

– оценка является одним из важных воспитательных средств, направляющих деятельность детей [5, с. 57].

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте идет активное формирование самооценки, но с точки зрения становления ее адекватных форм, как считают исследователи В.Т. Маралов, В.А. Ситаров важно, создание таких условий, при которых ребенок становится способным соотносить свою деятельность, свое поведение с соответствующими эталонами.

Список литературы

1. Валитова, И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста: задачи и упражнения : учебное пособие / И.Е. Валитова. – Минск : Университетское, 1997. – 160 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
3. Лисина, М.И. Психология самопознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.И. Сильвестру. – Кишинев, 2004. – 399 с.
4. Урунтаева, Г.А. Детская психология : учебник для студ. сред. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – 368 с.
5. Рувинский, Л.И. Психология самовоспитания : учебное пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева. – М. : Просвещение, 1982. – 143 с.
6. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Восприятие пространства включает восприятия расстояния или отдаления, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, направления, в котором они находятся, величины и формы предметов (С.Л. Рубинштейн, 2006).

Пространственные представления – одна из актуальных и сложных проблем, входящих в сферу социальной адаптации детей с нарушением зрения. Обусловлено это тем, что успешность интеграции человека со зрительной патологией во многом зависит от его способности самостоятельно ориентироваться в пространстве своего дома, на улицах города, в различных учреждениях, организациях, в общественных местах, а также от способности дифференцировать предметы окружающей действительности по форме и величине (В.А. Кручинин, 1991; А.Г. Литвак, 1998; В.С. Сверлов, 2003; Л.И. Солнцева, 1997 и др.).

Дошкольники с нарушением зрения характеризуются своеобразием психофизического развития, что проявляется в недостаточной двигательной активности. В свою очередь, это вызывает у детей трудности пространственной ориентировки и недостатки в ее развитии ограничивают в дальнейшем самостоятельность, активность во всех сферах деятельности (Е.Н. Подколзина, 2008). По мнению В.И. Руднева слепые и слабовидящие не отражают, а конструируют в своем сознании, и «у слепого или слабовидящего есть только идея пространства, но реального образа пространства нет».

Цель исследования: выявить эффективные методы развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Эксперимент включал три этапа – констатирующий, формирующий, контрольный. В исследовании принимало участие 20 детей с косоглазием и амблиопией (возраст 6–7 лет), из которых 10 вошли в экспериментальную группу и 10 – в контрольную. С дошкольниками экспериментальной группы проводилась коррекционная работа.

Целью констатирующего этапа эксперимента явилось изучение особенностей пространственных представлений старших дошкольников с нарушением зрения через восприятие формы, величины, ориентировку в пространстве.

Нами были использованы следующие методики: «Соотношение зрительного и осязательного восприятия формы предмета» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), «Ориентировка в величине предметов» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), нейропсихологические пробы (А.Р. Лурия), «Разделение бумаги на левую и правую стороны» (Л.С. Цветкова), «Рисование отличающихся фигур на левой и правой сторонах по речевой инструкции (Л.С. Цветкова), «Рисование геометрических фигур» (А.В. Семенович), «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин).

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что на высоком уровне с заданиями справилось 10% дошкольников экспериментальной группы и 20% – контрольной группы. На среднем уровне количественный показатель выполнения заданий экспериментальной группой составил 30%, а контрольной – 20%. На уровне ниже среднего задание выполнили 30% детей дошкольного возраста экспериментальной группы и аналогичный процент дошкольников контрольной группы. На низком уровне количественный показатель выполнения заданий экспериментальной и контрольной группами идентичен, равен 30%.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента существенных различий между экспериментальной и контрольной группами не выявлено. Воспитанники детского сада, вошедшие как в экспериментальную, так и в контрольную группу, допустили ошибки при дифференцировке правой и левой сторон относительно «себя» и «от себя»; при дифференцировке таких понятий, как: «верх», «низ», «слева», «справа»; при показе частей своего тела; при зрительном и осязательном ознакомлении с формой, величиной предмета.

Исходя из выявленных особенностей, нами были подобраны дидактические игры и упражнения, которые вошли в развивающую программу по развитию пространственных представлений для старших дошкольников с нарушениями зрения.

В основе составления развивающей программы лежит предположение о том, что наиболее успешно ориентировка в схеме тела, величине, форме предметов, окружающем пространстве осуществляется в дидактических играх и упражнениях (Л.И. Плаксина).

При проведении развивающей программы учитывались возрастные особенности, сензитивные периоды развития детей, степень поражения зрения.

Методологическая основа: Альтхауз Д., Дум Э. Цвет – форма – количество: Опыт работы по развитию познават. способностей детей дошкол. возраста / рус. пер. под ред. В.В. Юртайкина. М.: Просвещение, 1984. 64 с.: ил. Воспитание и обучение слепого дошкольника / под ред. Л.И. Солнцевой, Е.Н. Подколзиной. 2-е изд. с изменен. М.: ООО ИПТК ЛОГОС ВОС, 2006. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия у ребенка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. 2-е изд. дораб. М.: Школьная Пресса, 2007. 72 с.: ил. Микрюкова С.Г. Развитие формовосприятия у детей с нарушениями зрения / С.Г. Микрюкова // Ребенок в детском

саду. 2009. № 6. С. 9–12. Подколзина Е.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада / Е.Н. Подколзина // Дефектология. 2002. № 6. С. 71–77. Подколзина Е.Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. 2008. № 4. С. 64–68.

Целью развивающей программы явилось создание условий для развития пространственных представлений у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Развивающая программа включала в себя ряд задач:

1. Обучение детей определению правой и левой сторон относительно «себя» и «от себя».
2. Обучение детей дифференцировке предметов по форме и величине.
3. Обучение детей ориентировке в пространстве.
4. Развитие микро- и макрокоординации движений.
5. Развитие глазодвигательных мышц, снятие зрительного утомления.
6. Развитие познавательной активности.
7. Расширение представлений об окружающем мире.

При составлении Развивающей программы мы опирались на следующие принципы:

- принцип единства диагностики и коррекции;
- принцип учета индивидуальных и возрастно-психологических особенностей школьника;
- принцип системности;
- деятельностный принцип.

Развивающая программа состояла из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Развивающая программа представлена в научной работе.

Нами было проведено 32 занятия. Занятия проводились в групповой форме 2 раза в неделю по 20–25 минут, при этом учитывались режимные моменты дошкольного образовательного учреждения. Занятия проходили на протяжении 2 месяцев.

После проведения развивающей программы, направленной на развитие пространственных представлений, нами была осуществлена повторная диагностика, в которой приняло участие также две группы детей, как и на констатирующем этапе: экспериментальная и контрольная. Контрольная группа введена для подтверждения эффективности проведенной работы.

После проведения развивающей программы уровень развития пространственных представлений у старших дошкольников с нарушениями зрения, вошедших в экспериментальную группу, возрос, при этом произошли не только количественные, но и качественные изменения.

При первичном обследовании испытуемые допускали ошибки при работе с формой, величиной предмета, при осуществлении переноса из осязательной модальности в зрительную и наоборот, при дифференцировке правой и левой сторон относительно себя и «от себя», то при повторном обследовании ей были верно дифференцированы предметы по форме, такие, как: ромб, квадрат, прямоугольник, верно осуществлена дифференцировка правой и левой сторон относительно себя, а также верно были изображены все геометрические фигуры. На высоком уровне с заданиями справилось 60% испытуемых экспериментальной группы и 30% – контрольной группы. На среднем уровне количественный показатель выполнения задания дошкольниками экспериментальной и контрольной групп одинаков – 20%. На уровне ниже среднего задания выполнили 20% воспитанников детского сада, вошедших в экспериментальную группу, и 30% – в контрольную. На низком уровне задания выполнила только контрольная группа 20%.

После проведения системы дидактических игр и упражнений у дошкольников, участвовавших в формирующем этапе эксперимента, произошли не только количественные, но и качественные изменения. Большинство воспитанников детского сада верно осуществило зрительное и осязательное ознакомление с формой предмета; перенос из осязательной модальности в зрительную и из зрительной – в осязательную; ориентировку в величине предметов дошкольники стали осуществлять на основе зрительного анализа и сравнения; было допущено меньше ошибок при дифференцировке правой, левой сторон, понятий «верх», «низ», «дальше», «ближе».

Таким образом, у детей дошкольного возраста первой группы результаты выполнения заданий выше, чем у дошкольников второй группы, что обусловлено их участием в разработанной нами системе дидактических игр и упражнений. Цель работы достигнута, гипотеза подтверждена.

*Романчук А.С., студентка КузГПА
Научный руководитель: Попова Е.Ф.,
канд. пед. наук, доцент КузГПА
г. Новокузнецк*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАЛЬЧИКОВОГО ТЕАТРА В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

В настоящее время наблюдается рост числа детей имеющих общее недоразвитие речи, что свидетельствует о том, что проблема обучения данной категории детей является весьма актуальной. У детей с общим недоразвитием речи формирование монологической речи наиболее затруднительно.

Связная монологическая речь детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с ОНР III уровня характеризуется: трудностями в программировании высказывания в соответствии с содержанием; использованием слов, не соответствующих основной мысли высказывания; нарушением логико-временных связей в повествовании, недостаточным умением отражать причинно-следственные связи; нарушением целостности рассказа; отсутствием самостоятельности построения высказывания; несогласованием частей речи; малым количеством слов, обозначающих качества, признаки и состояния предмета; владением набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде.

Это определяет необходимость поиска наиболее эффективных путей, способов и средств для формирования связной речи у данной категории детей.

Одним из эффективных средств формирования личности дошкольников и речи в частности является театр [1]. Наиболее доступным и интересным для детей дошкольного возраста видом театра является кукольный театр [2]. Кукольный театр – это вид театральных представлений, в которых действуют куклы, приводимые в движение актерами-кукловодами, чаще всего скрытыми от зрителей [1]. Исходя из классификаций кукольного театра для детей дошкольного возраста педагогов Л.В. Куцаковой и С.И. Мерзляковой [3] выделяется такой вид кукольного театра как театр на руке. В него входят: пальчиковый, картинки на руке, варежковый, перчаточный, театр теней.

Использование пальчикового театра позволяет развивать у ребенка любознательность, воображение, коммуникабельность, интерес к творчеству, помогает справиться с застенчивостью, способствуют развитию речи, памяти, внимания, усидчивости, расширению кругозора [4].

В нашей работе пальчиковый театр является вспомогательным средством, наглядностью, используемой в формировании связной монологической речи. Он более реалистично, в отличие от сюжетных картинок, передает происходящие действия, чем пробуждает интерес ребенка к занятиям.

В соответствии с этапами формирования связной монологической речи, предложенными Глуховым В.П. [5] нами была составлена следующая последовательность работы с использованием пальчикового театра:

1. *Работа над пересказом.* На данном этапе работы происходит обогащение словарного запаса, усвоение ребенком норм построения предложений и текста, что поможет ему на втором этапе – составлении самостоятельного рассказа. С опорой на образец рассказа и наглядность, в роли которой выступает пальчиковый театр, дети учатся составлять рассказы – описания и рассказы – повествования.

Изначально детям предлагается текст, проводится разбор текста в беседе. Во время беседы проводится работа по составлению рассказа – описания, и рассказа – повествования с опорой на образцы данных видов рассказа; вводятся куклы – персонажи сказки, которые служат наглядностью. Для формирования у ребенка умения использовать данный вид наглядности параллельно проводится отдельная работа: в занятие вводятся упражнения пальчиковой гимнастики, направленные на подготовку к основным действиям с куклой; обсуждаются правила пользования куклой. После усвоения данных правил, для закрепления проводится совместное обыгрывание фрагмента из сказки. Следующим моментом в работе над пересказом является самостоятельный рассказ – описание ребенка. Проводится в виде игры, когда дети должны угадать персонажа, которого описывает один из детей. После этого детьми самостоятельно обыгрывается сказка с использованием кукол, с одновременным составлением рассказа – повествования. Заключительным этапом в работе над пересказом является самостоятельный пересказ текста ребенком без опоры на наглядность.

2. *Работа над рассказом.* На данном этапе дети самостоятельно составляют рассказ с использованием наглядности – пальчикового театра, но без опоры на образец рассказа. Как и на этапе составления пересказа проводится работа по формированию умения составлять разные виды рассказа – рассказ – описание и рассказ – повествование.

В начале занятия проводится беседа, в ходе которой актуализируются знания детей, полученные на предыдущем занятии, предъявляются куклы – персонажи изучаемой сказки. Переход к составлению самостоятельного рассказа осуществляется посредством введения куклы нового персонажа, по которому составляется самостоятельный рассказ – описание и придумывание нового сюжета, или иного варианта развития событий изучаемой сказки – повествовательный рассказ. Дети самостоятельно обыгрывают сказку по своему рассказу, и последним этапом в работе над рассказом является самостоятельный рассказ без опоры.

Нами были выделены следующие условия использования пальчикового театра в формировании связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:

I. Структура занятий:

1. Занятия строятся в соответствии с методикой формирования связной монологической речи (Глухов В.П. [5]): от составления пересказа к составлению рассказа.

2. Оба этапа включают в себя работу по составлению рассказа – описания и рассказа – повествования.

3. В качестве наглядности выступает пальчиковый театр.

II. Речевой материал:

1. Для инсценировки используются русские народные сказки, с наличием однотипных эпизодов, повторяющихся сюжетных моментов. Это облегчает запоминание детьми текстов сказок. В них соблюдается четкое деление на фрагменты – эпизоды, и ясно прослеживается логическая последовательность событий.

2. Используются адаптированные тексты русских народных сказок, соответствующие возрасту детей:

– тексты сокращены за счет исключения диалогов, что позволяет ребенку выступать в роли автора, используя только монологическую речь;

– на занятиях используются тексты сказок с выделением основных эпизодов. Сохраняется основной сюжет и главная мысль.

III. Использование пальчикового театра:

1. Куклы являются наглядностью при формировании связной монологической речи.
2. Внешний вид куклы соответствует персонажу сказки, узнаваем детьми.
3. На занятии отбираются только те куклы, которые являются героями данной сказки. (Исключение – новый персонаж, вводимы на этапе обучения рассказу).
4. На каждом занятии перед обыгрыванием сюжета с детьми проводится беседа по закреплению правил пользования куклой: кукла полностью надевается на палец; один ребенок может надеть одну или несколько кукол на руку; кукла смотрит на зрителя, или на другую куклу; положение куклы – вертикальное.

Показателем успешности работы по формированию связной монологической речи было умение детей самостоятельно составлять рассказы без опоры.

Таким образом, работа строилась по степени усложнения предъявляемого задания: от составления ребенком пересказа по опоре, до составления рассказа без опоры с постепенным усложнением речевого материала.

Список литературы

1. Театрализация в детском саду [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://xreferat.ru/71/994-1-teatralizaciya-v-detskom-sadu.html> – 06.02.2014 г.
2. Разновидности театра [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://scit.boom.ru/music/teatr/What_takoe_teatr3.htm – 07.02.2014 г.
3. Куцакова, Л.В. Воспитание ребенка-дошкольника. Развитого, образованного, самостоятельного, инициативного, неповторимого, культурного, активно-творческого. В мире прекрасного / Л.В. Куцакова, С.И. Мерзлякова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
5. Зайцева, М.А. Пальчиковые игры как средство развития речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rosdiplom.ru> – 13.01.2014.
6. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.

Рукоосуева И.К., студентка ВСГАО

*Научный руководитель: Галева Е.В., ст. преподаватель ВСГАО
г. Иркутск*

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Эмоциональная система является одной из основных регулирующих систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма. Именно эмоции предают смысл и значение человеческому существованию.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы нами выделены некоторые авторские определения «эмоций», и «социальных эмоций». В.В. Зеньковский рассматривает эмоции, прежде всего, как естественность поведения ребенка, непосредственность, грация и свобода. Когда же, как считает исследователь, в душе ребенка утверждается интерес к внешнему миру, тогда уже кончается период раннего детства, эмоциональная сфера перестает играть прежнюю роль, исчезает понемногу и непосредственность, грация детской души [2].

Социальные эмоции, по А.В. Запорожцу, это эмоции, которые приобрели устойчивость и социальную направленность и отражают стремление сделать нечто полезное не только для себя, но и для других людей, для окружающих взрослых или сверстников [1].

Ребенок испытывает различные эмоциональные состояния и переживания, среди которых наше внимание обращено на социальные эмоции. Социальные эмоции регулируют деятельность человека, определяют широту и характер его отношений с окружающим социумом, оптимизируют процесс его вхождения в новую деятельность. Социальные эмоции – основа поведения ребенка, причина его благополучия или неблагополучия. Для детей всего важнее признание, принятие его другими, особенно близкими и значимыми для ребенка людьми.

Дети дошкольного возраста осваивают способ взаимоотношения с другими людьми. От преобладания позитивных или отрицательных эмоций зависит все поведение ребенка, его личностное становление. Природа данного вида детских эмоций рассматривалась в ряде фундаментальных исследований. В работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелевой, Л.П. Стрелковой Л.А. Амбрамян, Т.П. Хризман, В.Д. Еремеевой, Т.Д. Лоскутовой, С.А. Стеценко и др., отмечалось интенсивное развитие эмоций под влиянием социальных условий жизни и воспитания. В процессе усвоения ребенком социальных ценностей, норм и идеалов, его эмоции приобретают более богатое содержание и сложные формы проявления. Особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте заключается в том, что ребенок осваивает со-

циальные формы выражения чувств. Изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение. Чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными.

Таким образом, эмоциональное развитие в дошкольном возрасте имеет особенности:

1. Ребенок осваивает социальные формы выражения чувств.
2. Изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение.
3. Чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными. Формируется система мотивов, которая составляет основу произвольности психических процессов и поведения в целом.

4. Формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические [3].

Развитие социальных эмоций у дошкольников зависит от ряда условий:

1. Эмоции и чувства формируются в процессе общения ребенка со сверстниками. Сопереживание сверстнику во многом зависит от ситуации и позиции ребенка. В условиях острого личного соперничества эмоции захлестывают дошкольника, резко возрастает количество негативных экспрессии в адрес ровесника. В групповых же соревнованиях главным стержнем служат интересы группы, а успех или неудачу делят все вместе, сила и количество негативных экспрессии снижается, ведь на общем фоне группы личные удачи и неудачи менее заметны.

2. При специально организованной деятельности (например, музыкальные занятия, чтения сказок) дети учатся испытывать определенные чувства, связанные с восприятием (например, музыки). Наиболее яркие положительные эмоции ребенок испытывает в ситуации сравнения себя с положительным литературным героем, активно ему сопереживая. Такое сравнение дошкольник проводит лишь мысленно и с уверенностью, что в подобной ситуации поступил бы так же. Поэтому негативные эмоции в адрес персонажа отсутствуют.

3. Эмоции и чувства очень интенсивно развиваются в соответствующем возрасте дошкольников в виде деятельности – в игре, насыщенной переживаниями.

4. В процессе трудовой деятельности, направленной на достижение результата, полезного для окружающих, возникают новые эмоциональные переживания: радость от общего успеха, сочувствие усилиям товарищей, удовлетворение от хорошего выполнения своих обязанностей, недовольство от своей плохой работы [4].

Таким образом, основную роль в развитии социальных эмоций ребенка играет его практическая деятельность, в ходе которой он вступает в реальные взаимоотношения с окружающим миром и усваивает созданные обществом ценности, овладевает социальными нормами и правилами поведения.

Список литературы

1. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 : Психологическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
2. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М. : Академия, 1998. – 290 с.
3. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграва. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
4. Широкова, Г.А. Развитие эмоций и чувств детей дошкольного возраста / Г.А. Широкова. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 304 с.

*Степанова А.С., аспирантка ЧГПУ
Научный руководитель: Трубайчук Л.В.,
д-р пед. наук, профессор ЧГПУ
г. Челябинск*

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СОЦИАЛЬНО-НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬИ

Жизненные социальные проблемы и трудности современного мира особенно отражаются на детях дошкольного возраста. Алкоголизм родителей, наркомания, частые разводы унижение – все это свидетельствует о неблагополучии семьи. Все чаще встречаются такие семьи, воспитание в которых, как правило, деформирует личность ребенка. У детей дошкольного возраста из таких семей наблюдаются различные расстройства, отставания в развитии и поведении.

Поэтому данная категория детей нуждается в поддержке, как со стороны государства, так и со стороны квалифицированных в данной области людей через педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста из социально-неблагополучных семей.

Индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях «предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются». Следовательно, можно рассматривать такое сопровождение как форму организации деятельности педагога в дошкольном образовательном учреждении, как модель осуществления педагогической работы с дошкольниками [1, с. 31].

Мы считаем, что индивидуальное сопровождение предполагает: помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения в дошкольном образовательном учреждении, межличностной коммуникацией со взрослыми и сверстниками; формирование готовности быть субъектом собственной деятельности.

Принятый Правительством Российской Федерации новый федеральный государственный стандарт дошкольного образования определяет основные принципы: поддержки разнообразия детства; сохранения уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека; полноценного проживания ребенком всех этапов дошкольного детства, амплификации (обогащения) детского развития; создания благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями; содействия и сотрудничества детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром; приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка через его включение в различные виды деятельности; учета этнокультурной и социальной ситуации развития детей [2, с. 4], решение которых требует построения системы педагогического сопровождения детей дошкольного возраста из социально-неблагополучных семей. Особенностью развития системы сопровождения на современном этапе является необходимость решения задач сопровождения ребенка дошкольного возраста из социально-неблагополучной семьи в условиях модернизации образования, изменений в его структуре и содержании. Задача формирования самостоятельной, ответственной и социально адаптированной личности, способной к успешной социализации в обществе определяет необходимость широкого использования в системе сопровождения соответствующих программ, маршрутов, карт развития детей(ребенка) дошкольного возраста. Субъективное сопровождение определяет содержание и организацию образовательного процесса на уровне дошкольного образования.

Основные принципы индивидуального сопровождения ребенка дошкольного возраста из социально-неблагополучной семьи несут рекомендательный характер советов сопровождающего: ответственность за решение проблемы остается за ребенком, его родителями или лицами их заменяющими, педагогами.

Приоритет интересов сопровождаемого, «на стороне ребенка»: субъективное сопровождение призвано стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка.

Непрерывность сопровождения: педагогическое сопровождение будет прекращено только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден.

Комплексный подход сопровождения: требуется согласованная работа «команды» специалистов (педагогов), проповедующих единые ценности.

Независимо от организационной формы, основные направления организационно-методического обеспечения образовательного процесса в дошкольных учреждениях образования следующие:

- разработка и уточнение индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка с учетом его актуальных возможностей;
- разработка, уточнение с учетом данных динамического обследования и реализация схем и программ сопровождения;
- гигиеническое нормирование нагрузок;
- обеспечение преемственности и последовательности в работе с ребенком дошкольного возраста;
- организация и проведение психолого-педагогических консилиумов.

Специфика сопровождения в учреждениях образования такова, что весь коллектив сотрудников участвует в создании условий для благоприятного развития ребенка. Работая в идеологии «команды», каждый специалист выполняет свои четко определенные цели и задачи в области своей предметной деятельности.

Основные направления субъективного сопровождения ребенка дошкольного возраста из социально-неблагополучной семьи:

- помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением программ;
- межличностная коммуникация со взрослыми и сверстниками;
- формирование готовности быть субъектом собственной деятельности.

Этапы индивидуального сопровождения ребенка дошкольного возраста из социально-неблагополучной семьи:

- 1 этап по сопровождению ребенка является сбор информации о ребенке;
- 2 этап – анализ полученной информации;
- 3 этап – совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога, родителей, специалистов; составление плана для преодоления выявленных проблем для каждого воспитанника;
- 4 этап – консультирование всех участников сопровождения о способах решения проблем ребенка (ПМП консилиум);
- 5 этап – решение проблем. Выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения;
- 6 этап – анализ выполненных рекомендаций всеми участниками (Что удалось? Что не получилось? Почему?);
- 7 этап – дальнейший анализ развития ребенка (ПМПК) (Что мы делаем дальше?).

Субъективное сопровождение ребенка дошкольного возраста из социально-неблагополучных семей включает в себя два раздела:

ПМПК – организатор и координатор процесса педагогического сопровождения в системе дошкольного образования;

Детский сад – команда специалистов, осуществляющих комплексное педагогическое сопровождение ребенка дошкольного возраста из социально-неблагополучных семей.

Таким образом, индивидуальное сопровождение детей дошкольного возраста из социально-неблагополучной семьи способствует созданию условий для гармоничного вхождения ребенка в социум, воспитания основ нравственного поведения, развитию всех психических качеств.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте / Г.М. Андреев // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 1997. – № 4. – С. 31.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

*Урзова А.Р., аспирантка ЧГПУ
Научный руководитель: Трубайчук Л.В.,
д-р пед. наук, профессор ЧГПУ
г. Челябинск*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МАРШРУТА СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Индивидуальность является ценностью современного образования, которая нуждается в специальном педагогическом обеспечении для ее становления и развития. Следовательно, важное место должно отводиться индивидуализации образования, соответствующее современному заказу общества.

Каждый ребенок – индивидуальность, которая понимается как неповторимая совокупность признаков, присущих отдельному организму, отличающих его от всех других [1]. В литературе, документах современного поколения все чаще говорится о необходимости лично-ориентированного образования. Что указывает на необходимость не только организации индивидуальной работы с детьми, но и разработке и подборе индивидуального содержания для деятельности ребенка, его самостоятельного выбора, создание оптимальных условий, выбор эффективных форм и методов работы, учитывать темп и ритм развития, также оценку результатов.

Начиная с периода дошкольного детства, необходим учет индивидуальных особенностей, создание ситуации выбора в процессе воспитания и обучения, возможность самостоятельного и совместного решения каких-либо вопросов. Каждому воспитаннику дошкольной организации предоставляется возможность создания педагогами маршрута индивидуального развития, учитывающего индивидуальные качества и способности детей.

В настоящее время в дошкольной педагогике получило распространение лично-ориентированный подход, учитывающий субъективный опыт ребенка, индивидуальный подход к воспитанию и обучению, учитывающий индивидуальные особенности детей. Индивидуализация ребенка в образовании и его педагогическое сопровождение способствует эффективности процесса социально-личностного развития детей дошкольного возраста, которое нами рассматривается как целенаправленный процесс формирования ценностного отношения к себе и окружающему миру, социальных отношений со сверстниками и взрослыми, способствующих саморазвитию, самопознанию и самореализации дошкольника.

Теоретическое обоснование концепции лично-ориентированного образования нашла отражение в трудах таких исследователей, как А.А. Пинского, Т.М. Ковалевой, Н.Б. Крыловой и др. [2]. По мнению Н.Б. Крыловой, чтобы индивидуальное образование было успешным, необходимо обеспечить самообновление и саморазвитие всей системы образования, в том числе и дошкольного. Важным условием достижения поставленных целей и задач лично-ориентированного обучения является сохранение индивидуальных особенностей детей, принятие их уникальности. Это позволяет педагогу создать условия для выбора детьми той или иной деятельности, работать индивидуально и совместно с другими детьми и даже создавать свои проекты.

Разработка индивидуального маршрута социально-личностного развития нацелена на актуализацию и удовлетворение ведущих потребностей ребенка дошкольного возраста: в общении с представителями социума и осознании своей индивидуальности, открытии своего «Я». Также это и поддержка ребенка в целенаправлении и планировании действий, которые помогут в дальнейшем самоопределении и самореализации.

Таким образом, в дошкольном образовании необходимо принятие уникальности каждого ребенка, создание оптимальных условий для социально-личностного развития, включающее в себя разработку индивидуального маршрута социально-личностного развития. Это, своего рода, результат работы педагога над формированием и развитием образа «Я», изменения ценностно-смысловых ориентаций посредством «со» проживания ситуаций. Индивидуальный маршрут максимально приближается к потребностям современного ребенка дошкольной организации и должен сочетать разнообразие педагогических ситуаций взаимодействия. Разработка индивидуального маршрута социально-личностного развития диктуется не только потребностями родителей, но и тенденциями развития современного общества, введением новшеств в образовательный процесс.

Ребенок дошкольного возраста нуждается в поддержке взрослого и его сопровождении в процессе социализации и развития личностных качеств, формирования адекватной самооценки и последующей рефлексии. С этой целью важен учет зоны ближайшего развития ребенка, совместная деятельность педагога с детьми по проектированию маршрута индивидуального социально-личностного развития каждого ребенка. На основе

этого педагог должен владеть современными образовательными технологиями, уметь по-разному выстраивать маршруты индивидуального развития и предвидеть возможность возникновения каких-либо трудностей и непредвиденных ситуаций, по причине образовательной неопределенности.

Разработка маршрута индивидуального развития требует своей методики и технологий. Основываясь на исследовании А.В. Хуторского, данная задача может решаться через реализацию индивидуального подхода, интерпретированного для детей дошкольного возраста [3].

Способ первый: дифференциация воспитания и обучения детей, учитывая их индивидуальные особенности, отбирая материал по сложности и возможности усвоения его каждым ребенком. Например, игры по интересам, посещение дополнительных образовательных кружков по разным направлениям (областям).

Способ второй: педагогом выстраивается собственный путь обучения для каждого ребенка применительно к какой-либо образовательной области, то есть разработка маршрута индивидуального развития по каждой образовательной области, в нашем случае социально-личностному развитию.

Реализация индивидуального подхода предполагает выстраивание образовательного пути каждого ребенка, основываясь на возможностях восприятия информации, индивидуальных качествах и способностях (личностный потенциал).

На основе сказанного, можем утверждать, что значимая роль отводится потенциальным возможностям каждого ребенка, которые необходимы для усвоения содержания образования, успешной социализации, проявления своего «Я» через создание нового продукта детской деятельности. Важный момент отводится свободе выбора, проявлению желаний и волевых усилий, ответственности за свои поступки.

Ценность разработки и применения в работе с детьми маршрута индивидуального социально-личностного развития будет заключаться в следующем: способность ребенка к целеполаганию; пониманию значимости той или иной деятельности; предвидение результатов своей работы (рефлексия); совместное решение задач в коллективе; выбор оптимальных форм и методов работы, основываясь на своих индивидуальных особенностях; оценивать свою деятельность и корректировать ее в случае необходимости.

Как уже говорилось выше, разработка маршрута индивидуального социально-личностного развития ребенка требует своей технологии, включающей несколько взаимосвязанных этапов.

Первый этап – диагностический, включающий диагностику уровня развития детей, их потенциальных возможностей, интересов, коммуникативных навыков, осознание каждым ребенком себя в коллективе, обществе, мире.

Второй этап – аналитический (обработка и фиксирование результатов диагностики): определение педагогом особенностей развития каждого ребенка, выявление общих проблем и их причины.

Третий этап – подготовительный, заключающийся в разработке плана работы с разными категориями детей, отборе форм, средств и способов работы с ними, установлении системы контроля и оценки детской деятельности.

Четвертый этап – собственно-деятельностный: реализация педагогом маршрутов индивидуального социально-личностного развития ребенка, создание и решение образовательных ситуаций.

Пятый этап – рефлексивно-оценочный, предполагающий осознание и оценивание степени достижения поставленных целей, уровня изменения детей, качества образовательного процесса, детскую самооценку.

Из всего сказанного следует, что индивидуализация образовательного процесса значительно повышает качество, уровень и степень усвоения программного материала, адаптационные возможности каждого ребенка дошкольного возраста. В рамках этого возможна реализация маршрута индивидуального развития детей, дающего право ребенку на индивидуальный смысл, опережение, выбор оптимального темпа и дидактических средств обучения, формирование индивидуальной картины мира и эффективность социально-личностного развития.

Список литературы

1. Трубайчук, Л.В. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе / Л.В. Трубайчук – М. : Издательский дом «Восток», 2001. – 81 с.
2. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших дошкольников / Е.А. Александрова. – М. : НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
3. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебное пособие. – 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.: ил.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОУ

Адаптация к детскому саду понимается в современной психолого-педагогической литературе как сложный процесс приспособления детского сада к ребенку и ребенка к детскому саду. Как правило, этот процесс благополучно заканчивается в первые недели, но у многих детей может приобретать неблагоприятные черты. Известны многочисленные публикации, посвященные изучению трудностей детской адаптации, ее критериев, уровней, этапов.

По наблюдениям педагогов средний срок адаптации в норме составляет: в яслях – 7–10 дней, в детском саду в 3 года – 2–3 недели, в старшем дошкольном возрасте – 1 месяц. Конечно, каждый ребенок по-разному реагирует на новую ситуацию, однако, есть и общие черты.

Всегда нелегко привыкают к детскому саду или яслям единственные в семье дети, особенно чрезмерно опекаемые, зависимые от матери, привыкшие к исключительному вниманию, неуверенные в себе. Хуже остальных чувствуют себя в дошкольных учреждениях дети с флегматическим темпераментом. Они не успевают за темпом жизни детского сада: не могут быстро одеться, собраться на прогулку, поесть. А если воспитатель не понимает проблем такого ребенка, то начинает его еще больше подстегивать, при этом эмоциональный стресс действует таким образом, что ребенок еще больше затормаживается, становится еще более вялым, безучастным.

В контексте психолого-педагогического сопровождения существенно представление о том, что «адаптация» – это «приспособление к успешному функционированию в данной среде, способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию» [1, с. 13].

К задачам психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к детскому саду можно отнести [3]:

- раннее выявление отклонений в развитии ребенка;
- создание необходимой развивающей среды;
- разработка и применение индивидуальных мер коррекции;
- стимуляция потенциальных возможностей ребенка;
- осуществление профилактики неблагоприятного развития детей.

Целевая установка реализуется через следующие основные функции:

- развивающая;
- пропедевтическая;
- коррекционная;
- консультативная;
- координационная;
- диагностическая.

Организационная модель службы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста включает следующие блоки:

I блок ориентирован на детей и включает в себя организационные формы оказания помощи детям раннего возраста с проблемами в развитии.

Содержание работы в данном направлении заключается в реализации наблюдений и диагностической работы с целью изучения того, как проходит период адаптации ребенка к детскому саду, оценки уровня развития малыша, и своевременного выявления детей, имеющих отклонения в физическом, интеллектуальном, эмоциональном развитии, трудности в обучении и социальной адаптации.

II блок в организационной модели службы ориентирован на оказание психологической и информационной помощи педагогам, работающим с детьми раннего возраста.

Приоритетные задачи:

1) ознакомить педагогов с особенностями и закономерностями развития детей раннего и младшего возраста;

2) при возникновении необходимости обучить адекватным способам взаимодействия с детьми с определенными трудностями;

3) помочь создать условия, способствующие повышению эмоционального комфорта в группе и стимулирующие развитие личности ребенка.

Деятельность III блока в организационной структуре службы направлена на оказание психолого-педагогической помощи родителям детей раннего возраста. В настоящее время эта помощь оказывается на консультативном уровне: индивидуальные и групповые консультации, информация в «уголках родителей» (стендовые консультации, информационные листки, памятки и т. д.), анкетирование родителей (для знакомства с личностными особенностями ребенка, отслеживания динамики изменений в развитии личности и т. д.).

Система психолого-педагогического сопровождения включает следующие компоненты:

1. Анкетирование родителей (еще до поступления ребенка в детский сад). Устные и письменные рекомендации родителям по развитию детей раннего дошкольного возраста и по подготовке к поступлению в детский сад. Изучение медицинской карты. (Предварительный сбор информации о ребенке, его особенностях, стиле семейного воспитания, определение уровня готовности ребенка к поступлению в детский сад.)

2. Наблюдение за детьми в группе. Беседы с родителями и воспитателями. Проведение психологической диагностики уровня адаптированности ребенка к ДОУ. Основной задачей на этом этапе становится выявление, комплексное обследование и отбор детей раннего возраста, имеющих отклонения в физическом, эмоциональном развитии и социальной адаптации.

3. Заполнение воспитателем под руководством воспитателя карты психофизического развития ребенка раннего возраста, с целью отслеживания гармоничности/дисгармоничности развития ребенка, обобщения информации об уровне развития детей, планирования направлений индивидуальной работы (индивидуально по эпикризным срокам каждого ребенка).

4. Психолого-педагогическое обследование детей с целью определения актуального уровня развития, выявления проблем и недостатков развития.

5. Рекомендации родителям и педагогам. Разработка и осуществление индивидуальных комплексных коррекционно-развивающих программ (в случае необходимости) [2, с. 12].

Важнейшим для ребенка фактором, влияющим на его эмоциональное состояние, является окружающая его среда. Как правило, под средой развития в ДОУ понимается организация пространства и использование оборудования и другого оснащения в целях безопасности, эмоционального благополучия ребенка, его развития [3, с. 45].

Эмоционально-развивающая среда, включает в себя следующие функции:

– обеспечить чувство психологической защищенности – доверие ребенка к миру, радость существования (психологическое здоровье);

– формирование начал личности (базис личностной культуры);

– развитие индивидуальности ребенка – не «запрограммированность», а содействие эмоциональному развитию и развитию личности;

– понимание, признание и принятие личности ребенка, основанные на формирующейся у взрослых способности стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции [3, с. 65].

По мнению Л.А. Максимовой, в младших группах особое значение имеет материнская функция педагога, проявляющаяся в теплом, сердечном и заботливом отношении к каждому ребенку, в готовности прийти на помощь, терпеливо и доброжелательно приучать детей к совместному образу жизни и посылкой для них самостоятельности. Быть веселой, улыбчивой, ласковой, изобретательной и терпеливой – обязательное условие успешной работы воспитательницы с детьми. В «педагогической копилке» воспитателя младших групп всегда должен быть запас различных игровых приемов, занимательных игр, шуток, образных импровизаций, прибауток, стишков [3, с. 98].

Таким образом, целью психолого-педагогического сопровождения является создание оптимальных условий, необходимых для полноценного физического и психического развития, эмоционального и социального благополучия ребенка раннего возраста.

Список литературы

1. Адаптация ребенка в детском саду: взаимодействие дошкол. образоват. учреждения и семьи : пособие для воспитателей / О.Г. Заводчикова. – М. : Просвещение, 2007. – 79 с.

2. Баранова, М.Л. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста / М.Л. Баранова. – Ростов н/Д : Феникс, 2005.

3. Максимова, Л.А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста : дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Максимова. – Екатеринбург, 2007. – 162 с.

*Ферзалиева А.Т., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В связи с социальным заказом общества на индивидуальных неповторимых личностей, способных адаптироваться к современному жизненному ритму и вносить свой вклад в развитие современного общества, особенно актуальными становятся вопросы выявления и педагогического сопровождения одаренных детей. Так как в детском возрасте одаренность рассматривается как потенциал для психического развития по отношению к последующим жизненным этапам, целесообразными становятся вопросы выявления признаков одаренности еще на этапе дошкольного детства. Такие авторы, как Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, Д.Б. Богоявленская, Л.В. Трубайчук в своих психолого-педагогических исследованиях утверждают о том, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы для развития одаренности, так как именно в этом возрасте ярче всего раскрывается творческий потенциал и способности ребенка [1, с. 24].

Согласно «Рабочей концепции одаренности», разработанной авторским коллективом под редакцией Д.Б. Богоявленской, в рамках Федеральной целевой программы «Одаренные дети», под «детской одаренностью» следует понимать наличие у ребенка ярких выдающихся достижений или внутренних предпосылок для их проявления в том или ином виде деятельности. В данной концепции впервые детская одаренность рассматривается по степени проявления у ребенка в данное время. Таким образом, одаренность, проявляющаяся у детей ярко, в том числе и при неблагоприятных условиях развития, авторы называют – явной, а проявляющаяся в завуалированной, менее выраженной форме – скрытой. Так же авторы вводят такие понятия как актуальная и потенциальная одаренность. Под актуальной одаренностью следует понимать одаренность очевидную, диагностируемую педагогами и психологами, замеченную родителями. Потенциальная одаренность представляет собой определенный потенциал возможностей, имеющихся у ребенка, но не реализованный в данный момент времени. Также авторы «Рабочей концепции одаренности» обращают внимание на вероятность ошибки в оценке одаренности детей. Диагностические ошибки возможны как по положительному, так и по отрицательному критерию. Не всегда высокие значения какого-либо показателя свидетельствуют об одаренности ребенка, как и низкие значения не доказывают ее отсутствия. [2, с. 8]

Проявление одаренности в разных областях происходит в определенной возрастной последовательности. Особенно рано может проявиться одаренность к музыке, позже к рисованию. Таким образом, одаренность к искусству проявляется значительно раньше, чем к наукам. По мнению одного из исследователей вопросов музыкальной одаренности Г. Ревеша, раннее всего проявляется виртуозно-техническое дарование, развитие которого связано с природными способностями. Следующий возрастной этап характеризуется раскрытием интерпретаторских способностей, то есть периодом глубокого понимания и осмысления музыки, а рассвет подлинно творческой музыкальной одаренности наступает лишь в период между 20–30 годами. Таким образом, согласно теории Г. Ревеша, в раннем возрасте чаще всего обнаруживается исполнительский талант, а композиторский – гораздо позже.

Выдающиеся музыкальные способности проявляются у детей, как правило, еще в дошкольном возрасте. Дети, обладающие музыкальными способностями, наиболее часто проявляют себя в возрасте 3–5 лет. Один из исследователей детской одаренности Н.С. Лейтес подчеркивал, что у одаренных детей музыкальные способности часто проявляются между тремя и пятью годами, а у детей обладающими хорошими музыкальными данными позже, примерно между пятью и семью годами [3, с. 284].

Так, С. Рахманинов в возрасте четырех лет играл на рояле в четыре руки со своим дедом. Р. Штраус начал обучение игре на фортепиано с четырехлетнего возраста, а в шесть лет сочинил свою первую увертюру для оркестра. Музыкальная одаренность В.А. Моцарта, великого австрийского композитора, начала проявляться в трехлетнем возрасте. Он обладал феноменальным музыкальным слухом и способностью к импровизации.

Н.С. Лейтес и другие исследователи отмечают, что проявление музыкальной одаренности никак не связано со специальным обучением, это самопроизвольные проявления. Чаще всего музыкально-одаренные дети обладают хорошими общими способностями, памятью, раньше своих сверстников учатся читать, сообразительны, любознательны и открыты [3, с. 286].

Первые проявления музыкальных способностей можно наблюдать в самом раннем детстве. Дети 1,5–2 лет, обладающие музыкальными способностями:

- проявляют музыкальную активность, эмоционально откликаются на музыку;
- проявляют повышенный интерес к любым звучащим объектам;
- реагируют на смену тембра звучания;
- способны подолгу концентрировать внимание на звучащей музыке или активно под нее двигаться;
- хорошо различают знакомые мелодии;
- отдают предпочтение определенным видам музыкальной деятельности (пение, движение под музыку, игра на детских музыкальных инструментах, импровизация под музыку).

Основной диагностический признак раннего проявления музыкальной одаренности – доминирующая роль музыки в жизни ребенка. В два–три года дети, обладающие музыкальными способностями: чисто интонируют (начинают петь раньше, чем говорить); у них возрастает интерес к восприятию музыки, ребенок отличает одно музыкальное произведение от другого, стремится вслушаться в него; развивается музыкальная память, дети активно запоминают прослушанные произведения, эмоционально на них реагируют; способны освоить нотную грамоту; определяются со своими музыкальными предпочтениями.

Этот возраст является сензитивным периодом для развития общих и специальных музыкальных способностей.

К четырем годам дети с признаками музыкальной одаренности способны: различать в музыкальных произведениях средства музыкальной выразительности (регистр, тембр и др.); различать звучание музыкальных инструментов; воспроизводить несложный ритм; дети, с ярко выраженными признаками музыкальной одаренности, способны играть по слуху на музыкальных инструментах с гармонизацией.

К пяти годам у детей происходит заметный скачок в развитии познавательных психических процессов, обогащается индивидуальный опыт, ребенок тяготеет к освоению более сложных видов музыкальной деятельности. Музыкальная одаренность у детей дошкольного возраста 5–6 лет проявляется: в совершенствовании исполнительских навыков и умений (слуховые, голосовые, двигательные); в стремлении все услышанное воспроизводить на инструменте; в склонности к импровизации на музыкальных инструментах; восприятие музыки носит целенаправленный и творческий характер.

В возрасте 6–7 лет дети, чаще всего, начинают систематически заниматься музыкой. Музыкальная одаренность данного возрастного периода характеризуется: самостоятельностью музыкальных проявлений и дей-

ствий; целенаправленным и творческим характером восприятия музыки (проявляется в стремлении передать музыкальный образ эмоционально-выразительными средствами); возрастанием интереса к импровизации, фантазированию за инструментом; стремлением к сочинительству; достижением высокого уровня специальных способностей [3, с. 286].

Таким образом, музыкально-одаренным детям свойственны некоторые общие характеристики. Однако, одни из них свидетельствуют о том, что дети, обладающие выдающимися музыкальными способностями, опережают своих сверстников в развитии на два-четыре года, другие, доказывают, что эти качества свойственны детям одного возраста, обладающими хорошими музыкальными данными [4, с. 5].

В своих исследованиях Н.С. Лейтес, выделяет также гендерные различия в психологическом портрете музыкально-одаренных детей. Так, музыкально-одаренные мальчики, по мнению автора, обладают некоторыми типично «девичьими» чертами: чувствительностью, мечтательностью, эмоциональной зависимостью от взрослых (родителей, педагогов). Девочкам, напротив, свойственны «мальчишечьи» черты характера, такие как независимость, упрямство, честолюбие и другие [3, с. 305].

В отличие от других видов деятельности, в музыке труднее всего отличить яркую музыкальную одаренность от специфической одаренности детства. Ребенку, в силу своих психофизиологических особенностей свойственна природная двигательная пластичность, развитость воображения, эмоциональная отзывчивость и стремление к самовыражению. Также ребенок может выделяться среди своих сверстников в плане проявления музыкальных способностей, если растет в музыкальной семье, или с раннего детства созданы условия для систематического обучения музыке. В связи с этим, многие исследователи и педагоги предупреждают о возможности возникновения подобных ошибок в диагностике музыкальной одаренности у детей.

В связи с вышеизложенным, авторы «Рабочей концепции одаренности» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.) подчеркивают, что уникальность одаренного человека состоит в том, что все, что бы он не сделал, обязательно будет отличаться от того, что может сделать другой, в том числе не менее одаренный человек [2, с. 15].

Список литературы

1. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
2. Рабочая концепция одаренности: Федеральная целевая программа «Одаренные дети» / под ред. Д.Б. Богоявленской. – 2-е изд., расш. и перераб. – М. : Министерство образования и науки, 2003. – 95 с.
3. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес [и др.]. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
4. Таллибулина, М.Т. Психологические основы музыкальной одаренности / М.Т. Таллибулина // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 4. – С. 4–8.

*Фролова Т.А., студентка ИГПИ им. П.П. Ершова
Научный руководитель: Попова Е.И.,
канд. пед. наук, доцент ИГПИ им. П.П. Ершова
г. Ишим*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время имеют место многочисленные попытки создания условий для формирования основ социального здоровья личности в образовательных учреждениях. И.А. Гришанова, О.А. Яшнова к числу педагогических условий формирования социального здоровья младших школьников относят формирование социальной успешности.

Обратимся к понятию социальная успешность. По мнению И.А. Гришанова, социальная успешность – это результативность личности в деятельности, влияющая на качества, которые позволяют в процессе освоения социального опыта конструктивно функционировать, позитивно развиваться, благополучно преодолевать трудности и разрешать социальные проблемы [29].

Формирование социальной успешности может осуществляться через разработку и реализацию специальных программ. К таким программам можно отнести программу, разработанную, Линдой и Дэвидом Сибли, Розмари Тиш, Джулии Скал и др.

Рассмотрим ее с позиций возможного переноса, позволяющего учесть специфику российского образования.

С целью формирования социальной успешности целесообразно включать детей в занятия со следующей тематикой: «Здоровый образ жизни», «Общение», «Чувства», «Защита чувств», «Управление гневом», «Здоровый выбор», «Личные границы», «Дружба», «Собственная уникальность».

Тема «Здоровый образ жизни» направлена на умение поддерживать хорошие отношения.

Тема «Общение» направлена на умение быть хорошим слушателем.

Тема «Чувства» направлена на формирование представления о том, что чувства могут быть разными, и они все важны для человека.

Тема «Защита чувств» направлена на формирование представления о том, что существует поведение, скрывающее чувства.

Тема «Управление гневом» направлена на формирование представления о том, что выражать свой гнев можно социально безопасным образом.

Тема «Здоровый выбор» направлена на формирование представления о том, что дети могут делать здоровый выбор, решая жизненные проблемы.

Тема «Личные границы» направлена на формирование представления о том, что дети могут научиться ставить правильные границы, отделяющие себя от другого человека.

Тема «Дружба» направлена на формирование представления о том, что дети сами могут выбирать надежных и заслуживающих доверия друзей.

Тема «Собственная уникальность» направлена на формирование представления о том, что каждый человек – особенный и неповторимый.

В программе можно использовать следующие методические средства: ролевые игры, коммуникативные игры, сказки, свободное рисование, игры-драматизации и др.

Методы активного обучения, используемые в программе: проблемный рассказ; беседа; проблемные наглядные пособия; метод познавательных игр; метод аналогий; моделирование и анализ жизненных ситуаций; метод мозгового штурма; элементы дискуссии; проблемные ситуации, этюды и игры на выражение отдельных качеств характера и эмоций.

Результаты занятий будут состоять в развитии навыков:

- управления собой в состоянии напряжения, в стрессовых ситуациях;
- коммуникативной и социальной компетентности;
- конструктивного поведения в конфликтах;
- отстаивания и защиты своей точки зрения и защиты;
- ответственного принятия решений;
- рефлексии особых состояний сознания.

Критериями оценки степени эффективности программы является оптимизация уровня развития следующих параметров:

- особенности системы отношений к миру и самому себе;
- отношения со сверстниками;
- отношение к себе;
- отношение к значимой деятельности;
- удовлетворенность собой и своими отношениями с миром.

Особенности поведения и общения:

- взаимодействие со взрослыми и сверстниками;
- соблюдение социальных и этических норм;
- поведенческая регуляция;
- активность и независимость.

И.В. Васютенкова одним из условий формирования социального здоровья младшего школьного возраста считает правовое просвещение.

Правовое просвещение, по определению И.В. Васютенковой, – процесс формирования правовой грамотности, осознания личностной и социальной значимости законопослушного поведения, выполнению обязанностей, соблюдение норм и правопорядка [31].

В соответствии с требованиями ФГОС НО, правовое просвещение должно обеспечить получение младшими школьниками личностных результатов: ценностно-смысловых установок на законопослушное поведение, социальной активности; знаний норм и правил поведения; способности принимать ответственность, развивать навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, уважать других. Обозначенные результаты могут быть достигнуты путем знакомства младших школьников с правами и обязанностями ученика школы, сына, дочери, с ответственностью за невыполнение данных обязанностей; с правилами общественного поведения, игрового и коллективного взаимодействия детей разного пола и возраста; с основными противоправными действиями, совершаемыми детьми младшего школьного возраста.

Основными критериями эффективности правового просвещения в аспекте сохранения социального здоровья младших школьников являются: сформированность основ правовой грамотности; потребность и стремление детей к участию в результативной, продуктивной социально-значимой деятельности, к самореализации; наличие установок на законопослушное поведение, соблюдение норм общественного порядка.

О.Л. Романова считает, что к числу значимых условий формирования социального здоровья в младшем школьном возрасте относится профилактика химической зависимости.

В рамках нашего исследования целесообразно рассмотреть особенности первичной профилактики.

Первичная профилактика направлена на предупреждение приобщения к употреблению психоактивных веществ, вызывающих болезненную зависимость.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить ряд причин, способствующих приобщению к употреблению психоактивных веществ в период младшего школьного возраста:

- 1) негативная Я-концепция (заниженная самооценка, формирование «комплекса неудачника», преобладание мотивации избегания неудач), сформировавшаяся под влиянием неадекватной оценки взрослыми личности и деятельности ребенка;
- 2) усвоение негативного поведения в результате подражания негативным моделям;
- 3) непродуктивный контакт со взрослыми и сверстниками, связанный с недостаточной развитостью коммуникативных навыков;
- 4) подавление детской инициативы со стороны взрослого.

Профилактика употребления ПАВ в младшем школьном возрасте должна носить альтернативный характер. Ее основная задача – не столько предотвратить употребление ПАВ, сколько сформировать у ребенка социальное здоровье, которое обеспечит ему полезные поведенческие навыки и установки и в конечном итоге – эффективную социальную адаптацию. При этом важно у ребенка сформировать не только представления о недопустимости употребления ПАВ, но не менее важно показать, как без помощи химических стимуляторов можно сделать свою жизнь интересной.

Одним из эффективных средств профилактики употребления психоактивных веществ является проведение классных часов в начальной школе.

Анализ литературных источников и реинтерпретация собственного опыта позволили нам определить темы классных часов, направленных на профилактику химической зависимости: «Влияние употребления алкоголя, табака и наркотиков на взаимоотношения с другими людьми», «Люди, злоупотребляющие алкоголем и наркотиками, социально и психологически страдают заболеванием химическая зависимость», «Я не несу ответственность за зависимость своих близких», «Если кто-то в моей семье является химически зависимым, изменяется моя семья целиком» и др.

Вышеизложенное позволило нам к числу важных условий формирования социального здоровья у детей младшего школьного возраста отнести следующие:

- формирование социальной успешности через освоение социального опыта, позволяющего преодолевать и разрешать социальные трудности;
- профилактика химической зависимости.

Список литературы

1. Гришанова, И.А. Коммуникативная успешность младших школьников : монография / И.А. Гришанова. – Ижевск, 2006. – 47с.
2. Васютенкова, И.В. Социальное здоровье личности в поликультурной образовательной среде / И.В. Васютенкова. – М. : Лорио, 2007. – 96 с.
3. Певцова, Е.А. Теория и методика обучения праву / Е.А. Певцова. – М. : Владос, 2003. – 120 с.
4. Романова, О.Л. Первичная профилактика наркологических заболеваний у детей / О.Л. Романова. – М. : Минск, 1993. – 46 с.

*Чистякова. Е.В., студентка ИГПИ им. П.П. Ершова
Научный руководитель: Кипина О.А.,
канд. пед. наук, доцент ИГПИ им. П.П. Ершова
г. Ишим*

К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время проблема эмоционального благополучия детей стала достаточно актуальной. Многие родители считают, что эмоциональный комфорт невозможен в условиях детского сада. Тем не менее, именно дошкольные учреждения обеспечивают всестороннее и полноценное развитие детей, закладывают фундамент дальнейшего становления личности ребенка. От того, какие условия будут созданы в дошкольных учреждениях для эмоционального благополучия детей, зависит эффективность работы педагогов. А.В. Запорожец выделил проблему эмоционального развития ребенка, как одну из актуальнейших задач дошкольного воспитания, так как состояние эмоциональной сферы может служить критерием общего психического состояния ребенка [1].

Многими психологами и педагогами было доказано, что эмоциональное состояние во многом определяет направления развития ребенка как физического, нравственного, умственного, эстетического, так и развития его психики. Изучением проблемы эмоций занимались такие авторы, как Л.С. Выготский, В.К. Виллюнас, И.А. Васильев, К.Е. Изард, А.Н. Леонтьев, Б.И. Додонов, Э.А. Костандов, В.А. Лабунская, П.М. Якобсон и др. По мнению А.Д. Кошелевой, эмоциональную сферу можно рассматривать как один из фундаментальных внутренних факторов, определяющих психическое здоровье ребенка и становление его исходно благополучной психики [2].

В жизни детей эмоции играют важную роль, воздействуя на все компоненты познания: ощущение, восприятие, воображение, память, мышление: Они помогают ребенку приспособиться к той или иной ситуации, поэтому и необходимо изучить внутренний мир ребенка, чтобы понять эмоциональную открытость, естест-

венность, непосредственность, которые характеризуют дошкольника. В последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, происходит активное реформирование системы дошкольного воспитания: растет сеть альтернативных дошкольных учреждений, появляются новые программы дошкольного воспитания, разрабатываются оригинальные методические материалы. На фоне этих прогрессивных изменений формированию эмоционального благополучия ребенка не всегда уделяется достаточное внимание в отличие от его интеллектуального развития. Однако, как справедливо указывали Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, только согласованное функционирование этих двух систем, их единства может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности [3, с. 3].

Формирование «умных» эмоций, коррекция недостатков эмоциональной сферы должны рассматриваться в качестве одной из наиболее важных, приоритетных задач воспитания. У ребенка, обделенного заботой и вниманием, нет второй возможности для нормального роста и здорового развития. Внимание данной проблеме уделяется и в документах регламентирующих деятельность ДООУ, таких, например, как в ФГОС ДО, где одной из задач является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе, их эмоционального благополучия. Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования декларирует необходимость полноценного развития личности детей во всех основных образовательных областях, а именно: в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития личности детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Как известно, педагоги должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания социальной ситуации развития детей. Одной из них является обеспечение эмоционального благополучия через: непосредственное общение с каждым ребенком; уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям. Анализ психолого-педагогической литературы, что на эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника влияют содержание и характер общения в семье (З.М. Богуславская, С.В. Корницкая, А.Г. Рузская и др.); общение с воспитателем (В.А. Горбачева, Т.Р. Каштанова, М.И. Лисина, В.Р. Лисина, Е.А. Панько, В.А. Петровский и др.), отношения со сверстниками (Л.Н. Башлакова, Т.И. Ерофеева, А.А. Рояк и др.), деятельность и достижение успеха в ней (Р.С. Буре, Т.С. Комарова, Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина и др.). Также, анализ многочисленных исследований, касающиеся данной проблемы (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Дж. Боули, Д. Винникот, К. Хорни, Э. Эриксон и др.), пришли к выводу, что именно эмоциональное благополучие является важным условием для определения успешности развития ребенка.

Специальные психолого-педагогические исследования (Т.И. Ерофеева, Т.С. Комарова, Г.П. Новикова, Т.А. Репина, А.А. Рояк и др.) убедительно показали, что эмоциональное благополучие ребенка во многом определяется удовлетворением его потребности в общении или в совместной деятельности со сверстником. Согласно исследованиям Л.А. Абрамян, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, эмоциональное благополучие можно определить как устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей, как биологических, так и социальных. Многие исследователи А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, И.Ю. Ильина, Г.А. Свердлов, Е.П. Арнаутова определяют эмоциональное благополучие как устойчиво-положительное, комфортно-эмоциональное состояние ребенка, являющееся основой отношения ребенка к миру и влияющее на особенности переживаний, познавательную сферу, эмоционально-волевую, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками. Выделяют следующие основные показатели эмоционального благополучия:

1. Уровень отношения ребенка к самому себе, сверстникам, взрослым.
2. Общий эмоциональный тонус.
3. Способность ребенка определять эмоциональное состояние другого.
4. Уровень сопереживания, сочувствия, который ребенок демонстрирует в вербальном и невербальном плане [4].

Как видно, эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии дошкольников и младших школьников, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в становлении личности растущего человека. Наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка – его взаимоотношения с другими людьми, взрослыми и детьми. Когда окружающие ласково относятся к ребенку, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает эмоциональное благополучие – чувство уверенности, защищенности. Обычно в этих условиях у ребенка преобладает бодрое, жизнерадостное настроение.

Таким образом, именно эмоциональное благополучие является наиболее емким понятием для определения успешности развития ребенка.

Список литературы

1. Запорожец, А.В. Психология / А.В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1965.
2. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника / А.Д. Кошелева. – М. : Просвещение, 1985.
3. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры : пособие для практических работников дошкольных учреждений / В.М. Минаева. – М. : АРКТИ, 2001. – 48 с.
4. Урунтаева, Г.А. Детская психология / Г.А. Урунтаева. – М., 1996.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Интеллектуальная одаренность – это одаренность, при которой дети быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Развитые на высоком уровне способности переработки и запоминания информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний [3, с. 63].

Уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Специфические детские виды деятельности – предметная игра, рисование, конструирование, лепка и др. – не только возможны, но и необходимы для раскрытия одаренности дошкольника. Однако, наряду с традиционными в педагогический процесс прочно вошли и инновационные средства развития интеллектуальной одаренности детей дошкольного возраста.

Сегодня, в связи с бурным развитием современной компьютерной техники возникает потребность ее использования для развития одаренных дошкольников. Производители планшетных компьютеров предлагают обучающие и развивающие игры для дошкольников, просмотр мультфильмов и электронных книг, появляются возможности диалогового взаимодействия ребенка и машины. Раннее развитие компьютерной грамотности у дошкольников – это объективное явление. Уже появились дети, у которых становление клавиатурной грамотности опередило по времени рукописную, и в ближайшем будущем эта тенденция только будет нарастать.

Ни для кого не секрет, что хорошо усваивается тот материал, который интересен ребенку. Компьютер несет в себе образный тип информации, наиболее близкий и понятный дошкольникам. Движение, звук, мультимедиа надолго привлекают внимание детей. Они получают эмоциональный и познавательный заряд, вызывающий у них желание рассмотреть, действовать, играть, вернуться к этому занятию вновь.

Современные коммуникационные технологии, открывают широкий спектр возможностей для развития детей и ознакомления с мировыми шедеврами живописи, «живыми» книгами, «говорящими» словарями на разных языках, просмотра обучающих детских программ, в которых детям рассказывается об истории нашей цивилизации, народах и странах мира и многом другом.

В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, способности, и что очень актуально в раннем детстве – умение самостоятельно приобретать новые знания.

Вне занятий компьютерные игры помогают закрепить знания детей, их можно использовать для индивидуальных занятий с детьми, опережающими сверстников в интеллектуальном развитии.

Поисково-исследовательская деятельность рассматривается как одно из средств развития интеллектуальной одаренности. Исследовательская практика, бесспорно, один из самых эффективных способов ее развития.

Склонность к исследованиям свойственна всем детям без исключения, но особенно она характерна для одаренных детей. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление экспериментировать, самостоятельно искать истину, традиционно рассматривается как важнейшие индикаторы детской одаренности.

Вовлекая дошкольников в исследовательскую работу, ставятся следующие задачи:

- 1) раскрытие интересов и склонностей в научно-поисковой деятельности;
- 2) подготовка к самостоятельной исследовательской работе;
- 3) проведение исследований, имеющих практическое значение;
- 4) разработка и реализация исследовательских проектов.

Психолого-педагогические исследования Д.Б. Богоявленской, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова и др. показали, что единицами поисково-исследовательской деятельности в частности, как и познавательной деятельности в целом, являются задачи, способствующие развитию интеллектуальных способностей субъекта и активизирующие его поисково-исследовательскую деятельность.

В процессе исследований Н.Н. Поддьякова доказано, что уже старшие дошкольники способны к самостоятельному исследованию простых, несложных и сравнительно сложных многофакторных ситуаций, зависящих от комплекса взаимодействующих причин и условий. Экспериментирование дошкольников со сложным объектом – это целостная поисково-исследовательская познавательная деятельность, имеющая свою методологию и достаточно эффективные механизмы, к которым относятся: особенности познавательной мотивации и целеобразования; знания и представления разного уровня о системах взаимодействий; тенденция к использованию комбинированных манипуляций и организации их в стратегии комбинаторного перебора [2, с. 56].

Методические рекомендации по проведению занятий с использованием экспериментирования встречаются в работах разных авторов Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сохина, С.Н. Николаевой. Этими авторами предлагается организовать работу таким образом, чтобы дети могли повторить опыт, показанный взрослым, могли наблюдать, отвечать на вопросы, используя результат опытов. Эксперимент, самостоятельно проводимый ребенком,

позволяет ему создать модель явления и обобщить полученные действенным путем результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать определенные выводы для человека и самого себя. При такой форме ребенок овладевает экспериментированием как видом деятельности и его действия носят репродуктивный характер. Экспериментирование не становится самоценной деятельностью, так как возникает по инициативе взрослого. Для того чтобы экспериментирование стало ведущим видом деятельности, оно должно возникать по инициативе самого ребенка. Педагогическое искусство взрослого состоит в том, чтобы помочь ребенку сделать «свой» выбор.

План действий проектно-экспериментальной деятельности взрослых и детей строится с учетом возрастных особенностей одаренных дошкольников.

Работа со старшим дошкольным возрастом направлена на уточнение всего спектра свойств и признаков объектов и предметов, взаимосвязи и взаимозависимости объектов и явлений. Материалы распределены по разделам: «Песок, глина, вода», «Звук», «Магниты», «Бумага», «Свет», «Стекло», «Резина».

Роль взрослого – развитие и поддержка творческой активности детей, создание условий для самостоятельной проектной деятельности.

Также в ходе экспериментирования используются простейшие приборы и приспособления: лупы, сосуды для воды, «ящик ощущений» (чудесный мешочек), зеркальце для игр с «солнечным зайчиком», контейнеры из «киндер-сюрпризов» с отверстиями, внутрь помещены вещества и травы с разными запахами; «бросовый материал»: веревки, шнурки, тесьма, катушки деревянные, прищепки, пробки, шурупы, кусочки кожи, меха, ткани и т. д.

Деятельность экспериментирования способствует формированию у детей познавательного интереса, развивает наблюдательность, мыслительную деятельность, ребенок здесь выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания и освоения. Это дает одаренному ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации школьного обучения [1, с. 87].

Результаты научных исследований и реализаций программ воспитания и обучения, убедительно показывают, что для развития интеллектуально одаренных детей необходимо создание условий окружения, соответствующих их познавательным потребностям и обеспечивающих вызов их познавательных возможностей с помощью различных средств (игра, творчество, проектирование, эксперимент и т. д.). Использование этих средств способствует развитию интеллектуальной одаренности детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Иванова, А.И. Детское экспериментирование как метод обучения» / А.И. Иванова // Управление ДОУ. – 2004. – № 4. – С. 84–92.
2. Короткова, Н.А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников / Н.А. Короткова // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 3. – С. 56–57.
3. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе : учебное пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алькина Т.П., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Нестерова А.А., канд. пед. наук УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность темы связана с тем, что в последнее десятилетие в России произошли существенные социальные и экономические перемены. В этих условиях проводимая модернизация экономики и общественных институтов требует новых подходов к подготовке мыслящего, с активной позицией человека, который способен творчески подходить к решению задач, и обладает установкой на рациональное использование своего времени, а также проектирование своего будущего, способного на сотрудничество в условиях глобализации. В связи с этим перед школьным образованием ставятся новые задачи, на решение которых направлены стандарты второго поколения, предполагающие формирование у учащихся универсальных учебных действий. С 1 сентября 2011 года вступил в силу новый образовательный стандарт начального общего образования. Главным его отличием является то, что на первое место выходят требования к результатам образования. Развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира, с одной стороны выступает как цель, а с другой определяет подход к достижению основных результатов образования.

Перед учителем встают задачи в определении образовательных результатов, которые включают в свой состав не только знания и умения по предмету, но и предполагают формирование универсальных учебных действий у младших школьников.

Основу развития личности ребенка составляет умение учиться – познавать мир через освоение и преобразование в конструктивном сотрудничестве с другими [5, с. 12].

Особый интерес для нашего исследования представляют метапредметные УУД, которые, согласно ФГОС НОО, подразделяются на три типа: регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Регулятивные универсальные учебные действия (умения организовывать свою деятельность) отражают способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все ее компоненты, а точнее цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценка.

Познавательные универсальные учебные действия (умения результативно мыслить и работать с информацией в современном мире) – это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, а также обобщению и использованию полученной информации.

Коммуникативные универсальные учебные действия (умения общаться, взаимодействовать с людьми) – это способность учащегося осуществлять коммуникативную деятельность, использование правил общения в конкретных учебных и внеучебных ситуациях [3, с. 24].

На основании выше сказанного можно говорить о том, что метапредметные универсальные учебные действия имеют следующие особенности:

- являются способностью учащегося самостоятельно организовывать учебно-познавательную деятельность, используя обобщенные способы действий;
- отражают способность учащегося работать не только с практическими задачами (отвечать на вопрос «что делать?»), но и с учебными задачами (отвечать на вопрос «как делать?»);
- возникают в результате интеграции всех сформированных предметных действий;
- «вынуждают» обучающегося действовать четко, последовательно, ориентируясь на отработанный алгоритм [4, с. 7].

Одним из эффективных способов формирования метапредметных УУД младших школьников, является использование в образовательном процессе технических средств обучения. В современном обществе произошла информатизация, и она требует от образовательных учреждений повышения эффективности внедрения информационных технологий в образовательный процесс.

Можно утверждать, что грамотное использование возможностей современных информационных технологий в начальной школе способствует:

- активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости школьников;
- достижению целей обучения с помощью современных электронных учебных материалов, предназначенных для использования на уроках в начальной школе;
- развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников;
- повышению уровня комфортности обучения;
- повышению активности и инициативности младших школьников на уроке;
- развитию информационного мышления школьников, формирование информационно-коммуникационной компетенции;
- приобретение навыков работы на компьютере учащимися начальной школы с соблюдением правил безопасности [1, с. 35].

Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления [2, с. 23].

Рассмотрим программные средства учебного назначения, которые необходимо, как мы считаем, можно использовать наиболее широко в системе образования.

1. Обучающая программа (ОП) – это специфическое учебное пособие, предназначенное для самостоятельной работы учащихся [2, с. 26].

2. Электронный учебник – это автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний [2, с. 28].

3. Одной из самых распространенных на данный момент компьютеризированных систем организации контроля знаний является тестовая система. Задания тестового контроля, в зависимости от изучаемого предмета, уровня сложности и целей контроля, условно можно разделить на тестовые вопросы и тестовые задания. [2, с. 30].

4. Презентации – это наиболее распространенный вид представления демонстрационных материалов. Эти компьютерные средства обучения особенно интересны тем, что их может создать любой учитель, имеющий доступ к персональному компьютеру, причем с минимальными затратами времени на освоение средств создания презентаций [2, с. 31].

Несомненно, важным, в настоящее время является проведение уроков на основе игровых методик при обучении информатике в младших классах, выходящих на первый план [1, с. 45].

Игра дает элемент неопределенности, который активизирует ум, настраивает на поиск оптимальных решений. Игра-это очень важный компонент, ведь не случайно все наиболее удачные обучающие компьютерные программы построены с использованием игровых методик, например: тренажерный клавиатор.

Таким образом, организация процесса обучения младших школьников в соответствии с ФГОС НОО происходит на метапредметной основе и предполагает развитие их учебной активности в процессе формирования универсальных учебных действий. Технические средства обучения – это устройства, которые помогают учителю объяснять новый учебный материал, обеспечивая учащихся информацией, технические средства обучения имеют четкое целевое назначение в учебно-воспитательном процессе.

Таким образом, большое разнообразие технических средств обучения позволяет повысить эффективность обучения в начальной школе, основываясь на целях обучения и на психологических особенностях учащихся, а также их использование позволяет достичь целей урока, и формирования метапредметных УУД.

Список литературы

1. Жури́н, А.А. Технические средства обучения в современной школе : учебное пособие для студ. педвузов / А.А. Жури́н. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 346 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
3. Прохорова, С.Ю. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников: работа с инструктивной карточкой (на примере курса «Окружающий мир») : методическое пособие / С.Ю. Прохорова, Е.П. Юдина, В.И. Маринина. – Ульяновск : УИПКПРО, 2011. – 60 с.
4. Мыследеятельностная педагогика в старшей школе: метапредметы. – М. : АПКИПРО, 2004. – 34 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-но образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

*Биянова К.В., студентка ГГПИ
Научный руководитель: Куликова Т.С.,
канд. пед. наук, доцент ГГПИ
г. Глазов*

РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРЫЖКОВ ЧЕРЕЗ СКАКАЛКУ

Физическая культура в отличие от других видов культур имеет большие потенциальные возможности в становлении всесторонне развитой личности ребенка. С одной стороны, помогает выполнять функции видов культуры (духовной, материально-производственной, художественной и др.). С другой стороны выполняет только свою функцию – физическое совершенствование, куда входит решение задач оздоровительной направленности, развитие основных физических качеств и приобретение необходимых двигательных умений и навыков.

На основе анализа научной литературы, можно сделать вывод, что проблема развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста посредством прыжков через скакалку является актуальной на сегодняшний

день. Изучением развития ловкости у детей дошкольного возраста занимались такие ученые как Н.А. Бернштейн, А.И. Быкова, Е.Н. Вавилова, Л.П. Матвеев, Т.И. Осокина, Т.А. Тарасова, Д.В. Хухлаева, они определяли ловкость как способность быстро овладевать новыми движениями, или как – способность быстро обучаться, быстро перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями меняющейся обстановки. Д.В. Хухлаева, Е.Н. Вавилова, Т.И. Осокина рассматривали прыжки через скакалку как средство физического воспитания и развития физических качеств. Прыжки со скакалкой доступны детям дошкольного возраста, так как не требуют сильного отталкивания, прыжок над скакалкой невысокий, поэтому ноги при приземлении сгибаются настолько, чтобы выполнить следующий толчок, носки после отталкивания вытянуты и туловище ребенка выпрямлено. Прыжки через скакалку с детьми дошкольного возраста могут использоваться как на занятиях физической культуры в детском саду, так и на участке во время прогулки.

В ходе анализа научной литературы нами отмечено, что подробно описана проблема и особенности методики проведения прыжков через скакалку с детьми старшего дошкольного возраста, но недостаточно внимания уделяется развитию ловкости посредством прыжков через скакалку.

Проблема нашего исследования – каковы возможности использования прыжков через скакалку в процессе развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – выявление эффективности развития ловкости посредством прыжков через скакалку.

Объект исследования – развитие ловкости у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – развитие ловкости у детей старшего дошкольного возраста посредством прыжков через скакалку.

Развитию ловкости способствует выполнение упражнений в изменяющихся условиях. Ловкость развивается при выполнении упражнений, проводимых в условиях, требующих внезапного изменения техники движения, с использованием различных предметов, физкультурного инвентаря, оборудования; с дополнительными заданиями, при коллективном выполнении упражнений с одним предметом (обруч, шнур).

Задача развития ловкости требует систематической смены упражнений или применения их в новых вариантах для поддержания новизны и некоторого повышения координационной трудности. Чем больше у ребенка накапливается двигательных навыков, тем легче идет усвоение новых движений и совершенствуется ловкость. В детском саду используются разнообразные виды прыжков: подпрыгивания (подскоки), прыжки в глубину (спрыгивания), прыжки в высоту и длину с места и с разбега, различные прыжки через короткую и длинную скакалки.

Прыжки со скакалкой занимают значительное место в работе с детьми дошкольного возраста. Этой проблемой занимались многие ученые, такие как, А.В. Хухлаева, Т.И. Осокина, А.В. Кенеман и многие другие. Прыжки со скакалкой способствуют развитию выносливости, тренируют чувство ритма, укрепляют сердечно-сосудистую и дыхательную систему, мышцы ног.

Планомерное и систематическое обучение прыжкам через скакалку начинается со среднего дошкольного возраста. Координировать и сочетать движения рук и ног детям трудно, поэтому, вначале обучают прыжкам через длинную скакалку, так как для их выполнения не требуется такое сочетание. Вначале дети учатся перешагивать через неподвижную длинную скакалку, которую держат двое других детей на высоте 3–5 см над землей; затем прыгать с одной ноги на другую; перепрыгивать через неподвижную скакалку двумя ногами, одной (правой, левой), вперед-назад.

После освоения этих упражнений они проводятся через качающуюся вперед-назад скакалку. Эта же последовательность упражнений сохраняется при выполнении одиночных прыжков через вращающуюся скакалку. Постепенно дети переходят от одиночных одинаковых к серии разнообразных прыжков. В качестве усложнения детям предлагается выполнять прыжки с промежуточными подскоками и в более быстром темпе, который определяется скоростью вращения скакалки.

Более сложным для детей является овладение пробеганием, вбеганием и выбеганием. Если ребенок никак не решается пробежать под вращающейся скакалкой, то воспитатель или ребенок, владеющий этим движением, может выполнить его вместе с начинающим, держа его за руку. Притом скакалка вращается в сторону ребенка сверху вниз, касаясь земли. Освоив пробегание и вбегание, дети переходят к выполнению разнообразных прыжков и заканчивают упражнение выбеганием. Используются и парные прыжки, пробегания под вращающейся скакалкой по двое–трое детей одновременно.

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать календарный план воспитательно-образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста;
- 2) отобрать диагностические методики по определению уровня развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста;
- 3) провести диагностику по выявлению уровня развития ловкости.

С детьми проводилась диагностика по определению уровня развития ловкости. С этой целью проводились следующие тесты для определения ловкости: 1. Челночный бег 3 раза по 10. Ребенок встает у контрольной линии, по сигналу «марш» трехкратно преодолевает 10-метровую дистанцию, на которой по прямой линии расположены кубики (5 шт.). Ребенок обегает каждый кубик, не задевая его. Фиксируется общее время бега. 2. Для определения статического равновесия ребенку предлагалось такое задание: встать в стойку – носок сзади стоящей ноги вплотную примыкает к пятке впереди стоящей ноги – и пытаясь при этом сохранить равновесие. Задание выполняется с открытыми глазами. Время удержания равновесия фиксируется секундомером. 3. Прыжки через скакалку. Принимается исходное положение: ноги вместе, руки внизу, в руках ска-

калка. Затем ребенок прыгает через скакалку, воспитатель считает количество прыжков. Даются две попытки, засчитывается лучший результат.

Формирующий этап нашего исследования проходит 3 этапа.

1 этап. Подготовительный, детям предлагаются подводящие упражнения: бег, прыжки на месте и с продвижением, прыжки на месте с вращением скакалки в одной руке. На данном этапе важно научить детей мягко подпрыгивать и правильно держать тело.

2 этап. Обучение технике прыжков через скакалку. Поскольку у нас дети старшего дошкольного возраста мы начинаем работать с короткой скакалкой, в соответствии с последующим описанием выше. Наряду с обучением прыжкам через длинную скакалку организуется обучение прыжкам через короткую скакалку. По существу дети старшего дошкольного возраста уже освоили серийные прыжки, следующая задача состоит в соединении движений рук с прыжками. Поэтому вначале детей учат перебрасыванию скакалки руками вперед-назад и перешагиванию через нее. Усвоив координацию движений рук и ног, дети легко переходят на прыжки через короткую скакалку с вращением ее вперед-назад. Они прыгают на двух ногах, на одной ноге, с ноги на ногу без промежуточных и с промежуточными подпрыгиваниями.

3 Итоговый этап предполагает проведение обобщающего игрового занятия.

Таким образом, прыжки через скакалку являются одним из средств развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста, что мы и подтверждаем своим исследованием.

Список литературы

1. Кожухова, Н.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Самодурова ; под ред. С.А. Козловой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

2. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду / Т.И. Осокина. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1986. – 304 с.

3. Педагогическая практика студентов по курсу «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста» : учебное пособие для студ. пед. ин-тов по спец. 2110 «Педагогика и психология (дошк.)» / А.В. Кенеман [и др.] ; под ред. А.В. Кенеман, Т.И. Осокиной. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

4. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

*Волкова И.В., студентка ГГПИ
Научный руководитель: Куликова Т.С.,
канд. пед. наук, доцент ГГПИ
г. Глазов*

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СТРОЕНИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема здоровьесбережения на современном этапе развития теории и методики физического воспитания стоит наиболее остро. Сложившиеся социальные условия, научно-технические преобразования не способствуют сохранению здоровья. Важно научить ребенка заботиться о своем организме и противостоять вредным воздействиям.

Нами сформулирована проблема исследования: какие методы обучения более эффективны в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста о строении и функционировании организма человека?

В.А. Деркунская, Л.Г. Касьянова, Н.Н. Кожухова, С.А. Козлова, О.А. Князева, И.М. Новикова в своих работах показывают, что уже в дошкольном возрасте у ребенка появляется устойчивый интерес к своему здоровью как ценности, бережное отношение к своему организму и жизни.

От функционирования органов чувств зависит и психофизиологическое состояние организма, поэтому современные исследователи все чаще обращаются к проблеме ознакомления дошкольников с организмом человека (Н.Н. Авдеева, А.А. Вахрушев, Г.К. Зайцев, В.Н. Зимонина, С.А. Козлова, Е.В. Рылеева, Р.Б. Стеркина). Несмотря на многочисленные исследования, проблема формирования представлений о строении и функционировании организма человека у детей старшего дошкольного возраста требует дальнейшего изучения, поиска новых подходов к решению данной задачи.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически доказать эффективность методов обучения в ходе формирования представлений у детей старшего дошкольного возраста о строении и функционировании организма человека. Объект исследования – формирование представлений у детей дошкольного возраста о строении и функционировании организма человека. Предмет исследования – методы формирования представлений о строении и функционировании организма человека у детей старшего дошкольного возраста.

Знания о человеке, о его организме позволяют ребенку осознанно относиться к своему здоровью. А внимательное отношение ребенка-дошкольника к своему физическому и психическому здоровью, умение

понимать чувства, переживания, поступки, мысли других людей будет способствовать его более успешной социализации.

В основе знаний ребенка о здоровье должны находиться элементы представления детей о своем организме – это основа для формирования привычки к здоровому образу жизни (ЗОЖ). Детей необходимо знакомить с внешним и внутренним строением своего организма, ролью отдельных органов и систем в жизни человека, их строением, функционированием и взаимосвязью в работе, правилами своего поведения, способствующими сохранению и укреплению всех систем организма. Для решения этой задачи следует очень тщательно отбирать методы обучения.

При отборе и классификации методов обучения дошкольников должны учитываться их возможности. В дидактике выделяются три группы методов: наглядные, практические и словесные. К группе наглядных методов, используемых в обучении детей дошкольного возраста, причисляют: наблюдение, рассматривание картин, демонстрация диафильмов и кинофильмов, а также некоторые приемы обучения, в отдельных случаях выступающие функции самостоятельных методов: показ образца-задания, способа действия.

К группе практических методов обучения относятся упражнения, игровой метод (включая дидактическую игру), элементарные опыты и моделирование. Рассказ воспитателя, рассказы детей, чтение (слушание детьми чтения взрослых) произведений детской литературы, беседы – основные словесные методы обучения. Наряду с ними используется ряд словесных приемов, таких, как объяснение, указание.

Проанализировав программы Ю.Ф. Змановского «Здоровый дошкольник», «Радуга» под ред. Т.Н. Дорониной, «Детство» Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова, С.Я. Козловой «Я – человек», мы пришли к следующим выводам. У детей старшего дошкольного возраста можно сформировать элементарные представления о своем организме: названия органов чувств, внутренних органов, условиях их нормального функционирования.

Дети проявляют интерес к своему здоровью и учатся бережно относиться к своему организму, узнают некоторые правила профилактики и охраны своего здоровья. Педагог учит детей определять состояние своего здоровья (здоров он или болен), высказаться о своем самочувствии, называть и показывать, что именно у него болит, какая часть тела или какой орган.

Реализация работы по формированию представлений о строении и функционированию организма человека у детей в условиях ДООУ осуществляется на занятиях, в игре, на прогулке, в индивидуальной работе и в самостоятельной деятельности.

Для реализации наших задач используются следующие методы и приемы: рассказы и беседы воспитателя; заучивание стихотворений; моделирование различных ситуаций; рассматривание иллюстраций, сюжетных, предметных картинок, плакатов; сюжетно-ролевые игры; дидактические игры; игры-тренинги; игры-забавы; подвижные игры и игровые упражнения.

Художественное слово, детская книга – важное средство воздействия на детей. Поэтому, кроме бесед и рассматривания иллюстраций и картинок воспитатели широко используют художественную литературу. Беседа после прочитанной книги увеличивает ее воспитательное воздействие.

Ознакомление ребенка со своим организмом предполагает, по нашему мнению, следующие блоки:

Первый блок «Строение человеческого тела». Цель: сформировать у детей представления о строении своего тела (голова, шея, руки, ноги, туловище).

Второй блок «Органы чувств человека». Цель: познакомить детей с органами чувств (глаза, уши, нос, рот).

Третий блок «Внутренние органы человека». Цель: дать детям представления о названиях, расположении, функциональном назначении, правилах бережного отношения ребенка к внутренним органам человека (головной мозг, желудок, сердце, легкие).

Цель констатирующего этапа нашего эксперимента: выявить уровень представлений детей старшего дошкольного возраста о строении и функционировании организма человека.

Задачи исследования:

1) проанализировать календарный план воспитательно-образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста;

2) выявить уровень сформированности знаний детей о строении и функционировании организма человека.

С каждым ребенком проводилась индивидуальная беседа на предмет выяснения знаний о формировании представлений о строении и функционировании организма человека у детей старшего дошкольного возраста. С детьми была проведена беседа, которая состояла из следующего перечня вопросов по блокам. Цель работы по первому блоку – изучить особенности знаний детей о строении тела человека. Детям задавались следующие вопросы: Кто это? Из каких частей состоит тело человека? Как называется самая большая часть тела? Может ли человек прожить без руки? А без головы? А для чего человеку нужны руки (ноги, туловище)? Что такое твердое, прочное находится внутри твоего тела, защищает твой организм? Что находится внутри туловища?

Цель опроса по второму блоку – выявить знания детей об органах чувств. Дети отвечали на вопросы: Какие органы чувств нашего организма ты знаешь? Зачем они нам нужны, чем важны? Зачем мы дышим? Для чего нужен нос? (глаза, уши).

Наша работа будет проводиться в два этапа, в соответствии первыми двумя блоками. На первом этапе познакомим детей с особенностями строения человеческого тела. Будем разучивать стихотворения, дидактические игры: «Назови и покажи», «Части тела человека», «Собери человечка». Эта работа будет проводиться последовательно. На втором этапе познакомим детей с органами чувств человека. Дидактическая игра «Наши

помощники – органы чувств», просмотр плаката «Органы чувств», «Чьи уши», словесные игры «Повтори, что услышал», «Где звенит?». Дидактические игры помогут детям получить знания о себе, своем теле, сформировать осознание важности каждой системы организма для полноценного здоровья. Также будет проводиться беседа на соответствующие темы.

Итак, в своей работе мы доказываем эффективность наглядных и словесных методов обучения в процессе формирования представлений о строении тела человека и функционировании органов чувств.

Список литературы

1. Кожухова, Н.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Самодурова. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С.А. Козлова. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
3. Козлова, С.А. Я – человек. Программа социального развития ребенка. – М. : Школьная пресса. – 48 с.

*Григорьева М.Ю., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
д-р пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут*

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Социальное взаимодействие – одно из основных понятий педагогики и социологии, так как оно составляет основу любого общества. Разработкой теории о социальном взаимодействии занимались такие ученые, как П.А. Сорокин, С.С. Фролов, Т. Парсонс, Р. Линтон, Дж. Хоуманс, Дж. Г. Мид, Г. Блумер, Э. Гоффман, З. Фрейд, Скиннер, Н. Смелзер, Г. Гарфинкель.

Социальное взаимодействие – это процесс обмена социальными действиями между двумя и более социальными субъектами, процесс непосредственного или опосредованного воздействия этих субъектов друг на друга.

Вступление в классный коллектив имеет существенное значение для развития социальных чувств и личности младшего школьника. Межличностное взаимодействие с одноклассниками и учителями, занятие определенного места в системе отношений сверстников обеспечивает практическое овладение школьником нормами и правилами общественного поведения. Младший школьник активно осваивает навыки общения, умения завязывать и поддерживать дружеские контакты [6, с. 234].

И личные, и деловые отношения зарождаются одновременно в первые дни пребывания ребенка в школе. Когда учительница начинает знакомить первоклассников друг с другом, стремится сдружить их, она тем самым создает базу и для отношений «ответственной зависимости», и для личных отношений между одноклассниками.

В дальнейшем две системы отношений – деловых и личных – развиваются неодинаково. Первая из этих систем постоянно сознательно строится педагогами, воспитателями. Они определяют структуру деловых отношений, намечают, кто какую общественную работу должен выполнять, когда и в какой форме отчитываться. Одним словом, система отношений «ответственной зависимости» между учениками в классе в значительной мере программируется педагогом, управляется им и может довольно быстро измениться по его желанию.

Система личных отношений, возникающая на базе симпатий и привязанностей, не имеет, конечно, никакого официального организационного оформления. Ее структура складывается изнутри, стихийно.

Конечно, уже в начальных классах ребенок стремится занять определенное положение в системе личных отношений и в структуре коллектива, зачастую тяжело переживая несоответствие между своими притязаниями и фактическим положением [5, 312].

Для выявления уровня сформированности навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста нами было проведено диагностическое исследование, решающее следующие задачи:

- 1) исследование личностных особенностей младшего школьника, влияющих на особенности социализации личности;
- 2) оценка отношений ребенка со сверстниками;
- 3) исследование самооценки, уверенность в себе;
- 4) изучение отношения ребенка к школе;
- 5) изучение отношения родителей к школе;
- 6) выявление мнения учителя об отношениях детей в школе.

Для реализации поставленных в работе задач были применены следующие методы и методики исследования:

1. Методика «Два домика». С помощью этой методики исследуются симпатии и антипатии детей по отношению к членам группы [4, с. 155–156].

2. Тест «Лесенка», направлен на исследование самооценки [4, с. 139–141].
3. Методика «Социометрия» Дж. Морено предназначается для диагностики эмоциональных связей, т. е. взаимных симпатий между членами группы и решение следующих задач:
 - 1) измерение системы сплоченности – раздробленности в группе;
 - 2) появление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии-антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);
 - 3) обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами [3, с. 93–96].
4. Задание «Твои чувства к школе» позволяет выяснить чувства, которые учащиеся наиболее часто испытывают к школе [2, с. 70].
5. Проективная социально-психологическая методика «Дерево с человечками» (автор – Д. Лампен, адаптация Л.П. Пономаренко) направлена, в широком смысле, на выявление социально-психологического уровня адаптации личности в социальной группе. В узком смысле, данная методика предназначена для выявления степени школьной адаптации обучающегося в учебной группе (классе) [2, с. 161].
6. Анкета «Голос родителя». Цель: через родителей собрать и уточнить более подробные сведения об учащихся: их отношении к школе, приоритетность тем или иным учебным дисциплинам, взаимоотношения со сверстниками и педагогами; выявить влияние родителей на своих детей [3, с. 117].
7. Методика изучения класса «Мнение учителя». Цель теста-опросника: помочь учителю, классному руководителю успешнее решать профессиональные проблемы [1, с. 61–63].
 В качестве дополнительных выступили опросные методы, интервьюирование, тестирование, ранжирование, включенное наблюдение, метод экспертной оценки и математической обработки данных.
 Наблюдение за детьми велось в процессе учебы на уроках, на переменах во время игры.
 В ходе опытно-экспериментального исследования были получены следующие результаты. Исследования характера отношений со сверстниками показали, что в группе, состоящей из 22 человек, имеются 2 «социометрические звезды», 2 человека имеют «предпочитаемый» статус, 9 человек – статус «принимаемые», 5 человека – «непринимаемые» и 4 – «отвергнутые».
 Одним из показателей благополучия складывающихся отношений является коэффициент взаимности выборов. Данный показатель свидетельствует о низком количестве взаимных выборов (32%).
 Таким образом, можно сказать, что большая часть класса имеет положительный статус. И все же выделяются «непринимаемые» и «отвергнутые», т. е. это дети с нарушением в общении – уход от контактов со сверстниками, либо постоянные конфликты, драки с ними, жалобы учителю, неумение построить правильных отношений.
 Исследование самооценки показало, что в основном у детей адекватная и завышенная самооценка. Это выявлено у 20 испытуемых. Обследование 2 респондентов показало наличие у них заниженной самооценки, что свидетельствует об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах. Это очень серьезное нарушение структуры личности, которое может привести к депрессиям, неврозам, асоциальности у детей.
 В основном учащиеся наиболее часто испытывают к школе чувства: радость, усталость, сомнение, благодарность, симпатию к учителям.
 Исследование степени школьной адаптации обучающегося в учебной группе (классе) показало, что есть ли различия в выявленных параметрах, т. е. в отождествлении своего реального и идеального положения в учебной группе. Учащиеся отметили позиции, которые можно интерпретировать как общительность, дружескую поддержку; комфортное состояние, нормальная адаптация; перспективу учащиеся с завышенной самооценкой и установкой на лидерство; устойчивость положения (желание добиваться успехов, не преодолевая трудности); характеризует установку на преодоление препятствий.
 Беседа с родителями показала, что у детей бывают трудности в общении с одноклассниками; большая часть родителей оказывает влияние на детей. Мнение учителей показало, что изучаемый класс находится на среднем уровне взаимоотношений.
 Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент продемонстрировал недостаточную сформированность навыка социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста. Поэтому необходима разработка методики, направленной на формирование навыков социального взаимодействия, оптимизирующих процесс социализации ребенка.

Список литературы

1. Диагностика успешности учителя : учебное пособие / под ред. А.А. Рождественской. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогический поиск, 2001. – 160 с.
2. Донцов, Д.А. Методы и методики социально-психологического исследования учебных групп / Д.А. Донцов, Н.Ю. Драчева, С.В. Власова // Школьные технологии. – 2013. – № 1. – С. 156–171.
3. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя : пособие / сост. Н.А. Панченко. – Волгоград : Учитель, 2007. – 128 с.
4. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
5. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.
6. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология. Психология развития и возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ КНИГИ

В современной науке нравственное воспитание рассматривается как одна из важнейших сторон общего развития дошкольников. Именно в процессе нравственного воспитания у ребенка развиваются гуманные чувства, навыки культурного поведения, социально-общественные качества, уважение к взрослым, ответственное отношение к выполнению поручений, умение оценивать свои поступки и действия других людей.

Не смотря на безусловную значимость и актуальность проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста, педагоги отмечают нарастание детской агрессивности, жестокости, эмоциональной глухоты, замкнутости на себе и собственных интересах. Особенно сейчас, когда все чаще можно встретить жестокость и насилие, проблема воспитания становится все более актуальной. В связи с этим, отбор и рациональное использование разнообразных методов воспитания нравственных качеств личности является одной из главных задач, которую преследуют педагоги дошкольных образовательных учреждений. Очень высоко оценивал нравственное воспитание Л.Н. Толстой: «Из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра» [4, с. 203]. В.А. Сухомлинский говорил о том, что нравственным воспитанием ребенка необходимо заниматься, учить «умению чувствовать человека» [1, с. 120]. Но, если педагоги-классики признавали огромную роль нравственности в развитии и формировании личности, тем большее значение имеет эта проблема в системе современного воспитания. По мнению С.А. Козловой, нравственное воспитание – это целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества. Термин «нравственное развитие» педагогами употребляется, когда речь идет о процессе и результатах, о динамике поступательных изменений в сфере нравственности человека. Показателями нравственного развития являются появившиеся представления о морали, нравственные мотивы поведения и отношений, нравственные чувства и как высший результат – нравственные качества [4, с. 6]. Дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Ребенок впитывает в себя все человеческое: способы общения, поведения, отношения, используя для этого собственные наблюдения, эмпирические выводы и умозаключения, подражание взрослым. И, двигаясь путем проб и ошибок, он овладевает элементарными нормами жизни в человеческом обществе. Однако, путь этот очень долог, не всегда эффективен и не обеспечивает глубины в освоении морали. Поэтому, роль взрослого как «социального проводника» очень важна и ответственна.

Наиболее эффективно нравственное воспитание происходит в различных видах деятельности дошкольника, в связи с тем, что именно участие ребенка в деятельности оставляет след в формировании качеств личности и черт характера. Огромное влияние на формирование личности ребенка дошкольного возраста имеет поведение воспитателя, его отношение к детям, требования, которые он предъявляет. Художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино, диафильмы и другие средства можно объединить в группу художественных средств. Эта группа средств очень важна в решении задач нравственного воспитания, т. к. способствует эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений. Одним из средств нравственного воспитания дошкольников является природа. Природа дает возможность вызывать у детей гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи, защищать их, способствует формированию у ребенка уверенности в себе. Воздействие природы на нравственную сферу личности детей многогранно и при соответствующей педагогической организации становится значимым средством воспитания чувств поведения. Средством нравственного воспитания дошкольников является собственная деятельность детей: игра, труд, учение, художественная деятельность.

Каждый вид деятельности имеет свою специфику, выполняя функцию средства воспитания, но данное средство – деятельность как таковая – необходимо, прежде всего, при воспитании практики нравственного поведения. Особое место в этой группе средств отводится общению. Общение как средство нравственного воспитания лучше всего выполняет задачи корректировки представлений о морали и воспитании чувств и отношений. Окружающая ребенка обстановка становится средством воспитания чувств, представлений, поведения, т. е. она активизирует весь механизм нравственного воспитания и влияет на формирования определенных нравственных качеств. Выбор средств воспитания зависит от ведущей задачи, от возраста воспитанников, от уровня их общего и интеллектуального развития, от этапа развития нравственных качеств. У детей старшего дошкольного возраста происходит постепенное осознание нравственных ценностей. В старшем дошкольном возрасте происходит наиболее полноценная работа по формированию гуманного отношения к окружающим. В этом возрасте дети способны не только на обобщение своего опыта отношений, но и на их анализ, на объяснение причин замеченных в них недостатков. Эффективным средством ознакомления детей старшего дошкольного возраста с разнообразием поступков и оценкой их нравственной значимости является художественная литература, в которой описываются, действия персонажей и последствия этих действий, конкретные ситуации, близкие к опыту детей [5, с. 13].

В старшем дошкольном возрасте начинается новый этап литературного развития ребенка. Именно в этом возрасте дети переходят к стадии художественного отношения к литературе. *Детская книга* является одним из важнейших средств всестороннего развития личности старшего дошкольника. Согласно ФГОС дошкольного образования содержание образовательной области «Чтение художественной литературы» направлено на решение задач формирования у ребенка целостной картины мира, в том числе первичных ценностных

представлений; развития литературной речи; приобщения к словесному искусству, в том числе развития художественного восприятия и эстетического вкуса. Из книг дети узнают множество новых слов и образных выражений, благодаря чему их речь обогащается поэтической и эмоциональной лексикой. При ознакомлении с художественной литературой проявляется связь эстетического и речевого развития. По мнению Н.С. Карпинской, художественная книга дает прекрасные образцы литературного языка. В стихах дети познают ритмичность, напевность и музыкальность русской речи; в сказках – выразительность и меткость; в рассказах – точность и лаконизм языка [3, с. 351]. В процессе изучения художественных произведений у дошкольников расширяется кругозор, происходит передача и усвоение ценностей, формируется культура общения, мировосприятие как отдельного человека, так и общества в целом. Детская книга дает уникальную возможность приобщиться к чужому опыту [2, с. 557]. Чтение художественной литературы способствует формированию эмоционально-ценностных и поведенческих реакций детей, закреплению социально-нравственного опыта ориентации во многих жизненных сферах, так как литература отражает жизнь. Посредством книг дошкольник познает связи жизненных явлений и предметного мира. Чтение влияет на чувства ребенка и его мироощущение; в нем акцентируются представления о добре и красоте, культурных традициях разных народов. Именно через литературу начинается путь к всемирной истории и культуре [1, с. 557]. Детская книга играет важную роль в формировании нравственных суждений и оценок у детей. Дети старшего дошкольного возраста понимают моральную сторону народных сказок. Дошкольники осознанно встают на сторону положительных героев произведения. Резкое возмущение и протест вызывает отрицательная моральная сторона поступков героев [6, с. 259].

Исследования А.В. Запорожца, посвященные изучению восприятия дошкольниками сказки, выделили следующие особенности. Дошкольники стремятся выделить сразу положительных героев и принять их позицию. А по отношению ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов, становятся в резко отрицательное отношение. Дошкольника не удовлетворяют неконкретные ситуации, когда неизвестно, кто из героев книги плохой, а кто хороший. Дошкольники стремятся подражать любимым героям из книг. При слушании литературного произведения дошкольник занимает позицию «внутри него», так возникают механизмы нравственной идентификации, внутреннее действие в воображаемом плане, обогащается личный опыт ребенка, в связи с тем, что он активно переживает события, не участвуя в них. В соответствии с определенной характеристикой, литературные персонажи фиксируются в сознании ребенка. Ребенку дошкольного возраста очень трудно отнести себя к отрицательному персонажу [6, с. 257].

Таким образом, частое и регулярное чтение литературных текстов, умелое их сочетание с жизненными наблюдениями, с различными видами детской деятельности способствует постижению ребенком окружающего мира, учит его понимать и любить прекрасное, закладывает основы нравственности человеческой личности.

Список литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Болотина, Л.Р. Дошкольная педагогика / Л.Р. Болотина, С.П. Баранов, Т.С. Комарова. – М. : Академический Проект, 2005. – 240 с.
3. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Р.С. Буре. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 63 с.
4. Козлова, С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников / С.А. Козлова, Н.К. Дедовских, В.Д. Калишенко и др. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
5. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения. / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 383 с.
6. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

*Гулько А.В., студентка ЗабГУ
Научный руководитель: Лыскова Т.С.,
ст. преподаватель ЗабГУ
г. Чита*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Формирование коммуникативных умений младших школьников – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся.

В психолого-педагогической литературе понятия «коммуникация» и «общение» отождествляются.

Так, в словаре иностранных слов коммуникация (communicatio) определяется как «акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании» [4, с. 546].

В Большом энциклопедическом словаре коммуникация трактуется как общение, передача информации от человека к человеку – специфическая форма взаимодействия [2, с. 204].

В Современном словаре по психологии общение определяется следующим образом: «Общение (коммуникация) – это многоаспектные процессы конвергенции, установления и развития контактов, связей между субъектами, которые порождаются дифференциальными потребностями либо в совместной деятельности, либо в обмене различной информацией, а также для общей выработки конкретного плана действий...» [5, с. 448].

В словаре русского языка понятия «коммуникация» и «общение» с одной стороны, отождествляются, с другой стороны, выделяется информационный смысл понятия «коммуникация». «Коммуникация – это общение, общение» [6, с. 43].

Более узкое трактование понятия «коммуникация» представлено в трудах Г.М. Андреевой, А.В. Батаршева, Е.Е. Дмитриевой, А.Б. Добровича, Я.Л. Коломинского. Ученые под коммуникацией подразумевают только процесс передачи информации.

Ребенок начинает общаться и говорить с самого раннего возраста. К моменту поступления в школу он уже, в той или иной степени, обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций, а именно:

- общение со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предлагает формировать коммуникативные универсальные учебные действия для адаптации ребенка в социуме. Коммуникативные умения обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Приемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий:

- давать учащимся время на обдумывание их ответов;
- обращать свое внимание и внимание учеников на каждый ответ их товарищей;
- не вносить своих исправлений и своего мнения (в зависимости от ситуации);
- поддерживать все высказывания, независимо от того, верны они или нет;
- предоставлять возможность учащимся задавать вопросы на понимание высказываний их товарищей,

по поводу расхождений во мнении;

– задавать уточняющие вопросы автору высказывания, если оно было выражено непонятно для учеников;

- создавать атмосферу доброжелательности и уважения в общении.

Видами коммуникативных универсальных учебных действий являются:

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение целей, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

– разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;

– умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [1, с. 180].

В рамках обучения большую роль приобретает коммуникативная деятельность учителя при взаимодействии с учащимися. Коммуникация обеспечивает совместную деятельность людей и предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общности: установление контактов, кооперацию (организацию и осуществление общей деятельности), а также процессы межличностного восприятия, включая понимание партнера. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1, с. 155].

В курсе математики можно выделить два взаимосвязанных направления развития коммуникативных универсальных учебных действий: развитие устной научной речи и развитие комплекса умений, на которых базируется грамотное эффективное взаимодействие.

К первому направлению можно отнести все задания, с проговариванием вслух при изучении новой темы, задания повышенной трудности.

Ко второму направлению формирования коммуникативных универсальных учебных действий относится система заданий, нацеленных на организацию общения учеников в паре или группе.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [7, с. 28].

Овладение учащимися коммуникативными универсальными учебными действиями имеет особую значимость в образовательном процессе: во-первых, коммуникативная компетентность влияет на учебную успешность обучающихся: если ученик при ответе испытывает дискомфорт, тревогу, то его ответ будет хуже имеющихся знаний, при этом его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный ответ может сказаться на последующей учебной деятельности; во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит благополучие в классном коллективе. Если ребенок легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения неприятности, одиночества в классе, проявления враждебности и агрессии по отношению к сверстникам.

Овладение учащимися коммуникативными универсальными учебными действиями способствует не только формированию и развитию умения взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками, отыскивать, преобразовывать и передавать информацию, выполнять разные социальные роли в группе и коллективе, но и является ресурсом эффективности и благополучия их будущей взрослой жизни [1, с. 100].

Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач школы по учебно-воспитательной работе с ними, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения [3, с. 204].

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010.
2. Большой энциклопедический словарь. – М. : Просвещение, 2003.
3. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков. – М. : Сентябрь, 2008.
4. Словарь иностранных слов. – М. : Просвещение, 2005.
5. Современный словарь по психологии. – М. : Просвещение, 2009.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2011.
7. Якимов, Н.А. Проектно-исследовательская деятельность младших школьников / Н.А. Якимов // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 1.

*Далбаши Е.Н., магистрант УрГПУ
г. Екатеринбург*

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ЗА РУБЕЖОМ

Билингвами называют людей, владеющих и достаточно часто использующих в естественном общении два языка. В современном мире многоязычная жизнь стала привычным явлением. По мнению специалистов в области билингвизма, билингвов в мире больше, чем монолингвов.

Для детей билингвизм также является вариантом нормального речевого развития. «Воспитание у детей двуязычия (билингвизма) с раннего детства рассматривается в настоящее время во многих странах как важный ресурс для формирования компетентных в разных языках людей» [1, с. 3]. Одновременное усвоение двух языков благоприятно сказывается на развитии ребенка, на расширении его кругозора, на общем психическом развитии (психологи отмечают повышение устойчивости внимания). Раннее обучение нескольким языкам благоприятно сказывается на социализации и межкультурном воспитании ребенка. Билингвизм активизирует общезыковые, металингвистические и переводческие способности ребенка. Знакомство с двумя языками в раннем детстве помогает билингвам в будущем успешно осваивать третий язык.

Но, несмотря на то, что билингвизм стал нормой в современном мире, дети, изучающие русский язык за рубежом, как второй родной, испытывают ряд трудностей: возможны нарушения на уровне звуков, слов, семантики, грамматики, высказывания. Одной из самых распространенных проблем является нарушение звукопроизношения на обоих языках, появление акцента. Если у ребенка доминирует язык среды, возможна такая проблема, как восприятие русской речи через призму языка среды, что приводит к неправильному использованию грамматических конструкций и как следствие вызывает трудности при овладении чтением и письмом. По нашим наблюдениям за детьми-билингвами, проживающими в Турции, имеющих, как правило, маму-русскую и папу-турка, отмечается крайне бедный словарный запас на русском языке, иногда непонимание вопросов и затруднения в самостоятельном формулировании ответов на русском языке. Выявлено, дети часто опираются на нормы турецкого языка, что влечет за собой многие ошибки в их русской речи. Другой проблемой становится нежелание детей говорить на русском языке ввиду опасения допущения ошибок, избегание попыток общения на русском языке.

К проблемам, косвенно влияющим на развитие речевых и языковых способностей, можно отнести отсутствие достаточного количества воскресных школ, нехватка квалифицированных преподавателей, владеющих знаниями о детском двуязычии, о возможных проблемах и трудностях детей при овладении вторым языком, о технологиях работы с двуязычными детьми, о способах диагностики их речи.

Отсутствие мотивации у детей, а иногда и незаинтересованность родителей, не разработанность методики преподавания русского языка как второго родного для детей, учитывающей влияние конкретного языка среды отягощают ситуацию.

По нашим наблюдениям за детьми-билингвами, обучающимися в воскресных школах Турции, стало очевидно, что школы имеют ряд недоработок, речевых умений и навыков детей оказывается недостаточно для свободного общения, а методика преподавания русского языка оказывается неэффективной.

Ребенок, одновременно осваивающий два языка, проходит сложный путь речевого и психического развития. Поэтому необходимо создавать новые условия для комфортного обучения русскому языку и внедрять новые здоровьесберегающие методы, направленные на развитие речевых навыков, формирование культурных традиций. Главным образом необходимо создание такого воспитательно-образовательного пространства, которое способно сформировать у детей мотивацию к изучению русского языка, повысить активность и любознательность детей к овладению русским языком, повысить качество русской речи, приобщить детей к русской культуре, расширить сферы применения русского языка. Необходимо также учитывать систему образования страны проживания.

Для эффективного формирования речевых навыков необходимо использование современных образовательных технологий, адекватных структуре дополнительного образования по поддержке русского языка за рубежом. Необходима особая методика, учитывающая особенности развития двуязычных детей, лучше, если методика учитывает особенности языка страны проживания, для предупреждения ошибок, вызванных влиянием интерференции (негативного влияния одного языка на другой). Необходима переквалификация преподавателей русского языка, не владеющих новыми методиками преподавания русского языка как второго родного. Необходим акцент на формирование речевых умений и навыков на русском языке в учебных и бытовых ситуациях. Внедрение в учебный процесс цикла занятий, формирующих социокультурную компетенцию: начальные сведения о русской культуре и быте, правил речевого этикета в типовых ситуациях. Внедрение в учебный процесс различных моделей уроков: уроков – диалогов, уроков – дискуссий, ролевых игр, видеоуроков, уроков с компьютерной поддержкой, виртуальных путешествий, конференций. Немаловажным фактором успешного развития билингвальных детей является тесное сотрудничество педагогов с родителями. Для повышения компетентности родителей в вопросах воспитания двуязычных детей и грамотного русскоязычного общения дома необходимо организовывать образовательно-просветительские семинары, круглые столы, знакомить родителей с современной литературой по вопросам двуязычия.

Еще одним важным условием развития речевых навыков двуязычных детей, проживающих за рубежом, является организация и проведение праздничных мероприятий – традиционных и национальных праздников, заимствованных из русскоязычной культуры; конкурсов для детей, с использованием развивающих ресурсов русского фольклора (русские народные сказки, игры, стихи, песни, считалки и т. п.) Возможно использование средств массовой информации (совместный просмотр взрослыми с детьми детских телепередач, фильмов и мультфильмов, чтение родителями газет и журналов на русском языке).

Создание библиотеки книг на русском языке способно обогатить русскую речь и кругозор детей.

Таким образом, для эффективного формирования речевых навыков русскоговорящих детей-билингвов в условиях иноязычной среды необходим ряд условий: создание воспитательно-образовательного пространства, способного сформировать у детей мотивацию к изучению русского языка, знание педагогами современных методик обучения русскому языку как второму родному, внедрение в учебный процесс цикла занятий, формирующих социокультурную компетенцию, сотрудничество педагогов с родителями, создание библиотеки, проведение традиционных и национальных праздников, заимствованных из русскоязычной культуры.

Список литературы

1. Протасова, Е.Ю. Русский язык для дошкольников : учебное пособие для двуязычного детского сада / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – СПб. : Златоуст, 2011. – 320 с.
2. Протасова, Е.Ю. Многоязычие в детском возрасте / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – СПб. : Златоуст, 2013. – 276 с.
3. Чиршева, Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г.Н. Чиршева. – СПб. : Златоуст, 2012. – 488 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема формирования готовности дошкольников к обучению в школе является одной из наиболее актуальных проблем дошкольного образования.

Это связано со значительным ухудшением состояния здоровья детей, снижением их функциональных возможностей и в то же время с усложнением учебных требований, предъявляемых школой в связи с возросшей сложностью учебных материалов и информационной насыщенностью. При всем разнообразии образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений их направленность на развитие отдельных способностей не обеспечивает всестороннего формирования навыков, необходимых для освоения ребенком школьной программы. Ситуация осложняется еще и многообразием программ, применяемых в начальной школе, успешное овладение которыми требует развития различных сторон личности [7, с. 20].

В отечественной психологии серьезная проработка проблемы готовности к школьному обучению, своими корнями идущей из трудов Л.С. Выготского, содержится в работах Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, Н.Г. Салминой, Е.Е. Кравцовой, Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадрикова и др.

В современной психолого-педагогической литературе *понятие готовности* определяется как многогранное развитие личности ребенка и рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: общее психологическое развитие и формирование навыков учебной деятельности.

Готовым к школе можно считать ребенка с достаточно высоким уровнем развития физической, психологической, нравственной и мыслительной деятельности. Ребенок готовый к школьному обучению может планировать и контролировать свои действия (или стремится к этому), ориентируется на скрытые свойства предметов, на закономерности окружающего мира, стремится использовать их в своих действиях, умеет слушать другого человека и умеет (или стремится) выполнять логические операции в форме словесных понятий.

Школьная зрелость, или *школьная готовность*, – это способность ребенка успешно справиться с той работой, которую ему предложит школа. *Школьная зрелость* – обобщенное название готовности ребенка выдерживать школьные нагрузки. Если бы мы смогли еще до поступления ребенка в школу правильно учесть уровень и особенности развития каждого, то смогли бы избежать многих трудностей, по крайней мере, на первых этапах обучения [14, с. 238].

Понятие готовности к школьному обучению в современной психолого-педагогической литературе определяется как многогранное развитие личности ребенка и рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: общее психологическое развитие и формирование навыков учебной деятельности. Готовность к школе есть результат общего психического развития ребенка на протяжении всей его дошкольной жизни. В настоящее время распространенной остается точка зрения, что готовность к школе определяется комплексным показателем психической зрелости – развитости отдельных психических функций, главным образом характеризующих развитие ребенка на интеллектуальном и эмоциональном плане [22, с. 212].

В современной психолого-педагогической литературе (Р.С. Буре, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Г.Г. Кравцов, Г.М. Лямина, Г.Г. Петроченко, Т.В. Тарунтаева) понятие готовности к школе рассматривается как многогранное развитие личности с позиции взаимосвязанных «общей» и «специальной» готовности.

В школьной готовности выделяется несколько составляющих:

- физическая готовность – способность ребенка выдерживать нагрузки, связанные с длительным сидением за партой, держать ручку и карандаш, без усталости работать на протяжении всего школьного дня;
- социальная готовность – способность ребенка вступать в контакт с другими людьми, понимать стоящие перед ним задачи, выполнять основные требования человеческих отношений;
- моральная готовность – определенный уровень сформированности нравственных качеств личности, прежде всего, ответственности, умения подчинять сиюминутные настроения необходимости выполнить задание;
- интеллектуальная – готовность умственного развития, на котором ребенок способен обобщать и различать понятия, следить за ходом рассуждений учителя, произвольно сосредоточиться на решении какой-либо задачи [14, с. 238].

Дошкольное образовательное учреждение призвано не только дать определенную сумму знаний и умений, но и обеспечить готовность ребенка к школе, которая связана со всеми гранями его личности – умственными, нравственными, физическими и др. Поэтому педагоги дошкольного образовательного учреждения должны организовать деятельность ребенка таким образом, чтобы он безболезненно смог принять новый статус школьника [1, с. 92].

Педагогическими условиями формирования готовности старших дошкольников к школьному обучению являются:

- диагностика и оценка готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста;
- организация взаимодействия всех служб ДОО с родителями;
- осуществление преемственности в работе ДОО и школы [1, с. 94].

Подготовка детей к обучению в школе начинается задолго до поступления в школу и осуществляется на основе привычных для ребенка видов деятельности: игры, рисования, конструирования и др. Деятельность ребенка принимает форму учения, учебной деятельности тогда, когда приобретение знаний становится осоз-

наваемой целью его активности, когда он начинает понимать, что выполняет те или иные действия для того, чтобы научиться чему-то новому.

Мы считаем, что большое влияние в формировании готовности к школьному обучению оказывает семья. Ее роль определяется тем, как родители относятся к вопросу подготовки своего ребенка к школе, насколько серьезно и ответственно они подходят к решению этой проблемы. В семье дополняются знания детей, полученные в детском саду, в процессе повседневного общения расширяется кругозор детей, формируются нравственные, физические, психологические качества будущего школьника.

В тоже время, готовность ребенка к школьному обучению является результатом кропотливой и длительной работы педагогов ДОУ и родителей дошкольника. Успех в обучении в школе может гарантировать только полноценное развитие всех компонентов готовности к школьному обучению. Недоразвитие в любой сфере может привести к трудностям в обучении. Поэтому необходимо проводить своевременную диагностику и коррекцию готовности интеллектуального, физического, психического развития детей старшего дошкольного возраста.

Основные рекомендации для родителей, дети которых в скором времени пойдут в школу:

1. Организовывайте в свободное время игры в «Школу». Устраивайте короткие (на 15–20 минут) «уроки», в которых ребенок может играть роль как ученика, так и учителя. В ходе игры нужно давать ребенку посильные задания, и обязательно хвалить его, если он их выполнил. Делать замечания в процессе игры можно, однако они должны носить характер рекомендаций и побуждать к дальнейшим действиям.
2. Помогайте ребенку преодолевать трудности. Во время совместных занятий каким-нибудь общим делом старайтесь собственным примером показывать, как нужно доводить начатое дело до конца, даже если не все получается.
3. Читайте ребенку книги и беседуйте с ним. После прочтения книги, не откладывайте ее сразу в сторону, задайте малышу несколько вопросов по содержанию только что прочитанного (например, кто главный герой, хороший он или плохой, как бы ты поступил и т. д.). Такие беседы способствуют развитию внимания, памяти и аналитического мышления.
4. Не запрещайте ребенку играть со своими сверстниками, даже если они ссорятся. Помогите своему ребенку найти контакт с другими детьми, например, приняв участие в их играх. Помните, в школе ребенку предстоит общение с большим количеством детей, и он должен уметь это делать.
5. Откажитесь от постоянной опеки своего ребенка. Будущий первоклассник должен уметь самостоятельно обслуживать себя: завязывать шнурки, застегивать пуговицы и молнии, мыть руки, обувать и одеваться и т. д.

Таким образом, подготовка к школьному обучению детей дошкольного возраста это достаточно сложный и длительный процесс, направленный на комплексное решение задач воспитания, обучения и развития детей в условиях дошкольных образовательных организаций.

Список литературы

1. Авсеенко, Н.В. Модель формирования готовности старших дошкольников к обучению в школе / Н.В. Авсеенко. – 2011. – № 8. – С. 91–95.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2004. – 208 с.
3. Подласый, И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И.П. Подласый. – М. : Владос, 2002. – 332 с.
4. Шмелев, А.Г. Основы психодиагностики / А.Г. Шмелев. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.

*Кукушкина И.В., студентка АлтГПА
Научный руководитель: Колесова С.В.,
канд. пед. наук, доцент АлтГПА
г. Барнаул*

ВЛИЯНИЕ ГРУППОВОЙ И ПАРНОЙ ФОРМ РАБОТЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ СОТРУДНИЧАТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Проблема развития умения сотрудничать в обучении младших школьников в групповой и коллективной форме отражает одну из важных проблем общества, которая является актуальной во все времена. Благодаря развитию умения сотрудничать, можно реализовать две задачи: обучающую и воспитательную. Так как развитие умения сотрудничать благоприятно сказывается не только на дальнейших результатах обучения, но и на общении учеников друг с другом.

Проблема развития сотрудничества в обучении рассматривалась многими учеными деятелями, которые предлагают различные концепции, подходы. В частности В.К. Дьяченко рассматривает концепцию коллективного способа обучения [1, с. 92]; Клаус Фоппель представляет сборник психологических игр и упражнений направленных на развитие сотрудничества, в четырех томах [5].

Сотрудничество, как отмечает Г.А. Цукерман, заключается в том, что все партнеры по взаимодействию содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности [3, с. 43].

Развитие умения сотрудничать, возможно, осуществлять посредством групповой и коллективной формы организации обучения. Для того чтобы результатом групповой и коллективной форм организации обучения было умения сотрудничать, необходимо учитывать индивидуальные особенности, а также грамотное построение группового, либо коллективного обучения, следуя определенным правилам [1, с. 94].

Отличие коллективной формы организации обучения от групповой заключается в том, что групповая форма обучения – это выполнение одинаковых или дифференцированных заданий малыми группами учащихся по 2–6 человек, при их сотрудничестве внутри групп, и при опосредованном руководстве учителя. Коллективная форма обучения – это разделение учеников на группы – рабочие коллективы, перед каждым из этих коллективов ставятся учебные задачи, осуществляя при этом разделение труда между учащимися [3, с. 25].

Сотрудничество в группе «равных» является источником развития децентрации – уникальной способности понимать точку зрения другого и действовать с позиции другого человека, как в интеллектуальной, так и в эмоциональной и личностной сфере [4, с. 32].

Нами было проведено экспериментальное исследование, в качестве респондентов выступали учащиеся 2 класса МБОУ «Гимназия № 40» г. Барнаула. Целью нашего исследования являлось изучение влияния групповой и парной форм работы младших школьников на развитие умения сотрудничать в процессе обучения. Развитие умения сотрудничать у младших школьников оценивалось с использованием методики «Рукавички» Г.А. Цукерман.

По результатам диагностики было выявлено, что у 16% детей низкий уровень умения сотрудничать, а у остальных 84% детей высокий уровень умения сотрудничать. Дети с низким уровнем развития умения сотрудничать не пытались договориться или не могли прийти к согласию; дети с высоким уровнем умения сотрудничать приходили к согласию относительно, сравнивали способы действия и координировали их, строили совместное действие, следили за реализацией принятого замысла.

С детьми, у которых низкий уровень развития сотрудничества желательно проводить игры по развитию сотрудничества, разработанные Клаусом Фоппелем, например, игра «Распускающийся бутон», целью которой является активизация совместной деятельности детей в малых группах. В ней необходимо согласовывать свои действия с действиями других детей [5, с. 85].

Использование коллективного способа обучения в процессе обучения создает условия для развития способности сотрудничать у младших школьников. Концепция коллективного способа обучения содержит: технологию работы с текстом: методика сотрудничества в паре; технологию взаимных диктантов; технологию работы по вопросникам; технологию взаимного обмена заданиями; технологию решения задач и примеров в парах; технологию разучивания одного стихотворения в парах. Каждая из представленных технологий имеет общие признаки коллективной работы: наличие единой цели у всех участников; разделение функций и обязанностей; сотрудничество и товарищеская взаимопомощь; наличие действующих органов, организации; общественно полезный характер деятельности всех и каждого участника в отдельности; объем работы, выполняемой коллективом, в целом всегда больше объема работы, выполняемой каждым его участником в отдельности; проявление заботы всех о каждом и каждого обо всех; равенство объективных условий для каждого [2, с. 126].

При делении класса на группы необходимо учитывать темп работы и уровень знаний каждого учащегося. Учет индивидуальных особенностей и внутриклассных взаимоотношений будет содействовать отсутствию конфликтов и значительных разногласий между учащимися. Тогда работа будет не только согласованной, но эффективной, в плане учебного процесса.

Итак, развитие умения сотрудничать является одним из важных качеств учащихся, необходимых для успешного обучения и благоприятных взаимоотношений внутри класса.

Список литературы

1. Дьяченко, В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1989. – 156 с.
2. Морозова, О.П. Хрестоматия по педагогике / О.П. Морозова. – Барнаул : БГПУ, 1999. – 255 с.
3. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Изд-во Пеленг, 1993. – 269 с.
4. Цукерман, Г.А. Качественные особенности совместной учебной работы детей / Г.А. Цукерман // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 2.
5. Фоппель, Клаус. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практическое пособие : в 4 т. / Клаус Фоппель ; пер. с нем. – М. : Генезис, 1998. – 160 с.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современный человек живет в визуально насыщенной среде. Визуальные образы, окружающие нас повсюду, транслируются через различные средства визуальной коммуникации: Интернет, киноиндустрию, телевидение, периодические издания и др. Поэтому, в условиях быстро изменяющейся жизненной среды, на первый план выдвигается задача формирования творчески активной личности, обладающей способностью быстро и грамотно воспринимать, перерабатывать, использовать и передавать информацию, с помощью визуальных стратегий. Эти инновационные процессы побуждают овладевать способами восприятия и обработки визуальной информации уже в дошкольном детстве. Известно, что визуальная информация усваивается дошкольниками быстрее, полнее и легче, чем другие формы информации. Проблемой изучения визуальных феноменов и визуализацией занимались многие отечественные и зарубежные ученые: Р. Арнейм, В.П. Зинченко, Д.В. Пивоваров, Н. Петрова, Б.И. Беспалов, Дж. Гибсон и многие другие.

Б.Г. Ананьев, изучая познавательную сферу человека, ее сенсорную организацию указывал, что «зрительная система всегда работает как интегратор и преобразователь сигналов всех модальностей. В ходе онтогенеза зрительная система становится доминирующей на перцептивном уровне, благодаря свойствам интеграции и преобразования сенсорных функций, переводу сигналов любой модальности на предметно-пространственные схемы, то есть визуализации всего чувственного опыта в целом» [1, с. 85].

Суть визуализации – переход от вербального способа информирования к визуальным образам. А.Н. Леонтьев считал, что «становление образа мира у человека есть переход за пределы «непосредственно чувственной картинки»» [2, с. 320].

В литературе довольно распространенными являются термины «визуальное восприятие», «визуальное мышление», «визуальная культура» и др. А вот термин «визуальная креативность» недостаточно разработан в науке на данном этапе.

Т.А. Барышева рассматривает визуальную (образную) креативность, как творческую деятельность человека, продуктом которой является преобразование и создание новых визуальных форм, как способность личности к восприятию, пониманию, преобразованию, созданию визуальных образов несущих смысловую нагрузку и делающих значения видимыми.

Одной из видов деятельности, в которой происходит развитие креативности, в том числе и визуальной, общепринято считать изобразительную. Многие исследователи занимались изучением специфики и путей развития творчества детей в продуктивной деятельности (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, А.А. Мелик-Пашаев, Н.П. Сакулина и др.). Отмечалось, что художественная деятельность, в силу своей эмоциональности, образной насыщенности, воздействует особенно эффективно на развитие личности. Изобразительная деятельность включает рисование, лепку, аппликацию, творческое конструирование; ее суть заключается в отражении впечатлений, опыта, переживаний разными способами.

При активной работе правого полушария во время изобразительной деятельности возрастает качество восприятия визуальной информации, что выступает предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний и является условием творческого преобразования полученной информации.

Особый интерес в контексте нашего исследования вызывает старший дошкольный возраст. Данный период в силу гибкости психических процессов наиболее сензитивен для развития чувственной сферы человека, его потенциала, что приобретает актуальность для развития визуальной креативности. Ведь старшему дошкольнику, как субъекту, активно осваивающему окружающий мир, необходимо создать условия, которые помогут развить его познавательный потенциал для адаптации и обработки визуальных потоков. В.П. Зинченко писал, что «человек познает окружающий мир образами, а не суммой знаний».

Перед дошкольными учреждениями встает важная задача развития творческого визуального потенциала подрастающего поколения. В связи с этим, особое значение приобретает проблема совершенствования содержания, форм, методов соотношения видов продуктивной творческой деятельности детей (их интеграции и взаимообогащения). Современные образовательные программы должны обновить задачи развития детей (акцент делать преимущественно на развитии креативности, воображения, эмоционально-эстетического отклика, творческой активности, желания творить и т. п.), осуществлять поиск интересной тематики и эффективных методов и приемов организации данной деятельности. Необходимо создавать такие условия, которые позволяли бы старшим дошкольникам, учитывая их возраст, опыт представлений об окружающем мире, уровень развития деятельности, выходить за рамки обыденного, традиционного, реализуя и саморазвивая себя, свой потенциал» [3, с. 303].

Часто, на практике в ДОУ идет развитие навыков работы с различными художественными материалами, а не комплексное развитие визуальной креативности детей.

К сожалению, сейчас нет обобщенной, ориентированной на опыт современных дошкольников методической системы активизации визуальной креативности детей в процессе изобразительной деятельности. Значительная практическая ценность этой проблемы и дефицит научных исследований по ней позволяют определить выбранную тему как остроактуальную.

Теоретические предпосылки и экспериментальные данные позволили создать модель структуры визуальной креативности, определить ее характеристики и методики для диагностики различных параметров.

Параметры визуальной креативности представлены в таблице.

Таблица

| Название блоков | Параметры диагностики визуальной креативности | Критерии | Методики |
|---|---|---|--|
| Когнитивный (интеллектуальные характеристики) | способность к преобразованиям | – беглость; – гибкость; – вариативность; – оригинальность | Тест Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса. Субтест 6. «Эскизы» |
| | визуальное мышление | – оригинальность; – сюжетная разработка; – использование визуальных стратегий | «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко «Пиктограмма» (нарисуй слово) |
| Эстетический | Эстетическая эмпатия | – сензитивность к сложной визуальной информации; – правильность определения стилевых признаков; – аргументированность | Цветные прогрессивные матрицы Равена (модификация) |
| Эмоциональный | Эмоциональная заинтересованность | – интерес; – мотивация; – активность | Анкета «Карта интересов» |

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, мы выделили критерии оценки визуальной креативности у старших дошкольников, обусловленные возрастными особенностями.

Критерии оценки развития визуальной креативности:

– творческие проявления – способность выдвигать и выражать большое количество различных идей, образов, гипотез, вариантов, замыслов в процессе восприятия и творческой деятельности, проявление индивидуального стиля;

– сензитивность (чувствительность ребенка) к визуальной информации – способность ощущать тонкие, сложные, противоречивые особенности визуальных аспектов окружающего мира;

– нормативные показатели – баллы, средние показатели, их соответствие возрастным показателям;

– изобретательность – способность к преобразованиям, развитию образов;

– эмоциональные проявления – заинтересованность, познавательный интерес, творческая мотивация;

– детализированность – способность дополнять идею и образ различными деталями, разрабатывать, совершенствовать ее;

– самостоятельность – активная позиция ребенка;

– речевые проявления – комментарии, пояснения.

Таким образом, на данном этапе определена необходимая методологическая и методическая основа исследования, проводится статистическая обработка полученных данных. Полученные результаты позволят эмпирически определить структурные компоненты, выявить особенности проявления различных параметров визуальной креативности в старшем дошкольном возрасте, а также наметить перспективы изучения данного феномена. Дальнейшее исследование связано с разработкой и реализацией развивающей программы, направленной на развитие различных компонентов визуальной креативности старших дошкольников в изобразительной деятельности.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Б.Г. Ананьев // Познавательные процессы: ощущения, восприятия. – М. : Педагогика, 1982. – 85 с.
2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
3. Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России : коллективная монография / Л.В. Градусова, Н.И. Левшина, В.И. Турченко ; под ред. А.Г. Гогоберидзе. – СПб. : Ин-т детства РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – Ч. 2. – С. 303.

ПРОБЛЕМА ПРАВИЛЬНОГО ВЫБОРА ИГРУШКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На сегодняшний день стоит острая проблема выбора правильной игрушки для ребенка, так как современный рынок переполнен предложениями. Но все ли игрушки безопасны для физического и психического развития ребенка?

О.В. Евтюхина говорит о том, что свой первый социальный опыт дети получают в игре. В своих играх дети подражают взрослым и той модели поведения, которую они видят вокруг себя. Развитие богатого эмоционального мира ребенка немислимо без существования в нем игрушек. Именно они служат для него той средой, которая позволяет выражать свои чувства, исследовать окружающий мир, учит общаться и познавать себя [3, с. 201].

Е.О. Смирнова подчеркивает что, у каждого ребенка должна быть такая игрушка, которой он может пожаловаться, которую поругает и накажет, пожалеет и утешит. Именно она поможет ему преодолеть страх одиночества, страх темноты и многие стрессовые ситуации. Игрушка должна способствовать проявлению детской инициативы и самостоятельности. Соответственно игрушка должна позволять ребенку делать с ней то, что он хочет. С одной стороны, она должна быть привлекательной и прочной: чтобы колесики у машинки легко крутились, а ручки у куклы не отваливались. Кроме того, когда ребенок держит в руках игрушку – она для него становится объектом для подражания. Это важный этический момент, ведь игрушки формируют у ребенка представления и нормы о том, что красиво, а что нет. Поэтому малышу не следует давать жестокие игрушки [1, с. 80–82].

Г.Л. Лэндрет считает, что у ребенка должен быть определенный набор игрушек, способствующих развитию его чувственного восприятия, мышления, кругозора, позволяющих ему проигрывать реальные и сказочные ситуации, подражать взрослым. Г.Л. Лэндрет выделил следующие рекомендации по выбору игрушек, помогающих гармонично развивать интеллект, эмоции, самопознание, самоконтроль и умение общаться [3, с. 201].

Игрушки из реальной жизни. Кукольное семейство (может быть, семья зверушек), кукольный домик, мебель, посуда, машины, лодка, касса, весы, медицинские и парикмахерские инструменты, часы, стиральные машины, плиты, телевизоры, мелки и доска, счеты, музыкальные инструменты, железные дороги, телефон и т. д.

Игрушки, помогающие «выплеснуть» агрессию. Солдатики, ружья, мячи, надувные «груши», подушки, дикие животные, резиновые игрушки, веревки, скакалки, молотки и другие инструменты, дротики для метания, кегли и т. д.

Игрушки для развития творческой фантазии и самовыражения. Кубики, матрешки, пирамидки, конструкторы, азбуки, настольные игры, разрезные картинки или открытки, краски, пластилин, мозаика, наборы для рукоделия, нитки, кусочки ткани, бумага для аппликаций, клей и т. д.

Многие ученые, психологи, приходят к мнению, что есть группа игрушек, которые не развивают ребенка это так называемые технические оснащенные, интерактивные, обеспеченные разными чипами: говорящие, поющие, танцующие. Занимаясь с такими игрушками, ребенок нажимает на кнопки и рычаги и просто наблюдает, что будет происходить. Такие игрушки блокируют собственную активность ребенка и сводят ее к потреблению качеств самой игрушки. Вот такие игрушки покупать не стоит.

Е.О. Смирнова выделяет следующие критерии отбора:

1. Простота и доступность. Игрушка не должна выполнять одновременно несколько функций, она должна быть простой и практичной, что бы ребенок понимал, что и как надо делать.

2. Стимуляция активных действий. Она обязательно должна приносить малышу радость и удовольствие. Для того чтобы игрушка стимулировала осмысленную детскую активность (т. е. способствовала развитию), она должна отвечать интересам ребенка, соответствовать его потребностям, быть увлекательной и привлекательной.

3. Поощрение самостоятельности. Игровые действия ребенка должны быть самостоятельными. Игрушку можно рассматривать как особый предмет, позволяющий ему ощутить уверенность в своих силах. Она должна быть опорой для самостоятельных действий детей, должна помогать ощутить свою компетентность и автономность. Возможность или невозможность самостоятельного действия зависит от некоторых незначительных и незаметных для взрослых деталей. Предмет игры выбран правильно, если он содержит понятные ребенку ориентиры для его самостоятельной деятельности. В качестве примера можно привести такие известные народные игрушки как пирамидки, матрешки, вкладыши, которые сами «подсказывают» правильный способ действия.

4. Этика, эстетика, культура. К социальным особенностям игрушки относится, прежде всего, этический аспект, который наиболее тесно связан с ее воспитательной функцией. Игрушка должна по возможности вызывать добрые, гуманные чувства. Недопустимым является наличие в ней качеств, стимулирующих асоциальные действия и чувства: насилие, жестокость, агрессивность, безразличное, объектное к живому, недопустимы. При выборе игрушек всегда нужно учитывать и художественный, эстетический аспект.

Таковы самые общие требования, которые необходимо учитывать при выборе игрушки для ребенка. Именно игрушка это крайне важная вещь для полноценного и гармоничного развития ребенка. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и взрослый должен это учитывать и помогать ребенку в развитии. В статье мы рассмотрели проблему правильного выбора игрушек для детей дошкольного возраста, так же выделили критерии отбора [2, с. 109].

Список литературы

1. Смирнова, Е.О. Как играть с матрешкой / Е.О. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 4. – С. 80–82.
2. Смирнова, Е.О. Психология ребенка / Е.О. Смирнова. – М., 2005. – 109 с.
3. Флерина, Е.А. Игра и игрушка: пособие для воспитателя детского сада / Е.А. Флерина. – М. : Просвещение, 1973. – 201 с.

*Рушина А.Г., студентка АлтГПА
Научный руководитель: Брылева О.А.,
канд. психол. наук, доцент АлтГПА
г. Барнаул*

МЕДИАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

Понятие толерантности широко распространено в современном мире. Определение толерантности прошло в своей истории длинный путь и вызывало много диспутов, пока 16 ноября 1995 г. на генеральной конференции ЮНЕСКО не была принята Декларация принципов толерантности, где понятие толерантности базируется на «... уважении, принятии форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» [1, с. 2].

Статья 4 Декларации «Воспитание» призывает и государства, и учебные заведения реализовывать программы, поддерживающие и воспитывающие дух толерантности. Воспитание в духе терпимости должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях [1, с. 3].

В связи со всем вышесказанным возникают следующие вопросы: когда у ребенка начинать формировать дух толерантности? Это качество должны закладывать в школе, в высших учебных заведениях? Или оно должно передаваться «с молоком матери» на уровне ментальности? Что если период формирования толерантных качеств был упущен? Психология как наука может предоставить нам множество диагностик толерантных качеств на разных этапах развития человека, следовательно, коррекционно-развивающую работу по повышению уровня толерантности можно проводить с любой возрастной категорией.

Идеальной средой для формирования толерантности является непрерывное образование: начиная с «дошколят» до старших курсов высших учебных заведений. При этом не стоит оставлять без внимания и профессиональную сторону жизни человека, проводить тренинги и семинары среди трудовых коллективов согласно специфике работы.

На этом этапе возникает следующая сложность: какие методы формирования толерантности будут приемлемы и легко адаптированы ко всем возрастам и сферам обучения (работы). В ходе исследования данного вопроса, было выявлено, что значительными преимуществами обладает медиация в обучении как метод формирования толерантной личности.

Медиация (от лат. *medius* – занимающий середину между двумя точками зрения, предлагающий средний путь, держащийся нейтрально, беспристрастно) – это процедура примирения конфликтующих сторон путем их вступления в добровольные переговоры с помощью третьей стороны - посредника (медиатора), оказывающего содействие для урегулирования спора [2, с. 76]. На государственном уровне медиация приобретает узаконенный статус: в январе 2011 года в России вступил в силу Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [3, с. 8–12].

Интерес к процедуре посредничества вызван значительными преимуществами:

- наличие третьей стороны положительно влияет на ситуацию и способствует снижению деструктивной направленности конфликтующих сторон;
- происходит активное участие сторон в выработке итогового соглашения (сотрудничество), в результате чего оно оценивается как предельно справедливое;
- благодаря процедуре медиации возможна экономия временных и финансовых ресурсов;
- в ходе обучения медиации участники могут оказаться во всех действующих позициях: обвинитель, защитник, медиатор, что позволяет рассмотреть конфликтную ситуацию с разных сторон.

Цель, заложенная в исследовании, заключается в изучении возможностей формирования стрессоустойчивости, повышение уровня толерантности и изменение модели поведения в конфликтной ситуации через освоение приемов медиации.

Идея непрерывного обучения медиативным техникам на первый взгляд может показаться утопией, но стоит обратиться к опыту исследователей и педагогов, в чьей практике уже используется данный метод. Возможность внедрения процедуры медиации предложила Н.Н. Измалкова в программе «Школьная служба мира и дружбы», в которой исследователь предлагает в службу медиаторов включить только родителей и детей.

Т.Э. Мариносян. в статье «Школьная медиация как современный способ урегулирования конфликтов в системе образования» говорит о необходимости включения в процесс медиации школьников и родителей путем обучения медиативным техникам.

В.Ю. Сморгунова в статье «Гражданская компетентность и правовая культура учащихся» утверждает, что необходимо внедрять в образовательно-воспитательную среду методы школьной медиации, так как метод может стать тем инструментом для развития социально-активной личности, которая будет конструктивно вести себя в заведомо стрессовых и конфликтных ситуациях.

А.Р. Швандерова называет медиацию важной предпосылкой дальнейшего развития гражданского общества, и пишет: «...Научив студентов навыкам медиации, образовательные учреждения дадут возможность молодому поколению стать позитивно активными лидерами, бороться со всякого рода негативом, выработать чувство ответственности за изменение ситуации, ведь в процессе медиативного взаимодействия его стороны самостоятельно, исходя из своих интересов, ценностных предпочтений и наличных обстоятельств, осуществляют взаимные уступки и на этой основе устанавливают границы и условия совместного существования и регулируют взаимоотношения».

На базе Института Психологии и Педагогике АлтГПА была реализована программа ознакомления и обучения техникам медиации, по итогам реализации которой были выявлены изменения модели поведения студентов в конфликтной ситуации. Обучаемые стали отдавать предпочтение продуктивным моделям поведения: компромисс и сотрудничество. Также результаты исследования показали, что уровень стрессоустойчивости и толерантности обучаемых студентов стал выше, чем показатель до реализации программы.

Несомненно, освоение медиативных техник влияет на личность обучаемого, его поведение в конфликтных ситуациях становится «гибким», взгляд на решение конфликта перестает быть однобоким и возможностей выхода из трудной ситуации без ущерба интересов сторон становится больше.

Таким образом, медиация как метод формирования толерантности является успешным и перспективным в непрерывном обучении и воспитании личности.

Список литературы

1. Декларация принципов толерантности от 16 ноября 1995 г. [Электронный ресурс] http://www.herzen.spb.ru/img/files/stas/tolerance/DEKLARACIYA_PRINCIPOV_TOLERANTNOSTI.pdf.
2. Аллахвердова, О.В. Медиация – переговоры с участием посредника / О.В. Аллахвердова, А.Д. Карпенко. – СПб. : Роза мира, 2007. – 144 с.
3. Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» // Российская газета. – Федеральный выпуск №5247 от 30 июля 2010 г. – 47 с.

*Сильченко Е.С., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Нестерова А.А.,
канд. пед. наук УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

За последнее десятилетие произошло много изменений во всех сферах жизни человека. В том числе изменения претерпела и система образования.

Сегодня основной задачей образования является не передача учащимся готовых знаний, умений и навыков, а формирование у школьников способности самостоятельно находить ответы на вопросы и решать проблемные ситуации. Одним из эффективных способов формирования такой способности признается проектная деятельность, в которой ребенок учится осуществлять: поиск необходимой информации, ~~не~~строить структуру по ее значимости, формулировать гипотезу, проводить необходимые исследования, на основе полученных результатов подводить итоги и делать выводы.

Метод проектов появился в США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики». Американский философ и педагог Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика на основе личного интереса именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их собственную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни [3].

Суть технологии проектов – стимулировать интерес школьников к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Практически одновременно идеи проектного обучения зародились в России. Сторонники метода проектов в советской России В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатъев провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, с помощью которого приобретение знаний осуществлялось на основе и в связи с трудом учащихся.

Однобокое увлечение проектами в ущерб общему развитию личности привело к тому, что уровень общеобразовательной подготовки резко снизился. Причиной тому была слабая разработанность методики проектной деятельности. Позднее метод проектов был осужден [3]. Сегодня внимание к изучению и использованию метода проекта в образовательной практике школы значительно возросло.

Проектный метод обучения – это определенным образом организованная поисковая, исследовательская деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организации процесса достижения этого результата с обязательной презентацией этих результатов [1].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности [5, с. 66].

Метод проекта состоит из последовательных этапов:

- формулирование цели. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения. Прогнозирование практической, теоретической, и познавательной значимости предполагаемых результатов;

- разработка или выбор путей выполнения проекта. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: определение проблематики и вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотез их решения. Обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);

- работа над проектом. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся

- оформление результатов. Обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.), сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- обсуждение результатов работы. Подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования [4, с. 8].

Вовлечение учащихся в проектную деятельность происходит постепенно. Как показывает опыт проектной деятельности в школе, серьезный интерес к такой, в значительной степени самостоятельной, работе появляется в основном звене школы, но зарождается в начальной школе. В начальном звене формируются организационные навыки исследовательской работы, навыки использования компьютера для поиска информации и оформления письменной части проекта, необходимые волевые качества, чтобы преодолеть возникающие трудности и не утрачивать интерес к длительной работе, не терять из поля зрения значимую цель [1].

При организации проектной деятельности в начальной школе необходимо учитывать возрастные и психолого-физиологические особенности младших школьников.

Темы детских проектных работ выбирать из содержания учебных предметов или из близких к ним областей. Для проекта требуется лично значимая и социально детерминированная проблема, знакомая младшим школьникам и значимая для них.

Проблема проекта или исследования, обеспечивающая мотивацию включения школьников в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов учащихся и находиться в зоне их ближайшего развития.

Важно ставить вместе с младшими школьниками и учебные цели по овладению приемами проектирования как общеучебными умениями. Например, можно задать ученикам такие вопросы: «Какие умения понадобятся для выполнения этого проекта? Владеете ли вы этими умениями в достаточной мере?»

Целесообразно в процессе работы над проектом проводить с младшими школьниками экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции [2, с. 56].

Примерные темы проектов в начальной школе: знаменитые люди нашего района; кто такой Петрушка; наша безопасность; наши имена; организация помощи одинокой пожилой женщине; откуда пришли комнатные растения; план классного уголка; проблема труда и взаимопомощи в русских народных сказках; сувенир в подарок; сценарий новогоднего праздника; школа будущего; школьные традиции и т. д. [2, с. 58].

На каких предметах лучше всего «работает» метод проектов?

По своей целевой направленности учебные предметы могут быть разделены на две большие группы.

Первая группа – это предметы, формирующие систему специальных и общеучебных знаний и умений учащихся.

Ведущую роль в логике построения образовательного процесса на этих предметах занимает содержание обучения. Систематическое построение учебной программы – условие высокого качества знаний «на выходе» – диктует жесткий отбор форм и методов обучения.

На уроках этой группы метод проектов имеет относительно низкую эффективность, что доказала и мировая, и отечественная практика.

Реализация проектной деятельности по этим дисциплинам лучше всего происходит во внеклассной деятельности, особенно в форме межпредметных проектов.

Вторая группа предметов ориентирована на формирование компетентностей (гражданской, информационной, коммуникативной и других).

Эти предметы не так тесно связаны со своей научной основой и носят в значительной степени интегративный или прикладной характер. Все они тесно связаны с окружающей жизнью и будущей профессиональной или общественной деятельностью школьников. В данную группу входят такие предметы, как: иностранные языки, информатика, изо, технология, граждановедение, экология.

Преподавание данных дисциплин не только допускает, но и требует введения метода проектов как в классно-урочную, так и во внеурочную деятельность учащихся [6, с. 33].

Главный «проводник» в новой сфере деятельности – учитель. Задача педагога не предоставить школьникам готовый план действий, а направлять учащихся в их «открытиях». Советовать, где ребята могут взять необходимую, и, самое главное, правильную информацию. Учителю следует помогать школьникам в корректировке гипотез и оформлении результатов работы. Подчеркнем то, что главным «исследователем» непременно должен быть школьник. Он должен прочувствовать атмосферу поиска решения проблемы и триумф от нахождения «истины».

При использовании данного метода у школьников развиваются такие качества как: целеустремленность, способность планировать свою деятельность, ответственность, способность взаимодействовать в коллективе, и другие.

В заключении хочется отметить, что проектное обучение следует использовать как дополнение систематического освоения знаний. При постоянном использовании данного метода у школьников теряется новизна ощущений, а, следовательно, снижается продуктивность проектной деятельности. Основной ценностью проектной деятельности является ориентация школьников не на простое изучение темы, а на создание конечного образовательного продукта.

Список литературы

1. Васильевская, А.И. Метод проектов на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/501897/>.
2. Землянская, Е.Н. Учебные проекты младших школьников / Е.Н.Землянская // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 55–59.
3. История возникновения метода проектов [Электронный ресурс] // Тематические учебно-методические материалы URL: <http://soc-work.ru/article/840>.
4. Крившенко, Л.П. Научно-исследовательская и проектная деятельность учащихся учреждений общего, начального и среднего профессионального образования : учебное пособие / под ред. Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Л.В. Юркина. – М., 2007. – 51 с.
5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
6. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – 6-е изд., испр. и доп. – М.АРКТИ, 2008. – 80 с.

*Суханова О.А., студентка ШГПИ
Научный руководитель: Ган Н.Ю.,
канд. пед. наук, доцент ШГПИ
г. Шадринск*

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Игра – важнейшая и чрезвычайно эффективная в дошкольном возрасте форма социализации ребенка, обеспечивающая освоение мира человеческих отношений. Она образец – эталон будущей взрослой жизни, объединяющая «мир взрослых» и «мир детей», она создает условия для психического развития и взросления, подготовку ребенка к будущей жизни.

Игровая деятельность не возникает сама по себе, не изобретается ребенком: она задается взрослыми, которые учат его играть, передают ему общественно сложившиеся способы игровых действий. Усваивая технику различных игр в общении со взрослыми, ребенок затем обобщает игровые способы и переносит их на другие ситуации. Тем самым, игра приобретает самодвижение, становится формой собственного творчества ребенка, что обуславливает ее развивающий эффект (А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Н.Я. Михайленко).

Совместные игры родителей с детьми помогают установить контакт, взаимопонимание, добиться выполнения требований без особого нажима. Родители, которые относятся к игре безучастно, равнодушно, лишают себя возможности сблизиться с ребенком, узнать его внутренний мир [2].

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, обозначенные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), предполагают: развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми; развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества. В качестве важнейшей доминанты, определяющей общение родителей и детей в семье, выступает игровая деятельность [5].

В процессе совместных игр у ребенка вызываются новые формы переживаний, воспитываются положительные чувства по отношению к взрослому, поскольку преднамеренные воспитательные воздействия в этих условиях менее заметны и ребенок активно проявляет себя как субъект деятельности. Дети получают крайне необходимый для их эмоционального благополучия опыт новых отношений со взрослыми, отношений, основанных на уважении и признании самостоятельности детей [1].

Родителям необходимо играть с ребенком. Без этого он не сможет полноценно овладеть игровой деятельностью, а будет только манипулировать игрушками. Нужно именно играть, а не включаться в игру по родительскому долгу. Ребенок очень ценит, когда взрослый соглашается играть с ним, отложив свои серьезные дела. Он интуитивно понимает, что к нему отнеслись как к равному, значимому: не пожалели своего «взрослого» времени. Это поднимает его в собственных глазах. И конечно, наполняет сердце любовью к родителям.

В игре осуществляется подготовка к новой, более сложной деятельности – учению. Если ребенок не умеет играть, у него низкий уровень воображения, игровых навыков – это скажется на его готовности к школе. Дети, не наигравшись в дошкольном возрасте, с самого начала обучения испытывают трудности, мешают учителю и другим детям и довольно скоро попадают в разряд «трудных» неуспевающих учеников.

Цель исследования состоит в разработке содержания и форм работы с родителями, направленных на совершенствование игрового взаимодействия родителей и детей.

Объектом исследования выступает процесс взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи.

Предмет исследования – поиск эффективных форм и методов работы дошкольной образовательной организации с родителями, направленных на совершенствование игрового взаимодействия родителей и детей.

Гипотеза исследования – процесс игрового взаимодействия родителей и детей будет успешным если:

- показать родителям ценность игры для детского развития;
- научить родителей приемам игрового взаимодействия с детьми;
- использовать активные формы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи.

Опытно-поисковая работа проходила в Муниципальном казенном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад комбинированного вида № 35 «Малышок» г. Шадринска Курганской области. В эксперименте принимали участие 6 воспитателей, 22 родителя и 22 ребенка в возрасте от 5 до 6 лет.

На этапе констатирующего эксперимента с детьми была проведена беседа. Цель беседы: выяснить играют ли родители с ребенком дома, в какие игры ребенок любит больше всего играть, кто из родителей является партнером по игре? Детям были заданы следующие вопросы: «Любишь ли ты играть?», «Дома ты любишь играть один или с родителями?», «В какие игры и игрушки ты любишь играть больше всего?», «Есть ли у тебя любимая игрушка?».

Анализ результатов индивидуальных беседы показал, что из 22 детей 3 (14%) дошкольников играют с родителями дома. В качестве партнера по игре чаще выступает папа. В основном дети любят играть в компьютерные игры, а также с куклой Барби и Лего. Самое любимое время проведение у дошкольников – просмотр мультипликационных фильмов. Только три девочки (14%) играют в dolls – матери. В основном дети мечтают о современных игрушках: диск «Человек паук», куклы: Винкс, Братц. В качестве любимой игрушки выступает мягкая игрушка, потому что «она мягкая», приятная на ощупь «у нее доброе лицо», с ней можно спать.

С целью выяснения отношения родителей к проблеме игрового взаимодействия с детьми было использовано анкетирование. Анкета для родителей включала следующие вопросы: «Как часто Вы играете с ребенком дома?», «Каким играм Вы отдаете предпочтение?», «Чем Вы руководствуетесь, покупая игрушки ребенку?», «Нужно ли руководить играми детей или дети должны играть самостоятельно?».

Полученные данные свидетельствуют, о том, что регулярно играют с ребенком дома всего 27% родителей. Остальные родители играют с детьми только по субботам, воскресеньям. Родители дошкольников отдают предпочтение играм, способствующим формированию познавательной сферы ребенка, направленных на подготовку ребенка к школе. Покупают, главным образом, «умные» игрушки: настольно-печатные игры, механические, электрифицированные. Многие игрушки покупаются не для игры, а потому что они модные, «прикольные», потому что ребенок их просит. Большинство отцов и матерей убеждены, что игра – самостоятельная деятельность, ребенок должен играть сам. Главным средством развития игры многие родители считают приобретение игрушек.

Таким образом, можно сделать вывод, что родители редко выступают в качестве партнеров по игре, не умеют направить детскую игру в нужное русло. У взрослых нет убежденности в том, что именно игра обеспечивает своевременное и полноценное психическое развитие дошкольников.

В ходе констатирующего эксперимента мы выяснили мнение воспитателей об игровом взаимодействии родителей и детей, какое место данное содержание занимает в работе с родителями. Анализ ответов воспитателей показал, что все без исключения педагоги считают, что через игру ребенок познает мир и свое место в социуме. Педагоги утверждают, что родители обязательно должны играть с ребенком дома; они знакомят родителей с информацией о том в какие игры нужно играть с детьми, какие игрушки покупать ребенку. Педагоги в основном используют традиционные формы работы: консультации, семинары-практикумы, беседы.

Мы убедились, что воспитателям не хватает теоретических знаний и практических навыков по проблеме организации игровой деятельности детей и родителей в семье.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости проведения дальнейшей формирующей работы со всеми участниками педагогического процесса.

Список литературы

1. Гришина, Г.Н. Народная игра как средство развитие взаимоотношений между родителями и детьми в семье : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Г.Н. Гришина. – М., 1990. – 202 с.
2. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста. : учебное пособие / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева, Т.В. Кротова. – М. : Сфера, 2009. – 256 с.

3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2001. – 416 с.
4. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
5. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета. – 2013. – 25 ноября. – С. 18–21.

Сысюк А.О., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Зайцева О.Ю.,
канд. психол. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Существует несколько определений интеллекта. Интеллект – это, в первую очередь, образование, интеллеktуал – образованный человек. Первая составляющая интеллекта – знания о том, что есть в мире, то есть образование и эрудиция. Вторая составляющая интеллекта – творческая. По мнению Г. Крайга, интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов – способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность [4, с. 45]. Венгер Л.А. считает, что интеллектуальная готовность к обучению в школе – это специальная готовность, т. е. ребенка специально обучают и развивают его психические функции (восприятие, мышление, память, речь, воображение) на протяжении всего дошкольного детства, чтобы уже в школе первая учительница могла опираться на знания и умения ребенка, давая ему новый учебный материал [2, с. 37].

Анализируя данные понятия, под своим мы понимаем, что интеллектуальная готовность к школьному обучению – предполагает наличие у ребенка определенного кругозора и запаса конкретных знаний, для дальнейшего обучения в школе, полноценное развитие всех познавательных психических процессов. В аспекте изучения данной проблемы нами рассмотрено познавательное развитие детей и влияние его на готовность к обучению в школе.

Л.И. Божович утверждает что, познавательное развитие детей – одно из важных направлений в работе с детьми дошкольного возраста. Любой нормальный ребенок появляется на свет с врожденной познавательной направленностью, помогающей ему адаптироваться к новым условиям своей жизнедеятельности. Постепенно познавательная направленность перерастает в познавательную активность – состояние внутренней готовности к познавательной деятельности, проявляющееся у детей в поисковых действиях, направленных на получение новых впечатлений об окружающем мире. С ростом и развитием ребенка его познавательная активность все больше начинает тяготеть к познавательной деятельности. Развитая познавательная деятельность свойственна взрослым людям. В период дошкольного детства благодаря познавательной активности ребенка происходит зарождение первичного образа мира.

Образ мира формируется в процессе развития познавательной сферы, которая состоит из 3-х компонентов: 1) познавательные процессы (восприятие, внимание, память, воображение, мышление); 2) информация (опыт и достижения, накопленные человечеством на пути познания мира); 3) отношение к миру (эмоциональная реакция на отдельные объекты, предметы, явления и события нашего мира). Все компоненты познавательной сферы тесно связаны между собой [1, с. 145]. Познавательное развитие детей дошкольного возраста, по мнению Мухиной В.С. подразумевает работу педагогов со всеми тремя компонентами познавательной сферы. Однако следует помнить, что процесс познания маленького человека отличается от процесса познания взрослого. Взрослые познают мир умом, а маленькие дети эмоциями. Для взрослых людей информация первична, а отношение вторично. А у детей все наоборот: отношение первично, информация вторична [5, с. 96].

Рассмотрим развитие познавательных психических процессов, в старшем дошкольном возрасте оно происходит следующим образом:

Речь. Развивается звуковая сторона речи. Позже формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков, ребенок перестает узнавать неверно сказанные слова, он и слышит, и говорит правильно. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития. Средние данные по В. Штерну 6 лет – 2500–3000 слов. У ребенка появляются развернутые сообщения – монологи, рассказы. В них он передает другим не только то новое, что он узнал, но и свои мысли по этому поводу, свои замыслы, впечатления, переживания.

Память. В дошкольном возрасте память включается в процесс формирования личности. Третий и четвертый годы жизни становятся годами первых детских воспоминаний. Интенсивное развитие и включение памяти в процесс формирования личности определяет ее позицию доминирующей в дошкольном возрасте функции. С развитием памяти связано появление устойчивых образных представлений, выводящих на новый уровень мышление.

Восприятие. В связи с появлением и развитием в дошкольном возрасте апперцепции восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия – наблюдение, рассматривание, поиск. Появление в дошкольном возрасте устойчивых образных представлений приводит к дифференцированию перцептивных и эмоциональных процессов. Эмоции ребенка становятся связанными главным образом с его представлениями, вследствие чего восприятие утрачивает свой первоначально аффективный характер.

Мышление. К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то, что дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький предмет – значит, легкий; большой – значит, тяжелый, если тяжелый, то в воде утонет и так далее) [5, с. 137].

Таким образом, старший дошкольный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Вспомним параллелограмм развития памяти по А.Н. Леонтьеву. Чем выше мы поднимаемся по лестнице развития, тем более опосредованными становятся психические процессы. Возникает произвольное и намеренное запоминание, ставится задача произвольного воспроизведения. Дети сами начинают использовать средства для запоминания. Так, развитие памяти стоит в прямой зависимости от развития интеллекта. Что же касается самого интеллекта, то в этом возрасте, по словам Л.С. Выготского, мы имеем дело с развитием интеллекта, который не знает самого себя. Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает: дифференцированное восприятие; аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец); рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии); логическое запоминание; интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий; овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов; развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций [3, с. 78].

Подводя итог всему сказанному можно сделать вывод о том, что психологическая подготовка ребенка к обучению в школе является важным шагом воспитания и обучения дошкольника в детском саду и семье. Ее содержание определяется системой требований, которые школы предъявляет ребенку. Это требования заключаются в необходимости ответственного отношения к школе и учебе, произвольного управления своим поведением, выполнение умственной работы, обеспечивающее сознательное усвоение знаний, установление с взрослыми и сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
2. Венгер, Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 7. – С. 36–74.
3. Запорожец, А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе // Избр. психолог. труды : в 2 т. / А.В. Запорожец. – М. : Психология, 1986. – 188 с.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – 7-е изд., междунар. – СПб. : Питер, 2000. – 988 с.
5. Мухина, В.С. Детская психология : учебное пособие / В.С. Мухина. – 2-е изд. – М. : Апрель – Пресс; Н: ЭКСМО – Пресс, 1999. – 352 с.

*Табанаква В.А., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Зайцева О.Ю.,
канд. психол. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск*

К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА ДИДАКТИЧЕСКИМИ ИГРАМИ В ДОУ

В последнее время в педагогической науке появилось целое направление – игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались и разрабатываются многими исследователями: В.Н. Аванесовой, Ф.Н. Блехер, З.М. Богуславской, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером, Е.Ф. Иваницкой, Е.И. Радиной, А.И. Сорокиной, Е.И. Удальцовой, А.П. Усовой, Б.И. Хачапуридзе и др. Во всех их исследованиях подтверждается взаимосвязь обучения и игры, определилась структура игрового процесса, основные формы и методы руководства дидактическими играми [4, с. 223].

О развивающем значении игры говорится в исследованиях Р.И. Жуковской, Н.Я. Михайленко, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина и др. [5, с. 189].

Оценивая дидактическую игру и ее роль в системе обучения, А.П. Усова писала: «Дидактические игры, игровые задания приемы позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность ребенка, вносят занимательность» [4, с. 178].

Психолог А.В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, справедливо указывал: «Нам необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка, служила формированию его способностей» [2, с. 178].

В.Н. Кругликова дидактическую игру рассматривает как вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания.

Поэтому дидактическая игра – это вид учебных занятий, специально созданным педагогом с целью обучения и воспитания детей.

Особенность дидактической игры заключается в том, что:

- ребенок воспринимает умственную задачу, как практическую, игровую; это повышает его умственную активность;
- дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определенные трудности [3, с. 89].

Рассмотрим особенности педагогического руководства дидактическими играми в старшей группе ДОУ по следующим критериям:

- особенности планирования дидактической игры в педагогическом процессе ДОУ;
- требования к организации дидактических игр.

Для выяснения вопросов о характере дидактических игр как средстве образовательной работы, их место в педагогическом процессе детского сада, и в системе организованного обучения, мы подняли вопрос о применении дидактических игр в практике.

В дополнение нами был изучен календарный план, проводились эпизодические наблюдения за дидактическими играми в режимных моментах.

Таблица

Количество дидактических игр в календарном плане

| <i>Количество проведенных игр в месяц</i> | | <i>Количество проведенных игр в месяц</i> | |
|--|--|--|--|
| <i>Апрель</i> | | <i>Май</i> | |
| <i>В непосредственно образовательной области</i> | <i>В самостоятельной игровой области</i> | <i>В непосредственно образовательной области</i> | <i>В самостоятельной игровой области</i> |
| <i>А) игры-путешествия</i> | | <i>А) игры-путешествия</i> | |
| 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Б) Игры-поручения</i> | | <i>Б) игры-поручения</i> | |
| 0 | 1 | 0 | 0 |
| <i>В) игры-предположения</i> | | <i>В) игры-предположения</i> | |
| 1 | 3 | 0 | 0 |
| <i>Г) игры-загадки</i> | | <i>Г) игры-загадки</i> | |
| 1 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Д) игры-беседы</i> | | <i>Д) игры-беседы</i> | |
| 1 | 8 | 4 | 5 |
| <i>Е) настольно-печатные игры</i> | | <i>Е) настольно-печатные игры</i> | |
| 0 | 14 | 1 | 12 |

В ходе проведения констатирующего этапа нам удалось проанализировать календарное планирование в течение двух месяцев, вследствие чего было выявлено всего 51 дидактическая игра.

В непосредственно образовательной деятельности:

- А) игры-путешествия: 0
- Б) игры-поручения: 1
- В) игры предположения: 1
- Г) игры-загадки: 1
- Д) игры-беседы: 5
- Е) настольно-печатные игры: 1

В самостоятельной игровой деятельности:

- А) игры-путешествия: 0
- Б) игры-поручения: 1
- В) игры предположения: 3
- Г) игры-загадки: 0
- Д) игры-беседы: 13
- Е) настольно-печатные игры: 26

Исходя из качественного анализа, можно сделать выводы о том, что в календарном плане не прослеживается определенная система планирования дидактических игр в течение недели, месяца. Общее количество игр в месяц колеблется от 22 до 29, в каждом месяце они различны. Из таблицы видно, что ни в непосредственно образовательной деятельности, ни в самостоятельной игровой деятельности дидактические игры применяются хаотично, отсутствует реализация принципов усложнения игровых правил, содержания игровых задач.

В календарном плане схематично указывается планирование дидактических игр в непосредственно образовательной деятельности. В основном указывается наименование и цель игры, а материал для проведения игр не указан. Так, например, дидактическая игра «Прогноз погоды». Цель: учить детей передавать информацию с помощью эмоций, мимики и пантомимики.

Представленные материалы и результаты наблюдения за педагогическим процессом в группах для детей старшего дошкольного возраста показывают, что дидактические игры планируются и проводятся по аналогии с занятиями.

Не прослеживаются конкретные связи между реализацией непосредственно образовательной области и дидактическими играми, невозможно проследить в какой момент процесса обучения включаются игры, по планам воспитателей.

Содержание дидактических игр часто не раскрывают темы недели, не связано с содержанием предшествующих непосредственно образовательной деятельности и не закрепляются в последующих. Например, в рамках тематической недели «Космос» воспитатель планирует следующие дидактические игры: «Что такое электричество», «Чья одежда», «Бытовые приборы», «Электричество». Но в конце недели воспитателем была проведена игра-беседа «Завершение пасхальной недели».

Однако программное содержание намеченных планов игр формируются в самом общем виде («развивать любознательность», «развивать мышление», «создать доброе настроение» и др.).

В преобладающем большинстве случаев дидактические игры преследуют цель: закрепление знаний, умений и навыков, так например, дидактическая игра «Чей дом?». Цель: назвать дом и кто в нем живет. Это не согласуется с современными требованиями ФГОС ДО к системе дошкольного образования.

Иногда педагоги планируют игры как занятие, приспосабливают их к характерной форме для реализации образовательных областей. Это приводит к изменениям учебно-игровой структуры дидактических игр. Воспитатели указывают в плане лишь дидактическую, учебную сущность дидактических игр, намечают программное содержание, но игровые компоненты – игровые задачи и действия, игровые правила – не выделяются, не продумываются заранее, не намечаются в плане. Вместо них указываются методические приемы, близкие по характеру к прямым приемам обучения.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что дидактические игры занимают в образовательном процессе детского сада не значимую роль. В календарном плане содержание дидактической игры не соответствует тематической недели, указывают дидактическую, учебную сущность дидактических игр, намечают программное содержание, но игровые компоненты – игровые задачи и действия, игровые правила – не выделяются. Игры направлены не на умственное развитие детей, а на закрепление пройденного материала.

Таким образом, проведенный теоретический и эмпирический анализ использования ресурсов игровой педагогики в практике образовательной работы с детьми дошкольного возраста позволил выявить противоречие, между тем, что современные исследователи актуализируют внимание практиков на значимости игровых методов и форм организации обучения дошкольников, наряду с тем, что в педагогической практике использование дидактической игры имеет архаический, несистемный характер.

Список литературы

1. Елистратова, И. Давай с тобой поиграем / И. Елистратова // Мой ребенок. – 2006. – № 11. – С. 17–23.
2. Запорожец, А.В. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста / А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. – М. : Сфера, 1998. – 235 с.
3. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду / А.И. Сорокина. – М. : Сфера, 1998. – 189 с.
4. Усова, А.П. Игра / А.П. Усова. – М. : Сфера, 1998. – 256 с.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1998. – 358 с.

Титова М.О., студентка ВСГАО

*Научный руководитель: Галеева Е.В., ст. преподаватель ВСГАО
г. Иркутск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Дошкольное детство – это большой отрезок жизни ребенка. Ребенок знакомится с миром человеческих отношений и разных видах деятельности. Он испытывает желание включиться в эту взрослую жизнь и активно в ней участвовать. У детей старшего дошкольного возраста идет активное развитие познавательных процессов. Ребенок, поступающий в школу, должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к новому образу жизни, новому отношению к людям и к своей деятельности.

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. В этот период в его жизнь входит учение, деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда. Кроме того, эта деятельность ставит перед ребенком задачу последовательного, преднамеренного усвоения знаний. Поступление в школу знаменует собой и новое положение ребенка в обществе, в государстве, что выражается в изменении его отношений с окружающими людьми. Главное в этом изменении заключается в совсем новой системе требований, предъявляемых к ребенку и связанных с его новыми обязанностями, важными не только для него самого и для его семьи, но и для общества. Его начинают рассматривать как человека, вступившего на первую ступень лестницы, ведущей к гражданской зрелости [1].

Степень готовности к школьному обучению – это в значительной мере вопрос социальной зрелости ребенка, так как, приступая к систематическим занятиям, он должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к существенной перестройке всего образа жизни, которая неизбежно связана с изменением его места в системе общественных отношений – принятием положения школьника. Поступление в школу влечет за собой адаптацию к новому образу жизни.

Адаптация ребенка к школе – это одна из важнейших проблем в психолого-педагогических исследованиях. Понятие «адаптация» Медведев В.И. определяет как процесс и результат активного приспособления индивида к новым условиям существования [2].

Существуют три формы адаптации к внешней среде – это:

- поиск человеком среды, которая будет благоприятна для его функционирования;
- изменения, которые человек совершает в среде для того, чтобы привести ее в соответствие со своими потребностями;
- внутренние психологические изменения человека, с помощью которых он приспосабливается к среде. [3]

С.А. Беличева, Г.Ф. Кумарина и И.А. Коробейникова считают, что школьную адаптацию нужно рассматривать как частное явление социально-психологической адаптации, в структуре которой школьная адаптация может выступать в роли причины или следствия.

А.Л. Венгер выделяет три уровня адаптации детей к школе:

1. Высокий уровень адаптации – у первоклассника положительное отношение к школе, требования воспринимает адекватно, полно и легко овладевает программным материалом, проявляет интерес к самостоятельной учебной работе, готовится ко всем урокам, в классе занимает высокое статусное положение.

2. Средний уровень адаптации – ученик положительно относится к школе, посещение школы не вызывает отрицательных переживаний, усваивает основное содержание учебной программы, внимателен при выполнении заданий и поручений, бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то интересным, почти всегда готовится к урокам и делает домашнее задание, дружит со многими одноклассниками.

3. Низкий уровень адаптации – ребенок отрицательно относится к школе, часто жалуется на плохое самочувствие, наблюдается плохое настроение и нарушение дисциплины, материал усваивает фрагментами, самостоятельная работа с учебником дается трудно, не проявляет интерес при выполнении самостоятельной работы, для понимания нового материала и решения задач требуется помощь учителя и родителей, близких друзей нет.

Таким образом, главными показателями успешной социально-психологической адаптации первоклассника к школе являются формирование адекватного поведения, установление контактов с учителем и одноклассниками, а также овладение навыками учебной деятельности.

В среднем период адаптации к школе продолжается от четырех до семи недель. Дети ведут себя по-разному, но у многих наблюдаются функциональные отклонения, такие как скованность или чрезмерная активность, потеря аппетита, низкая концентрация внимания, рост различных заболеваний и другое. Для повышения уровня адаптации первоклассников к школе нами была разработана программа формирующего эксперимента. Основной целью программы являлось повышение уровня адаптации первоклассников к школе. Исходя из цели, мы определили следующие задачи:

- формирование адекватного поведения;
- формирование положительного отношения к школе у детей;
- формирование навыков учебной деятельности.

Решая задачу формирования адекватного поведения, мы провели такие занятия, как: «Я и мои друзья. Дружба», «Мой школьный страх», «Я в лучиках солнца». Данные занятия способствовали повышению уровня адекватного поведения детей к школьному обучению. Такие занятия, как: «Снятие напряженности», «Психогимнастика. Формирование эмоциональной сферы», «А напоследок я скажу...» помогли сформировать положительное отношение к школе. Сформировать навыки учебной деятельности помогли такие занятия, как: «Сплочение группы. Закрепление правил», «Правила в школе», «Трудности первоклассника».

Так, в результате реализации программы у Данила Г., Марка М., Кирилла И. снизился уровень тревожности. Алена З., Тимофей Г., Екатерина Т. смогли повысить уверенность в себе, изменилось их статусное положение в классе. Ольга Л., Мария А., Семен С., смогли освободиться от отрицательных эмоций, исчезла их чрезмерная скованность. Практически у каждого учащегося произошли положительные изменения. Благодаря нашим занятиям, сформировалось положительное отношение к школе, которое на этапе констатирующего эксперимента было развито недостаточно. Дети стали более адекватно воспринимать требования учителя. Программный материал, по мнению учителя, стал усваиваться легче. Дети стали проявлять больший интерес к самостоятельной учебной деятельности, посещение школы перестало вызывать отрицательные переживания. В целом, в ходе занятий мы наблюдали, что у первоклассников улучшилось взаимодействие со сверстниками, снизилось психоэмоциональное напряжение, изменилось отношение к школе, и в результате – повысился уровень адаптации к школе.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб., 2008. – 464 с.
2. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация первоклассников / Т.В. Костяк. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
3. Диагностика школьной дезадаптации / под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейниковой, Г.Ф. Кумариной. – М., 2006. – 127 с.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧАСТНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ С ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

Изменения в идеологии, новые подходы к оценке социально-исторического развития российского общества заставляют пересмотреть содержание школьного образования на рубеже столетий. Результатом такого процесса явилось развитие негосударственного образования, как одного из самостоятельного направления в образовательном движении.

Очевидная динамика роста числа негосударственных образовательных учреждений и популярность домашней формы образования, впитавших в себя многовековые духовные традиции Западной Европы и национальной культуры, все более актуализируют поиск путей дальнейшего развития негосударственного образования в России.

Для более глубокого понимания процесса становления и развития частного школьного образования в исследовании было признано выделить ряд этапов. Условно они представлены следующим образом:

I этап – «стихийно-самостоятельный» (XIII в. – до 70-х гг. XVIII в.);

II этап – официально-признанный и социально-контролируемый (последняя четверть XVIII в. – начало XX в.);

III этап – либерально-демократический (с 1988 г. – по настоящее время).

Предпосылки развития частного образования, на наш взгляд, заключались в специфике внешней и внутренней политики, осуществляемой государством на разных этапах исторического развития.

В историко-педагогической литературе нет единого мнения относительно истоков возникновения частного образования в России. Многие исследователи считают возможным рассматривать данный вид образования со времен Древней Руси. Так же до сих пор не принято единой точки зрения на вопрос, возникло и развивалось частное образование на Руси раньше государственной школы или одновременно с ней. Отсутствие обычной школы привело к приобретению знаний частным способом вначале через формы внесемейного воспитания. Многовековое татаро-монгольское иго и постоянное накопление сил страны на борьбу за укрепление государственной территории приводила к временному застою в решении вопросов народного просвещения.

При Петре I вопросы образования решались на основе политических интересов, и школы того времени носили больше профессиональный и технический характер. Но одновременно с этим Петровская школа стала первой светской воспитательницей поколения русской интеллигенции. Можно считать, что одной из причин появления частных школ в первой половине XVIII в. являлось стремление сословного обучения и воспитания. Уже тогда частное образование выполняло компенсаторную функцию, давая возможность получения знаний определенных социальных групп общества.

В последней четверти XVIII в. частные учебные заведения вступили в новый этап своего развития – официально-признанный и социально-контролируемый. С того времени частное образование было включено в систему народного просвещения. Но в связи с этим были продуманы и установлены жесткие меры контроля и регламентации условий деятельности частных школ и пансионов, что поспособствовало сохранению лучших частных заведений и скорому закрытию тех, кто не соответствовал требованиям со стороны министерства народного просвещения. Основными причинами предпочтения частных школ государственным было принято считать сословный характер обучения, гибкое и вариативное обучение и изучением иностранных языков [1].

Созданное таким образом поле для деятельности частных учебных заведений положила основу для всеобщего признания частного образования в первой половине XIX века, распространившего свою деятельность еще до появления государственной системы образования, и негосударственное образование являлось неотъемлемой частью дореволюционной системы образования. Исследования показали, что в период законодательного оформления системы образования, складывались основные моменты существования частных школ и пансионов. К ним относятся стремление государства к уменьшению числа частных учреждений, усиление административного контроля и отчетности их деятельности. Если к началу XX века правовая основа деятельности частных и государственных учебных заведений была выработана, и передовые методики педагогической науки завоевали уважение населения и государства, то уже после октябрьской революции произошел крах всего частного образования в России. Негосударственные образовательные учреждения, как принято их теперь называть, возобновили свою деятельность только в 80-х гг. XX в.

Период с конца 80-х гг. XX в. по настоящее время в развитии частных школ можно определить как либерально-демократический. В главе отмечено, что с начала 90-х гг. частные учебные заведения росли в своем количестве, чаще в крупных промышленных центрах. Частные школы в настоящее время одни рассматривают как некую экспериментальную образовательную площадку, другие, как дополнение государственного образования. По итогам 2013 года было заключено, что за последние несколько лет число частных школ несколько упало, что может говорить об оставлении в образовании лучших школ. Так же нами были определены традиции частных школ, сложившиеся на переломе двух последних веков. К ним относятся: компенсаторская функция частного образования, как дополнение государственному образованию; многообразное состояние частного школьного образования, представленного домашней формой образования и частными учебными за-

ведениями; наличия в частных школах программ индивидуально обучения каждого ребенка; определенный контингент учащихся, состоящий из детей платежеспособных родителей и одновременно детей, имеющих отклонения в развитии; зависимость материальной базы частных учебных заведений от финансовой поддержки частных лиц и отдельных пожертвований, от социально-культурных условий, состава учащихся и педагогов [2].

Так же здесь можно отметить ряд проблем, существующих в настоящий момент в деятельности негосударственных школ.

Нехватка учебных площадей для негосударственных школ и постоянный рост арендной платы постоянный рост коммунальных платежей существенно затрудняет деятельность старых и открытие новых частных учебных заведений. Многие регионы РФ имеют нарушения в Законе «Об образовании» в части бюджетного финансирования аккредитованных негосударственных общеобразовательных учреждений. Отсюда вытекает проблема аккредитации и аттестации и аккредитации частных школ, и давление на них со стороны налоговых служб. Последний постоянно пытаются приравнять к сферам платных услуг и предпринимательской деятельности.

Нами обозначены ряд наметившихся тенденций в развитии частного школьного образования: численность частных школ будет расти до периода создания такой правовой среды, которая могла бы позволить четкую регламентацию деятельности и контроля за негосударственными школами; конкурентоспособные НОУ будут вытеснять недостаточно эффективные частные учебные заведения; рост внимания к вопросам качества обучения и воспитания, к национальным и культурным традициям, родному языку, реализуемых различными формами негосударственного образования, будет способствовать привлечению дополнительного капитала в данный сектор образования и формированию больших и малых элитных, национальных, профильных и др. НОУ; связь образовательной системы частных учебных заведений с зарубежными технологиями помогает внедрению в наши школы двуязычного образования, так востребованного в последнее время.

Таким образом, вопросы, рассмотренные выше, указывают на необходимость совершенствования законодательства и разработки новых концепций развития уже устоявшегося частного образования. Свобода с отсутствием совершенного законодательства и недоверчивый контроль со стороны налоговых служб и местных властей создает противоречивую картину развития под названием «свобода-контроль» [4].

Поэтому данная проблема сама по себе требует скорого разрешения как в педагогическом и юридическом русле образовательной системы страны.

Список литературы

1. Григорьев, В.В. Исторический очерк русской школы / В.В. Григорьев. – М. : Т-во тип. А.И. Мамонтова, 1900. – 589 с.
2. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. – М. : Наука, 1998. – 464 с.
3. Жуков, В.Н. Частные школы как общественное явление / В.Н. Жуков // Воспитание школьников. – 1992. – № 3–4. – С. 21–25.
4. О негосударственных общеобразовательных учреждениях. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 12 мая 2000. № 11–13 // Вестник образования. – 2000. – № 15. – С. 3–7.
5. Шмидт, Г.К. История средних учебных заведений в России / Г.К. Шмидт. – СПб. : Тип. В.С. Балашова, 1878. – 684 с.

*Тугушева Ю.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд. пед. наук, СурГПУ
г. Сургут*

УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечена необходимость привести школьное образование в соответствии с потребностями времени, современного общества, которое характеризуется изменчивостью, многообразием существующих в нем связей, широким внедрением информационных технологий [3, с. 70]. Не столь новой, но востребованной в обучении, является исследовательская деятельность обучающихся, цель которой – формирование у обучающихся познавательной активности. Этим обусловлено введение в образовательный процесс общеобразовательных учреждений методов и технологий на основе исследовательской деятельности обучающихся, в том числе и младших школьников.

Обществу нужен человек, самостоятельно и критически мыслящий, способный видеть проблему и творчески ее решать. Достичь этой цели можно, вооружив учащихся исследовательскими умениями. К сожалению, в практике преподавания математики сохраняется тенденция к их стихийному формированию. В основном учащиеся работают с книгой: пишут рефераты, сочинения, изложения, которые не дают высокого

уровня развития из-за шаблонности, ограничения узкой тематикой. Из-за отсутствия целенаправленной, спланированной работы по формированию исследовательских умений младших школьников, слабого использования продуктивных форм их включения в поисковую работу учителя не могут добиться высоких результатов в создании положительной мотивации к учебной деятельности и в развитии познавательных интересов [23, с. 145].

В.П. Ушачев, считал, исследовательские умения – это интеллектуальные и практические умения, обусловленные самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования на доступном детям материале. Школа призвана обеспечить овладение учащимися разнообразными способами исследовательской деятельности, способствующими саморазвитию личности. От учителя требуется создание дидактических условий для включения младших школьников в активную исследовательскую деятельность, использование исследовательских методов обучения, где наряду с приобретением знаний организуется собственная практическая деятельность детей. Для этого существуют разные методы и средства: проблемное обучение, поисковые и частично-поисковые методы и метод проектов [13, с. 75].

Формирование исследовательских умений на уроках математики должно осуществляться одновременно с усвоением знаний. Познание сущности вещей и явлений осуществляется с помощью приемов умственной деятельности, которые лежат в основе исследовательских умений, поэтому они должны входить в содержание образования. В школьной же практике приемы умственной деятельности не выступают как предметы специального усвоения, их формирование идет чаще всего стихийно, по ходу изучения отдельных предметов. В традиционном начальном обучении распространенным остается организация действий по образцу, что не способствует развитию самостоятельности и активности мышления, а, следовательно, и формированию исследовательских умений.

Важное место в формировании исследовательских умений на уроках математики занимают учебные проекты, так как они включают в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов. Проект предполагает создание образовательных ситуаций, которые сталкивают младших школьников с явлениями, которые входят в противоречие с имеющимися у них представлениями; побуждают учащихся высказывать свои предположения, догадки; предоставляют возможность исследовать эти предположения; предоставляют учащимся возможность представить результаты своего исследования одноклассникам, учителям, родителям, чтобы они оценили значимость полученных данных [9, с. 35].

Учебные проекты ориентированы на самостоятельную деятельность школьников, которая может осуществляться индивидуально, в паре или в группе в течение определенного временного промежутка (от одного урока до нескольких).

Современные исследователи учебных проектов такие как, В.В. Гузеев, Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомова, считают, что их использование в комплексе позволяет решать образовательные задачи (получение знаний по предметам), развивающие (умение ставить проблему, планировать свою деятельность, представлять ее продукты и др.), воспитательные (умение работать сообща, принимать мнение товарища и др.) [10, с. 83].

Исследовательские умения, нарабатываемые школьниками в ходе выполнения проектов, в отличие от «накопительно-знаниевого» обучения, формируют осмысленное исполнение различных умственных и практических действий. Фактор использования специальных знаний, а также общих умений и навыков исследовательского поиска можно рассматривать как существенный индикатор познавательной потребности, поскольку самостоятельно организованная учебная деятельность увеличивает качество изучения школьных дисциплин.

Учебные проекты, позволяющие сделать урок математики интересным, расширяют кругозор ребенка, повышают его культурный уровень, стимулируют интеллектуальную активность и учебную деятельность в целом [5, с. 86].

Успехи и достижения детей на уроках во многом зависят от правильной организации рабочего пространства, от наличия необходимого оборудования (музыкального центра или магнитофона, DVD-проигрывателя, CD, DVD-диски).

Непрерывным условием реализации проекта являются взаимодействие детей и учителя, самостоятельная исследовательская деятельность каждого ребенка. Не так важен результат (приобретение знаний), как процесс их приобретения, поскольку важно именно освоение ребенком разнообразных способов получения знаний. Условия, которые необходимы при реализации учебных проектов [23, с. 114]:

1. Работа с учебным проектом должна быть организована так, чтобы ребенок активно действовал, вовлекался в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решал вопросы проблемного характера.

2. Работа с учебным проектом должна быть разнообразна. Однообразный материал и однообразные методы его преподнесения очень быстро вызывают у детей скуку.

3. Необходимо понимание важности преподносимого материала.

4. Новый материал должен быть хорошо связан с тем, что дети усвоили раньше.

5. Ни слишком легкий, ни слишком трудный материал не вызывает интереса. Задания, предлагаемые детям, должны быть трудными, но посильными.

6. Важно положительно оценивать все успехи ребят. Положительная оценка стимулирует исследовательскую активность.

7. Учебный материал должен быть ярким и эмоционально окрашенным.

Если условия, которые необходимы при реализации учебных проектов будут соблюдены, то цели, которые мы поставили, будут достигнуты.

Для того чтобы доказать результативность выделенных условий при формировании у обучающихся исследовательских умений была проведена опытно-экспериментальная работа.

Исследование проводилось на базе МБОУ гимназия имени Ф.К. Салманова г. Сургута. В исследовании принимали участие учащиеся двух параллельных 3-х классов.

Констатирующий эксперимент был направлен на диагностику уровня сформированности исследовательских умений у обучающихся и представлял серию заданий:

Задание 1. Цель: проверить уровень сформированности умения видеть проблемы и выдвигать гипотезы, предположения.

Задание 2. Цель: проверить уровень сформированности умения задавать вопросы.

Задание 3. Цель: проверить умение рассуждать, описывать явления, процессы и обобщать.

Задания 4. Цель: определить умение проводить эксперимент с реальным объектом, проверить умение делать выводы и умозаключения.

Степень самостоятельности учащегося на этапах проведения исследования оценивалась по результатам наблюдения за деятельностью ученика в процессе осуществления данной деятельности.

Для количественной обработки материалов была использована 3-бальная система. Использование математических расчетов дало возможность достаточно точно и объективно определить уровни сформированности исследовательских умений младших школьников, а также четко фиксировать их продвижение в знаниях и умениях.

После выполнения каждого задания и стоящих в нем задач в специальную графу таблицы заносились отметки о баллах. В процессе выполнения заданий использовались некоторые виды стимулирования деятельности детей: поощрения – похвалу, одобрение; помощь учителя.

Исходя из полученных данных, имеем следующие результаты, указывающие на сформированности исследовательских умений по классам:

Экспериментальный класс – высокий уровень – 10,3%; средний уровень – 46,8%; низкий уровень – 42,9%.

Контрольный класс – высокий уровень – 4,8%; средний уровень – 39,7%; низкий уровень – 55,5%.

Сравнив результаты, мы увидели примерно одинаковые данные: 1/3 частей всех учащихся показали средний уровень сформированности исследовательских умений; у меньшего числа из них (46,8% и 39,7%) – достаточно сформированы исследовательские умения; и у довольно большого процента ребят (42,9% и 55,5%) не сформированы исследовательские умения по тем или иным причинам. И только у 10,3% учащихся сформированы исследовательские умения.

Главные трудности детей заключались в том, что не у всех был сформирован устойчивый познавательный интерес; даже принимая поставленную задачу или видя проблему самостоятельно, они проявляли малую активность в поиске решения, осуществляли его с направляющей помощью учителя; трудно давалось построения гипотез; рассуждения по поводу перспектив своей деятельности и даваемых результатов, затруднялись в формулировании вопросов. Встреча с проблемной ситуацией вызывала у учащихся затруднения, часто они не могли оформить ее словесно. Вызывали затруднения и ситуация связанная с задаванием вопросов. В свободной беседе дети задавали вопросы, в которых четко и ясно сформулировано то, что они хотят узнать. Однако в ситуации, требующей от них задавание вопросов (при выполнении предлагаемого задания), испытывали затруднения, и часто вместо вопросов описывали ситуации. Для вопросов была характерна также некоторая стереотипность: вопросы только одного типа, в одной форме. Отсутствовали казуальные вопросы, направленные на поиск причин того или иного явления, процесса. Учащиеся не могли сконцентрировать свое внимание на конкретной проблеме, быстро теряли интерес к выявленной проблеме. Дети описывали явления, процессы, но не могли сделать выводов, заключений, не могли оценить собственную деятельность, часто не замечали ошибок, затруднялись в выражении собственной точки зрения, обсуждении решения.

Таким образом, анализ констатирующего эксперимента показал, что необходима формирующая работа по формированию исследовательских умений у младших школьников, которая предполагала использование учебных проектов по математике, как в учебной, так и внеурочной деятельности.

Целью формирующего эксперимента являлся совершенствование процесса исследовательских умений у младших школьников на основе использования учебных проектов по математике.

Задачи формирующего эксперимента:

1) разработать серию учебных проектов, направленную на повышение уровня развития исследовательских умений у младших школьников;

2) апробировать их реализацию в экспериментальной группе.

Для того чтобы достичь цели данного эксперимента по формированию исследовательских умений у младших школьников, мы организовали работу над учебными проектами в 3Б классе (экспериментальная группа).

В рамках проекта «Математика вокруг нас» совместно с учителем-наставником и обучающимися экспериментальной группы (3Б класса) было принято решение о проведении серии краткосрочных учебных проектов «Числа», «Город Математики», «Математика и музыка» и др.

Данная серия учебных проектов способствовала отслеживанию успехов каждого обучающегося 3 «Б» класса в исследовательской деятельности, а так же проекты позволили наметить новые пути развития исследовательских умений и общего кругозора обучающихся.

В процессе работы над учебным проектом педагог может пронаблюдать, насколько успешно обучающиеся справляются с заданием на каждом этапе работы, а на основе этого можно проследить развитие исследовательских умений, соотнося этапы работы над учебным проектом. Согласно выдвинутой нами гипотезе, и сопутствующих ее условий во время проведения формирующего этапа эксперимента мы учитывали особенности процесса формирования исследовательских при использовании учебных проектов в процессе обучения; целенаправленно и поэтапно организовывали работу над учебными проектами совместно с обучающимися,

учитывая уровень развития их исследовательских умений; проводимая работа над учебными проектами соответствует содержанию начального образования.

Процесс работы над серией данных учебных проектов оценивался нами с точки зрения формирования исследовательских умений у младших школьников.

Подводя итог, отметим, что заявленные нами положения гипотезы нашли свое отражение в проведении экспериментальной работы.

По истечению заявленных сроков, была проведена защита каждого учебного проекта. Поставленные цели и задачи серии учебных проектов были успешно достигнуты, подтверждены представлением результата.

На протяжении всей продолжительности работы над учебными проектами дети были замотивированы на работу, им очень интересно участвовать в подобном рода деятельности, проявляли активность и инициативу.

Таким образом, в процессе проведения формирующего этапа эксперимента нами была организована работа над серией учебных проектов, где каждый проект выступал, как средство формирования исследовательских умений у младших школьников.

Список литературы

1. Бурлакова, Н.С. Проективные методы: теория, практика применения и исследования личности ребенка : пособие / Н.С. Бурлаков, В.И. Олешкевич. – М. : Изд-во Института общегуманитарных исследований, 2001. – 330 с.
2. Воложкина, М.И., По страницам старых учебников / М.И. Воложкина // Начальная школа. – 1993. – № 4. – С. 63.
3. Жабская, Г.М. Урок математики / Г.М. Жабская // Начальная школа. – 2004. – № 11. – С. 2.
4. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учебное пособие для студ. высш. проф. образования / Н.В. Матяш. – М. : Академия, 2011. – 139 с.
5. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 191 с.

*Тютинна И.В., студентка ГГПИ,
Научный руководитель: Куц Н.В.,
канд. психол. наук, доцент ГГПИ
г. Глазов*

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТРУДА

Труд – основной источник духовного и материального богатства людей, главный критерий социального престижа человека, один из основных блоков в фундаменте всестороннего развития и воспитания личности.

Огромное воспитательное значение труду предавали известные педагоги и психологи: Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Я. Корчак, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский, Р. С.Буре, В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, Д.В. Сергеева, С.В. Тарловская, В.В. Давыдов, Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев и др. Они говорили о влиянии труда на все стороны жизни человека: на умственную, физическую, эстетическую и эмоционально-волевою, его влияние на развитие творческих, конструктивных и технических способностей.

Детский труд исследовали Р.С. Буре, В.Г. Нечаева, Д.В. Сергеева, С.В. Тарловская, А.М. Виноградова, С.А. Козлова, Л.В. Куцакова, В.И. Ядэшко и др. Авторы выделили виды, формы организации трудовой деятельности, объяснили специфику детского труда, предложили методические приемы по организации труда в разных возрастных группах.

Анализ природы слова и особенностей освоения детьми лексики осуществляли Е.И. Тихеева, В.И. Логинова, В.В. Гербова, В.И. Яшина. Изучению особенностей усвоения детьми лексики посвящены также исследования М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, В.В. Гербовой, А.П. Иваненко, Ю.С. Ляховской и др. Специфику усвоения слова, как лексической системы, его связи с другими лексическими единицами изучали Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина.

Исследованием речевого развития занимались такие авторы как К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, В.В. Виноградов, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Е.А. Флерина.

Е.И. Тихеева, М.М. Кониная, В.И. Логинова, А.М. Бородич выделяют принципы словарной работы, определяющие ее (словарной работы) характер, содержание, формы организации, методы и приемы.

Я.А. Коменский, Ф. Фребель, К.Д. Ушинский, Р.А. Белова-Давид, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Р.С. Буре, Г.Н. Година, А.Д. Шатова, В.И. Логинова, М.В. Крулехт, С.Н. Цейтлин, В.С. Мухина, Д.В. Сергеева, А.М. Бородич выделили психолого-педагогические и методические условия развития словаря в процессе развития различных видов деятельности.

Наблюдения за образовательным процессом в ДОУ показали, что ручной труд организуется и планируется регулярно, но при этом чаще ставятся задачи развития ручной умелости, мелкой моторики, вместе с тем не учитываются все потенциальные возможности ручного труда в развитии словаря детей дошкольного возраста.

Анализируя опыт практической деятельности воспитателей в ДОУ, мы пришли к выводу, что с одной стороны в психолого-педагогической литературе разработаны виды, формы организации труда, методы и приемы трудового воспитания, определено значение труда для развития словаря, а с другой в практике детского сада труд, как средство развития и обогащения словаря используется редко, не систематично и не последовательно.

Проблема нашего исследования: каковы возможности ручного труда в развитии словаря детей старшего дошкольного возраста.

Цель – выявление возможностей ручного труда в развитии словаря у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс развития словаря у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет – использование ручного труда в развитии словаря у детей старшего дошкольного возраста.

Мы предполагаем, что ручной труд может быть эффективным средством развития словаря, при соблюдении ряда психолого-педагогических условий – грамотной эмоциональной речи воспитателя, сопровождения речью всех операций ручного труда, объяснение семантики слова и др., при грамотном решении задач развития словаря – обогащение, уточнение, закрепление, активизация.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента мы выявили уровень развития словаря детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) детского сада № 33 г. Глазова. Нами были предложены критерии по методике А.Г. Волковой: представления детей о названии предметов, знание и активное использование их в речи; наличие в словаре детей слов, обозначающих качественную сторону предмета (материал, из которого сделан, наличие в нем различных веществ и свойств); наличие запаса синонимов и антонимов, многозначных слов и однокоренных слов; умение употреблять слова, наиболее точно подходящие к ситуации; называние составных частей предметов и инструментов; понимание названий инструментов, их частей, обобщающих слов.

По результатам констатирующего эксперимента 25% детей имеют высокий уровень сформированности словаря, 75% – средний уровень, 0% – низкий уровень.

Мы предложили систему работы по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста, определили этапы, содержание словарной работы, методы реализации системы по развитию словаря детей старшего дошкольного возраста в процессе ручного труда (вышивание в технике изонить).

Работа в системе была направлена на расширение и углубление представлений детей старшего дошкольного возраста о тканях, видах картона, инструментах, которые используются в процессе вышивания, способах вышивания, в ознакомлении с действиями, которые также используются в процессе вышивания. Вместе с тем осуществлялась работа по реализации условий развития словаря в процессе вышивания.

Нами был разработан словарь-минимум, включающий в себя части речи (существительные, прилагательные, глаголы и наречия), этим содержанием словарной работы мы и пытались обогатить словарь детей старшего дошкольного возраста.

На первом этапе мы знакомим детей с предстоящей деятельностью, предметами и инструментами, необходимыми для вышивания, знакомим с готовыми вышитыми образцами различной степени сложности, обогащали словарь детей названиями инструментов и материалов.

На втором этапе мы формировали у детей навыки и умения выполнения различных «швов» – стежков, знакомим с приемами техники изонить, тренировали ручную умелость в прокалывании иглой отверстий по контуру рисунка, учили доводить начатое дело до конца, получать эмоциональное удовлетворение и радость от проделанной работы и результата, закрепляли в речи детей названия частей предметов, качества работы, глаголы, используемые для обозначения действий при вышивании.

На заключительном этапе мы учили детей «вышивать» готовые изделия, применяя на практике навыки и умения, обозначая все свои действия, материалы и инструменты словом, развивали у детей умение ситуативно использовать слова синонимы, для обозначения различных сторон качества изделия, учили анализировать качество работ своих сверстников и свою собственную работу, обозначая словом свои успехи и возможные недочеты.

На этом наше исследование не закончено, на настоящий момент мы находимся на формирующем этапе эксперимента (на третьем этапе), вместе с тем нашим наблюдения показывают, что появились значительные изменения в словаре детей. Так дети стали значительно лучше ориентироваться в терминах-названиях инструментов, приспособлений и материалов, используемых при вышивании в технике изонить. В активном словаре появились наименования частей инструментов, глаголы, ранее не используемые детьми. Дети начали более качественно описывать качество выполняемой работы, используя прилагательные и наречия.

Таким образом, промежуточные результаты показывают значительные изменения в словаре детей старшего дошкольного возраста.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В последние годы происходит осознание того, что формы поведения и мышления людей в нашем обществе меняются. Важными считаются такие аспекты общения, как культура общения, понимания и коммуникативное поведение. Актуальность формирования культуры общения старших дошкольников на педагогическом уровне определяется социальными потребностями общества – необходимостью приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Важность этого вопроса определена многими документами: Законом «Об образовании», Концепцией дошкольного воспитания, государственным стандартом дошкольного образования. Вопросами формирования культуры общения дошкольников занимались ученые различных областей науки: философии (В.М. Соковнина), психологии (Б.Г. Ананьев, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик), педагогики (С.В. Петерина, И.Н. Курочкина) и др. Тем не менее, проблема разработки средств формирования культуры общения дошкольников остается не до конца изученной.

Общение, его культура является важнейшим фактором формирования личности ребенка. Смысл понятия «культура общения» лежит в пересечении двух основополагающих понятий: культура и общение. Понятие «общение» можно рассматривать с точки зрения различных наук, с точки зрения педагогики (например, А.А. Леонтьевым) общение понимается как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными между собой в психологическом отношении [1, с. 285]. Более простое определение дается М.И. Лисиной: общение – это взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижение общего результата [2, с. 168].

Другим элементом понятия «культура общения» является понятие «культура». В данной статье будем опираться на понимание культуры, предложенное Л.Н. Коганом, в котором подчеркивается двойственность культуры: с одной стороны, культура – мир социального опыта человека, накопленных им непреходящих материальных и духовных ценностей, с другой – качественная характеристика человеческой деятельности, показывающая насколько последняя (в любой сфере) выступает реализацией сущностных сил, творческих потенций человека, насколько эта деятельность соответствует определенным требованиям и нормам [3, с. 55]. Необходимым условием нравственного развития человека и составной частью общей культуры поведения является культура общения. И.Н. Курочкина определяет культуру общения как совокупность форм и способов поведения, отражающих нравственные и эстетические нормы, принятые в обществе [4, с. 61–65]. Понятие «культура общения» рассматривается исследователями по-разному, но все выделяют его основную черту – нормативность.

Воспитание культуры общения у детей старшего дошкольного возраста осуществляется в тесной связи с формированием у детей навыков коллективизма. Формируя у ребенка стремление к общению, взрослые должны поощрять даже самые незначительные попытки играть друг с другом [5, с. 128]. Источником активности игры выступают задачи, добровольно взятые на себя личностью, игровое творчество и дух соревнования [6, с. 110].

Среди творческих игр дошкольников особое место занимает театрализованная игра. Влияние театрализованной игры на развитие ребенка отмечают многие педагоги и психологи: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин, Л.В. Артемова, Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович, И.Н. Курочкина и др.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы, передового опыта показывает, что в настоящее время накоплен большой теоретический и практический опыт по организации театрально-игровой деятельности в детском саду. Благодаря исследованиям Л.С. Фурминой было установлено, что самостоятельно в театрализованные игры даже дети старшего дошкольного возраста не играют. Наибольший интерес у них вызывают игры–драматизации по предложению воспитателя и под его руководством. Л.С. Фурмина впервые определила детское театральное творчество как «создание и раскрытие драматургом, режиссерами, актерами (детьми) игровых существенных образов, объединенных единым замыслом» [7, с. 87–99]. Она высказывала мысль о том, что если в театрально-игровой деятельности сочетаются три направления – сочинение собственных сценариев, исполнительское и оформительское творчество, то этот случай следует расценивать как высшее достижение в художественно-творческом развитии детей. Именно такое творчество, по мнению автора, и следует развивать. Н.С. Кофман считает, что дети старшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности активно стремятся вносить в исполнение ролей личное, индивидуальное, своеобразное [8]. В этом же возрасте становится возможным включать фрагменты театрализованной деятельности с использованием разных видов театра.

Л.В. Артемова отмечает, что все ныне существующие практические рекомендации к организации театрализованных игр сводятся в основном к разработке сценариев по литературным произведениям, большинство из которых разыгрывают взрослые. Старших дошкольников привлекают к показам спектаклей, но их творчество состоит лишь в собственном эмоциональном выражении разыгрываемой роли. Автор также считает, что дети редко участвуют в изготовлении атрибутов, декораций для спектаклей [9, с. 64].

Анализ научной литературы позволил наметить путь экспериментального исследования – изучение влияния театрализованных игр на уровень культуры общения у детей старшего дошкольного возраста. Предполагается, что широкое использование театрализованных игр в практике воспитания может существенно по-

высить уровень культуры общения старших дошкольников, если для театрализованной деятельности будет использоваться нравственно ценный литературный материал, отражающий правила позитивного общения, будет проводиться специальная работа по формированию навыков культуры общения в игровой деятельности (коммуникативный игровой тренинг). Также необходимо обогащение предметно-развивающей среды в ДОУ, выступающей в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления личности. Обогащение среды предполагает создание в группе мини-музея театра. Важным условием будет организация сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания важности проблемы формирования культуры общения старших дошкольников в театрализованной деятельности. В основе взаимоотношений дошкольников со взрослыми и сверстниками должен лежать диалог, необходимо обеспечивать личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей.

Экспериментальная проверка выдвинутых предположений будет содержанием дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – 2-е доп. изд. / А.Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1965. – 574 с.
2. Лисина, М.И. Общение детей со взрослым и сверстником: общее и различное / М.И. Лисина // Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М. : Академия, 2010. – 271 с.
3. Коган, Л.Н. Социологический аспект изучения культуры / Л.Н. Коган // Социологические исследования. – 1976. – № 1. – С. 55–68.
4. Курочкина, И.В. О культуре поведения и этикете / И.В. Курочкина // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 11. – С. 61–65.
5. Годовикова, Д.Б. Осознание детьми 5–7 лет качеств сверстников и их общение / Д.Б. Годовикова, Е.И. Гаврилова. – Краснодар, 2011. – 228 с.
6. Лютова, Е.Х. Тренинг общения с ребенком / Е.Х. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб. : Речь, 2002. – 174 с.
7. Фурмина, Л.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх // Художественное творчество и ребенок / Л.С. Фурмина ; под ред. Н.А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 87–99.
8. Кофман, Н.С. Приобщение дошкольников к театрально-игровой деятельности. Художественное творчество в детском саду : пособие для воспитателей и музыкальных руководителей / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1974. – С. 69–72.
9. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников : книга для воспитателя детского сада / Л.В. Артемова. – М. : Просвещение, 2001. – 127 с.

*Широкова С.А., Унитцкая А.Р., магистранты СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Изменения в сфере образования сопровождаются расширением профессиональных функций воспитателя, «репертуар» поведения которого дополняется выполнением функций консультанта, проектировщика, исследователя и др.

Профессиональная жизнь педагога протекает активно, функционально, деятельно, причем наиболее интенсивными являются ситуации общения воспитателя с детьми, воспитателя с родителями и воспитателя с коллегами, поэтому сейчас, в данный момент представляется наиболее значимой проблема развития коммуникативной компетентности как профессиональной ценности современного педагога.

Известно, что коммуникация в профессиональной деятельности выполняет три основные функции:

- коммуникативную, включающую обмен информацией;
- интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия;
- перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия [5, с. 3].

Коммуникативная компетентность – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [2, с. 198].

Понятие «коммуникативная компетенция» по происхождению означает некоторую *систему требований* к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приемов, умение проявить индивидуальный подход к собеседнику и т. д. Если речь идет о способностях отдельного человека, то говорят, что такой-то проявил *коммуникативную компетентность*. Существует, таким образом, распростра-

ненная точка зрения, что коммуникативная компетенция (как и любая иная компетенция) это некоторая система требований, а коммуникативная компетентность – степень соответствия человека этой системе требований. И в самом деле, значительно чаще можно услышать, что кто-то «проявил свою коммуникативную компетентность», а не «проявил коммуникативную компетенцию». И тут очень уместен лингвистический экскурс. *Competentia* происходит от латинского глагола *competo* (сходиться, сочетаться, соответствовать). Словом *competentia* обозначали сочетание чего-то между собой (например, сочетание небесных светил). Другим словом, тоже происходящим от *competo*, было *competens* – подходящий, соответствующий, *компетентный*, законный. Этим эпитетом могли охарактеризовать человека как соответствующего каким-то требованиям. Однако существительным, связанным с *competens*, будет все та же *competentia* [1, с. 367]. Поэтому, конечно, возможна некоторая двусмысленность. Есть, предположим, некоторая система требований к человеку. Отдельные требования находятся друг с другом в системе. Отсюда их можно называть компетенцией (сочетанием). Если есть человек, который удовлетворяет этой системе требований, то про него можно сказать, что он *competens* (соответствующий), и это отношение тоже можно назвать компетенцией (уже в смысле соответствия).

По мнению Лазарева В.С., коммуникативная компетентность складывается из способности: 1) давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; 2) социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; 3) осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации [3, с. 5].

Критерии развития коммуникативной компетенции должны соответствовать основным функциям и отражать способность: вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника; вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с родителями, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпативно относиться к нему [5, с. 5].

Коммуникативная компетенция может быть формализованной и не формализованной. Формализованная коммуникативная компетенция – набор более или менее строгих правил общения, обычно корпоративных. Обычно этот набор требований оформлен в виде документа, может выступать частью корпоративной культуры. Не формализованная коммуникативная компетенция опирается на культурные особенности той или иной социальной группы людей [4, с. 125]. Не бывает, по определению, «коммуникативной компетенции вообще». В одной среде, по отношению к одной социальной группе человек может проявлять высокую коммуникативную компетенцию. В другой среде, по отношению к другой социальной группе это может быть не так.

Коммуникативная компетенция может включать в себя множество компонентов. Одни компоненты в одной ситуации могут повышать компетенцию конкретного человека, в другом отношении – понижать (как в примере с обценной лексикой) [4, с. 128].

Разрабатывая систему требований к коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования, мы включили такие компоненты как:

- владение той или иной лексикой;
- развитость устной речи (в том числе четкость, правильность);
- развитость письменной речи;
- умение соблюдать этику и этикет общения;
- владение коммуникативными тактиками;
- владение коммуникативными стратегиями;
- знание личностных особенностей и типичных проблем людей, с которыми предстоит общаться;
- умение анализировать внешние сигналы (телодвижения, мимика, интонации);
- способность гасить конфликты в зародыше, неконфликтность;
- ассертивность (уверенность);
- владение навыками активного слушания;
- владение ораторским искусством;
- актерские способности;
- умение организовывать и вести переговоры, иные деловые встречи;
- эмпатия;
- умение проникнуться интересами другого человека.

Таким образом, способность педагога демонстрировать перечисленные компоненты, будет способствовать созданию в дошкольной образовательной организации благоприятных условий для развития общения у детей дошкольников.

Список литературы

1. Карпов, А.В. Психология менеджмента : учебное пособие / А.В. Карпов. М., 2005. – 584 с.
2. Куницына, В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. Сер., Учебник нового века. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.: ил.
3. Лазарев, В.С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов / В.С. Лазарев // Вестник СурГПУ. – 2011. – № 2 (13). – С. 5–13.
4. Руденский, Е.В. Социальная психология : курс лекций / Е.В. Руденский. – М. : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, «Сибирское соглашение», 1999. – 224 с.
5. Фестиваль педагогических идей [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/214521>.

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В XXI веке чтение книги перестает быть основным источником получения информации и приобщения к культурным ценностям человечества. Компьютер, интернет и телевидение являются более привлекательными для современного человека. Получение информации из этих источников не требует напряженной работы ума, вдумчивого чтения и осмысления. Традиционным книгам все труднее становится конкурировать с современными медиаресурсами. В результате дети теряют интерес к чтению книги, и это происходит не только в России, аналогичная ситуация складывается во всех странах мира. Кризис детского чтения проявляется не в том, что многие дети перестали читать, сколько в том, что у них не развит интерес к этой сфере занятий. Читательский интерес – это достаточно сложная сфера направленности личности, в которой находят свое выражение характер, нравственно-эстетическое отношение к действительности, общий кругозор и культурный уровень человека. Л.С. Выготский считал, что «прежде, чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею. А интерес к любому занятию, в том числе и к чтению, будет стабильным при условии, если ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность» [2, с. 75].

Для детей младшего школьного возраста, по мнению Л.С. Выготского, нужны произведения, которые учат их удивляться. Способность удивиться событию, явлению, человеку для ребенка очень необходима. Из удивления рождается интерес к жизни, жажда познания, умение видеть прекрасное и дорожить им. И.П. Подласый считает, что «общим психологическим правилом выработки интереса будет следующее: для того чтобы предмет нас заинтересовал, он должен быть связан с чем-то интересующим нас, с чем-либо уже знакомым и, вместе с тем, должен всегда заключать в себе некоторые новые формы деятельности, иначе он останется безрезультатным» [3, с. 218]. Если нет новой информации, то насыщение любопытства достигается быстро. Поэтому, поддерживая интерес к чтению, надо стараться разнообразить тематику чтения, выбирать книги, доступные данному возрасту. До чтения очень важно на первом этапе рассмотреть книгу, рисунки, надписи и ответить на вопросы: кто с читателем будет говорить, о чем пойдет речь, предугадать развитие событий.

Мы согласны с Н.Ф. Виноградовой в том, что «для шестилетнего ребенка, еще не овладевшего навыком чтения, слушание литературных произведений, которые читает ему учитель, является источником развития стойкого интереса к литературе, накопления читательского опыта, развития речи, воображения» [1].

А читаем мало и в школе, и дома. В первые школьные годы нарушается систематическое и полноценное общение с книгой: резко сокращается чтение взрослого ребенка. Это одна из причин спада интереса к чтению. Сам ученик будет тянуться к книге тогда, когда будет читать легко, без напряжения. Школьник, читающий по слогам, не способен полноценно воспринимать книгу. Именно в этот период, как воздух, необходимо чтение вслух, которое является началом формирования читательского интереса у младших школьников. Роль чтения вслух для детей подчеркивается во многих исследованиях, причем чтение вслух важно не только для дошкольников и младших школьников, но и в более старшем возрасте.

По мнению И.И. Тихомировой, «чтобы пробудить у детей интерес к чтению, надо удивить их самим процессом чтения – в знакомом открыть неизвестное, в скучном – интригующее, в привычном – необычное. Подлинное чтение начинается с того момента, когда за словом или словосочетанием ребенок увидит и почувствует живые образы: картины, звуки, запахи. Надо научить ребенка «видеть невидимое». Способно удивить учеников и «великое переселение». Речь идет о мысленном перемещении читающего человека из мира внешнего в мир внутренний. Что еще, кроме чтения художественной литературы помогает одному человеку оказаться «внутри» другого. Еще одно свойство чтения: «возможность в течение одной жизни пережить множество других». И самое главное чудо – это «самоузнавание». Осознавая себя как личность, школьник не только узнает себя в ком-то из героев, но и отделяет себя от них, понимает, что, при всей похожести, он – другой. Осознание своего я – важнейшее открытие» [5, с. 14–17].

Г.И. Щукина выделяет 3 этапа развития интереса: I этап – любопытство; II этап – любознательность; III этап – познавательный интерес.

Любопытство – стадия, на которой интерес связан с новизной ситуации, занимательностью того или иного предмета, или ситуации (начальный толчок). Дети отличаются любопытством. Они проявляют интерес к новым и неизвестным обстоятельствам.

Любознательность характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии интерес ребенка связан с деятельностью, направленной на удовлетворение возникшего интереса к предмету, ситуации. В нашем случае – к книге. На этой стадии обнаруживаются достаточно сильные выражения эмоций удивления, радости познания, удовлетворенность деятельностью. Поддерживая интерес к чтению, в это время важно беседовать о прочитанном, поддерживать похвалой, советовать, помогать ребенку соотносить действия героев с жизненной ситуацией. Вживаясь, вглядываясь в чужой опыт, читатель приобретает знания о том, что бывает, что в каком случае и как кончается в зависимости от нашего поведения. Таким образом, читатель ищет и находит себя и свое место в жизни.

Познавательный интерес характеризуется познавательной избирательной активностью. Главное на этой стадии поиск интересующей ученика информации. Познавательный интерес выступает как ценнейший мотив учебной деятельности. Школьник стремится совершенствовать свою учебную деятельность. Познавательный интерес вооружает ученика знаниями, умениями и навыками, содействует воспитанию мировоззрения, разви-

вает самостоятельность, активность, выявляет потенциальные возможности ученика, приобщает к практической деятельности [6].

Уроки внеклассного чтения, разработанные Н.Н. Светловской, ориентированы на развитие интереса к чтению. Они имеют цель познакомить учащихся с детской литературой, сформировать интерес к книге, умения и навыки работы с ней, воспитать положительное отношение к самостоятельному чтению [4]. Эффективность дальнейшего развития интереса к чтению зависит от того насколько адекватно, ярко и полно учитель научит воспринимать предлагаемую книгой информацию и насколько ученик прочувствует, осознает и оценит важность этой информации для себя. Учителю надо позаботиться о том, чтобы круг чтения был разнообразным, чтобы каждый смог выбрать то, что его больше интересует. Очень важно, чтобы книги были доступны и интересны детям данного возраста. Для поддержания устойчивого интереса важно научить детей выбирать нужную и полезную информацию, научить ориентироваться в книжном мире.

Таким образом, чтобы детская книга несла ребенку радость чтения, необходимо соблюдать следующие условия:

- 1) готовить ребенка к чтению художественной литературы как к занятию, пробуждающему в нем эмоциональный отклик на прочитанное, созвучный его собственной душе;
- 2) стимулировать творческую активность детей в самых разных формах как ответную реакцию на прочитанное;
- 3) учить ребенка сотворчеству с автором;
- 4) пробуждать внимание ребенка к языку художественного текста;
- 5) поддерживать в ребенке индивидуальность его суждений о прочитанном.

Список литературы

1. Беседы с учителем: первый класс четырехлетней начальной школы : к изучению дисциплины / под ред. Н.Ф. Виноградовой, Л.Ф. Журовой. – М. : Изд. центр «Вентана-граф», 1998. – 240 с.
2. Гобова, Е.С. Понимать детей – дело интересное / Е.С. Гобова. – М. : Аграф, 1997. – 240 с.
3. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М. : Просвещение, 2001. – 302 с.
4. Светловская, Н.Н. Методика внеклассного чтения : пособие для учителя / Н.Н. Светловская. – М. : Просвещение, 1977. – 203 с.
5. Тихомирова, И.И. Интерес к чтению: как его пробудить? / И.И. Тихомирова // Школьная библиотека. – 2001. – № 6. – С. 14–17.
6. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1998. – 208 с.

*Шустова Н.П., студентка ИГПИ им. П.П. Ершова
Научный руководитель: Кипина О.А.,
канд. пед. наук, доцент ИГПИ им. П.П. Ершова
г. Ишим*

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из условий полноценного роста и развития ребенка являются движения. Движение – главное проявление жизни, без него немислима двигательная деятельность. Ограничение движений или их нарушение неблагоприятно сказывается на всех жизненных процессах. Ребенку полезны и необходимы не только ходьба, но и игры с беганием, прыганием, лазанием т. п. Двигательная активность является важным фактором здоровья, обеспечением жизни и деятельности человека [1, с. 47].

По данным Е.Н. Вавиловой, Н.А. Ноткиной, М.А. Правдова, Ю.К. Чернышенко, В.И. Усакова 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 (Ю.Ф. Змановский, М.А. Рунова, С.Б. Шарманова, А.И. Федоров). Вопрос физического здоровья, физической активности поднимается также в нормативных документах, программах ДОУ. Кроме того, двигательная активность является условием, стимулирующим фактором развития интеллектуальной, эмоциональной и других сфер личности ребенка.

Возрастные и индивидуальные особенности двигательной активности детей в значительной мере определяются, как условиями организации деятельности, так и ее характером и содержанием. Особенно велика роль целенаправленного руководства двигательной деятельностью детей, воспитывающихся в старших возрастных группах детского сада. Это обусловлено тем, что к старшему дошкольному возрасту дети, имея высокую потребность в двигательной активности, не всегда могут ее реализовать в полной мере. При этом надо учитывать, что самостоятельная двигательная активность детей на шестом-седьмом году жизни все больше ограничивается созданными условиями в детском саду и семье – увеличением продолжительности образовательных занятий статического характера, повышением учебной нагрузки и т. п. [2, с. 4].

Тем не менее, для детей этого возраста характерна высокая потребность в двигательной активности, которая становится все более целенаправленной, зависимой от их эмоционального состояния и мотивации. Самостоятельность, уверенность в себе и чувство удовлетворения достигнутыми результатами в процессе преодоления трудностей являются хорошим стимулом для выполнения различных движений [3, с. 9].

Одним из эффективных средств развития двигательной активности старших дошкольников является подвижная игра. Она содержит большие возможности для формирования у детей двигательных навыков и способностей, имеющих большое значение для физического развития.

В подвижных играх ребенок решает разнообразные ориентировочные задачи: определяет характер и направление передвижения, учится соизмерять свои движения в окружающей среде, и пр. Сигналы в игре требуют от ребенка мгновенной ответной реакции, способности производить сложные, порой длительные по времени, двигательные действия. Все это, как показывает Н.И. Дереклеева, обеспечивает значительное повышение двигательной активности, создает благоприятные предпосылки для совершенствования быстроты, ловкости, выносливости [4, с. 57].

Подвижные игры, построенные на разнообразных движениях, требуют большой затраты энергии (бег, прыжки и др.), усиливают обмен веществ в организме. Они оказывают укрепляющее действие на нервную систему ребенка, способствуют созданию бодрого настроения у детей. Активные движения повышают устойчивость ребенка к заболеваниям, вызывая мобилизацию защитных сил организма, способствует улучшению питания тканей, формированию скелета, правильной осанки и повышению иммунитета к заболеваниям.

Исследуя проблему развития двигательной активности у детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что наиболее эффективным средством повышения ее интенсивности является подвижная игра.

Список литературы

1. Степаненкова, Э.Я. Воспитание выразительности движений у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх / Э.Я. Степаненкова // Профессиональная подготовка специалистов по физической культуре для дошкольных учреждений : тез. докл. Всесоюзн. совещ.-семинара, Ульяновск, 12–14 дек. 1990 г. / Гос. комитет СССР по народному образованию. – Ульяновск, 1991. – С. 57–58.
2. Рунова, М.А. Движение день за днем. Двигательная активность – источник здоровья детей : методические рекомендации для воспитателей ДОУ и родителей / М.А. Рунова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. – 96 с.
3. Рунова, М. Двигательная активность ребенка в детском саду : пособие для педагогов дошкол. учрежд., преподават. и студ. педвузов и колледжей / М. Рунова. – М. : Мозаика-Синтез, 2000. – 256 с.
4. Дереклеева, Н.И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья / Н.И. Дереклеева. – М. : Просвещение, 2004. – 203 с.

*Щепина А.И., студентка ГГПИ
Научный руководитель: Хорошева Т.Б.,
канд. пед. наук, доцент ГГПИ
г. Глазов*

ПРОВЕДЕНИЕ ЭТИЧЕСКИХ БЕСЕД С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Этическое развитие дошкольника связано с развитием его морального сознания. Область морального сознания является традиционной сферой интересов отечественных и зарубежных авторов (С.Г. Якобсон, Е.В. Субботский, Ж. Пиаже, Л. Кольберг и др.). В дошкольной педагогике одной из форм целенаправленной работы педагога по развитию морального сознания детей выступает этическая беседа. Проблема проведения этических бесед интересовала многих ученых (С.В. Петерина, О.С. Богданова, О.Д. Калинина, Е.А. Алябьева, В.И. Петрова. и др.), в связи с чем данная тема продолжает оставаться актуальной.

Противоречие исследования – возникают противоречия: между тем, что необходимо проводить этические беседы с детьми и для этой цели ученые предлагают разные средства и тем, что в ДОУ этическая беседа проводится бессистемно и, что проблемные ситуации как средство проведения этических бесед используют недостаточно.

Проблема исследования: каковы возможности использования проблемных ситуаций в проведении этических бесед с детьми старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – выявление возможностей проблемных ситуаций в проведении этических бесед.

Объект исследования – процесс проведения этических бесед с детьми старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – специфика использования проблемных ситуаций в проведении этических бесед.

Беседа отличается от рассказа, инструктажа именно тем, что воспитатель выслушивает и учитывает мнения, точки зрения своих собеседников, строит свои отношения с ними на принципах равноправия и сотрудничества. Этической беседой называется потому, что ее предметом чаще всего становятся нравственные, моральные, этические проблемы.

Л.П. Князева [4], отмечала, что: «Этические беседы можно начинать проводить с четырехлетнего возраста. В этот период у ребенка развивается наглядно-образное мышление, появляются представления, с помощью которых дошкольник удерживает смысл событий, которые он наблюдал ранее без опоры на непосредственно воспринимаемые предметы и явления». К старшему дошкольному возрасту дети достигают необходимого для развернутого общения уровня речевого развития. Развивается произвольность, которая проявляется в готовности следовать словесным инструкциям педагога. Кроме того, ребенок уже освоил содержание многих сказок, стихов, рассказов, по поводу которых он может отвечать на вопросы воспитателя, выражать свое отношение к героям произведения. Также у детей старшего дошкольного возраста появляется собственный опыт отношений с окружающими.

По мнению Р.Т. Казаковой [2], число этических бесед невелико: пять–семь в год, т. е. один раз в течение полутора двух месяцев. Продолжительность бесед с детьми 5–6 лет составляет 30 минут, с детьми 6–7 лет 35 минут. Материалом для этических бесед могут служить конкретные факты из жизни детей, произведения художественной литературы. В ходе беседы дети не только осваивают моральные нормы, но и расширяют свой словарь, знакомясь с этическими понятиями. В этических беседах затрагиваем такие понятия как: вежливость, семья, дружба, взаимопомощь, доброжелательность, правда – неправда, трудолюбие, бережливость.

Мы считаем, что в процессе проведения этической беседы следует использовать проблемные ситуации, чтобы анализировать ситуации, которые возможны и которые уже произошли в непосредственном опыте детей.

А.М. Матюшкин, В. Окунь, Т.В. Кудрявцев [6] считают, что проблемные ситуации входят в понятие «проблемное обучение». Так, например, В. Окунь под проблемным обучением понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний». По мнению А.М. Матюшкина [5], проблемная ситуация характеризуется определенное психическое состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (условия) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия.

Н.Ф. Виноградова и Т.А. Куликова [3] считают, для того чтобы создать проблемную ситуацию, необходимо:

- четко ставить познавательную задачу;
- давать план поиска ответа (что и как делать);
- воспитатель должен постоянно побуждать детей к самостоятельному поиску решения задачи, опираясь на их опыт, предшествующие знания;
- нельзя спешить с выводами, а необходимо предоставлять детям возможность делать их самим;
- побуждать детей обосновывать свои ответы, суждения;
- создавать условия для практической проверки своих суждений, выводов.

Таким образом, анализ литературы позволил выявить, что проблема проведения этических бесед достаточно исследована, а как эта проблема реализуется в практике работы конкретного образовательного учреждения, покажет констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента: выявление исходного уровня сформированности этических норм и правил поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Нами были поставлены следующие задачи:

- проанализировать план образовательной работы за три месяца;
- провести наблюдение за поведением и поступками детей в разных видах деятельности в течение недели;
- выявить уровни сформированности этических норм и правил поведения у детей старшего дошкольного возраста с использованием методики «Закончи историю» (Л.Г. Матвеева, И.В. Выбойщик).

Решая первую задачу, мы проанализировали план работы воспитателя и выявили, что:

- отсутствует система работы по формированию этических норм и правил поведения у детей;
- иногда читают рассказы Н.Н. Носова, но нравственные задачи в плане работы отсутствуют. В основном, с детьми проводится словарная работа на основе художественной литературы.

Наблюдения за детьми показали, что дети очень часто конфликтуют и прибегают к помощи воспитателя. Причем, воспитатель не всегда выслушивает мнение детей и не дает им возможности (не руководит) найти выход из ситуации.

Чтобы решить третью задачу, мы разделили детей на две группы – контрольную и экспериментальную, по 10 человек в каждой.

Результаты исследования показали, что дети контрольной и экспериментальной групп находятся примерно на одном уровне сформированности этических норм и правил поведения – ближе к среднему, поэтому необходимо выстроить систему работы в проведении этических бесед с использованием проблемных ситуаций.

Список литературы

1. Богданова, О.С. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками : пособие для учителей / О.С. Богданова, О.Д. Калинина. – М. : Просвещение, 1982.
2. Воспитание детей в старшей группе детского сада / В.В. Гербова [и др.]. – М. : Просвещение, 1984.
3. Виноградова, Н.Ф. Дети, взрослые и мир вокруг / Н.Ф. Виноградова, Т.А. Куликова. – М. : Просвещение, 1993.

4. Князева, Л.П. Этическая беседа в детском саду / Л.П. Князева. – Пермь, 1977.
5. Матюшкин, А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения. Хрестоматия по психологии : учебное пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1977.
6. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968.

*Эбель Е.В., студентка ИГПИ им. П.П. Ершова
Научный руководитель: Попова Е.И.,
канд. пед. наук, доцент ИГПИ им. П.П. Ершова
г. Ишим*

СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст – важнейший период, когда формируется человеческая личность и закладываются прочные основы опыта поведения, здорового образа жизни. Дети по своим физиологическим особенностям не могут самостоятельно определить всю меру опасности. Поэтому на взрослого человека природой возложена миссия защиты ребенка [1].

Для реализации цели формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста М.В. Гордиенко были определены следующие задачи: овладение дошкольниками основными навыками здорового образа жизни; обогащение представлений дошкольников об основных опасностях в ДОУ, дома, на улице, причинах их возникновения, о возможностях их предвидения и предупреждения, способах их преодоления; развитие умения распознавать потенциальную опасность, предупреждать ее возникновение; развитие умения быстрого нахождения в опасной ситуации помощи у взрослого, специальных служб; содействие развитию инициативы и творческой активности дошкольников в решении вопросов обеспечения собственной безопасности и безопасности окружающих людей [2].

М.В. Гордиенко считает, что главная цель в формировании основ безопасного поведения – воспитание у дошкольника безопасного типа поведения, развитие мотивации на достижения в сфере обеспечения собственной безопасности и безопасности окружающих людей [2].

А.И. Садретдиновой разработана программа «Маленькие Робинзоны». Основной целью программы является формирование культуры безопасности у старших дошкольников, что обуславливает решение следующих задач:

- 1) формировать и углублять представление дошкольников о безопасности поведения дома, на улице, в природе; о том, что без взрослых нельзя брать лекарственные препараты; что безопасность зависит от них самих, от соблюдения гигиенических правил, от умения предвидеть и избежать возможную опасность;
- 2) давать детям сведения о способах сохранения здоровья и применении их в повседневной жизни, учить их умению своевременно и правильно отдыхать, не переутомляться;
- 3) содействовать прочному усвоению детьми правил поведения на улице;
- 4) формировать социально-активную жизненную позицию детей, педагогов и родителей в решении правил безопасности;
- 5) развивать у детей потребность в своеобразии способов сохранения своего здоровья, в выборе здорового образа жизни [3].

Н.Г. Зернов, А.Е. Ковригин отмечают, что обучение детей правилам безопасного поведения должно проходить на всех этапах жизни человека, а начинать необходимо с дошкольного возраста.

Дошкольный возраст характеризуется нарастанием двигательной активности и увеличением физических возможностей ребенка, которые, сочетаясь с повышенной любознательностью, стремлением к самостоятельности, нередко приводят к возникновению травматических ситуаций. Безопасное поведение детей включает два компонента: знание правил безопасности; умение применять их в различных ситуациях [4].

Т.И. Бабаева отмечает, что безопасность жизнедеятельности дошкольников, ее обеспечение осуществляется в двух направлениях: устранение травмоопасных ситуаций и воспитание безопасного поведения [5].

Ю.П. Лисицин считает, что образовательная среда направлена на формирование основ безопасного поведения детей в ДОУ – комплекс условий, оказывающих прямое и косвенное влияние на формирование основ безопасного поведения ребенка, состояние его физического и психического здоровья, а также на деятельность всех участников образовательного процесса [6].

А.И. Садтрединова предложила основные дидактические области формирования необходимых умений безопасного поведения:

- правила безопасности обращения с возможными источниками пожаров;
- порядок вызова пожарной охраны;
- порядок эвакуации из горящего помещения;
- технология использования первичных средств пожаротушения;
- правила безопасности поведения на улицах и дорогах;
- правила безопасного поведения при проезде в городском общественном транспорте, автомобильном транспорте;

- правила безопасного поведения при нахождении на водоемах в летнее и зимнее время;
- правила поведения в чрезвычайных ситуациях, способы защиты от опасностей чрезвычайных ситуаций и опасностей военного времени;
- порядок действия по сигналам оповещения гражданской обороны;
- приемы оказания первой медицинской помощи пострадавшим;
- правила пользования коллективными и индивидуальными средствами защиты [3].

К.Ю. Белая считает, что формированию основ безопасного поведения способствует использование игровых методов и приемов.

Автором предлагается метод наглядного обучения, который эффективен для закрепления у детей представлений о правилах безопасности и последствиях их нарушения. К.Ю. Белая считает, что используя примеры из личного опыта для иллюстрации способов безопасного поведения, каламбуры, песни, стихи, помогают научить детей способам безопасного поведения [7, 8].

К.П. Федорова считает, что домашние задания помогают упорядочить «стихийное» получение детьми опыта безопасного поведения в домашних условиях. Постоянное включение детей в совместную со взрослыми деятельность дает эмоциональный выход их активности, позволяет обратить внимание на способы осторожного обращения в быту, способствует формированию умений безопасного поведения [9].

Особое внимание, считает В.В. Сапронов, необходимо уделять работе с родителями:

- изготовление стендов с наглядной информацией;
- заочные и очные консультации;
- участие родителей в укреплении материально-технической базы ДОУ;
- выпуск буклетов;
- тематические родительские собрания;
- обучающие семинары с участием инспектора ГИБДД;
- семейные конкурсы;
- анкетирование;
- совместная детско-родительская досуговая деятельность [10].

Таким образом, особенности формирования основ безопасного поведения у старших дошкольников состоят в:

- углублении представлений дошкольников о безопасности поведения дома, на улице, в природе;
- вооружении способами сохранения здоровья и применении их в повседневной жизни;
- вооружении умением своевременно и правильно отдыхать, не переутомляться;
- формировании социально-активной жизненной позиции дошкольников в усвоении правил безопасности;
- развитии потребности здорового образа жизни.

Список литературы

1. Торопов, И.К. Основы безопасности жизнедеятельности : учебное пособие для учащихся 5–9 классов. Общеобразовательное учреждение / И.К. Торопов. – М. : Просвещение, 1996. – 158 с.
2. Гординенко, М.В. воспитание личности безопасного типа поведения мл. школьника / М.В. Гординенко. – Омск : Полиграфический центр КАН, 2009. – 25 с.
3. Садтрединова, А.И. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников по средствам проектирования педагогических условий / А.И. Садтрединова // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 8. – С. 98–106.
4. Зернов, Н.Г. Как предупредить детский травматизм / Н.Г. Зернов, А.Е. Ковригин // Особенности развития и гигиена дошкольника. – М. : Медицина, 1989. – С. 108–117.
5. Бабаева, Т.И. комплексная программа развития и воспитание детей в детских садах / Т.И. Бабаева. – М. : Детство–Пресс, 2004.
6. Лисицын, Ю.П. Концепция формирования здорового образа жизни / Ю.П. Лисицын. – М. : Просвещение, 1991. – С. 3–27.
7. Белая, Н.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников / Н.Ю. Белая. – М., 2000.
8. Белая, К.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников / К.Ю. Белая [и др.]. – М. : Просвещение, 2001. – 173 с.
9. Федорова, К.П. Безопасный дом / К.П. Федорова, Д.О. Темина. – М., 2002. – 45 с.
10. Сапронов, В.В. Безопасность жизнедеятельности и национальная безопасность / В.В. Сапронов // Основы безопасности жизнедеятельности. – 1999. – № 5.

ПОЛОРОЛЕВОЕ САМОСОЗНАНИЕ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ

В настоящее время отличительной особенностью воспитательно-образовательного процесса является индивидуальный подход к каждому ребенку. Требования индивидуального подхода к формированию личности выполняются с учетом специфики пола ребенка. Н.Л. Белопольская отмечает, что в условиях недифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек, в котором грани между мужскими и женскими социальными ролями размываются, полоролевое самосознание формируется стихийно, без должного педагогического внимания, в результате чего воспитание полоролевого поведения затрудняется, или же приобретает искаженный характер. В связи с этим черты традиционных свойств личности у мальчиков и девочек: мужественности и женственности, проявляются менее отчетливо [1, с. 6].

И.С. Кон полагает, что первичное осознание своей половой принадлежности формируется у ребенка уже к 1,5 годам. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обособить эту атрибуцию. В 3–4 года ребенок уже различает пол окружающих людей, но часто ассоциирует его с внешними признаками и поведенческими свойствами, поэтому допускает возможность изменения пола [2, с. 78].

Т.А. Репина считает, что на пятом году жизни происходит интенсивный процесс развития самосознания ребенка, важным компонентом которого является осознание ребенком себя как представителя определенного пола [3, с. 10].

Т.А. Репина, И.С. Кон, Л.В. Градусова выделили следующие факторы полоролевого развития: семья, группа сверстников, содержание игрового материала, детская литература, средства массовой информации, а так же процесс воспитания в образовательных учреждениях [1, с. 47].

Нами было проведено исследование по выявлению уровня сформированности полоролевого самосознания у мальчиков и девочек пятого года жизни.

Мы определили критерии сформированности полоролевого самосознания мальчиков и девочек пятого года жизни:

- наличие представления о себе и о представителе противоположного пола, своем теле и теле противоположного пола;
- представление о своей роли и роли противоположного пола, норме поведения собственного и противоположного пола, содержащей определенные качества;
- осознание и понимание себя как личности, принадлежащей к определенному полу: физическое – Я, психическое – Я, личностное – Я;
- владение опытом мужского поведения у мальчиков и женского поведения у девочек в разных видах деятельности;
- доброжелательное отношение к сверстникам.

На основании данных критериев, мы выделили уровни сформированности полоролевого самосознания мальчиков и девочек пятого года жизни:

Высокий. Достаточный объем представлений детей о себе как представителе определенного пола, о своей роли, поведении, качествах. Понимание и дифференциация понятий мальчик, девочка, мужчина, женщина. Осознание себя личностью определенного пола, ориентация на соответствующий пол, значимого взрослого.

Наличие интереса к противоположному полу. Эмоционально-положительное отношение к себе, к своей социальной роли в настоящем, прошлом и будущем, к внешним признакам, интересам, особенностям поведения, положительное отношение к сверстникам своего и противоположного пола.

Поведение соответствует ценностным полоролевым характеристикам: девочки проявляют ласку, заботу, внимание, коммуникабельность и отзывчивость, стремятся к поддержанию чистоты и порядка в группе; мальчики самостоятельны, настойчивы, проявляют интерес к спорту, технике, помогают девочкам, распределяют трудовые обязанности. Дети в процессе игры берут на себя роли, соответствующие их полу. Проявление доброжелательного отношения к сверстникам.

Средний. Нечеткие знания и представления о себе, как представителе определенного пола, частичные знания и представления о своей половой роли, норме поведения, и соответствующих полоролевых качествах. Дети не всегда дифференцируют понятия мальчик, девочка, мужчина, женщина. Осознают себя как личность, но отношение к себе не всегда ориентировано на образ, соответствующий полу.

Неустойчивый интерес к противоположному полу. Отношение к себе как к личности определенного пола не всегда положительное.

Поведение не всегда соответствует полоролевым характеристикам, отсутствует индивидуальность в проявлении полоролевых качеств, в разных видах деятельности прослеживается слабое владение опытом мужского поведения у мальчиков и женского поведения у девочек, наблюдается не всегда доброжелательное отношение к представителям своего и противоположного пола.

Низкий. Представления детей о себе фрагментарны. Частичное представление о полоролевых стереотипах, своей половой роли, нормах поведения. Дети не имеют представлений о качествах, соответствующих своему и противоположному полу. Не дифференцируют сущность понятий мальчик, девочка, мужчина, женщина. Проявляют нечеткое осознание себя как личности определенного пола.

Отсутствует интерес к противоположному полу. Не владеют характеристиками полоролевых стереотипов, не возникает желания подражать стереотипам своего пола, не ориентируются в динамике изменения своего и противоположного пола в прошлом, настоящем, будущем. Не проявляют интереса к особенностям своего поведения. Отношение к себе как к личности определенного пола неадекватно.

Поведение не соответствует ценностным полоролевым характеристикам. В разных видах деятельности мальчики не владеют опытом мужского поведения, девочки – женского поведения. Наблюдается недоброжелательное отношение к сверстникам.

Для выявления уровня сформированности полоролевого самосознания мальчиков и девочек пятого года жизни, нами были определены следующие методики:

Когнитивный компонент: 1) полустандартизированное интервью В.Е. Кагана «Изучение полоролевых установок у детей»; 2) беседа на выявление представлений детей об идеалах мальчика /мужчины, девочки/ женщины; 3) методика исследования половозрастной идентификации Н.Л. Белопольской [1].

Эмоционально-ценностный компонент: методика «Мужественность – женственность» (Н.Г. Смольникова, Н.А. Шинкарева).

Индивидуально-поведенческий компонент: метод наблюдения в игровой, трудовой, бытовой деятельности.

Анализ результатов, полученных в ходе диагностического обследования, позволил нам сделать вывод о недостаточном уровне сформированности полоролевого самосознания мальчиков и девочек, что обуславливает необходимость организации экспериментальной работы.

Для проведения экспериментальной работы с группой детей пятого года жизни, мы составили систему развивающих мероприятий в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей. Система включала в себя несколько этапов (табл.):

Таблица

Этапы системы развивающих мероприятий

| <i>Этап</i> | <i>Название этапа</i> | <i>Цель этапа</i> | <i>Методы и средства, игры и упражнения</i> |
|-------------|--|--|--|
| I | Полоролевое самосознание | Обогатить когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты полоролевого самосознания, расширить и систематизировать знания и представления детей о себе как представителе определенного пола | Дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые игры; чтение художественной литературы |
| II | Обогащение представлений об особенностях полов | Формирование основ полоролевой культуры у мальчиков и девочек пятого года жизни | Проблемные ситуации, коллективные занятия, показ иллюстраций |
| III | Проявление полоролевого поведения | Закрепление полученных знаний и совершенствование их в повседневной жизни | Проблемные ситуации, трудовая деятельность |

На контрольном этапе эксперимента мы проверили эффективность проделанной работы. Результаты, полученные в ходе данного этапа, свидетельствуют о заметном повышении уровня сформированности полоролевого самосознания детей, что подтверждает эффективность проделанной нами работы.

Таким образом, формирование полоролевого самосознания происходит в процессе развития личности, зачатки которого наблюдаются еще в самом раннем возрасте. Более значимый период в формировании полоролевого самосознания является пятый год жизни, так как именно в этом возрасте ребенок осознает себя как представителя определенного пола. Полоролевое развитие происходит под влиянием различных социальных факторов. Эффективному формированию и развитию полоролевого самосознания мальчиков и девочек пятого года жизни способствуют определенные методы и упражнения.

Список литературы

1. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н.Л. Белопольская. – М. : Когито-Центр, 1988. – 24 с.
2. Градусова, Л.В. Гендерная педагогика : учебное пособие / Л.В. Градусова. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2011. – 176 с.
3. Кон, И.С. Ребенок и общество : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.С. Кон. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 336 с.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАССКАЗАМ ИЗ КОЛЛЕКТИВНОГО ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РОДНЫМ ГОРОДОМ

Основной целью работы любого педагога является развитие и воспитание гармоничной личности. Результат данной деятельности наиболее полно отражается в умении ребенка составлять рассказы, использовать связанную речь.

В период старшего дошкольного детства в мышлении детей происходят значительные изменения: расширяется их кругозор, совершенствуются мыслительные операции, появляются новые знания и умения, а значит, совершенствуется речь. Однако мыслительные и языковые навыки дети приобретают лишь в общении с окружающими. По мере того как ребенок растет, общение усложняется по своему содержанию, что в свою очередь ведет к усложнению речевых форм, в которых оно протекает.

Давно установлено, что к старшему дошкольному возрасту проявляются существенные различия в уровне речи и мышления детей. Главной задачей развития ребенка в данном возрасте является совершенствование речи, что напрямую зависит от умения ребенка построить рассказ, который легче всего основывать на опыте, при этом становится необходимым привитие ребенку любви к своей родине, воспитание патриотических чувств.

Речь ребенка развивается в единстве с формированием его мышления. Е.И. Тихеева писала: «Прежде всего, и главнейшим образом надо заботиться о том, чтобы всеми мерами при поддержке слова содействовать формированию в сознании детей богатого и прочного внутреннего содержания, способствовать точному мышлению, возникновению и упрочению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности комбинировать их. При отсутствии всего этого язык утрачивает свою цену и значение».

Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского [1] и др.

Основы методики развития связной речи дошкольников определены в работах О.А. Сергеевой, Е.М. Струниной, Т.А. Сидорчук, С.Н. Цейтлин, Е.И. Тихеевой, Э.П. Коротковой.

В ряде исследований доказана возможность обучения детей старшего дошкольного возраста повествовательному рассказыванию (В.В. Гербова, О.А. Белорибкина, О.С. Ушакова, В.И. Яшина [2]).

В педагогических исследованиях В.И. Яшиной доказано, что связность формируется в текстах повествовательного характера. Связность как один из самых значимых категориальных признаков повествовательного текста характеризуется взаимодействием нескольких факторов: содержания текста, его смысла, логики изложения, особой организации языковых средств; коммуникативной направленности; композиционной структуры [2].

С. Сухорукова и Е.М. Струнина определяют особое место повествовательного текста в системе языка и речи. Лингвистические исследования показывают, что построение цельного и связного текста повествовательного типа требует от ребенка овладения рядом языковых умений: строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; соблюдать структуру текста; соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей и разнообразных средств; отбирать адекватные лексические и грамматические средства.

В ходе ознакомления детей с родным городом, непременно затрагивается коллективный опыт ребенка: в некоторых местах дети были в ходе прогулок, экскурсий, а некоторые места дети посещают совместно с родителями, они хорошо известны каждому ребенку, но под своим особым ракурсом. Таким образом, ознакомление детей с родным городом можно связать в единое целое с развитием навыка составлять рассказы на основе коллективного опыта.

Детей старшего дошкольного возраста обучают разным видам повествования, среди них, рассказы из коллективного опыта. Рассказы из коллективного опыта – это рассказы о событиях, непосредственными участниками которых были все дети в группе [3].

По мнению А.А. Леонтьев [1] основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связанных высказываний.

Термином «высказывание» определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой.

К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описание, повествование и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения, в соответствии с темой и коммуникативной задачей [2].

Т.А. Ладыженская выделяет следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа; логические и грамматические связи между предложениями; связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего [2].

Т.Д. Ладыженская отмечает, что в современной лингвистической литературе для характеристики связной развернутой речи применяется категория «текст». К основным его признакам, осмысление которых важно для разработки методики развития связной речи, относятся: грамматическая связность тематическое, смысловое и структурное единство. Выделяются такие факторы связности сообщения, как последовательное раскры-

тие темы в следующих друг за другом фрагментах текста, взаимосвязь тематических и рематических элементов (данное и новое) внутри и в смежных предложениях, наличие синтаксической связи между структурными единицами текста [2].

Цель исследования: выявить исходный уровень развития умений составлять рассказы из коллективного опыта у детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления исходного уровня детей составлять рассказ из коллективного опыта использовалась серия заданий, предложенная О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной. Обследование проводилось с детьми индивидуально.

Анализ результатов показал, что уровень развития умений составлять рассказ из коллективного опыта в экспериментальной группе в среднем меньше, чем в контрольной группе. Высокий уровень в экспериментальной группе и в контрольной группе не показал никто из детей. К низкому уровню отнесли по 10% детей в каждой из групп.

Следовательно, данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости целенаправленного обучения детей старшего дошкольного возраста составлению рассказов из коллективного опыта на основе ознакомления с городом.

Список литературы

1. Акимова, М.К. Психофизиологические особенности индивидуальности дошкольников : учебное пособие для вузов / М.К. Акимова. – М. : Академия, 2001. – 160 с.
2. Алексеева, М.А. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений / М.А. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
3. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М., 1969. – 204 с.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*Абрахимова Э.Ф., магистрант УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Котлякова Т.А.,
канд. пед. наук, доцент УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИМ ЦЕННОСТЯМ РОДНОГО КРАЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Духовный мир ребенка, сформированный в детские годы, определяет в течение всей его последующей жизни осмысление окружающей действительности, руководит совершаемыми им действиями и поступками. Формируя у детей систему духовных ценностей и на ее основе восприятие окружающего мира, себя, как личности в нем, мы даем им возможность сохранить себя во всех нелегких испытаниях, выпадающих на долю каждого человека за время его жизни.

Каждому человеку и каждому народу, чтобы жить осмысленно и с достоинством, чтобы пользоваться уважением окружающих, надо знать себя, понимать свое место в мире природы, других людей, других народов. Такое знание и понимание возможно, когда органически освоена родная культура, когда понятно и осмысленно прошлое и настоящее – далекое и близкое. Вот тогда можно самостоятельно и с успехом планировать свое будущее, выстраивая его фундамент в настоящем. Связаны прошлое, настоящее и будущее в личности каждого человека, в творческой деятельности каждого народа. Если эти связи рвутся, – теряются ориентиры движения вперед, снижаются эффективность и темпы естественного роста каждого человека и общества в целом. Восстановить эти связи – насущная задача педагогов современной России.

Чтобы у ребенка формировалось чувство любви к Родине, интерес к истории города, необходимо воспитывать у него эмоционально-положительное отношение к тем местам, где он родился и живет, к людям, которые его окружают, желание человека узнать об особенностях края, его природы и истории. Особую роль в развитии глубокого, осознанного чувства у детей играют знания. В решении этих задач нам необходимо дать детям разнообразные представления об Ульяновской области, городе Ульяновске, истории края, города, культуре, традициях народов населяющих ее.

Сегодня назрела необходимость более пристального внимания к такой области знаний детей как краеведение, обеспечивающее духовное, всестороннее развитие ребенка. Сохраняя традиционные известные сферы деятельности (общественная культура, мир природы, социальная жизнь, внутренний мир ребенка) соответствующий раздел этой работы следует наполнить новым содержанием, нестандартными темами.

Процессы глобализации, становление постиндустриального, информационного общества поставили перед дошкольным образованием новые задачи. В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в РФ» и федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования *основная общеобразовательная программа* должна состоять из *двух частей*: обязательной и части, формируемой участниками образовательного процесса. *Вариативная часть* формируется самостоятельно каждым детским садом и должна отражать: видовое разнообразие учреждений, приоритетные направления деятельности; специфику национально-культурных, демографических, климатических и других условий осуществления образовательного процесса.

Новые требования, на наш взгляд, имеют прогрессивный характер и позволяют не только упорядочить и регламентировать отдельные стороны педагогического процесса, но и определяют основные направления развития системы дошкольного образования в целом. Проблема, требующая решения в инновационном варианте – недостаточное методическое обеспечение деятельности педагогов по разработке и реализации содержания вариативной части образовательной программы ДОУ.

С другой стороны, в соответствии с ФГОС, занятия в ДОУ не должны быть основной формой организации детской деятельности. Поэтому мы для своего исследования выбрали такую современную форму организации детской деятельности как проекты.

Таким образом, можно подчеркнуть, что, с одной стороны, использование *проектной технологии*, с другой стороны, использование *изобразительного искусства ульяновских художников* для развития интереса дошкольников к культурно-историческим ценностям родного края является в настоящее время актуальным.

Анализ современной нормативно-правовой базы, научной и методической педагогической литературы и практики дошкольного воспитания позволил выделить противоречие между педагогическими возможностями краеведческих знаний, получаемых в процессе ознакомления с искусством родного края, и его недостаточным использованием в образовательном процессе дошкольных учреждений при разработке содержания вариативной части образовательной программы. Данное противоречие определило проблему исследования, которая заключается в определении особенностей формирования у дошкольников интереса к культурно-историческим ценностям нашего родного края в процессе приобщения их к изобразительному искусству своей «малой» Родины. Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Теоретической основой исследования стали следующие положения: о неповторимости личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Г. Ананьев, А.В. Эльконин); о взаимовлиянии и взаимодействии общечеловеческой, национальной и региональной культур (М.В. Ломоносов, В.Н. Татищев, Н.И. Новиков); о творчестве как общем подходе к детской деятельности (Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, А.В. Максимов, Р.М. Чумичева); о сензитивности дошкольного детства к усвоению культурных ценностей (А.П. Усова, З.А. Богатеева, Н.Ф. Виноградова); о разноплановости воздействия народного искусства на ребенка (А.Ю. Тихонова, Л.Г. Васильева, Т.А. Котлякова, Н.П. Иванова и др.); о реализации народности воспитания (М.Н. Новицкая, Б.А. Рыбаков, К.Д. Ушинский); о современных педагогических методах (например, проектный, как более важный для нашего исследования – Т.И. Шамова, Е.С. Полат, В.И. Слободчиков).

Эксперимент по формированию интереса к культурно-историческим ценностям родного края у дошкольников в процессе использования метода проектов проводился в городе Ульяновске на базе МБДОУ д/с № 174.

Нами была разработана и реализована система проектов с учетом возрастных особенностей дошкольников, в которой реализуются задачи образовательной области «Художественное творчество» на региональном содержании. Деятельность педагога в рамках каждого проекта направлена на решение трех групп задач:

– приобщение к видам и жанрам изобразительного искусства через ознакомление с произведениями художников родного края;

– развитие навыков продуктивной деятельности дошкольников в процессе приобщения детей к произведениям разных видов и жанров изобразительного искусства родного края;

– развитие детского художественного творчества.

Определяя вид проекта по характеру ведущей деятельности для реализации поставленных задач, мы ориентировались прежде всего на возрастные особенности дошкольников. Так, в младшем дошкольном возрасте наиболее результативным будет игровой проект (ведущая деятельность – игровая); в 4–5 лет – практико-ориентированный (ведущая деятельность – прикладная художественная); в старшем дошкольном возрасте – познавательно-исследовательский и творческий (ведущая деятельность – исследовательская или творческая).

Реализация системы проектов обеспечивается необходимыми нормативно-правовыми, кадровыми, организационно-методическими, материально-техническими, программно-методическими, информационными ресурсами дошкольного учреждения.

Таблица

Система проектов по формированию интересов дошкольников к культурно-историческим ценностям родного края

| Возрастная группа | Виды изобразительного искусства | | | |
|-------------------|---------------------------------|-------------------------------|------------------|-----------------------------------|
| | Архитектура | Живопись | | Скульптура |
| | | Пейзаж | Портрет | |
| Младшая | «Мой родной дом» | «Русские березки» | | «Симбирские свистульки» |
| Средняя | «Наш любимый детский сад» | «Волжские просторы» | «Моя семья» | «Волшебный камень симбирцит» |
| Старшая | «Ледовый дворец в Ульяновске» | Моя родина – край Симбирский» | «Автопортрет» | «Симбирский кузнечный двор «Корч» |
| Подготовительная | «Ульяновск – наш город родной» | «С любовью по родному краю» | «Юные художники» | «Основателю нашего города» |

У маленького ребенка особая острота восприятия. То, что эмоционально было воспринято в детстве, запоминается на всю жизнь. Результаты нашего эксперимента показали, что раннее приобщение детей к настоящему высокому искусству родного города способствует зарождению в детской душе поистине эстетического восприятия окружающего мира, своей «малой» родины.

Список литературы

1. Комарова, Т. Искусство как фактор воспитания любви к родному краю / Т. Комарова, Н. Пантелеева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 2. – С. 3–9.
2. Котлякова, Т.А. Художественные проекты гармоничного развития дошкольников посредством пластической деятельности : методическое пособие. Лаборатория развития творческих способностей ребенка. – Вып. 2 / Т.А. Котлякова [и др.]. – Тольятти, 2011. – 470 с.
3. Психолого-педагогические основы социокультурного воспитания дошкольников : учебное пособие / сост. : Л.М. Захарова, Е.И. Русина, М.М. Силакова. – Ульяновск, 2008. – 94 с.
4. Тихонова, А.Ю. Воспитание интереса к региональной культуре у детей старшего дошкольного возраста (на материале художественных ремесел) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Ю. Тихонова. – М., 1999.

ДЕТСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Российская Федерация является одним из самых многонациональных государств, в котором проживает более 180 народов и народностей. Проблема межнационального общения на сегодняшний день для нашей страны является актуальной и важной темой. Согласно Конвенции ООН о правах ребенка, «государства соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения».

Дошкольное образование должно способствовать тому, чтобы ребенок осознавал свои корни и тем самым мог определить то место, которое он занимает в мире, должно приучать к уважительному отношению к другим культурам.

Социальный заказ общества направлен на воспитание толерантной личности, что является условием успешной реализации человека в деятельности, а также социальном и личностном общении. Принципы межнациональной культуры необходимы во всех сферах социальных отношений, что отражено в Законе «Об образовании в Российской Федерации», во Всеобщей декларации прав человека, Национальной доктрине образования Российской Федерации, в Декларации принципов толерантности и других нормативных документах Российской Федерации и международного уровня. Дошкольная образовательная организация как социальный институт имеет большие возможности для воспитания у детей старшего дошкольного возраста основ толерантной культуры, так как именно период дошкольного детства является благоприятным для развития многих нравственных качеств и формирования этики межнационального общения.

17 октября 2013 года был принят Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, в котором учет этнокультурной ситуации развития детей является одним из основных принципов дошкольного образования.

Как отмечает З.Т. Гасанов, межнациональное общение – это определенные взаимосвязи и взаимоотношения, в процессе которых люди, принадлежащие к разным национальным общностям и придерживающиеся различных религиозных взглядов, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями, чувствами.

Культура межнационального общения – совокупность специальных знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах. Культура межнационального общения является органической составной частью духовной жизни общества, его культуры, в частности культуры человеческих отношений в целом.

С точки зрения А.П. Оконешникова, способность к межнациональному общению можно считать врожденной, но и как другие способности ее надо развивать в процессе воспитания. Сегодня можно говорить о двух источниках, питающих национализм: эгоцентризм и национальная ограниченность. Первый связан с конкретными социальными ситуациями, вызывающими психологическую неудовлетворенность человека, которая переносится на национальную почву. Второй связан недостатком знаний о других народах и народностях, отсутствием опыта межнационального общения. Зачастую первый источник определяется вторым, который можно компенсировать путем эффективного воспитания, перевоспитания и профилактики. Задача состоит в том, чтобы, начиная с дошкольного возраста, открыть детям такие черты других народов, как нравственно-эстетические, национальные, также преодолеть их взаимное несогласие. Совместное стремление к национальному возрождению создает благоприятную почву для диалога культур, для воспитания детей в духе национальных ценностей.

Говоря о культуре межнационального общения, важно помнить, что данную задачу необходимо решать, начиная с дошкольного возраста. Можно выделить разнообразные средства воспитания у детей культуры межнационального общения: игры, художественная литература, сказки, традиции и т. д. Мы выбрали художественную литературу как эффективное средство воспитания культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста, так как именно в этом возрасте у детей формируется отношения к людям другой национальности.

Э.К. Сулова считает, что общеизвестна огромная роль детской художественной литературы в познании ребенком окружающего мира, обогащении его представлений о добре и зле, пробуждении и развитии социальных чувств, углублении жизненного опыта, формировании зачатков мировоззрения и первоначальных основ социальной активности. Дети приобщаются к многонациональной литературе.

Художественные произведения в образной форме знакомят детей с жизнью общества, помогают ему познать внутренний мир человека, его чувства, поступки, отношения к другим людям. Сегодня нужен специально подобранный сборник, который бы более глубоко знакомил с художественной многонациональной литературой, лучшими произведениями, подобранными через призму тех нравственных общечеловеческих ценностей, которые с одной стороны, вызывают симпатию, интерес и уважение к людям различных национальностей, а с другой – закладывают основу человеческой духовности.

Итак, формирование уважения к народам нашей и других стран начинается с воспитания интереса и симпатии к сверстникам разных национальностей.

Используя художественную литературу, как русскую, так и зарубежную Н.К. Крупская рекомендовала обращать внимание дошкольников на положительные особенности в характере тех или иных национальностей. Она утверждала, что детская книжка должна освещать вопросы современной общественной жизни в ярких и живых образах. Для воспитания дружеских чувств к людям другой национальности важно отобрать рассказы авторов, обладающих способностью писать интересно и содержательно. Такие книги вызывают большой интерес у старших дошкольников, способствуют их умственному развитию.

Сила воздействия литературного произведения на развитие личности ребенка чрезвычайно велика.

Исследования педагогов показали, что дети дошкольного возраста могут испытывать чувства, которые переживают герои книг. Чтение художественных произведений содействует развитию детского мышления, служит источником новых представлений и знаний.

Влияние художественной литературы на воспитание толерантности у дошкольников значительно усиливается, если одной и той же темой объединено несколько произведений. Подбирать литературу необходимо по таким направлениям, как познавательные рассказы о республиках, рассказы о труде и быте людей других национальностей, рассказы, знакомящие детей с национальной культурой народов, рассказы о жизни детей разных национальностей. По данным исследования Н.В. Мельниковой, высокий нравственный эффект достигается в том случае, если в работе с детьми (в беседах, при рассматривании картинок, решении речевых логических задач) используются ситуации из художественных произведений, где действующими лицами являются сами дети. Если гуманные чувства, трудолюбие свойственны героям разных национальностей, у детей начинает формироваться первоначальное представление об их общечеловеческом характере.

В связи с этим, при подборе художественных произведений целесообразно ориентироваться на следующие факторы. Симпатичные герои, любящие своих самых близких и родную природу, умеющие дорожить дружбой, обладают «набором» тех или иных гуманных качеств. Доброта, заботливость, желание быть полезным или доставить радость проявляются в добрых делах и поступках, требующих трудолюбия. Желательно, чтобы о маленьких неудачах сверстников разных национальностей, по-настоящему любящих своих мам, рассказывалось с улыбкой, по-доброму, а отрицательные проявления высмеивались.

Приведем небольшой список художественных произведений, которые могут служить средством формирования у детей культуры межнационального общения. Хорошо понять культуру разных народов помогли бы народные сказки: русские – «Морозко», «Теремок», «Репка»; украинские – «Колосок», «Серко»; татарские – «Три сестры», «Умная девушка»; армянские – «Гранатовое зернышко», «Мудрый ткач»; ненецкая сказка «Хозяин и работник»; удэгейская – «Гадазами», эвенская – «Находчивый стрелок» и другие. Эффективно использовать такие стихотворения, посвященные теме толерантности, сострадания, сочувствия, как «Встреча» Б.В. Заходера, «Ах, сколько на свете детей...» С. Черного, «Всемирный хоровод» С.Я. Маршака; авторские сказки В.П. Катаева «Цветик-семицветик», Ш. Перро «Золушка», Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок», «Снежная королева», А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке».

Различия традиций и культуры помогут, по нашему мнению, обогатить социальный опыт детей, подготовить их к встрече с другими культурами в будущем, сформировать правильные, положительные взаимоотношения между детьми разных национальностей. Продуманность подбора художественных произведений, развивающей среды, совместных игр детей, знакомство с традициями и обычаями разных народов, станут основой гармоничного развития как личности в частности, так и формирования детских взаимоотношений в целом.

*Арабов Э.Н., студент МГТУ им. Г.И. Носова
Научный руководитель: Турченко В.И.,
канд. пед. наук, профессор МГТУ им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск*

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время возрастает актуальность проблемы гражданско-правовых знаний взрослых и детей. Среди функций, которые выполняет ДОУ в системе образования, большое место должно занимать воспитание основ правового сознания с дошкольного возраста, формирование у детей элементарных представлений о своих правах и свободах, развития, уважения и терпимости к другим людям и их правам.

Дошкольники только начинают осваивать азы нравственно-правовой культуры. Ознакомление с правами носит пропедевтический характер и готовит ребенка к усвоению демократических ценностей и прав человека в дальнейшем. Детям-дошкольникам доступны лишь самые общие представления о своих правах и свободах, закрепленных в международных и государственных документах, а также способы их реализации в различных жизненных ситуациях.

Правовое воспитание – это целенаправленное и систематическое влияние на сознание и поведение ребенка с целью формирования у него правовой воспитанности, то есть комплексного качества личности, которое характеризуется наличием и степенью сформированности у дошкольников глубоких и устойчивых правовых знаний и убеждений в правильном правовом поведении, реализация которого в практической деятельности отвечает требованиям общества.

Актуальность нашей темы обусловлена противоречием между недостаточной разработанностью в теории и потребностями практики.

Объект исследования: социально-коммуникативное развитие старших дошкольников. Предмет исследования: процесс правового воспитания старших дошкольников. Цель: теоретически обобщить возможность правового воспитания старших дошкольников.

В связи с поставленной целью были выделены следующие задачи:

- 1) изучить психолого-педагогическую и правовую литературу по исследуемой проблеме;
- 2) определить уровень правовых знаний старших дошкольников;
- 3) теоретически разработать программу правового воспитания старших дошкольников.

В возрасте от 1 года до 3-х лет возможности ребенка как субъекта социальной деятельности крайне ограничены, неразвиты, еще во многом сводятся к психофизиологическому уровню взаимодействия с объектами окружающей действительности. В связи с тем, что ребенок в зарождающемся сознании идентифицирует, отождествляет себя с внешним миром, его психика воспринимает элементарные нормы поведения, следования которым позволяет удовлетворять жизненные потребности и избегать негативных ситуаций. Этот возрастной период можно именовать начальным этапом формирования и развития индивидуального правосознания, т. е. началом правовой социализации ребенка.

Приблизительно с трехлетнего возраста ребенок, обнаруживая свои отличия от внешнего мира, осуществляет переоценку образцов, моделей, правил, которые были для него обязательными для исполнения, что проявляется как «кризис трех лет». Как результат этого процесса – развивающаяся в сфере самосознания способность к оценке и самооценке нормативных критериев взаимодействия с окружающей средой. В этот период упущения и ошибки в организации и проведении воспитательной работы способствуют появлению у детей нечестности, агрессивности, жестокости, эгоистичности, жадности и т. д. Поведение, основанное на указанных чертах характера, может становиться в дальнейшем для ребенка нормой социальной жизнедеятельности и приводить к формированию деструктивной личности, ведущий асоциальный образ жизни.

С 6–7-летнего возраста у ребенка, как правило, возрастает потребность в новых знаниях, умениях, появляются желание и предрасположенность к организованной учебной деятельности.

Кроме того, возрастает способность дошкольника к саморегуляции поведения сообразно требованиям социального окружения развиваются такие качества, как исполнительность, способность к самоконтролю и стимулированию. Внешняя норма ассоциируется с велениями взрослых, особенно воспитателей. Психологи отмечают, что дети в этом возрасте относятся к мнению воспитателя как к «истине в последней инстанции». Нередко требования воспитателя не оспариваются даже родителями и выполняются ребенком как необходимость. Подобная открытость сознания дошкольника внешним предписаниям имеет в своей основе осознательные мотивы и цели: овладеть новыми видами деятельности, системы норм, которые предписывают тип и способ разрешения противоречий на данном этапе развития ребенка.

Дошкольники только начинают осваивать азы нравственно-правовой культуры. Ознакомление с правами носит пропедевтический характер и готовит ребенка к усвоению демократических ценностей и прав человека в дальнейшем. Детям-дошкольникам доступны лишь самые общие представления о своих правах и свободах, закрепленных в международных и государственных документах, а также способы их реализации в различных жизненных ситуациях. Это ставит перед педагогами дошкольных учреждений такие задачи: – помочь ребенку понять и осмыслить свои элементарные права; – формировать чувство самоуважения, уважения к собственным правам и правам других людей; развивать стремление ребенка реализовывать свои права, не нарушая прав окружающих его людей. Решению этих задач способствует правовое воспитание и обучение правам человека.

Правовое воспитание дошкольника начинается с воспитания у него чувства собственного достоинства, уважения к самому себе. Только уважающий самого себя и свои права человек способен по-настоящему уважать других людей и их права. Поэтому в дошкольном учреждении и семье необходимо создать атмосферу признания индивидуальности ребенка, уважения его личности, а самому ребенку предоставить возможность реализовывать свои человеческие права. Он должен владеть свободой выбора, проявлять активность, инициативность, самостоятельность, иметь возможность высказывать собственное мнение, проявлять уважительное отношение к мнению других, уметь оказывать помощь и принимать ее. Без этого не могут развиваться такие необходимые каждому человеку гражданские качества, как активность, самостоятельность, решительность, ответственность.

Правовое образование дошкольников предполагает ознакомление юных граждан с конкретными и понятными им правами.

Детям доступны такие четыре группы прав:

1. Права на достойное существование, выживание, включающее право на жизнь и здоровье, жилище, пищу, имя, семью, заботу родителей, гражданство.
2. Права на развитие, образование, отдых и досуг.
3. Права на защиту от унижения, насилия и эксплуатации, а также особые права детей-инвалидов и сирот.
4. Права на свободу слова, мысли и деятельности.

Анализ литературы позволил нам сделать следующие выводы:

Социальное развитие – это процесс «впитывания» ребенком определенных ценностей, традиций, культуры своего народа и окружающего общества, в котором ему предстоит жить. Социально-коммуникативное развитие – одна из образовательных областей ФГОС дошкольного образования 2013 г.

Правовое воспитание – это целенаправленное и систематическое влияние на сознание и поведение ребенка с целью формирования у него правовой воспитанности, то есть комплексного качества личности, которое характеризуется наличием и степенью сформированности у дошкольников глубоких и устойчивых правовых знаний и убеждений в правильном правовом поведении, реализация которого в практической деятельности отвечает требованиям общества.

Наиболее активно взгляды, жизненные позиции, типичные мотивы поведения личности формируются в дошкольные годы. И от того, какое понимание права и отношение к нему вырабатывается в этот период становления личности, во многом зависит и последующее поведение человека в правовой сфере. Через распространение правовых знаний, выработку положительного отношения к правовым требованиям и на основе этого к формированию правовых убеждений и готовности действовать в направлении правовых требований – единственно верный путь к правовому воспитанию старших дошкольников. Анализ исследований показал, что проблеме формирования нравственно-правовых представлений старших дошкольников в системе дошкольного образования уделено недостаточно внимания. В связи с этим, рассмотрение данной проблемы является актуальным в силу повышения требований общества к нравственно-правовой культуре, социализации дошкольников в современных условиях.

Констатирующий этап эксперимента проводился на базе МДОУ – детский сад № 162 города Магнитогорска в июне 2012 года. Участвовало 13 детей старшего дошкольного возраста. Мы определяли уровень развития правовой культуры детей, использовали опрос на тему «Права детей» и беседу «Как поступить?». В результате проведения исследования было выявлено, что большинство (61,5%) дошкольников данной группы имеют средний уровень развития правовой культуры. Высокий уровень правового воспитания наблюдается у (23,1%) группы. Низкий уровень правовой культуры выявлен только у двух человек группы, что составляет (13,4%) от всех участников исследования.

С учетом результатов констатирующего этапа эксперимента нами была разработана программа правового воспитания старших дошкольников.

Список литературы

1. Зайцева, Н.В. Знакомство дошкольника с Конвенцией ООН о правах ребенка / Н.В. Зайцева // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2010. – № 8. – С. 98–105.
2. Капустина, Н.Г. Формирование этического сознания как проблема современного образования / Н.Г. Капустина // Этическое воспитание. – 2007. – № 3. – С. 20–35.
3. Плясова, С.Н. Основы правового воспитания детей дошкольного возраста / С.Н. Плясова // Дошкольная педагогика. – 2010. – № 5. – С. 22–26.

*Байдашева Л.М., студентка ШГПИ
Научный руководитель: Каратаева Н.А.,
канд. пед. наук, доцент ШГПИ
г. Шадринск*

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СМЕЛОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема нравственного воспитания личности детей дошкольного возраста на современном этапе развития общества приобрела особую актуальность. Это вызвано обновлением содержания образования дошкольников и необходимостью ориентации на творческое саморазвитие личности ребенка, начиная с дошкольного детства.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009) особо подчеркивается, что духовно-нравственное развитие и воспитание является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования к целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка: ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены.

В программе «Воспитание и обучение в детском саду» под ред. А.М. Васильевой, Т.С. Комаровой нравственное воспитание рассматривается как одно из важнейших сторон общего развития ребенка дошкольного возраста.

В примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Детство» под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе особо подчеркивается, что в процессе нравственного воспитания у старших дошкольников формируются представления о нравственных качествах людей и положительная оценка нравственных поступков, они приводят соответствующие конкретные примеры из личного опыта.

Формирование представлений о смелости у детей дошкольного возраста является частью проблемы нравственно-волевого воспитания дошкольников.

Формирование нравственно-волевой сферы – важное условие всестороннего воспитания личности ребенка. От того, как будет воспитан дошкольник в нравственно-волевом отношении, зависит не только его успешное обучение в школе, но и формирование жизненной позиции.

В «Словаре по этике» смелость определяется, как способность человека преодолеть в себе чувство страха, неуверенности в успехе, опасение перед трудностями и неблагоприятными для него последствиями [3]. Одним из первых исследователей смелости в отечественной педагогической науке был К.Д. Ушинский. Он утверждал: «Страх, не умеряемый смелостью, делает человека трусом; смелость же, не умеряемая страхом производит губительную дерзость и буйство». По словам К.Д. Ушинского, не тот мужествен, кто лезет на рожон, не страшась, а умеющий подавить самый сильный страх и думать об опасности, не подчиняясь ему [4].

Особенностью проявления смелости у детей дошкольного возраста является недостаточность сочетания ее с разумной осторожностью. Дети дошкольного возраста иногда имеют ложные представления о смелости и совершают «смелые» поступки (прыгают с большой высоты, пробегают перед близко идущим транспортом), представляющие угрозу их жизни и здоровью.

При воспитании смелости у детей старшего дошкольного возраста необходимо учитывать следующие особенности:

1. Учет гендерных различий дошкольников.
2. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей.
3. Использование всего потенциала художественной литературы и фольклора.
4. Определенность содержания представлений о смелости, доступного восприятию и осознанию детьми.
5. Закрепление сформированных представлений в разнообразных видах и формах детской деятельности (сюжетно-ролевая игра, подвижная игра, физкультурные упражнения и др.).

Экспериментальная работа проводилась в МКДОУ «Центр развития ребенка» Детский сад № 33 «СВЕТЛЯЧОК» г. Шадринска Курганской области.

В эксперименте участвовало 15 детей старшего дошкольного возраста.

В основу определения уровня сформированности представлений о смелости у старших дошкольников использовались критерии и показатели, представленные ниже.

Таблица

Критерии и показатели сформированности представлений о смелости у детей старшего дошкольного возраста

| <i>Когнитивный</i> | |
|---|---|
| <i>Критерии</i> | <i>Показатели</i> |
| полнота, осознанность, глубина | <ul style="list-style-type: none"> – понимание смысла слов «смелый», «мужественный», «храбрый», «герой», «геройский поступок», «трусливый поступок» и др.; – понимание дошкольниками, что смелость – это не отсутствие страха вообще, а способность его побороть, преодолеть; – наличие представлений о том, что в жизни бывают ситуации, требующие совершения смелых поступков: <ul style="list-style-type: none"> а) защитить слабого, девочку, женщину... вступить за кого-либо, если его несправедливо обижают; б) смело высказать свое мнение, даже если оно отличается от других или противоречит устоявшемуся; – способность дифференцировать смелые и трусливые поступки героев при анализе художественных произведений и в реальных жизненных ситуациях; – наличие представлений о том, что людям разных профессий (пожарные, спасатели, врачи, ученые и т. д.) в своей жизни приходится совершать смелые поступки и принимать смелые и ответственные решения; – наличие представлений о том, что нельзя совершать необдуманные, рискованные поступки, проявлять показную смелость, бравирование. Риск должен быть оправданным, нужным кому-то, направленным на доброе дело; – наличие представлений о необходимости воспитания в себе смелости с детства и знаний о способах самовоспитания смелости (нужно заниматься спортом, тогда человек будет более уверенно себя чувствовать, укреплять свой организм духовно и физически); – наличие представлений о том, что во время Великой Отечественной войны защитники нашей Родины проявляли смелость, массовый героизм, защищая свой народ; – наличие представлений о том, что в жизни любой человек может оказаться в ситуации требующей проявления смелости, совершения смелого поступка (проявить инициативу, взяться за новое, трудное, но нужное людям дело) |
| <i>Эмоционально-мотивационный</i> | |
| <i>Критерии</i> | <i>Показатели</i> |
| эмоциональные проявления, эмоциональный отклик, адекватная оценка | Испытывание чувства удовольствия, радости за совершенный смелый поступок; выраженность эмоциональных реакций по отношению к поступкам; проявление интереса к смелым героям сказок; положительная оценка нравственных поступков |

| <i>Поведенческий</i> | |
|---|--|
| <i>Критерии</i> | <i>Показатели</i> |
| действенность, результативность, активность в решении проблемных ситуации на вербальном и реальном уровне | Необязнь выполнить порученное дело; проявление инициативы при выполнении, уважительного отношения к смелым ребятам и к поступкам, которые они совершают; оказание помощи маленьким детям, преодолевать свой страх и проявлять смелые качества, всегда помогать друзьям, близким, родным в трудных ситуациях, проявляя свою смелость, мужество; необязнь при выполнении физических упражнений |

На основе обозначенных критериев и показателей мы выделили уровни сформированности представлений о смелости у детей старшего дошкольного возраста.

К высокому уровню мы условно отнесли детей, имеющих полные, осознанные и обобщенные представления о смелости, смелых поступках, осознает необходимость совершения смелых поступков в таких случаях, например, как защитить слабого, девочку, младшего, заступиться за кого-нибудь; наличие представлений о том, что необходимо совершать только осознанные, разумные поступки, направленные на доброе дело, сформированы представления о том, что людям разных профессии (пожарные, врачи, спасатели) в своей жизни приходится совершать смелые поступки и принимать ответственные решения. Дети имеют представления о защитниках Великой Отечественной войны, о русских полководцах, которые проявляли смелость, мужество, массовый героизм; эмоциональные реакции по отношению к смелым поступкам выражены ярко, сам проявляет инициативу при поручении какого либо дела, проявляет смелость, уверенность, решительность при выполнении физических упражнений, направленные на преодоление страха, трусости перед неизвестным.

К среднему уровню отнесли детей, имеющих недостаточно глубокие, полные и осознанные представления о смелости, смелых поступках. Не считает необходимым совершение смелых поступков, тем более разумных, имеет относительные представления о совершении смелых поступков и принятии ответственных решений людьми разных профессии (пожарные, врачи, спасатели), эмоциональные реакции по отношению к смелым поступкам выражены слабо, выполняет поручения по просьбе взрослых, не проявляет желания к выполнению физических упражнений, способствующих проявлению смелости, уверенности в себе.

Низкий уровень характеризовался фрагментарностью, отрывочностью представлений о смелости, дети имеют затруднения в оперировании понятиями смелость, смелый, храбрец, защитник, герой. Не осознают необходимость совершения смелых поступков в жизни человека, эмоциональные реакции по отношению к смелым поступкам отсутствуют, не изъявляет желания при выполнении поручения; отказывается выполнять физические упражнения, способствующие преодолению трусости, боязни.

На этапе констатирующего эксперимента нами была использована беседа (Что значит быть смелым? Ты смелый? Почему? и др.).

Ответы детей позволяют сделать вывод о том, что смелость в понимании детей - отсутствие страха перед чем, или перед кем-либо, готовность прийти на помощь. Наряду с этим, представления о смелости недостаточно глубокие и осознанные. Чаще всего дети понимают смелость как отсутствие страха вообще «Я совсем никого не боюсь». Так на вопрос: «А ты смелый?» большинство детей ответили положительно, что составило 67% детей (10 детей), 20% детей (3 ребенка) посчитал себя несмелым, 13% детей (2 ребенка) ответили «пока не знаю». Некоторые дети отвечали, что они смелые, но не смогли объяснить почему. На вопрос «Ты смог бы защитить своего друга от обидчика?» дети отвечали, что они могли бы защитить своих друзей, когда это необходимо, совершить смелые поступки, но наблюдения за детьми в повседневной жизни не всегда это подтверждают.

Таким образом, по результатам беседы к высокому уровню представлений о смелости мы отнесли 10 детей (67%), к среднему – 2 ребенка (13%), низкому – 3 ребенка – 20%.

С целью выявления уровней представлений о смелости у детей старшего дошкольного возраста нами была использована методика И.Б. Дермановой «Сюжетные картинки».

Цель исследования: изучение эмоционального отношения к проявлению или отсутствию смелости.

Анализируя полученные данные, можно судить о том, что большинство 6 детей (40%) можно отнести к среднему уровню, так как они правильно дифференцировали картинки, разложив их по разным стопкам, хотя не всегда могли объяснить почему, обосновать свои действия, эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо.

На высоком уровне морального осознания ребенком нравственных норм находится 4 ребенка (27%) эти дети правильно раскладывают картинки, называют моральную норму, обосновывают свои действия, эмоциональные реакции проявляются в мимике, активной жестикуляции. К низкому уровню можно отнести 5 детей (33%) они неправильно раскладывают картинки, иногда пугают смелые и трусливые поступки, эмоциональные реакции отсутствуют.

Методика «Закончи историю»

Цель: изучение осознания детьми таких нравственных качеств, как смелость – трусость.

История первая. Однажды Коля шел из школы домой один и видит, как мальчик толкает маленькую девочку в лужу. Туфли ее намочили, бант на голове еле держится, а по лицу текут слезы. Тогда Коля решил...

Что решил Коля? Как он поступил?

История вторая. Когда я шел из школы, то увидел, как старшеклассники обижали маленького мальчика. Я подошел к ним и ...

Как поступил мальчик? Почему? Как бы вы поступили на месте мальчика?

Анализ результатов констатирующего эксперимента по методике «Закончи историю», свидетельствует, что у большинства 9 ребят (60%) сформированность представлений о смелости на среднем уровне. Дети осознают такие нравственные качества как смелость-трусость, правильно оценивают поведение детей, называют нравственную норму, но не мотивируют свою оценку. На высоком уровне развития морального сознания находится 2 ребенка – 13%. Эти дети называют нравственную норму, правильно оценивают поведение детей и мотивируют свою оценку. На низком уровне развития морального сознания находится 4 детей – 27%. Эти дети правильно оценивают поведение детей как положительное или отрицательное (хорошее – плохое), но оценку не мотивируют и нравственные качества не формулируют.

Для определения способности вступать в контакт, смело взаимодействовать со взрослыми (социальная смелость) мы предложили детям выполнить поручение. Детям нужно было подойти к медицинской сестре и спросить от имени воспитателя, можно ли сегодня, в эту непогоду пойти на прогулку.

На основе полученных результатов к высокому уровню мы отнесли 3 ребенка (20%), к среднему 8 детей (54%), и низкий 4 детей (27%).

Таким образом, анализируя полученные данные стоит отметить, что социальную смелость проявили всего лишь 20% из всех опрошенных, 47% выполнили поручение по просьбе взрослых, но информацию передали не совсем точно, 33% оставшихся оппонентов не изъявили желание вступать в контакт со взрослыми.

Следующая методика была основана на возможности определения у человека смелости по типу телосложения человека. Выяснилось, что всего 7 детей (47%) не раздумывая, правильно определили по типу фигуры смелого человека (они говорили, что он смелый, потому что сильный, спортивный), 3 детей (20%) затруднились в своем выборе, 5 детей (33%) допускали ошибки, так как выбирали полного человека, которого и считали смелым (он смелый, потому что самый сильный, защитит всех).

Кроме того были предложены и апробированы физические упражнения на основе методик Б.Н. Смирнова и Н.Д. Скрябина, направленные на преодоление страха, трусости, волнения перед неизвестным и способствующие формированию таких качеств личности как смелость, решительность, уверенность.

Недостатком является то, что большое количество отказов выполнять упражнение, что затрудняет ранжирование обследованных по уровню смелости.

Анализируя полученные данные при выполнении первого упражнения, к высокому уровню мы отнесли 4 ребенка (27%) которые согласились и справились с заданием, к среднему – 3 ребенка (20%) они не совсем качественно и правильно выполняли упражнение, нарушали правила, низкий уровень составил 8 детей (53%).

Таким образом, мы пришли к выводу, что большая часть детей отказалась выполнять упражнения, ссылаясь на страх перед неизвестным, другие испытывали волнение, трудность перед выполняемым упражнением, лишь только несколько детей проявили желание выполнить упражнение. Судя по небольшому количеству детей, выполнивших упражнения, можно сказать, что они становились более решительнее, спрашивали (можно еще повторить?), в них вселялась уверенность, т. к. думали, что один раз выполнив упражнение, они повторят его еще и даже лучше.

Анализ выполнения следующего упражнения свидетельствует о том, что большинство детей справились с заданием, лишь 3 детей (20%) испытывали страх, неуверенность перед выполнением задания второй части упражнения.

Однако, обобщив результаты исследования, к высокому уровню сформированности представлений о смелости мы отнесли 27% детей, среднему – 47% и низкому – 40%. Результаты позволяют сделать вывод о том, дети имеют неполные, иногда и ложные представления о смелости, часто переоценивают свои силы и возможности в совершении смелых разумных поступков, таким образом, у детей старшего дошкольного возраста представления о смелости сформированы в недостаточной мере.

Список литературы

1. Зырянова, С.М. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста : учебное пособие / С.М. Зырянова [и др.]. – Екатеринбург : УГПД, 2011. – 216 с.
2. Пичугина, Н.О. Дошкольная педагогика : конспект лекций / Н.О. Пичугина, Г.А. Айдашева, С.В. Асаулова. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.
3. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – М. : Политиздат, 1981. – 430 с.
4. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Константин Ушинский. – М. : Педагогика, 2006. – Т. 2. – 408 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Сегодня российская система образования ищет новые пути решения задачи формирования вопрос о том, как же сформировать патриотические качества у детей, патриотизма у подрастающего поколения, отвечающие требованиям обновленного Закона об образовании, ФГОС НОО, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и других базовых документов.

Усилился процесс снижения таких важных факторов формирования патриотизма, как воспитательное воздействие российской культуры и искусства образования. Все более заметной становится утрата традиционного российского патриотизма в сознании молодого поколения нашей страны. Произошла утрата идеологических ценностей, патриотическое и интернациональное воспитание находятся в процессе перестройки в новых социально-экономических условиях.

Объективные и субъективные процессы, происходящие в обществе, существенно обострили национальный вопрос. Как следствие, патриотизм порой перерождается в национализм, утрачивается истинное значение и понимание [1, с. 4].

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоко-нравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [2, с. 7].

Формирование патриотизма – это целенаправленный, специально организуемый процесс, который начинается в младшем возрасте. Для более эффективной работы необходимо обеспечить планомерность, систематичность, также использовать разнообразные средства воспитания в школе. Необходимо привлекать к данному процессу и родителей, поскольку совместная работа школы и семьи могут дать положительные результаты и стать основой для дальнейшей работы по патриотическому воспитанию.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» подчеркивается необходимость организации в школьном учреждении специальной работы по патриотическому воспитанию детей с учетом их возрастных особенностей, национальной культуры и традиций народа [2, с. 14].

В содержании работы по патриотическому воспитанию необходимо включить работу по изучению государственных символов Российской Федерации: герба, флага, гимна и т. д. Желательно также изучение природы родного края, его исторического прошлого, что позволит укреплению и развитию чувств любви к Родине.

В нравственно-патриотическом воспитании для младших школьников имеет значение и личный пример взрослых, а особенно учителя, поскольку он является для них наиболее авторитетным. Такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «трудовой подвиг» и т. д., необходимо прививать опираясь на конкретные факты из жизни старших членов семьи – участников Великой Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов.

Во время урочной, а также и на внеурочной деятельности детям можно рассказать о тех местах, где вам наиболее нравится бывать, о любимом городе или деревне. Желательно продемонстрировать детям фотографии, репродукции известных российских художников. Рассмотреть как целостную картину природы родного края, так и отдельные ее части. Также можно использовать и такой метод обучения, как беседа, где можно обсудить с ребятами парки и памятники родного города, попросить ребят подобрать необходимый материал, или использовать уже известные им ранее факты. Содержание материала и структура подобных мероприятий учитель отбирает сам, опираясь на местные условия. Необходимо учитывать интересы самих учащихся, чтобы познавательный материал был доступным и интересным для детей.

Важную роль в воспитании учащихся занимают школьные музеи – одна из форм воспитания патриотизма, бережного отношения к истории. Музей помогает эффективно решать многие педагогические задачи по изучению родного края, воспитанию в детских душах чувства любви к малой родине, уважения к опыту предыдущих поколений. Опыт создания и работы школьного музея позволяет утверждать, что музей – это стержень всей воспитательной работы, база углубленного изучения истории родного края, массового включения учащихся в краеведческую деятельность [3, с. 4].

В дополнение к сказанному формами работы с учащимися могут быть:

походы, экспедиции по местам ратной славы Отечества и по местам боев Великой Отечественной войны;

- встречи с ветеранами войны и труда, уроки мужества;
- торжественные построения у памятных мест;
- военно-спортивные праздники «Сыны Отечества», «Салют», «Победа» и другие;
- посещение музеев и архивов, работа с фондами;
- тематические сборы, научно-практические конференции, викторины по истории родного края;
- творческие конкурсы (песни, рисунки, фотографии) [4, с. 75].

Патриотическое воспитание младших школьников начинается с первых дней учебы в школе. Начиная с первого класса, на уроках по изучению окружающего мира рассматриваются вопросы и задания по изучению истории родного города, края, страны. Дети знакомятся с государственными символами России, узнают, что они означают, откуда появились. Желательно проведение классного часа на тему «Государственные симво-

лы». Далее детям предлагается придумать герб, флаг и девиз для своей семьи. Любовь к своей стране, к своему народу всегда неразрывно связана с любовью к своим близким и родным, поэтому детям предлагается создать родословную своей семьи. Обычно дети охотно знакомят своих одноклассников с историей своего рода, семьи, традициями и творчеством своих родных [5, с. 144].

Чувство Любви к Родине – один из ключевых личностных образовательных результатов, формируемых на этапе обучения в начальной школе. Таким образом, формирование патриотизма у младших школьников является актуальной и важной задачей, стоящей перед учителем. Вот почему поиск и апробация новых способов осуществления патриотического воспитания должны стать приоритетным вектором образовательного процесса в начальной школе.

Список литературы

1. Леонтьев, А.А. Патриотическое воспитание и национальное образование / А.А. Леонтьев // Начальная школа плюс до и после. – 2002. – № 4. – С. 4–6.
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2011. – 24 с.
3. Узбекова, С.С. Школьный музей в системе патриотического воспитания / С.С. Узбекова // Воспитание школьников. – 2011. – № 1. – С. 4.
4. Мазыкина Н.В. Методические рекомендации организаторам работы по патриотическому воспитанию детей / Н.В. Мазыкина. – М. : ЦГЛ, 2004. – 138 с.
5. Пасман, Т.Б. Патриотизм – понятие конкретное / Т.Б. Пасман, О.Г. Петрова // Народное образование. – 2010. – № 4 – С. 143–146.

*Бикбаева Н.А., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Зайцева О.Ю.,
канд. пед. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск*

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Дошкольники – прирожденные исследователи. И тому подтверждение – их любознательность, постоянное стремление к эксперименту, желание самостоятельно находить решение в проблемной ситуации. Задача педагога – не пресекать эту деятельность, а наоборот, активно помогать.

Говоря о познавательно-исследовательской деятельности, имеется в виду активность ребенка, направленную на постижение устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию. Эта деятельность зарождается в раннем детстве, поначалу представляя собой простое, как будто бесцельное (процессуальное) экспериментирование, с вещами, в ходе которого дифференцируется восприятие, возникает простейшая категоризация предметов по цвету, форме, назначению, осваиваются сенсорные эталоны, простые орудийные действия.

В период дошкольного детства «островок» познавательно-исследовательской деятельности сопровождают игру, продуктивную деятельность, вплетаясь в них в виде ориентировочных действий, опробования возможностей любого нового материала. К старшему дошкольному возрасту познавательно-исследовательская деятельность вычленяется в особую деятельность ребенка со своими познавательными мотивами, осознанным намерением понять, как устроены вещи, узнать новое о мире, упорядочить свои представления о какой-либо сфере жизни. Познавательно-исследовательская деятельность старшего дошкольника в естественной форме проявляется в виде так называемого детского экспериментирования с предметами и в виде вербального исследования вопросов, задаваемых взрослому (почему, зачем, как?).

Путей развития потенциала личности существует много, но собственно исследовательская деятельность, бесспорно, один из самых эффективных. Необходимо остановиться более подробно на характеристике этапов процесса познания окружающей действительности детей дошкольного возраста с позиций личностного развития ребенка.

Первый этап характеризуется проявлением любопытства.

А.Н. Леонтьев [2, с. 59] отметил, что ребенок появляется на свет, уже обладая определенными задатками, с «готовностью воспринимать мир» и «способностью приобретать человеческие способности». Ребенок – дошкольник в процессе восприятия окружающего мира одновременно организует свои психические функции, активно обследует свое окружение, сам ищет впечатления, необходимые ему как «питательный материал» для развития. Жизнь в дошкольном детстве, по мысли М. Монтессори, соответствует состоянию «психического эмбриона», а ребенок в этот период подобен «сухой губке», впитывающей влагу.

Отличительной особенностью *второго этапа* восприятия окружающего мира у дошкольников является резкое увеличение его осмысленности. Дети уже не просто смотрят на яркий, незнакомый окружающий мир, они выделяют интересные, значимые для них объекты. Необычное, несовпадающее с их прежними представлениями явление дает толчок мышлению, развитию любознательности, что приводит к зарождению исследовательской деятельности.

Как отмечала Н.Г. Морозова [3, с. 28]: «...на этапе раннего и дошкольного детства любознательность необходима и может быть достаточна для широкого ознакомления с окружающим предметным миром». Содержание активности ребенка, по мнению А.К. Дусавицкого, с возрастом меняется, оно становится более целенаправленным и углубленным, меняется характер дошкольника, его отношение к действительности.

Основное значение *третьего этапа* в познании дошкольником окружающего мира приобретает наглядно-образное мышление и воображение. Они дают ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности. Пользуясь образным мышлением, изучая заинтересовавший их объект, дошкольники могут обобщать свой собственный опыт, устанавливая новые связи и отношения вещей, если ребенок действительно заинтересован в данном объекте, то он может без особого труда усваивать полученные понятия о нем и научиться использовать их при решении исследовательской деятельности. Отсюда начинают закладываться основы логического мышления.

Овладевая исследовательской деятельностью, ребенок усваивает эталоны, вырабатывает свои правила поведения, свои способы действий и приобретает внутренний опыт, что приводит к формированию стойкой исследовательской деятельности. На первоначальном этапе своего развития исследовательская деятельность ребенка характеризуется направленностью на особенности предметов, на выбор (поиск) предметов с заданными свойствами. Наблюдаются практические действия – ориентировочно-исследовательские.

Четвертый этап характеризуется удовлетворением исследовательской деятельности; используя разные (приобретенные) способы действий, ребенок начинает ориентироваться на процесс и на конечный результат, достижение которого приводит к тому, что он получает удовлетворение, в результате чего потребности становятся «ненасыщенными». У ребенка формируется механизм вероятностного прогнозирования, он учится предвидеть результат своей деятельности. Именно в этот период, как отмечает Н.С. Пантина, главное противоречие в деятельности ребенка состоит в том, чтобы оторваться от ситуации, от старого стереотипа выполнения действия и учесть новые условия решения исследовательской деятельности: у ребенка развивается способность к обобщению явлений окружающей действительности и способность к преодолению трудностей.

Следующий этап исследовательской деятельности характеризуется тем, что доминирующим мотивом действительности выступает познавательный, а не практический. Ребенок выполняет эту деятельность не потому, что ему важен процесс или результат, а потому, что ему «это очень интересно». Цель и мотив деятельности ребенка слиты и выступают как направленность сознания и мышления на предмет или объект. Как отмечает В.Т. Кудрявцева, именно на этом этапе ребенок осмысленно принимает познавательную задачу [1, с. 35].

Познавательная направленность ребенка позволяет ему черпать различные сведения из окружающей действительности о тех или иных явлениях действительности, с которыми он сталкивается на каждом шагу. Однако, знания, которые получает ребенок таким путем, усваиваются хуже, чем не в логике науки.

Говоря о научной логике познания в дошкольном возрасте, мы имеем в виду: овладением ребенком не только способностью выявлять особенности предметов, но и приобретения умения их сопоставлять, устанавливать сходства и различия, связи между ними, осуществлять многосторонний анализ на уровне видовых понятий и родовых обобщений и пр. Для того чтобы эти знания привести в соответствии с научной логикой познания, необходимо осуществлять целенаправленный и педагогически-организованный процесс.

Умения и навыки исследователя, полученные в детских играх и в специально организованной деятельности, легко прививаются и переносятся в дальнейшем во все виды деятельности. Важно помнить то, что самые ценные и прочные знания – не те, что усвоены путем выучивания, а те, что добыты самостоятельно, в ходе собственных творческих изысканий. Самое важное то, что ребенку гораздо легче изучать науку, действуя подобно ученому (проводя исследования, ставя эксперименты, др.), чем получать добытые кем-то знания в готовом виде.

В сознании ребенка постепенно меняется картина мира. Она становится более адекватной и целостной, отражает объективные свойства вещей, взаимосвязи, взаимообусловленности. В результате происходит непрерывное и постоянное перестроение, переосмысление и осознание ребенком этого мира, что позволяет ему осуществлять не только воспроизводящую, но и регулирующую и рефлексивную деятельность.

Предметная исследовательская деятельность развивает и закрепляет познавательное отношение ребенка к окружающему миру. С овладением речью познавательная деятельность дошкольника поднимается на новую качественную ступень. В речи обобщаются знания детей, формируется способность к аналитическо-синтетической деятельности не только в отношении непосредственно воспринимаемых предметов, но и на основе представлений.

Список литературы

1. Кудрявцев, В.Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход / В.Т. Кудрявцев. – Дубна, 1997. – Ч. I, II. – 96 с.
2. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1996. – 108 с.
3. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М. : Знание, 1979. – 47 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С УСТНЫМ НАРОДНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ

В настоящее время проблема развития связной речи у старших дошкольников представляется особенно актуальной, это связано с тем, что в последние годы речь старших дошкольников стало однообразной по своему содержанию, бедной по наполняемости средствами выразительности речи и ограниченной в области использования лексических средств. Мы полагаем, что это может быть обусловлено сразу несколькими причинами: во-первых, ограниченностью общения дошкольников, в первую очередь, в семье. Это связано с тем, что современные родители имеют продолжительный рабочий день, их ритм жизни предполагает высокую активность и перенасыщенность общения. По завершению рабочего дня молодые родители испытывают коммуникативное утомление, что заставляет их свести общение, в том числе и с собственным ребенком, к минимуму. При этом ребенок, будучи ориентированным на активное коммуникативное взаимодействие и столкнувшись с его отсутствием, испытывает острую коммуникативную фрустрацию. Это является негативным обстоятельством для развития ребенка, ведь средний и старший дошкольный возраст являются сензитивным периодом для развития речи ребенка.

Во-вторых, поскольку в последние годы материальное положение многих семей существенно возросло, а развитие информационных и коммуникативных технологий только прогрессирует, то компьютер (ноутбук, планшет, коммуникатор, смартфон) стали неотъемлемыми атрибутами жизни современного человека. Кроме того, виртуализация и опосредованность общения приняли глобальные масштабы, превратившись в общественную тенденцию развития, а это предполагает краткость изложения мыслей, конкретику и предпочтение простых высказываний, наполненных знаками, символизирующими эмоции человека (смайликами) эмоциональности, использования средств выразительности речи, что делает речь взрослых людей бедной, ущербной, а подчас даже бессвязной. Этот шаблон легко и быстро усваивается в качестве прототипа подрастающим поколением и активно применяется ими впоследствии. Это, естественно, осложняет развитие связной речи у дошкольников.

И, третьей причиной актуальности изучения указанной темы, является тот факт, что из речи современных родителей практически исчезли поговорки, пословицы, присказки, загадки. Практически забытыми оказываются и сказки, как еще один вид устного народного творчества, – родители стремятся заменить чтение книг и рассказывание сказок ребенку включением ему мультфильмов сомнительного содержания, не несущих в себе сколь-нибудь важной смысловой нагрузки. В то время как устное народное творчество всегда было и остается ценным инструментом развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, поскольку оно богато средствами выразительности речи, в них присутствуют все виды структурных элементов соответствующего литературного жанра, они богаты лексическими средствами и способствуют совершенствованию звукопроизношения, развитию активного и пассивного словаря ребенка.

Принимая во внимание все вышеперечисленное, можно говорить о том, что проблема развития связной речи дошкольников является высоко актуальной и социальной значимой. Учитывая, что устное народное творчество является эффективным инструментом развития связной речи дошкольников, то разработка и проверка эффективности методики развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с устным народным творчеством представляет также особую актуальность.

В ходе проведения экспериментального исследования, ориентированного на изучение методики развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста были выявлены следующие проблемы в развитии связной речи детей: низкий уровень развития навыка анализа текста с позиции связности, не сформированность умения составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок.

В ходе формирующего эксперимента занятия по развитию речи проводились с использованием устного народного творчества, с целью развития связной речи старших дошкольников оно было включено и в другие режимные моменты. В разработанной методике развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с устным народным творчеством предполагается применение потешек, сказок, поговорок и пословиц системно, то есть, как в контексте календарно-тематического планирования, так и самостоятельно – в режимные моменты. Весь материал, подобранный для проведения формирующего эксперимента ориентирован на формирование у старших дошкольников представления:

- о логике и структуре произведений различных литературных жанров;
- о средствах выразительности речи, используемых в устном народном творчестве для словесной иллюстрации описываемого события или истории, описания героев;
- о лексических средствах и особенностях их применения;
- совершенствование грамматического строя речи и звукопроизношения, расширение активного и пассивного словарей ребенка, особенно в области прилагательных и наречий, то есть на развитие и совершенствование связной речи старших дошкольников с помощью устного народного творчества.

Данные проведенного сравнительного анализа результатов диагностики уровня развития связной речи у старших дошкольников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования позволяют говорить о наличии достоверных различий между ними, то есть после применения созданной методики развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с устным народным творчеством их уровень развития связной речи достоверно вырос.

Анализ процентного соотношения результатов диагностики параметров развития связной речи в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования показал, что количество детей, имеющих высокие показатели развития умения анализировать литературный текст с позиции связности, на 85% возросло по сравнению с первоначальными данными. В области придумывания рассказа – на 80% больше детей с высокими показателями, чем на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, проведенное исследование показывает высокую эффективность использования произведений устного народного творчества при решении задач развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

*Большакова К.Е., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Лашкова Л.Л.,
д-р пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

В настоящее время начинает действовать Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, который «направлен на: создании условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности; на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

Согласно ФГОС дошкольного образования, «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» [3].

В связи с этим, проблема формирования выразительности речи у дошкольников при ознакомлении с художественной литературой является чрезвычайно актуальной. В современном мире самым важным качеством успешности в социальном обществе является умение находить общий язык с другими людьми, владеть коммуникативными навыками и умениями.

Дошкольный возраст – это сензитивный период речевого развития ребенка. Одним из свойств развития речи дошкольника является ее выразительность. Благодаря данному речевому качеству можно, используя выразительные средства, разбудить не только логическую, но и эмоциональную, эстетическую область сознания.

Выразительность речи является важной характерной чертой речи как средства общения, в ней проявляются субъективность отношения ребенка к окружающему, обеспечивается эффективность коммуникации. Вместе с тем, выразительность можно считать значительным средством речевого самовыражения личности.

Вопросом о формировании выразительности речи занимались такие известные отечественный психологи как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, педагоги – О.В. Акулова, М.М. Алексеева, Н.В. Гавриш, Л.Л. Лашкова, А.М. Леушина, А.И. Полозова, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и другие.

В этой связи, известный психолог С.Л. Рубинштейн в трактате «К психологии речи» писал: «Чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому что чем выразительнее речь. Тем больше в ней выступает говорящий, его лицо, он сам» [2].

Для развития выразительности речи необходимо создание таких условий, в которых ребенок смог бы публично, не стесняясь присутствия посторонних слушателей, проявить свои эмоции, чувства, взгляды.

Выразительностью речи дети овладевают к старшему дошкольному возрасту. У детей выразительность речи развивается в подражании взрослому, его способности интонировать, выражать мысль с помощью мимики, жестов. Активно развивается выразительность речи при свободном, естественном пересказывании, неотягощенной ситуацией контроля и оценивания со стороны взрослого. Тем не менее, положительная оценка взрослым речевых высказываний ребенка чрезвычайно важна как дополнительный стимул к выразительной речи.

Мы согласны с Н.С. Карпинской, которая считает, что важнейшим источником развития выразительности детской речи являются произведения художественной литературы [1]. При знакомстве с литературой обогащаются эмоции, развивается воображение, создаются условия для развития вербальных и невербальных умений в речи, знакомства с лучшими образцами русского литературного языка.

В рассказах дети познают лаконичность и точность слова. У детей формируется эмоциональное отношение к литературным произведениям. Рассказы побуждают детей высказывать свое отношение к конкретному поступку литературного персонажа, помогают понять скрытые мотивы поведения героев произведения. Все это отобразено таких прозаических произведениях, как К. Коровин. «Белка», А. Куприн. «Слон», Д. Мамин-Сибиряк «Медведко», С. Алексеев «Первый ночной таран», Е. Воробьев «Обрывок провода», М. Зощенко

«Великие путешественники», Ю. Коваль «Стожок», «Выстрел», «Русачок-травник», Е. Носов «Тридцать зерен», «Как ворона на крыше заблудилась», М. Пришвин «Курица на столбах», А. Раскин «Как папа бросил мяч под автомобиль», «Как папа укрощал собачку».

В стихотворениях дошкольники улавливают напевность, ритмичность, музыкальность, русской речи. В нашем исследовании в целях формирования выразительности речи мы предлагаем дошкольникам послушать поэтические произведения С. Пушкина «Ель растет перед дворцом», И. Сурикова «Зима», Е. Благиной «Посидим в тишине», Е. Серовой «Незабудки», С. Есенина «Белая береза» и др.

Сказка одна из важных средств формирования личности ребенка и развития его речи. По мнению О.В. Акуловой, развитие выразительности речи посредством сказки наиболее благоприятно. В народных сказках перед ними раскрывается меткость и выразительность языка, показывается, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями, сравнениями. Мы рекомендуем познакомить детей с русскими народными сказками «Морозко», «Репка», «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Заяц-хваста», «Сказка про храброго зайца», «Лиса и заяц», «Заяц и еж», «Василиса Прекрасная», «Царевна-лягушка», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Сивка-бурка», «Снегурочка» и др.

В старшем дошкольном возрасте дети, как правило, овладевают произношением всех звуков родного языка. Читая стихи, пересказывая литературные произведения, дети пользуются различными средствами интонационной выразительности: темпом, ритмом речи, логическим ударением.

К концу старшего дошкольного возраста ребенок овладевает речевыми умениями, инициативен и самостоятелен в придумывании сказок, рассказов, не повторяет рассказов других, пользуется разнообразными средствами выразительности. С интересом относится к аргументации, доказательству и широко ими пользуется. Проявляет внимание к языку, чувствует и осознает некоторые средства речевой выразительности (многозначность слова, сравнение), осознает некоторые виды комического в произведениях, способен проникать в поэтическое настроение, передавать свое эмоциональное отношение при слушании литературных произведений.

Таким образом, чем богаче и выразительнее речь ребенка, тем глубже, шире и разнообразнее его отношение к содержанию речи; выразительная речь дополняет и обогащает содержание речи дошкольника. Для формирования выразительности речи необходимо владеть средствами речевой выразительности, а именно умением пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, разнообразными интонациями.

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 их поведения. Дети начинают осознанно относиться к авторскому слову, замечать особенности языка, образную речь и воспроизводить ее в собственных высказываниях.

Список литературы

1. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Рубинштейн, С.Л. К психологии речи / С.Л. Рубинштейн // Ученые записки ЛГПИ. – Т. 35. – Л., 1941. – С. 17.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://svouo.dogm.mos.ru/presscenter/news/detail/891433.html>.

*Булыгина М.А., студентка ИГПИ им. П.П. Ершова
Научный руководитель: Кипина О.А.,
канд. пед. наук, доцент ИГПИ им. П.П. Ершова
г. Ишим*

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Познание – воспроизведение в сознании (индивидуальном и коллективном) характеристик объективной реальности. Познание носит социально и культурно опосредованный исторический характер и в большинстве случаев предполагает более или менее ярко выраженное осознание используемых средств и способов познавательной деятельности.

Современная теория обучения и воспитания при анализе педагогических явлений все больше и больше обращается к личности ребенка, к тем внутренним процессам, которые формируются у него под влиянием деятельности и общения. Формирование познавательных интересов, естественно связывают с процессом учения, когда главное содержание жизни ребенка состоит в постепенном переходе с одной ступени знаний на другую, с одного уровня овладения познавательными и практическими умениями к другому, более высокому. В самой структуре учебного процесса имеется множество объективных оснований для формирования познавательных интересов[1, с. 105].

Дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы. Среди разнообразных мотивов дошкольников особое место занимает познавательный мотив, который является од-

ним из наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста. В то же время, очевидно, что познавательная активность не является прямым следствием возраста, и далеко не все современные дошкольники обладают этим ценным качеством. Педагоги и родители, как правило, озабочены развитием знаний и умений ребенка, а не формирование у него интереса к познанию окружающей действительности.

Важнейшая область общего феномена интереса – познавательный интерес. Его предметом является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но в самом существенном отношении человека к миру – в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость.

В то же время познавательный интерес, будучи включенным, в познавательную деятельность, теснейшим образом сопряжен с формированием многообразных личностных отношений: избирательного отношения к той или иной области науки, познавательной деятельности, участию в них, общению с соучастниками познания.

Познавательный интерес – важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования [2, с. 11].

Особую значимость познавательный интерес имеет в дошкольные годы, когда знания становятся фундаментальной основой жизни.

Познавательный интерес – интегральное образование личности. Он как общий феномен интереса имеет сложнейшую структуру, которую составляют как отдельные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), так и объективные и субъективные связи человека с миром, выраженные в отношениях.

Интерес формируется и развивается в деятельности, и влияние на него оказывают не отдельные компоненты деятельности, а вся ее объективно-субъективная сущность (характер, процесс, результат). Интерес – это «сплав» многих психических процессов, образующих особый тонус деятельности, особые состояния личности (радость от процесса учения, стремление углубляться в познание интересующего, в познавательную деятельность, переживание неудач и волевые устремления к их преодолению) [4, с. 345].

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, более эффективно [3, с. 56].

Анализ психолого-педагогической литературы дает возможность охарактеризовать интерес как сложное психическое образование с присущими ему чертами: избирательной направленностью, органическим единством интеллектуальных, эмоциональных и волевых компонентов. Такая же сложная структура присуща и разновидности интереса – познавательному интересу.

Познавательный интерес – избирательная направленность на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующая психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности. Это такое стремление к знанию и самостоятельной творческой работе, которое соединяется с радостью познания и побуждает человека как можно больше узнать ранее неизвестное, понять, проверить, выяснить и усвоить.

В многочисленных исследованиях доказано, что познавательный интерес оказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности и усвоение знаний, является стимулом для развития волевых качеств (Л.С. Выготский, А.К. Дусавицкий, В.Н. Мясищев, Н.Г. Морозова, А.И. Сорокина), служит основой для совершенствования способностей и склонностей к различным видам творческой деятельности (Л.А. Венгер, Н.С. Лейтес).

Работая с детьми дошкольного возраста, педагог, формируя базу ясных знаний, в то же время обеспечивает непрерывный рост и неопределенных неясных знаний. Однако отметим: информация (сведения, факты, события жизни) рассматривается не как самоцель, а как средство, с помощью которого надо развивать в ребенке познавательные потребности и интересы. Иными словами, информация, ее содержание (второй компонент) активно влияет на появление, закрепление и становление у детей различных познавательных процессов (первый компонент) [5, с. 26].

Список литературы

1. Баранова, Э. Особенности развития познавательного интереса в дошкольном возрасте / Э.Баранова // Детский сад от А до Я. – 2009. – № 1. – С. 105.
2. Вербенец, А. Познавательные интересы современных старших дошкольников: проблемы, особенности, пути развития / А. Вербенец // Детский сад от А до Я. – 2009. – № 1. – С. 11.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – № 3. – С. 56.
4. Дейкина, А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А.Ю. Дейкина. – М. : Просвещение, 2002. – С. 345.
5. Маневцова, Л.М. О развитии познавательных интересов у детей / Л.М. Маневцова // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 11. – С. 26.
6. Морозова, Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье / Н.Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1961.

ЭТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПРЕДПОСЫЛОК К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него, что происходит благодаря изменению социальной ситуации развития ребенка, ориентирующегося на общественную ценность того, что он делает.

По мнению Д.Б. Эльконина, «результатом учебной деятельности, в ходе которой происходит усвоение научных понятий, является, прежде всего, изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т. е. новых способов действия с научными понятиями. Таким образом, учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте [1].

Этическая беседа – метод привлечения воспитанников к выработке правильных оценок и суждений по всем волнующим их вопросам путем обсуждения какой-либо нравственной проблемы [2].

Этическая беседа – метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие воспитателя и дошкольника. [3]. Этической беседа называется потому, что ее предметом чаще всего становятся нравственные, моральные, этические проблемы.

Конечная цель, к которой стремится воспитатель в ходе этической беседы – формирование гуманной личности, таких фундаментальных качеств, как чувство справедливости, ответственности, доброты, готовности оказать помощь тому, кто в ней нуждается и др. Для того чтоб достичь конечную цель необходимо решить ряд задач:

- научить детей выявлять смысл воспринимаемых событий;
- дать представление о моральной стороне человеческих отношений, опираясь на жизненные образцы, образы художественной литературы и других видов искусства;
- способствовать накоплению и обобщению эмоционально-положительного отношения к образам добрых героев и их поступкам;
- формировать умение обоснованно оценивать свои поступки и поступки других людей с точки зрения принятых моральных норм (можно – нельзя, хорошо – плохо);
- учить соблюдать правила поведения.

Для того чтобы этическая беседа была интересной и результативной, необходимо определить условия эффективности ее проведения. О.С. Богданова предлагает нам следующие условия, при которых этическая беседа будет проходить более эффективно:

1. Важно, чтобы беседа имела проблемный характер, предполагала борьбу взглядов, идей, мнений. Педагог должен стимулировать нестандартные вопросы, помогать детям самим находить на них ответы.
2. Нельзя допускать, чтобы этическая беседа развивалась по заранее составленному сценарию с заучиванием готовых или подсказанных взрослыми ответов. Нужно дать ребятам возможность говорить то, что они думают. Учить их с уважением относиться к мнениям других, терпеливо и аргументировано вырабатывать правильную точку зрения.
3. Нельзя допускать также, чтобы беседа превращалась в лекцию: воспитатель говорит, воспитанники слушают. Успех зависит от того, насколько теплым будет характер беседы.
4. Материал для беседы должен быть близок к эмоциональному опыту детей. Только при опоре на реальный опыт беседы на отвлеченные темы могут быть успешными.
5. В ходе беседы важно выявить и сопоставить все точки зрения. Ничье мнение не может быть проигнорировано, это важно со всех точек зрения – объективности, справедливости, культуры общения.
6. Правильное руководство этической беседой заключается в том, чтобы помочь воспитанникам самостоятельно прийти к правильному выводу. Для этого воспитателю нужно уметь смотреть на события или поступки глазами воспитанника, понимать его позицию и связанные с ней чувства [4, с. 160].

При проведении этической беседы важно соблюдать определенные этапы. О.Д. Калинина выделяет следующие этапы проведения этических бесед: подготовительный этап; проведение беседы; организацию и оценку повседневной деятельности и отношений детей на основе усвоенных нравственных норм и правил.

Подготовительный этап, самый длительный и трудоемкий, включает в себя разнообразную деятельность педагога и детей. Могут быть различные варианты подготовки к беседе, например:

- 1) в зависимости от возраста воспитанников, уровня развития детского коллектива и нравственных проблем определяется тема беседы;
- 2) цель беседы – усвоение определенных норм, понятий, которые должны уяснить дети; те практические выводы, которые будут сделаны;
- 3) подборка фактического материала, где рассказывается, как нужно поступать, что делать;
- 4) продумываются вопросы беседы;

5) подготовка детей к беседе:

– заранее объявляется тема беседы, готовятся ситуации, вопросы, над которыми следует подумать, подобрать примеры;

– при необходимости определяются индивидуальные задания, постольку это психологически настраивает воспитанников на самоанализ поведения, и они убеждаются в необходимости его улучшения;

– определяются групповые задания.

Проведение беседы требует большого мастерства педагога. Главное требование – обеспечить активность детей в процессе самой беседы.

Этические беседы должны проходить в непринужденной обстановке. Они не должны носить морализующего характера, содержать назидания, упреки и насмешки. Дети высказывают свои суждения, свободно делятся впечатлениями. Очень важно, чтобы объектом общественного мнения были положительные поступки дошкольников, и не следует направлять общественное мнение только на поступки, связанные с плохой дисциплиной.

Обобщая итоги беседы, следует привести яркие высказывания с тем, чтобы беседа глубже проникла в сознание и чувства детей. Четко выделить те категории, которые составляли цель беседы [4].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что этическая беседа – это метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие воспитателя и дошкольника, а также привлечение воспитанников к выработке правильных оценок и суждений по всем волнующим их вопросам путем обсуждения какой-либо нравственной проблемы. Для успешной организации этической беседы необходимо: ставить четкую цель и задачи; знать условия, при которых беседа будет проходить наиболее эффективно; соблюдать структуру (этапы) этической беседы.

Список литературы

1. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М., 1974.
2. Подласый, И.П. Педагогика : в 2 т. / И.П. Подласый. – М. : Владос, 1999. – Т. 2. – 574 с.
3. Этическая беседа как средство нравственного воспитания младших школьников [http://festival.1september.ru/articles/212516/].
4. Богданова, О.С. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками / О.С. Богданова, О.Д. Калинина. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

*Демидова О.Г., студентка УГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Захарова Л.М.,
д-р пед. наук, профессор УГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Дмитровград*

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одной из центральных задач дошкольного образования становится не столько усвоение определенной суммы знаний, сколько формирование личностных качеств, способствующих успешной социализации и дальнейшему образованию и самообразованию. Особенно актуальным представляется формирование естественнонаучных представлений, т. к. они закладывают у дошкольников основу миропонимания. Гуманитарная роль естествознания неизмеримо более велика, чем традиционно принято считать. Естествознание обладает огромным потенциалом формирования научного, созидательного мировоззрения. Знание законов природы, понимание фундаментального единства законов неживой, живой природы и социальных процессов объективно побуждает учитывать их во всех областях человеческой деятельности. Без новой системы взглядов на мир и место человека в нем будущие поколения обречены на физическое уничтожение [3]. Многие исследователи показали, что большинство людей усваивает те или иные убеждения с детства, когда происходит приобщение ребенка к миру общечеловеческих ценностей, устанавливаются первые отношения с миром природы, людьми. С явлениями окружающего мира, в частности живой и неживой природы ребенок сталкивается очень рано и стремится познать их. Однако непосредственный опыт не может служить материалом для самостоятельного обобщения, для анализа явлений, установления зависимостей между ними. Явления, происходящие в неживой природе, достаточно сложны и требуют того, чтобы дети во взаимодействии со взрослыми учились устанавливать простейшие закономерности, связи и отношения в окружающем мире [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет раздел в работе с дошкольниками – формирование элементарных естественнонаучных представлений. Реализация этого раздела позволяет заложить базовые знания у детей, способствует формированию целостной картины мира. Кроме того, естественнонаучные представления являются тем содержанием, которое в наибольшей степени способствует развитию детского мышления. Освоение элементарных естественнонаучных представлений способствует развитию детской любознательности.

В практике дошкольного воспитания зачастую в ходе образовательной деятельности дети практически лишены возможности задавать вопросы – весь материал выдается воспитателем в готовом виде, зачастую без

учета интереса детей. А временные рамки образовательной деятельности не позволяют «отвлекаться от темы». Поэтому особенно актуальным представляется освоение детьми закономерностей окружающего мира через элементарное экспериментирование и исследовательскую деятельность.

Развитие естественнонаучных представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами ознакомления с физическими явлениями будет проходить успешно:

– при интегративном подходе, предполагающем взаимосвязь различных видов детской деятельности: исследовательской, изобразительной, игровой, театральной деятельности;

– при организации развивающей среды, включающей лаборатории для проведения экспериментов, мастерских для развития познавательной активности;

– организации взаимодействия с социальными институтами.

Современные дети живут и развиваются в эпоху информатизации и компьютеризации. В условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и в первую очередь умение добывать эти знания самому и оперировать ими, мыслить самостоятельно и творчески. Традиционный (информационный) метод обучения, который еще присутствует в отечественной образовательной системе, не стимулирует в достаточной мере развития познавательных процессов и способностей (М.Н. Силаева, И.Т. Мышьякова). Хорошо известно высказывание Л.С. Выготского о том, что обучение должно вести за собой развитие, а не плестись в хвосте, педагогика должна ориентироваться на завтрашний день, а не на сегодняшний.

Какое же обучение способно заглянуть в будущее? Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что весьма перспективным на современном этапе становится использование проблемного обучения. Как пишет Н.Н. Поддьяков одна из центральных проблем развития мышления детей дошкольного возраста – проблема формирования познавательных потребностей, потребностей в новых знаниях, в новых способах умственной деятельности. Решение этой проблемы возможно теоретически и практически через создание и применение таких методов воспитания и образования, которые направлены на развитие самостоятельной деятельности детей, на их собственную сознательную работу и активность. В этом плане существенный интерес представляет проблемное обучение. В настоящее время накапливается все больше фактов, свидетельствующих о том, что некоторые формы этого обучения могут быть применены и в детских садах.

В детском саду возможно очень широкое применение проблемного обучения. Кроме того, целесообразно отдавать предпочтение игровым, практическим, наглядным методам, т. к. мышление детей наглядно-действенное, а позже наглядно-образное. В детском саду применяются наиболее эффективные для дошкольного возраста методы и приемы – все, что можно наглядно демонстрируется детям в ходе наблюдений, опытов и экспериментов. Предпочтение отдается простым, специально отобранным фактам, которые можно увидеть в относительно короткий промежуток времени, чтобы естественно обозначились изменения объекта. Так, например, можно показать детям процесс отстаивания – в воде размешать мелкие камушки и песок, они осядут слоями. Рассуждая над причинами этого явления, дети постигают элементарные закономерности, учатся делать выводы.

Наиболее целесообразно строить работу с использованием проблемных и поисковых ситуаций, постоянно включая исследовательскую и практическую деятельность детей (простые опыты и эксперименты, моделирование, изготовление макетов, дидактические игры и упражнения). Обучение не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка [7]. Именно в деятельности ребенок строит свой образ мира, овладевает способами, позволяющими ему успешно решать многообразные познавательные, практические, творческие задачи, которые ставит перед ним жизнь. Образование дошкольника должно осуществляться как овладение разнообразными знаниями и главное – способами познавательной деятельности.

Дошкольников знакомят с доступными для данного возраста явлениями неживой природы, учат самостоятельно рассматривать различные явления и производить с ними простые преобразования. К моменту поступления в школу ребенок должен иметь достаточно полное и правильное представление о внешних свойствах явлений неживой природы, так и некоторых внутренних связях и отношениях. Умение обращать внимание не только на видимые и ощущаемые связи и отношения, но и на скрытые от непосредственного восприятия причины станет основой для формирования у детей полноценных физических знаний при дальнейшем обучении в школе. Важно, что ребенок начнет подходить к пониманию явлений, свойств с правильных, научных позиций. При этом будут формироваться пусть неполные, но достоверные представления о явлениях и принципах их протекания.

В детском саду развивающая среда, способствующая познавательному развитию детей, может быть представлена «центрами науки» во всех возрастных группах, что позволяет создать оптимальные условия в группах для формирования познавательного интереса детей к окружающему миру, развития исследовательских умений.

Знакомить детей с физическими свойствами окружающего мира необходимо совместно с родителями. В индивидуальных беседах, консультациях, на родительских собраниях, через различные виды наглядной агитации мы убеждаем родителей в необходимости поддерживать познавательный интерес детей, их стремление узнавать новое, самостоятельно выяснять непонятное, желание вникнуть в сущность предметов, явлений. Нам хотелось бы, что бы родители следовали мудрому совету В.А. Сухомлинского «Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире, что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми красками радуги. Оставляйте всегда, что-то недосказанное, чтобы ребенку захотелось еще и еще раз возвратиться к тому, что он узнал».

Список литературы

1. Арсентьева, В.П. Педагогическая диагностика состояния экологического воспитания в ДОУ / В.П. Арсентьева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2002. – № 5. – С. 82–86.
2. Ашикова, Т. Природа, творчество и красота: [Занятия на тему «Цветы и бабочки» в форме театрализованной игры] / Т. Ашикова, С. Ашиков // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 7. – С. 2–8.
3. Богданец, Т. П. Как развивать экологическое мышление дошкольников в игре / Т.П. Богданец // Современный детский сад. – 2008. – № 7. – С. 25–28.
4. Богомолова, Н.И. Развивающая среда в экологическом образовании дошкольников: [д/с № 29 с. Русско-Высоцкое] / Н.И. Богомолова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2009. – № 5. – С. 19–21.
5. Воронкевич, О.А. Добро пожаловать в экологию-современная технология экологического образования дошкольников / О.А. Воронкевич // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 3. – С. 23–27.
6. Габитова, А.А. Вопросы преемственности экологического образования в ДОУ и начальной школе / А.А. Габитова // Начальная школа плюс до и после. – 2008. – № 7. – С. 63–64.
7. Зенина, Т. Наблюдаем, познаем, любим...: Из опыта работы / Г. Зенина // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 7. – С. 31–37.
8. Микляева, Н.В. Инновации в детском саду : учебное пособие / Н.В. Микляева. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 160 с.
9. Микляева, Н.В. Управление образовательным процессом в ДОУ с приоритетом интеллектуального развития детей : методическое пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 224 с.

*Демидова Н.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Алексеева О.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Принципиальным отличием образовательных стандартов второго поколения является их ориентации на результаты образования. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта [2, с. 33].

Одним из инновационных методов, позволяющих добиться позитивных результатов в формировании УУД младших школьников, является технология развития критического мышления. Применение технологии развития критического мышления способствует формированию увлеченного и целеустремленного отношения к процессу получения знаний, навыков познавательной творческой деятельности, наблюдательности, воображения, умений логически мыслить, анализировать, сравнивать и обобщать, навыков публичных выступлений, иными словами способствует формированию как личностных, так и предметных универсальных учебных действий, в том числе и логических УУД [8, с. 11].

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных предметов. В зависимости от содержания конкретного учебного предмета и способов его организации раскрываются возможности для формирования того или иного универсального учебного действия: анализа, синтеза, выдвижения гипотезы, подведения под понятие и т. д. В соответствии с ФГОС НОО одной из основных функций универсальных учебных действий является – обеспечение возможностей учащихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности. Умение учиться «по-новому» возможно при умелом руководстве учителя, который сможет направить усилия учащихся на «учение себя» [2, с. 34].

Поэтому одной из важных задач в начальной школе является формирование у детей логического умения «подведение под понятие» и «определение понятия». Умения «подведение под понятие» и «определение понятия» – одни из самых сложных и необходимых, формируемых в единой зависимости в современном уроке по открытию нового знания.

Для рассмотрения механизмов «подведения под понятие» и «определения понятия» необходимо сначала разобраться, что собой представляет само «понятие». Рассмотрим несколько определений:

По Ефремовой: «Понятие – логически оформленная мысль об общих существенных свойствах, связях и отношениях предметов или явлений объективной действительности» [8].

По Ожегову: «Понятие – представление, сведения о чем-нибудь, логически оформленная общая мысль о классе предметов, явлений; идея чего-нибудь» [9].

В энциклопедическом словаре: «Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений. Основная логическая функция понятия – выделение общего, которое достигается посредством отвлечения от всех особенностей отдельных предметов данного класса» [3, с. 941].

По толковому словарю: «Понятие – логически оформленная общая мысль о предмете, явлении» [4, с. 482].

Проанализировав полученную информацию, мы можем сделать вывод о том, что понятие представляет собой результат аналитической работы, представленный в виде логически сконструированной мысли о существенных свойствах предмета или явления.

Таким образом, отнесение любого объекта к тому или иному понятию предполагает установление наличия у этого объекта признаков данного понятия, достаточных или необходимых и одновременно достаточных.

Как видим, формированию этого приема предшествует усвоение целого ряда логических знаний и требующих их использования действий. Если же этого не сделать, то полноценного усвоения приема подведения под понятие не произойдет.

Что же представляет собой этот прием, какую конкретную деятельность должен выполнить ученик, чтобы безошибочно подводить предметы под то или иное понятие?

Во-первых, учащиеся должны научиться выделять понятие, под которое требуется подвести данный объект.

Во-вторых, надо установить, при каких условиях данный объект может относиться к данному понятию. От учащихся потребуются знание определения и умение вывести из него систему необходимых и достаточных признаков.

После этого ученику надо установить, обладает ли данный объект этими признаками. Для этого необходимо воспроизвести определение, сопоставить данные в нем признаки с требуемыми [7, с. 86].

Важно показать учащимся необходимость учета именно всей системы необходимых и достаточных признаков. В школьной практике довольно частыми являются случаи, когда учащиеся при подведении заданных объектов под соответствующие понятия учитывают лишь некоторые признаки из числа необходимых и достаточных и поэтому относят к понятию и такие предметы, которые имеют с объектами данного класса лишь некоторые общие признаки.

В связи с этим особенно важно специально поработать над системой свойств, в совокупности являющихся достаточными для определения объектов данного класса. При этом обязательно надо показать, что учет лишь одного из свойств данной системы не позволяет определить объекты однозначно, так как это свойство может быть общим для предметов разных классов [6, с. 35].

Все указанные компоненты приема подведения под понятие связаны с определенными предметными знаниями и специфическими действиями, характерными для данного предмета. В самом деле, учащиеся, проверяя наличие искомым признаков у данного объекта, могут использовать различные методы, характерные для математики, русского языка и т. д. [7, с. 89].

Но во всех случаях общие требования к подведению (проверка наличия определенной системы признаков) задает логика. Логика также задает требования и к оценке полученных результатов. Их можно сформулировать следующим образом. Предмет относится к данному понятию в том и только в том случае, когда он обладает всей системой необходимых и достаточных признаков [5, с. 10].

Если предмет не обладает хоть одним из них, то он не относится к данному понятию. При этом следует отметить, что отрицательный ответ будет при отсутствии любого признака. Если же нет положительной информации хотя бы про один признак, то при наличии всех остальных признаков ответ остается неопределенным: неизвестно, принадлежит или не принадлежит предмет к данному понятию.

Правило подведения под понятие и умение корректно пользоваться им при работе с любыми понятиями относится к логическому компоненту данного приема.

При определении понятия неудобно перечислять большое количество признаков понятия. Чтобы избежать этого, принято строить определение по следующей схеме: термин = род + видовые отличия. Это классический способ определения. Он заключается в том, что определяемое понятие подводится под ближайшее к нему родовое понятие, после чего следует указание на его видовое отличие. Например: Квадрат – это геометрическая фигура (родовое понятие), у которой все стороны равны и углы прямые (видовое отличие) [7, с. 94].

При этом особое внимание следует обратить на то, что видовое понятие обязательно обладает всеми свойствами родового, а родовое является следующей ступенью обобщения. При этом следует отметить, что в определение входят только необходимые и одновременно достаточные признаки. Без понимания видо-родовых отношений учащиеся не смогут полноценно усвоить программный материал.

Если в школе учащийся не имеет возможности познакомиться с логической структурой определений, он просто заучивает огромное число различных конкретных определений. И если ученик что-то забудет в определении, то не сможет путем логического рассуждения восстановить забытое, так как не знает структуры определений, не владеет правилами их построения [1, с. 47].

Таким образом, видо-родовые отношения понятий, логические правила определений обязательно должны присутствовать в программе формирования логического мышления учащихся.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что процесс формирования у школьников логических универсальных учебных действий является сложным в осуществлении и очень важным для дальнейшей учебной деятельности. Учителю требуется немало усилий, чтобы сформировать эти умения у обучающихся. Если приложить не достаточно усилий, есть риск, что учащийся не усвоит безусловно важные умения, например, по выявлению видо-родовых отношений понятия, а это в свою очередь усложнит в дальнейшем процесс получения знаний.

Список литературы

1. Вяземский, Е.Е. Методика преподавания в школе / Е.Е. Вяземский ; под ред. О.Ю. Стрелова. – М. : Просвещение, 2000. – 72 с.
2. Самарова, Н.Н. Формирование навыков работы с информацией как средство развития критического мышления младших школьников / Н.Н. Самарова // Интерактивное образование. – 2010. – № 1. – С. 33–36.
3. Прохоров, А.М. Большой энциклопедический словарь / А.М. Прохоров. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – 1456 с.
4. Лопатин, В.В. Русский толковый словарь / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М. : Русский язык, 1997. – 832 с.
5. Ерышев, А.А. Логика : курс лекций / А.А. Ерышев, Н.П. Лукашевич, Е.Ф. Сластенко. – К. : МАУП, 2000. – 184 с.
6. Ивин, А.А. Практическая логика : учебное пособие / А.А. Ивин. – М. : ФАИР – ПРЕСС, 2002. – 288 с.
7. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология : учебник для студентов / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
8. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс]. – М. : Русский язык, 2000. – Режим доступа : <http://www.efremova.info>.
9. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – М. : Азъ, 1992. – Режим доступа : <http://ozhegov.info/slovar>.

*Долинер О.Е., студентка УрГПУ
Научный руководитель: Кусова М.Л.,
д-р филол. наук, профессор УрГПУ
г. Екатеринбург*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На сегодняшний день актуальная тема, о нахождении путей формирования языковой картины мира на уроках русского языка, у младших школьников. Стремление развить в ребенке речевой идеал и находить пути формирования речевого идеала, является задачей сегодняшнего дня, имеет место быть и является открытым вопросом.

Речевая деятельность младшего школьника – это активный, целенаправленный, мотивированный предметный процесс выдачи или приема сформированной или сформулированной посредством языка мысли, направленный на удовлетворения коммуникативно-познавательной потребности на уроках русского языка, в процессе общения. Речевая деятельность на уроках русского языка представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения, приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии учеников между собой и взаимодействие ученика и учителя.

Процесс перехода младшего школьника к осознанному усвоению системы языка связан с изменением отношения ребенка к внешнему миру, объективной действительности, окружающей ребенка. Представление младшего школьника о предметном и социальном мире должно быть единым и целостным. У ребенка формируется сознательное отношение к миру и себе, как к части этого мира, имеющим содержание установок, ценностей и убеждений. Все представления формируются и подкрепляются системой мотивации к познанию окружающей действительности. Процесс формирования языковой личности ребенка находится в постоянном варьировании, и какого содержания его мысли, будет формироваться целостное представление картины мира.

На уроках русского языка дети овладевают необходимыми знаниями через речевую деятельность. Речь помогает не только в общении, но и познавать мир. Овладение речью – это способ познания действительности.

В теории речевой деятельности, речь рассматривается как процесс. В основу задачи входит, нахождение, путей формирования языковой картины мира на уроках русского языка у младших школьников. В ходе работы возникает потребность о внедрении методик, помогающих развить, в младшем школьнике все проявления речевого поведения личности.

Один из путей формирования языковой картины мира – это ознакомление ребенка с группой слов, например: школа, животные, птицы, растения и др. Занятия проходят в кабинете, на уроке русского языка. Каждое понятие, несет в себе содержание, которое определяет, и раскрывает смысл самого определения, этого слова. Внутреннее мировосприятие, подпитываемое, окружающей информацией несет эмоциональную окраску. И зарождает идею нового образа. Эта новость находится в постоянной стадии уточнения, формирования и подпитки дополнительной информацией. В применении этого направления, в формировании языковой картины мира, изменяется его личностное представление самого себя и действительности.

На уроках русского языка содержательное наличие информации школьника значительно повышается, на начальном этапе эксперимента знания проверяются путем анкетирования. Перед учениками была поставлена задача, раскрыть понятия слов. У (70% – анкетированных, средний уровень, детей отвечающие на вопросы

не однозначно, не раскрывая смысл; у детей имеющее неточное представление, использовавшие немногословный словарный запас, для уточнения этого определение; 20% – дети стремящиеся получить знания; проявляющие интерес и имеющие в ответах ошибочное представление 12% – и поправляли свои ответы; 4% – дети, имеющие необходимые знания, для решения поставленной задачи и имеющие высокий уровень подготовленности к школе; у 5% – опрошенных, результат ниже среднего; дети, не посещавшие детский сад и дополнительных занятий).

После проведения ряда занятий и применения методик, на уроках русского языка, в ходе повторного анкетирования, у детей наблюдались изменения в результатах опроса. У (35% – средний уровень восприимчивости информации; 46% – стремящиеся получить знания; 16% – с хорошим показателем знаний; 7% – имеющие высокий уровень интеллектуальных способностей; у 3% – результат выше среднего; 0,3% – результат ниже среднего). После экспериментальной методики на уроках русского языка, большая часть детей отметили, в доступности излагаемого материала. Задание имело содержание группового взаимодействия, учеников и учителя. Методом обмена взаимной информации. Взаимодействие сообща друг с другом. Дети, получившие ниже % по опросу, отметили, что в такой форме урок проходит интересней. Посредством взаимодействия и обмена информации, приводит умственную деятельность всех участников эксперимента, в активную позицию, у детей, на этом наглядном примере и происходит формирование языковой картины мира.

Следующим этапом взаимодействия детей и учителя в формировании языковой картины мира на уроках русского языка младших школьников была построена работа с подробным изучением текста. (На обычных уроках число взаимодействовавших учеников 21% – это дети, активно работающие на уроке и давали правильные ответы; 56% – активные слушатели; 26% – часто отвлекались и не в полной мере усвоили предложенный материал; 5% – высказали негативное свое отношение, не интересно учиться). В проведении обычных уроков явно выражена усталость детей, некоторая рассеянность, и неусидчивость. Объясняется малым интересом к предлагаемым знаниям. В обычном режиме уроки проходят без энтузиазма.

Предложенная методика включает наглядное представление для каждого ученика, занятия проходили в виде игры, где каждый ребенок проявлял себя. Дети читают тексты и составляют аналогичные по своей теме задания, следует работа с предложениями и нахождений знаков препинания, также работа со словами. Проводились занятия с усвоением лексического значения слова, учащиеся знакомились с грамматическими признаками.

После опроса, где каждый ребенок высказал свое мнение, следуют такие информационные данные: (96% – задействованное внимание; 68% – активное участие детей и дающих правильные ответы; 21% – ученики, которым понятно, но пассивное участие). На таких занятиях детям интересно, их внимание не рассеяно. При взаимодействии друг с другом, происходит обогащение информацией и в дальнейшем таком обучении, дети в большей мере раскрывают свои способности.

В ходе таких мероприятий, где задействована вся умственная деятельность всех участников, мероприятия, формируется личность ребенка в познании мира. Метод работы с текстами, в групповом прорабатывании и изучении, обращает внимание на положительный результат.

Статистические данные показывают: в ходе проведенных уроков, с внедрением экспериментальных упражнений и применением методик наблюдаются значительные изменения, в усвоении материала. Все дети учатся правильно строить предложения, находить похожие по смыслу слова, у большинства детей все задания выполнены грамотно, это отвечает за интеллектуальное развитие, и в целом формируется языковая картина мира, подрастающего поколения.

Следующий прием взаимодействия стимулирует познавательную деятельность, происходит, по средствам речевого оповещения. На обычных уроках русского языка учитель доносит необходимую информацию до учеников. В обычном режиме, процент усвоения детьми информацией невелик. Половина опрошенных детей имеют не точное представление. Только пятая часть всех детей имеет правильное понимание. Остальные дети внимательные слушатели.

На примере был представлен прием речевого оповещения. Работа с интерактивной доской, дети получили нужную информацию. Каждый ребенок был задействован, предлагаемая информация таким методом легче усваивался. (97% – детей все задействованы; усвоили информацию – 78%; 48% – придумали сами аналогичное задание; 95% – всем, все понятно; 83% – детей предложили повторить урок, для закрепления материала).

В процессе познания ребенок, проходит ступени непосредственного восприятия и логического осмысления, создавая номинативные единицы языка, формируя словарный запас, отражающий объективную картину мира, связанную с социально-историческим опытом и культурно-национальными особенностями. Картина мира представляет собой чрезвычайно сложное явление, она вариативна и изменчива. Языковая личность младшего школьника рассматривается, как личность развития русского языка.

Формирование языковой картины мира младших школьников на уроках русского языка – это постоянный процесс восприятия в ребенке окружающей действительности, средствами и средствами языка. Занятия на уроках русского языка должны быть продуктивными, примерами являются: ознакомления ребенка с группой слов, работа с текстами, а также речевое оповещение. Где ребенок развивает свою речевую деятельность. Формирует свое интеллектуальное развитие.

Пути решения в формировании языковой картины мира помогают развить все направления речевой действительности ребенка. Процесс формирования языковой личности ребенка, ориентирован на взаимодействие субъектов обучения и в максимальной степени и специфику личностно – предметного моделирования мира, поэтому обучение, развитие и воспитание ребенка – процессы формирования его, как члена социума, процессы становления как личности.

Методы, применяемые на практике, имеют различное содержание по своему характеру, различны в своих направлениях, по распределению из трех групп. Первая группа – методы передачи и усвоения знаний, их иногда называют словесными методами (беседа, рассказ, дискуссия, работа с книгой и др.). Вторая группа – практические методы обучения (упражнения, практические занятия и др.). Третья группа включает – методы контроля и оценки результатов обучения (самостоятельные и контрольные работы, тестовые задания и др.). В практических заданиях дети показали результаты с наилучшими показателями, предложенная информация легче усваивалась, в целом происходило интеллектуальное развитие всех экспериментируемых и, служило в содействии, в формировании языковой картины мира у младших школьников на роках русского языка.

*Дьяченко И.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ ПРИРОДЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воспитание ценностного отношения к миру природы у подрастающего поколения является одной из актуальнейших проблем нашего времени. В связи с обострением экологической ситуации на всей планете именно этой проблеме отводится большое внимание. Первые основы ценностного отношения к природе можно заложить в дошкольном возрасте.

Говоря о возрастных и психологических особенностях восприятия природы, следует отметить, что в дошкольном возрасте идет активный процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок, переживаний, развития способностей и интересов. Отзывчивость и восприимчивость являются важнейшей особенностью этого возраста. Отсутствие собственного социального опыта делает их весьма податливыми на воспитательные воздействия [4, с. 24].

В процессе целенаправленного педагогического воздействия у детей можно сформировать начала экологической культуры, осознанно-правильного, ценностного отношения к явлениям, объектам живой и неживой природы, которые составляют их непосредственное окружение в этот период жизни.

Ценностное отношение к природе предполагает понимание ребенком ее ценности и значения для человека, наличие интереса к природным объектам и деятельности с ними, осознание необходимости соблюдения правил и норм гуманного взаимодействия с животными и растениями. Воспитание ценностного отношения к окружающему миру тесно связано с проблемой эстетического развития личности. Необходимо с детства научить человека жить в ладу с природой, как жили наши предки, которые умели живо воспринимать красоту окружающей среды и переносить ее в свой быт, обычаи, мысли, ритм жизни и труд.

По мнению С.Н. Николаевой, осознанно-правильное отношение детей к природе строится на чувственном ее восприятии, эмоциональном отношении к ней и знании особенностей жизни, роста и развития отдельных живых существ, некоторых биоценозов, знании приспособительных зависимостей существования живых организмов от факторов внешней среды, взаимосвязей внутри природных сообществ. Такие знания в процессе общения ребенка с природой обеспечивают ему понимание конкретных ситуаций в поведении животных, состоянии растений, правильную их оценку и адекватное реагирование. Осознанный характер отношения при этом проявляется в том, что дети могут сами объяснить ситуацию или понять объяснения взрослых, могут самостоятельно или вместе со взрослыми, понимая ситуацию и зная потребности живого существа, выполнить отдельные трудовые действия, направленные на сохранение и улучшение жизни растений и животных [2, с. 3].

Исследователи В.А. Василенко, Л.С. Выготский, О.М. Демченко, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон и др., занимались изучением влияния чувств и эмоций на развитие у детей таких ценностей, как чувство ответственности, ответственное отношение к миру природы. Как показывают исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, для того, чтобы ребенок не только понял объективное значение усваиваемых норм и требований, но и проникся к ним соответствующим эмоциональным отношением, для того чтобы они стали критериями его эмоциональных оценок своих и чужих поступков, должен бытьработан собственный практический опыт ребенка. На этом основании можно сделать заключение о том, что эмоции ребенка развиваются в процессе деятельности и зависят от ее содержания и структуры [3, с. 61].

Осознанно-правильное отношение к природе, является стержнем экологической культуры, которая строится на понимании детьми причинно-следственных связей в природе, воздействия факторов внешней среды, деятельности человека, понимании изначальной красоты явлений природы, живых существ. Знания о природе побуждают детей бережно относиться к ней. Добрые дела и поступки подкрепляются осознанием правильности и необходимости такого поведения в целях охраны природы. Однако бережное отношение к природе невозможно сформировать только на основе знаний. Общение с природой положительно влияет на человека, делает его добрее, мягче, будит в нем лучшие чувства. Особенно велика роль природы в воспитании детей. Недостаток конкретных ощущений при наблюдении природы ведет к эмоциональной бедности, неумению выразить свое отношение к окружающему, поэтому важно с восприятием эстетической стороны природы давать детям нравственные правила отношения к ней. Эстетические и этические оценки, образуют нравствен-

но-эстетические нормы, по мере усвоения которых, можно судить о степени сформированности гуманных чувств, и интереса к живым существам.

В дошкольных образовательных организациях процесс познания и накопления чувственного опыта регулируется целенаправленной педагогической работой. Совместная деятельность воспитателя и детей по созданию условий для растений и животных, формирует у дошкольников осознанно-правильное, ценностное отношение к природе. Прежде всего, отношение складывается на основе тех конкретных пояснений, которые дети получают от воспитателя по каждой ситуации. Дети узнают, что растения надо поливать, а животных кормить, они узнают, что каждый из обитателей получает свой, совершенно определенный, корм. В эти пояснения воспитатель вкладывает конкретные, небольшого объема программные знания, многократно их повторяя в сходных ситуациях [1, с. 144].

У детей развивается познавательный интерес к представителям растительного и животного мира. Развиваются умения замечать и оценивать эстетические качества растительного мира. Дошкольники замечают и эмоционально реагируют на все новые изменения, которые происходят в природе. Дети проявляют готовность участвовать в практических делах по поддержанию хороших условий для растений и животных.

Процесс становления осознанно-правильного отношения к природе сопровождается определенными формами поведения ребенка, которые могут служить критерием оценки уровня экологической воспитанности. Это самостоятельные наблюдения, проведение опытов, вопросы, стремление рассказать о переживаниях и впечатлениях, обсуждать их, воплощать в различной деятельности [2, с. 3].

Живая природа действует на ребенка, вызывая эмоциональный отклик. Но этой естественной, самопроизвольной основы недостаточно для воспитания гуманного отношения к объектам природы. Чтобы познание природы стало школой развития во взаимосвязи и взаимовлиянии различных чувств, эмоций и нравственных поступков, необходимо систематическое, воспитательное влияние со стороны окружающих его взрослых. Ценными бывают не только их знания и опыт, но и личный пример проявления доброты, великодушия, сочувствия.

Влияние на становление правильного отношения детей к природе оказывает интонация. Мягкая, ласковая, сочувствующая интонация выражает отношение самого воспитателя и служит для детей примером проявления чувств и заботы о питомцах уголка природы [1, с. 145].

Совместная деятельность по созданию условий для живых существ в экологоразвивающей среде наполняется конкретными и адекватными педагогической ситуации приемами. Эти приемы в совокупности формируют у детей определенный круг представлений о природе и отношение к ней. Прочность сложившихся знаний и отношения зависит от объема педагогического воздействия, а именно того, сколько раз в течение учебного года каждый ребенок вместе с воспитателем трудился в уголке природы и реально заботился о подопечных питомцах [1, с. 146].

Становление осознанно-правильного отношения к природе у детей, является одним из компонентов экологической культуры дошкольников. Такое отношение включает интеллектуальный, эмоциональный и действенный компоненты. Их сочетание составляет нравственную позицию ребенка, которая проявляется в разных формах его самостоятельного поведения. Исходя из вышесказанного, следует отметить, что у дошкольника:

- ценности и чувства образуют сплав, представляющий собой «единство аффекта и интеллекта», на основе которого ребенок взаимодействует с природой;
- усваиваемые ценностные установки и чувства по отношению к природе постепенно становятся регулятором поведения и деятельности, при этом чувственная регуляция является ведущей;
- индикатором эмоционально-ценностного отношения являются проявления ценностных качеств личности и чувств непосредственно в реальной деятельности и реальном поведении;
- позитивные (гуманные) ценности в отношениях «человек-природа» складываются на основе положительных чувств и эмоций, включаются в эмоционально-ценностную сферу личности дошкольника и становятся мотивами поведения и деятельности по отношению к природе [3, с. 62].

Исследователь С.А. Суркина указывает на то, что ценностное отношение к природе у детей дошкольного возраста можно определить как ценностные нормы, установки, правила взаимодействия ребенка с природным окружением и переживаемые им при этом чувства. Дошкольники могут овладеть нормами и правилами, а также ограничениями и запретами экологического характера. Нравственная позиция ребенка по отношению к природе проявляется в моральных суждениях, нравственном выборе и поведении в экологических ситуациях, развитием чувстве сопереживания и милосердия. Необходимо познакомить детей с правилами поведения в природе с учетом ее сохранения и защиты. Постепенно ребенок будет овладевать системой поведенческих экологических умений, что является составной частью экологической культуры личности [4, с. 18].

Таким образом, в ходе целенаправленного педагогического процесса можно сформировать экологическое сознание, экологически ориентированное поведение и деятельность в природе, воспитать у дошкольников ценностное отношение к миру природы.

Список литературы

1. Суркина, С.А. Экологическое образование дошкольников : учебное пособие / С.А. Суркина. – Саратов : Изд-во «Саратовский источник», 2011. – 103 с.
2. Николаева, С.Н. Юный эколог. Программа и условия ее реализации в детском саду / С.Н. Николаева. – М. : Мозаика – Синтез, 1999. – 224 с.
3. Серебрякова, Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.А. Серебрякова. – 3-е., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
4. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.

ЦИКЛ МЕРОПРИЯТИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования предлагает: «Школе как социальному субъекту – носителю педагогической культуры, принадлежит ведущая роль в осуществлении воспитания и социализации ребенка» [3]. В воспитательном процессе человека, его саморазвитии и самореализации несомненную роль играет читательская компетентность. Под читательской компетентностью понимается – общее речевое развитие младшего школьника, т. е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий. Ученик младшей школы должен самостоятельно выбирать интересующую литературу, уметь пользоваться справочными источниками для получения дополнительной информации.

В данной статье поставлены следующие задачи: раскрыть возможности внеурочной деятельности, в связи с нормативами ФГОС и важность формирования читательской компетентности как метапредметного результата; предложить цикл мероприятий по формированию читательской компетентности у младших школьников.

Одним из требований ФГОС является внимание школы к внеурочной деятельности младших школьников. Именно внеурочная деятельность, то есть внеучебная, отличная от урочной системы обучения, не альтернативная, но параллельная, призвана помочь в достижении планируемых результатов в процессе освоения основной образовательной программы образовательного учреждения [1].

Стандарт устанавливает требования к результатам освоения учащимися основной образовательной программы: включающим освоенные обучающимися метапредметные понятия и универсальные учебные действия, (регулятивные, познавательные, коммуникативные). Читательская компетентность – это метапредметный результат, необходимый обучающимся в учебной, познавательной и социальной практике [1].

Новый взгляд на образовательные результаты и четкое их определение позволяют школе быть заинтересованной включением внеурочной деятельности в учебный план. Предметные результаты достигаются в процессе освоения школьных дисциплин, метапредметные же результаты, особенно личностные – ценности, ориентиры, интересы и потребности, естественнее и легче усваиваются во внеурочной деятельности, которую ученик выбирает исходя из личных интересов и мотивов [1].

Современный мир угрожающе заваливает ребенка огромным потоком информации, часто продукцией культуры низкого уровня. В этом потоке и взрослому и ребенку становится все сложнее ориентироваться. Изобилие источников информации: телевидение, интернет, различные электронные носители вытесняют книжную культуру. Книгу заменил экран.

Уровень интеллекта детей, подобно техническому прогрессу, зачастую растет быстрее, чем духовность. Всепоглощающая массовая культура конца XX и начала XXI веков диктует сознанию человека любого возраста свои ценности, а ребенок, в силу неустойчивых жизненных позиций, быстро усваивает общепринятые идеалы, и субкультура подрастающего поколения формируется без воздействия духовно-нравственных базовых ценностей общества.

Противостоять тенденции к изоляции и деформации детской субкультуры поможет, в том числе, и сознательное, заинтересованное отношение к книге, как неиссякаемому источнику мысли. Недостаточный уровень формирования читательской компетентности может привести к проблеме и неуспешного обучения в средних и старших классах, к торможению механизмов саморазвития и становления личности.

Выход многие педагоги видят в формировании читательской компетентности младших школьников не только в процессе урочного обучения, но и, как указывалось выше, во внеурочной деятельности. Данные процессы должны быть взаимосвязаны, преемственны и взаимодополняемы.

Воспитание книжной культуры ребенка не происходит при эпизодическом, кратковременном общении с книгой и хаотично выстроенными мероприятиями. Воспитание способности и потребности чтения, то есть компетентность, достигается только при условии организованного, целенаправленного учебно-воспитательного процесса, с помощью взаимодействия ребенка со сверстниками, родителями и учителями.

Становление читательской компетентности младших школьников во внеурочной деятельности может происходить благодаря определенному циклу мероприятий [2]. Важно, если цикл будет иметь название (например «Царство книг») и системность в осуществлении. Также необходимо опираться на педагогический треугольник «учитель – ученик – родитель». В цикл мероприятий можно включить:

1. Конкурс на самую читающую семью. Конкурс носит название «Книга – друг семьи». Цель: привлечение семьи к воспитанию интереса к чтению у младших школьников.

В конкурсе участие принимает несколько семей. Каждой семье предлагается выполнить следующие условия конкурса:

Представить визитку – «Семейные ценности». Это краткий рассказ о своей семье. В визитке обязательно должно быть рассказано о читательских пристрастиях семьи, о значении семейной библиотеки или книжной полки.

Следующий конкурсный этап – «Вопросы – ответы». Участники должны быстро и правильно отвечать на вопросы, связанные с литературными произведениями, которые школьники изучали и изучают на уроках литературного чтения.

Вопросы для данного конкурсного этапа могут быть следующего характера. Кто автор стихотворения «Весенняя гроза?» (Тютчев Ф.И.). Какие произведения Николая Николаевича Носова вы знаете? («Незнайка и его друзья», «Незнайка в Солнечном городе», «Незнайка на Луне», «Веселая семейка» и др.). Как звали девочку и мальчика в произведении П. Трэверс «Мэри Поппинс, до свидания!»? (Джейн и Майкл). Перечислить басни Ивана Андреевича Крылова? («Ворона и Лисица», «Мартышка и очки», «Лебедь, Щука и Рак», «Стрекоза и Муравей», «Слон и Моська», «Кот и повар» и др.).

Назвать имена главных героев рассказов Андрея Наумовича Рыбакова «Кортик», «Бронзовая птица?» (Миша Поляков, Генка Петров, Вова Баранов, Слава). Перечень вопросов может изменяться. В зависимости от темы проводимого конкурса.

Завершает конкурс этап, на котором каждая семья должна представить вниманию участников конкурса любую книгу из их семейного чтения. Периодичность проведения конкурса – один раз в четверть.

2. Совместная деятельность школьной библиотеки с педагогом-организатором по внеурочной деятельности. Цель: пропаганда чтения, способствующая расширению литературного кругозора младшего школьника и знакомству с возможностями библиотеки. Библиотечные методы формирования читательской компетентности младших школьников.

Совместные массовые мероприятия, конкурсы, презентации, в которые входят следующие формы работы:

- проведение конкурса чтецов «Живая классика»;
- конкурс иллюстраций к литературным произведениям. Иллюстрации могут быть разными: портрет главного героя, любимого героя, пейзаж, и т. д.;
- проведение школьного конкурсного этапа на лучшее сочинение о любимой книге;
- проведение библиотечных уроков на определенную тематику. Например, на тему: «Путешествие по страницам приключенческих рассказов»;
- фестиваль – конкурс театрализованных постановок по ранее прочитанным литературным произведениям.

3. Интегрированные уроки, направленные на привлечение интереса к литературе взаимодействием искусств. Цель: развитие эстетического восприятия и восприятия произведения (литературного, художественного, музыкального) с нескольких сторон.

Примерные темы интегрированных уроков: «О чем ты, сказка?» (музыка и литература), «Пейзаж в литературе и живописи», «Времена года в звуках и словах», «Улыбнемся вместе...» (юмор в литературе, в музыке и произведениях изобразительного искусства).

Воспитание у ребенка потребности в чтении книг – это воспитание хорошей привычки. Последнее, в свою очередь, воспитывается постоянством, последовательностью, опорой на признанные литературные образцы, внимание к успехам ребенка и личным примером учителя и родителей. Завершить статью хочется словами писателя Ф.М. Достоевского: «Учитесь и читайте. Читайте книги серьезные. Жизнь сделает остальное».

Список литературы

1. Из опыта работы образовательных учреждений Курганской области по организации внеурочной деятельности на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования / под ред. Ю.В. Панченко, И.В. Фалалеевой. ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий». – Курган, 2012. – 176 с.

2. Мастер-классы для школьных библиотекарей. Вып. 2 Спецкурсы, методики работы, библиотечные мероприятия / авт.-сост. Е.И. Илдаркина. – М. : Изд-во «Глобус», 2009 – 232 с.

3. Сборник нормативных и методологических материалов для организации внеурочной деятельности младших школьников в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования / авт.-сост. Ю.В. Панченко, И.В. Фалалеева ; ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий». – Курган, 2011. – 218 с.

*Ережнева И.М., студентка ИГПИ им. П.П. Ершова
Научный руководитель: Кипина О.А.,
канд. пед. наук, доцент ИГПИ им. П.П. Ершова
г. Ишим*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Безопасность жизнедеятельности в современном мире является одной из центральных проблем человечества. Каждый человек в любой момент может оказаться в чрезвычайной ситуации, столкнуться с опасностью. Техногенные и экологические катастрофы, террористические акты, военные конфликты, рост преступ-

ности, социальная и экономическая нестабильность особенно остро сказываются на детях. 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 самостоятельному 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. 4]. Рассматриваемая проблема не является принципиально новой для дошкольной педагогики. В советский период проблема охраны жизни и здоровья детей была признана очень важной и практическое выражение находила в некоторых программных документах, методической литературе и опыте дошкольного воспитания.

Так, в конце 1920–1930-х годов в работах по трудовому воспитанию О. Дегтяренко, Н. Ковальковской, Э. Краснопольского и др. отмечалось, что детей дошкольного возраста необходимо знакомить с некоторыми вопросами техники безопасности в быту, включающими правила обращения с потенциально опасными предметами. В проекте «Программы работы дошкольных учреждений (по видам деятельности)» (1932) была сделана попытка определить объем данных умений в каждой возрастной группе.

Однако в 1936–1937 годах при переработке программ детского сада данные вопросы из нормативных документов исключаются. Возникшие у ряда практических работников трудности (недостаточность методического обеспечения, отсутствие необходимых пособий и вследствие этого желаемого результата в развитии детей и приобретении ими знаний) привели к заключению, что материал, формирующий представления о бытовой и других видах техники, чересчур сложен и его следует исключить из методики работы с дошкольниками. И хотя в дальнейшем ряд ученых (Л.И. Грехова, Т.В. Земцова, Л.М. Кларина, Н.Н. Никандров и др.), изучая вопросы ознакомления дошкольников с техническими явлениями, обнаружили, что детям доступны сведения о магнетизме, электричестве, механических и физических явлениях, а также об устройстве бытовых и транспортных машин, проблема обеспечения безопасности при работе с ними должного отражения в программных документах дошкольного образования 1964–1985 гг. не нашла.

Однако вопросы профилактики дорожно-транспортного травматизма достаточно полно и подробно разработаны в дошкольной педагогике начиная с 30-х годов XX века. В 1937 году В.М. Федяевской впервые были выделены причины несчастных случаев с дошкольниками на улице: незнание детьми правил уличного движения; невнимательность к тому, что происходит на улице; неумение владеть собой; отсутствие сознания опасности. Автором была доказана возможность и необходимость обучения детей уличной безопасности, по преимуществу со старшей группы; «...такая работа должна быть постоянной, вклиниваться во все виды занятий в детском саду». Исследования В.М. Федяевской были продолжены практическими работниками дошкольных учреждений и сотрудниками милиции. Начиная с 1939 года в журнале «Дошкольное воспитание» публикуется большое количество статей, посвященных проблеме безопасности детей на улице. Методы и приемы обучения дошкольников правилам поведения на улице, предложенные В.М. Федяевской, позже были дополнены Э.Я. Степаненковой, М.Ф. Филенко и другими.

По словам А.М. Якупова, такая разработанность проблемы повлияла на то, что в «дошкольных образовательных учреждениях до сих пор больше внимания уделяется изучению с детьми правил дорожного движения», чем воспитанию остальных составляющих безопасного поведения ребенка (дома, на улице, в природе).

В 1960–1980-е годы о профилактике несчастий с дошкольниками как дома, в детском саду, так и на улице говорили в основном медицинские работники. Но, как отмечают исследователи, решение этого вопроса оказалось не под силу специалистам в области классической медицины, ибо они не знакомы со спецификой учебного процесса в дошкольном учреждении (Л.Г. Качан).

В настоящее время в детских садах реализуются различные комплексные и парциальные программы развития, воспитания и образования детей. Они призваны помочь педагогам решить большие и сложные проблемы, поставленные перед дошкольным образованием, в частности, проблему формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста.

Одна из самых информативных и доступных программ по формированию безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста является программа Р.Б. Стеркиной «Основы безопасности детей дошкольного возраста», которая разработана специально для дошкольных учреждений. В ней раскрываются основные темы и содержание работы по обучению детей безопасному поведению. Программа разработана на основе проекта Государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Содержание работы с детьми по правилам безопасного поведения затрагивает все виды опасности окружающего мира [2, с. 5].

Кроме того, в настоящее время существуют различные исследования в области обучения детей безопасному поведению (Л. Григорович, С. Мартынов, К. Белая, В. Зимонина и др.).

Так, Григорович Л. предлагает педагогам и родителям рассматривать вместе с детьми рисунки, на которых изображены опасные ситуации, вызывающие у них эмоциональный отклик, сопереживание, заставляющие задуматься, представить ситуацию в реалии, сделать вывод о не правильном поведении персонажа.

Мартынов С. делает акцент в предупреждении бытового детского травматизма на соблюдение двух принципов – создание безопасного дома для ребенка и в повседневном кропотливом труде по воспитанию детей (специальные занятия, беседы, игры).

Белая К. и Зимонина В. дают подробные рекомендации педагогам и родителям, предлагая конспекты занятий, целевых прогулок, бесед, записи игр, театрализованные представления.

Мельникова Н., Захарова Л., Шакурова Р. разработали план-программу «Один дома», по которой с помощью драматизации сказок, инсценировок, игровых тренингов дети 6–7 лет учатся адекватно реагировать на сложную ситуацию, оказывать первую медицинскую помощь себе, сверстникам и взрослым.

Храмцовой Т. разработана система педагогических условий, направленных на формирование опыта безопасного поведения в быту детей среднего дошкольного возраста, включающая поэтапное взаимодействие трех субъектов образовательного процесса (родителей, педагогов и детей).

В современных программах дошкольного образования выделена отдельная образовательная область «Безопасность», содержание которой направлено на достижение целей формирования основ безопасности собственной жизнедеятельности и формирования предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира).

Тем не менее, анализ психолого-педагогической литературы показал, что методического обеспечения для работы по безопасности жизнедеятельности дошкольников явно недостаточно, так же отсутствуют практические указания по реализации этих задач в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ), которые носят общий характер, не соотнесены с конкретными периодами дошкольного детства.

Таким образом, проблема формирования безопасности жизнедеятельности дошкольников заключается в недостаточных методических рекомендациях по отдельным разделам безопасности (по пожарной безопасности, по эмоциональному благополучию детей); в недостаточном использовании средств формирования основ безопасности жизнедеятельности воспитателями в практической работе; мало разработаны практические указания по реализации задач безопасности в дошкольном образовательном учреждении.

Список литературы

1. Бажина, Е. Формирование основ безопасности жизнедеятельности у дошкольников : учебное пособие / Е. Бажина, О. Кипина. – Изд-во: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 66 с.
2. Авдеева, Н.Н. Безопасность : учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – СПб. : Детство-Пресс, 2002. – 144 с.

*Зеленина Т.Г., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Зайцева О.Ю.,
канд. психол. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск*

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АППЛИКАЦИИ

В истории дошкольной педагогики и психологии проблема художественно-творческих способностей и их формирования, всегда была одной из актуальных. Во все времена нужны были творческие личности, так как именно они определяют прогресс человечества. В современной концепции дошкольного образования сделан особый акцент на творчество и формирование художественно-творческих способностей детей. Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования определена задача по созданию благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. Целевые ориентиры дошкольного образования направляют деятельность педагогов на развитие у детей старшего дошкольного возраста воображения, которое должно реализовываться им в разных видах самостоятельной творческой деятельности (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Художественно-творческие способности – это свойства личности, позволяющие успешно заниматься изобразительной деятельностью, создавать художественные образы разного содержания, выбирая адекватные средства выразительности на основе чувства цвета, композиции, перспективы, пространства. Структурными компонентами художественно-творческих способностей являются способности к восприятию, исполнительству и творчеству. Анализ существующих понятий, их обобщение показывают, что способности – не статичные, а динамические образования. Их развитие происходит в процессе организованной определенным образом изобразительной деятельности и общения [3].

Дошкольный возраст – наиболее благоприятный период для развития художественно-творческих способностей у детей. Это этап интенсивного психологического развития личности, так как происходят прогрессивные изменения во многих сферах сознания, совершенствуются психические процессы (внимание, память, мышление, речь, воображение), активно развиваются личностные качества.

Старший дошкольный возраст характеризуется целым рядом особенностей: ребенок наиболее сензитивен к творчеству как возможности самоутверждения, самовыражения своего «я»; опыт продуктивной деятельности, позволяет ему действовать все более активно, самостоятельно, инициативно; имея собственную личностную позицию, ребенок способен реализовать свои замыслы, находя для этого адекватные средства;

создаваемый им художественный образ, выполненный в разных материалах, отличается индивидуальностью, выразительностью, эмоциональностью [1].

Характеризуя особенности творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста, педагоги и психологи подчеркивают ее специфический характер. Ценность детского творчества следует видеть не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе такой деятельности. Характерная особенность детского творчества - его всеобщий характер. В детстве творят все, и реальная проблема этого возраста - не проблема творчества, а проблема его отсутствия. Для творческой самореализации ребенка необходимы - психологическая свобода и психологическая безопасность. Это значит, что среда, окружающая ребенка, может, как усиливать проявления творческой активности ребенка, так и ослаблять их [3].

В исследованиях таких педагогов, как Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флериной, Т.Г. Казакова, посвященных проблемам развития детского творчества, отмечается, что в дошкольном возрасте у ребенка появляется ряд черт, характеризующих его как творца, к показателям качества продукции детского художественного творчества относятся: нахождение адекватных выразительных средств воплощения образов; своеобразие манеры исполнения и выражения своего отношения; соответствие продукта деятельности элементарным художественным требованиям; проявление активности и инициативы в применении уже освоенных приемов работы по отношению к новому содержанию, нахождение оригинальных способов решения поставленных, задач, использование разных видов преобразований и т. п. Активно развиваются творческие способности в разных видах художественной деятельности - рисовании, лепке и аппликации.

Детская аппликация - один из видов художественно-изобразительной деятельности, суть которой состоит в создании плоскостного или рельефного изображения при использовании различных материалов (бумаги, картона, ткани, природного и бросового материалов) с помощью различных приемов и техник (присоединения, наклеивания, выщипывания, обрывания, вырезания, пришивания и т. д.) с целью отображения предметов и явлений окружающей жизни (С.В. Погодина) [4].

Исследованием вопросов аппликации занимались такие педагоги, как И.А. Гусарова, Е.С. Рогалева, З.А. Богатева, М.А. Гусакова. И.А. Гусарова доказала, что аппликация доступна детям дошкольного возраста и данной деятельностью необходимо заниматься в детском саду под четким руководством взрослого. В своих работах Е.С.Рогалева определила сенсорные основы аппликации, последовательность обследования предметов перед изображением. Ознакомлением детей с национальными орнаментами занималась З.А. Богатева. Ею были описаны одни из основных средств выразительности в аппликации - композиция и симметрия, их декоративное значение для художественного образа. Современные педагоги - С.В. Погодина, И.А. Лыкова раскрывают вопросы развития творческих способностей дошкольников в аппликации.

Основными средствами выразительности, которые может использовать старший дошкольник в аппликации, являются - силуэт, цвет, ритм, цветовой строй, композиция, симметрия. Силуэт является носителем содержания и выступает как ведущий признак в аппликации. Однако цвет наиболее сильно воздействует на эмоциональное восприятие ребенка, в зависимости от характера образа и его понимание ребенком. Композиция, наряду с силуэтом и цветом, является ведущим средством выразительности в аппликации. Она позволяет определять идею произведения, его направленность, взаимодействие всех элементов между собой. Композиция организуется с помощью ритма, цветового строя, симметрии. Эти средства выразительности повышают качество изображения и ведут к появлению новых композиционных возможностей - выделение главного объекта изображения, созданию динамического равновесия образа. Своеобразие аппликации заключается как в характере изображения, так и в технике ее исполнения. Процесс выполнения аппликации включает два этапа: вырезывание отдельных форм и прикрепление их к фону [2].

Для создания собственных художественно-выразительных образов ребенку-дошкольнику необходимо овладеть минимумом художественного опыта. Такой опыт ребенок может получить лишь при целенаправленном обучении. Педагогическое руководство аппликацией способствует созданию художественного образа адекватными для этой деятельности средствами выразительности (силуэт, цвет, ритм, цветовой строй, композиция, симметрия), свободному владению разными приемами и способами обработки бумаги, техникой вырезывания, умелому сочетанию цветов и форм, что позволяет дошкольникам широко и творчески передавать в аппликациях различное содержание предметного, сюжетно-тематического и декоративного характера.

В ходе обучения используются разные методы и приемы. Приоритетными являются такие методы и приемы, при которых процесс деятельности ребенка поддерживается его заинтересованностью, а не монотонным выполнением определенных действий. Важными и эффективными методами являются методы экспериментирования, при которых дети самостоятельно находят разнообразные решения в построении композиции работы. Репродукция, как метод обучения, может быть использован на практике, но его функция сводится к реализации упражнений, направленных на формирование тех или иных изобразительных качеств и умений. Включение в педагогический процесс разнообразных игр, игровых приемов и ситуаций максимально способствует формированию значимой для каждого ребенка мотивации обучения [4].

Единая позиция педагогов и родителей в понимании перспектив развития ребенка и взаимодействие между ними - одно из важнейших условий развития художественно-творческих способностей детей. Цель взаимодействия - организация интересной содержательной жизни ребенка, обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение эмоционально-интеллектуального опыта, обеспечение необходимыми материалами и инструментами для творчества, создание благоприятной творческой атмосферы, - все это послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом, необходимым для творческой деятельности. Педагоги в данном случае направляют внимание родителей на развитие детей, помогают им правильно организовать деятельность ребенка дома.

Список литературы

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольников в изобразительной деятельности : учебное пособие / Г.Г. Григорьева. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 344 с.
2. Гусарова, И.Л. Аппликация в детском саду / И.Л. Гусарова. – М. : Просвещение, 1968. – 64 с.
3. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учебное пособие / Т.С. Казакова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 255 с.
4. Погодина, С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / С.В. Погодина. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 352с.

*Иванова В.П., студентка МГТУ им. Г.И. Носова
Научный руководитель: Левшина Н.И.,
канд. пед. наук, доцент МГТУ им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск*

РОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ РЕЧИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования: «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; ...» [2].

В дошкольном возрасте постоянно изменяется содержание общения, его мотивы, коммуникативные навыки и умения. Формируется один из компонентов психологической готовности к обучению в школе – коммуникативность. Ребенок избирательно относится к взрослым, постепенно начиная осознавать свои отношения с ними: как они к нему относятся и что от него ждут, как он к ним относится и что от них ожидает.

Приоритетность задачи развития коммуникативных качеств и умений у детей старшего дошкольного возраста признается ведущими специалистами в области отечественной психологии и педагогики (Л.В. Ворошнина, Н.В. Гавриш, А.А. Зрожевская, Г.Я. Кудрина, М.И. Попова, Е.О. Смирнова, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрин, и др.).

Коммуникативное поведение детей, владение ими способами общения отражает поведенческий компонент социальной компетентности. Освоение ребенком способов коммуникации (общения) помогает в установлении доброжелательных отношений со сверстниками взрослыми, организации совместной деятельности, позволяет уверенно чувствовать себя в различных жизненных ситуациях, избегать конфликтов в общении. Коммуникативная функция выступает основной и генетически исходной функцией речи. Формирование коммуникативной функции речи предполагает овладение языком как средством общения и диалогической формой речи.

Для достижения ребенком коммуникативной компетентности воспитатель помогает ее становлению посредством решения задач по развитию разных сторон речи ребенка во всех возрастных группах: развитие связной речи, развитие словаря, освоение грамматически правильной речи, освоение звуковой культуры речи, подготовка к обучению грамоте. В едином процессе общения Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин выделяют три стороны или функции: коммуникативную (передача, получение и обмен информацией); интерактивную (взаимодействие); перцептивную (восприятие и понимание или взаимопонимание). Овладение интерактивной функцией позволяет формировать умение «слушать и слышать», быть экспрессивным, толерантным, уметь мобилизоваться и принимать решения. Интерактивность коммуникации основана на диалогичности. В процессе диалога и полилога не только развиваются умения точно выражать свои мысли словесно, но и осуществляется выработка умений совместного решения проблем путем апробации и выбора наиболее эффективных стратегий. Назначением перцептивной функции является адекватное оценивание партнера по общению, умение «считывать» изменения в лице, голосе, жесте и т. д.; устанавливать необходимый контакт; по первому впечатлению прогнозировать ход общения.

Следует отметить, что каждая коммуникативная ситуация в любой сфере общения – это процесс социально-речевого взаимодействия. Собеседники, заинтересованные в эффективности взаимодействия, должны использовать чувство эмпатии. Это значит, что каждый участник общения обязан осознавать не только собственные цели и задачи, но и потребности, установки, психологические характеристики собеседника. Инициатору беседы следует продумать ее ход, чтобы максимально соблюдать интересы сторон, что будет способствовать установлению взаимопонимания.

Таким образом, умения говорения отражают высокий уровень коммуникативности, которую оценивают в плане ситуативного единства содержания и формы.

Представим перечень умений, которые способствуют формированию устного высказывания:

- осознание цели коммуникации;
- хорошее знание предмета речи и ценностное отношение к нему;
- нормативная, логичная, уместная речь;
- адекватное использование изобразительно-выразительных речевых средств и средств невербальной коммуникации для привлечения внимания слушателя;
- учет собеседника и ситуации общения.

В диалоге со сверстниками дети получают опыт равенства в общении; учатся контролировать друг друга и себя; учатся говорить более понятно, связно, задавать вопросы, отвечать, рассуждать, аргументировать, высказывать предложения и пожелания. Для развития диалога детей со сверстниками необходимо обогатить содержание речевого воспитания и совершенствовать формы и методы речевой работы.

О.А. Белобрыкина подчеркивает, что общение со сверстниками в дошкольном возрасте играет важную роль в социальном развитии детей, чем общение с взрослым. Развитие ребенка особенно успешно происходит в коллективных видах деятельности, в первую очередь в игре, которая стимулирует развитие общения между детьми, а, следовательно, и речи. Общение со сверстниками – это особая сфера жизнедеятельности ребенка, совершенно отличное от общения с взрослыми.

В общении со сверстниками дети самостоятельно могут управлять действиями партнера осуществлять контроль его действий, навязывать собственные образы, организовывать совместную игру, сравнивать партнера с собой. Общаясь с детьми, ребенок может фантазировать, выражать обиду, претворяться, и т. д.

Дошкольники, не имеющие контакты со сверстниками, испытывают значительные трудности и в общении с взрослыми, не смотря на активность желаний поговорить с ними. Таким образом, для полноценного развития речи необходимо как общение с взрослыми, так и со сверстниками.

Таким образом, для ведения диалога необходимо установление социального контакта и интерактивного взаимодействия, что подразумевает необходимость адекватного использования всех имеющихся у ребенка вербальных и невербальных средств общения. Формирование языкового оформления диалога подразумевает выработку четкой дикции, интонационной выразительности, развитие умения подбирать лексически точное и грамматически правильное средство для выражения собственной мысли.

Построение образовательного процесса должно основываться на адекватных возрасту формах работы с детьми. Выбор форм работы осуществляется педагогом самостоятельно и зависит от контингента воспитанников, оснащенности дошкольного учреждения, культурных и региональных особенностей, специфики дошкольного учреждения, от опыта и творческого подхода педагога.

Кузеванова О.В., Коблова Т.А. приводят примеры разных форм работы для речевого развития дошкольников: литературно-музыкальные праздники, фольклорные ярмарки, игры-драматизации, разные виды театров, агитбригада, социальные акции, речевые газеты, книги-самodelки, проблемные ситуации, посиделки, логоуголок, интерактивные речевые стенды, календарь событий и др. [1].

Овладение коммуникативными умениями позволяет решить 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. Именно коммуникативные качества речи способствуют развитию социальных отношений у детей; посредством диалога один ребенок привлекает внимание другого к общей игре, занятию, устанавливает контакт с ним. Диалог как процесс речевой коммуникации и как средство общения, является важнейшим направлением в социальном развитии детей.

Список литературы

1. Кузеванова, О.В., Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста / О.В. Кузеванова, Т.А. Коблова // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 6.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [/http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html](http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html).

*Иванова А.С., студентка РГПУ им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург*

СОВМЕСТНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ В РЕЖИМНЫХ МОМЕНТАХ В РАМКАХ ДИЗАЙН-ПРОЕКТА

Изучение проблемы развития творческого мышления дошкольников является актуальным и значимым как для психологии, так и для педагогики. Актуальность данной темы заключается в том, что развитие творческого мышления в дошкольном возрасте является необходимым условием успешного развития детей. В настоящее время в практической работе воспитателей дошкольных учреждений, а также родителей творческие усилия ребенка зачастую не поддерживаются, не замечаются взрослыми. Родители и воспитатели развивают культурно-гигиенические навыки детей, занимаются физическим воспитанием, постепенно готовят детей к школе, но забывают о значении творческого развития дошкольников. Наше время – это время перемен. Сейчас России нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. В настоящее время, когда жизнь становится разнообразнее и сложнее, от человека требуются не шаблонные, привычные действия, а подвижность, гибкость мышления, быстрая ориентация и адаптация к новым условиям, творческий подход к решению различных проблем. Очень важно не упустить сензитивный период для развития способностей к творчеству.

О творчестве и творческом мышлении писали Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А.Н. Лук и другие. Проявление детьми элементов творчества, с одной стороны, обусловлено их возрастными и индивидуальными особенностями, с другой – теми условиями, которые созданы взрослыми. А.Н. Лук отмечает, что задатки творческих способностей присущи любому нормальному ребенку. Нужно лишь суметь раскрыть их и развить [3]. «Сущность творческого процесса заключается в реорганизации имеющегося опыта и формировании на его основе новых комбинаций» [1, с. 34]. Л.С. Выготский сказал: «Творчество – это не удел только гениев, создавших великие художественные произведения. Творчество существует везде, где человек воображает, комбинирует, создает что-либо новое» [1, с. 26].

Детский дизайн представляет огромный потенциал и большие возможности для развития творческого мышления, творческих способностей, фантазии и воображения, стимулирования художественного экспериментирования. Творчество помогает ребенку научиться видеть красоту и добро в окружающем его мире, делает жизнь ребенка богаче, полнее, радостнее. Детский дизайн – это художественно-декоративная деятельность детей по изготовлению предметов, имеющих практическое применение (игрушек, сувениров, изделий быта, элементов украшения и т. д.) [2, с. 56]. Изучением детского дизайна и внедрением этого направления в практику дошкольных образовательных учреждений занимались такие педагоги, как Пантелеев Г.Н., Ярыгина А., Кузнецова О.В., Широкова С.

В этом году в нашей стране проходило важное событие – Зимние Олимпийские игры в Сочи. Оно привлекло и внимание детей. Дети с удовольствием рассказывали о соревнованиях, делились своими впечатлениями, радовались за победы российских спортсменов. От детского интереса возникла идея – создания Лавки сувениров «Дизайнерские штучки». Представляется целесообразным данный проект реализовывать в форме длительного проекта, ориентированного преимущественно на совместные формы деятельности педагога с детьми, так как «вдумчивое» творческое изготовление требует организации деятельности в малых подгруппах, сложно лимитируется временем (может длиться и несколько минут и продолжительное время – от интересов и возможностей детей), предполагает возвращение к работе по мере интереса детей. Именно «кружковая» работа позволяет осуществлять индивидуальный подход к детям, выстраивать «индивидуальные» маршруты освоения (разные материалы и образы для мальчиков и девочек), обеспечивать безопасность при использовании особых инструментов, формировать привычку «эстетического» досуга («дизайнерские рукоделья»).

Вначале реализации данного «длительного» проекта, вместе с детьми мы решили создать маленькие карманные календари, сувениры, талисманы с символикой Олимпиады. Данная идея объединила интерес детей к Олимпиаде, спорту и их любовь к продуктивным видам деятельности, к созданию чего-то нового и необычного. Например, ребенок рассказывал об увиденных в магазине олимпийских сувенирах. Возникло обсуждение, какие сувениры самые интересные, необычные, есть ли дома сувениры прошлых Олимпиад и т. п. Люди все разные, предпочтения – разные. Всем одинаковые сувениры не подарить. Из детского интереса возникла данная идея.

Мы ставили перед собой следующие задачи: 1) активизация интереса к прикладному дизайну (на примере сувениров) и формирование желания создавать интересные дизайнерские продукты; 2) развитие творческого мышления и воображения; 3) развитие мелкой моторики; 4) знакомство детей с вариантами сувенирной продукции, интересными материалам для их изготовления; 5) стимулирование детского художественного экспериментирования с разными материалами.

Именно в совместных с педагогом формах деятельности в режимных моментах осуществлялось знакомство детей с олимпийской символикой (олимпийские кольца, белый медведь, заяц и снежный барс, матрешка и т. д.), особенностями проведения Олимпиады в Сочи, зимними видами спорта. С ребятами проводились диалоги, которые подкреплялись рассмотрением картинок, иллюстраций, слайдов, совместным оформлением выставки в группе. Детям предлагались загадки, стихотворения, песни о зимних видах спорта. Именно в общении в режимных моментах возможно особая позиция взрослого и особое взаимодействие педагога и детей (диалог строится на основе сиюминутно проявляющегося интереса детей, подразумевает более активный обмен мнениями, впечатлениями, объединение детей по интересам, не скован временными рамками). Олимпийская тема была продолжена и в непосредственно образовательной деятельности. Дети рисовали спортсменов, расписывали матрешек, делали медали. Тема спорта очень понравилась ребятам потому, что они сами любят бегать, прыгать, участвовать в соревнованиях, многие из них ходят в спортивные секции.

Работа над проектом включала в себя и взаимодействие с родителями дошкольников (сбор бросового и природного материала, уточнение информации, вспоминание семейных любимых видов спорта). Бросовый материал дает огромные возможности для осуществления фантазий и в то же время всегда находится под рукой. В каждом доме найдутся пуговицы, бусины, нитки, обрезки картона, лент, которым трудно найти достойное применение. Природный материал можно легко найти в парке, в лесу или на берегу моря. Дети и родители с удовольствием подключаются к сбору шишек, желудей, веточек, ракушек.

Основной этап заключался непосредственно в создании олимпийских сувениров (календарей, талисманов). Задачами данного этапа являлись: 1) привлечение детей к созданию оригинального образа; 2) привлечение детей к выбору и сочетанию разнообразных материалов (художественное экспериментирование); 3) привлечение детей к составлению композиции, подбору цветов и т. д. (развитие эстетических и творческих способностей).

Для активизации творческого поиска, экспериментирования особое внимание уделялось рассматриванию и подбору материала. В работах использовались тесьма, веревки, нитки, пуговицы, паетки, бисер, спички, желуди, семена ясеня, ракушки, ватные диски, картон и гофрокартон, бархатная бумага, пенопласт, фольга, ткань, соль, опилки, апельсиновая кожура и др.

Детей очень вдохновил выбор предметов, из которых можно было сделать поделку. Очень важно избегать показа, представления уже готового варианта, важно активизировать детский поиск (вопросами «Как лучше?», «Выбирайте, кто что любит»), при рассмотрении материала стимулировать ребят фантазировать; видеть необычное его использование (застывшая от клея ткань, неожиданные сочетания пуговиц как глаз и т. д.). Они даже представить себе не могли, что для поделок можно использовать такие разные и необычные материалы.

Важно ориентировать детей на создание оригинального интересного («не как у всех», своего непохожего образа). Дети изобразили снеговиков в виде фигуристов, хоккеистов, сноубордистов, олимпийских призеров и др. Ребятам понравилось придумывать олимпийских снеговиков, подбирать размер, цвета, составлять композицию (важно, что дети сами выбирали материалы). Но при этом, важно в совместном обсуждении направить на гармонию материала, использование не коллажно (весь материал на открытке), а подбор по цветовой гамме, выразительности.

На заключительном этапе дети рассматривали оригинальные работы своих друзей, делали предположения о материалах, использованных в поделке, узнавали изображенных спортсменов. Была проведена беседа о том, что детям больше всего запомнилось и понравилось, с какими трудностями они столкнулись, какие открытия для себя сделали.

По результатам проделанной работы мы можем утверждать, что организации интересных совместных форм деятельности в режимных моментах позволяет не только сделать продукт детской дизайн-деятельности более интересным и оригинальным, но и помочь в формировании ребенка как творческой личности.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском саду / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 64 с.
2. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. – М. : Изд-во «Академия», 2000. – 344 с.
3. Лук, А.Н. Психология творчества / А. Лук. – М., 1978. – 360 с.

*Касимова А.Л., студентка ГГПИ
Научный руководитель: Шкляева Н.М.,
канд. пед. наук, доцент ГГПИ
г. Глазов*

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕРЕВЬЯМИ УДМУРТИИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблемы экологического образования детей дошкольного возраста были предметом исследования Николаевой С.Н., Рыжовой Н.А., Баранниковой Э., Лучич М.В., Мазуриной А.Ф., которые разработали общетеоретические и методологические аспекты экологического образования.

В связи с этим нами была определена тема исследования «Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с деревьями Удмуртии в проектной деятельности». На этапе дошкольного детства складывается начальное ощущение окружающего мира и ознакомление с деревьями родного края: ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни. Уже в этот период формируются первоосновы экологической культуры [5].

Понятие «дерево» рассматривается во многих энциклопедиях живой природы, при этом нет единого подхода к определению этого понятия. В энциклопедии живой природы понятие «деревья» рассматривается как растения, которые могут достигать высоты более 6 м и имеют один четко выраженный ствол [7, с. 106].

Содержание ознакомления детей старшего дошкольного возраста с деревьями родного края более полно представлено в примерных основных общеобразовательных программах дошкольного образования. Проблемой ознакомления детей дошкольного возраста с деревьями родного края занимались такие ученые как Николаева С.Н. [5], Рыжова Н.А. [6], Баранникова Э. [1], Лучич М.В. [3], Мазурина А.Ф. [4] и др.

Наряду с характерными для детей видами деятельности (игровой, познавательной, коммуникативной, художественно-творческой и другие), особое место начинает занимать проектная деятельность дошкольников.

По мнению Н.А. Рыжовой, экологический проект предполагает решение в процессе исследования тех или иных задач.

Проектную деятельность рассматривали многие ученые, такие как Дж. Дьюи, В. Килпатрик, У.Х. Кильпатрик, Э. Коллингс, Шацкий, Б.В., Игнатъев, В.Н. Шульгин, Н.К. Крупская, Е.Г. Кагаров, М.В. Крупнина, Н.А. Рыжова, Л.С. Кисилева и др.

Нами была сформулирована проблема исследования, какова последовательность ознакомления детей старшего дошкольного возраста с деревьями Удмуртии в проектной деятельности.

Объектом исследования является процесс ознакомления детей старшего дошкольного возраста с деревьями Удмуртии в проектной деятельности.

Предметом исследования является последовательность ознакомления детей старшего дошкольного возраста с деревьями Удмуртии в проектной деятельности.

Цель исследования – выявление последовательности ознакомления детей старшего дошкольного возраста с деревьями Удмуртии в проектной деятельности.

В соответствии с целью и подтверждения или опровержения гипотезы нами была проведена экспериментальная работа, которая включала в себя 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью *констатирующего этапа* было выявить исходный уровень знаний детей старшего дошкольного возраста о деревьях Удмуртии. Для этого нами была использована педагогическая беседа. Для выявления результатов опроса нами были доработаны критерии оценивания знаний детей о деревьях Удмуртии. На основе этих критериев были определены уровни сформированности у детей старшего дошкольного возраста знаний о деревьях Удмуртии. Было выделено 3 уровня сформированности знаний о деревьях Удмуртии: высокий, средний и низкий. На основе данной беседы мы выявили, что у 60% детей низкий уровень знаний о деревьях Удмуртии, в связи с чем нами был проведен формирующий этап, который проходил в 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Целью *подготовительного этапа* было организация первоначальных представлений детей о деревьях Удмуртии. На данном этапе нами была проведена непосредственно образовательная деятельность по чтению рассказов и стихотворений по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с деревьями родного края.

На основном этапе нами была поставлена цель изучение стволов, коры; растений и животных, связанных с деревьями. Для этого нами было выбрано наблюдение за деревьями: березой, лиственницей, яблоней, кленом и тополем.

Целью *заключительного этапа* было закрепление представлений детей о деревьях Удмуртии. Для закрепления полученных знаний нами были проведены дидактические игры, занятия по рисованию и художественное творчество (аппликация).

На данный момент работа на контрольном этапе эксперимента.

Список литературы

1. Баранникова, Э. Распознавание деревьев и кустарников зимой / Э. Баранникова // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 11. – С. 65–70.
2. Купецкова, Е.Ф. Организация работы дошкольного учреждения в режиме развития / Е.Ф. Купецкова // Управление ДОУ. – 2003. – № 4. – С. 23.
3. Лучич, М.В. Детям о природе / М.В. Лучич. – М. : ООО «Издательство», 1980. – 214 с.
4. Мазурина, А.Ф. Природа и дети / А.Ф. Мазурина. – М. : ООО «Издательство», 1984. – 194 с.
5. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
6. Рыжова, Н.А. Программа «Наш дом – природа»: Блок занятий «Я и Природа» / Н.А. Рыжова. – М. : «Карапуз – дидактика», 2005. – 192 с.
7. Энциклопедия живой природы. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2000. – 328 с.

*Коньшина Н.Р., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Среди наиболее актуальных проблем в настоящее время особое место занимает проблема сохранения и укрепления здоровья дошкольников. Французский философ и писатель М. Монтень писал о том, что здоровье – это драгоценность, и притом единственная, ради которой стоит не только не жалеть времени, сил, трудов и всяких благ, но и жертвовать ради него частицей самой жизни, поскольку жизнь без него становится нестерпимой и унижительной.

Большую роль в развитии гигиены детей сыграли такие ученые как Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, М.С. Маслов, В.И. Молчанов, Л.М. Шипицина, Н.М. Щелованов и другие. Среди зарубежных авторов можно выделить У. Кристен, Я.А. Коменского и других. Их труды содержат сведения по уходу, питанию, закаливанию и воспитанию здоровых детей. Например, В.И. Молчанов и Н.М. Щелованов утверждали, что лечение детских заболеваний не эффективно, если не соблюдать правила ухода и гигиены за больными, питанию, закаливанию и воспитанию здоровых детей. На основании исследований этих ученых, в дошкольных учреждениях взято за основу воспитание культурно-гигиенических навыков. Так, великий педагог Я.А. Коменский в своем труде «Материнская школа» призывал тщательно заботиться о здоровье, гигиене и физическом развитии детей. Он писал, что детям должны быть созданы условия для физического развития, не следует без нужды ограничивать их подвижность, а наоборот развивать у них навыки. Психолог Л.С. Выготский в своих работах описывает психические процессы, происходящие с ребенком на разных этапах развития. В педагогической деятельности педагоги при формировании культурно-гигиенических навыков опираются на психологические особенности детей.

Интерес к проблеме здоровой личности зародился в начале XX века. Большое внимание здоровью уделял В.М. Бехтерев. Основные положения и взгляды в вопросах развития и здоровья личности были изложены им в докладе еще в 1905 году, в котором психолог говорил о том, что основы будущей личности закладываются в дошкольном возрасте.

Наши отечественные педагоги Ф.С. Левин–Щирина, В.Г. Нечаева и такие психологи как И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, Е.В. Субботский и другие доказали, что дети дошкольного возраста способны осознанно усваивать не только правила, но и нормы поведения и взаимоотношений. Они считают, что младший дошкольный возраст имеет исключительно большое значение в развитии человека. Именно в этот период закладываются наиболее важные и значимые навыки, привычки.

Дети младшего дошкольного возраста начинают проявлять самостоятельность в самообслуживании. Интерес, внимание ребенка к бытовым действиям, впечатлительность дают возможность взрослым быстро научить ребенка определенным действиям.

Характерная черта детей младшего дошкольного возраста – отделение себя от взрослого. В этот период у ребенка резко возрастает стремление к самостоятельности, желание выполнять все действия самому. Изучением проблемы самостоятельности дошкольника занимаются такие исследователи и психологи, как П.И. Пидкасистый, А.Г. Хрипкова и другие. Подробно охарактеризовал этот комплекс изменений в поведении ребенка и назвал его «Семизвездие симптомов» выдающийся психолог Л.С. Выготский.

Дети младшего дошкольного возраста усваивают некоторые нормы и правила поведения, могут увидеть несоответствие поведения другого ребенка нормам и правилам поведения.

К 3–4 годам ребенок овладевает элементарной культурой поведения во время еды за столом и умывания в туалетной комнате. Подобные навыки основываются на определенном уровне развития моторной координации.

Выполняя санитарно-гигиенические процедуры, у ребенка формируется представление о собственном теле. Он начинает контролировать свой внешний вид: обращает внимание на грязные руки, замечает неполадки в одежде, просит взрослого помочь привести себя в порядок, у ребенка формируется потребность в чистоте и опрятности.

Младший дошкольный возраст характеризуется становлением орудийных и соотносящих действий. Первые предполагают овладение предметом – орудием, с помощью которого человек воздействует на другой предмет, например, ложкой есть суп. С помощью соотносящих действий предметы приводятся в соответствующие пространственные положения: ребенок кладет мыло в мыльницу, вешает полотенце за петельку на крючок, застегивает пуговицы. Взрослые должны помнить об этом и создавать соответствующую гигиеническую организованную среду, условия.

Еще одна особенность младшего дошкольного возраста связана со вниманием. Автор пособия по практической психологии Р.В. Овчарова внимание определяет как очень важный психический процесс, который является условием успешного осуществления любой деятельности детей как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение. Внимание детей четвертого года жизни непроизвольно. Обычно ребенок может заниматься в течение 10–15 минут, но привлекательное занятие длится достаточно долго, и ребенок не переключается и не отвлекается от него.

Память детей трехлетнего возраста непосредственна, непроизвольна и имеет яркую эмоциональную окраску. Ребенок способен к эмоциональной отзывчивости. Дети сохраняют и воспроизводят только ту информацию, которая остается в их памяти без всяких внутренних усилий. Поэтому при формировании у детей младшего дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков нужно использовать простые рифмующиеся строки, потешки.

В младшем дошкольном возрасте ярко выражено стремление к деятельности, к подражанию. Психолог Л.С. Выготский считал подражание источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания и видов деятельности. Это важнейшее положение было развито в работах А.В. Запорожца, С.Л. Новоселовой, Ф.И. Фрадкиной и др., которые показали неразрывную связь подражания ребенка определенного возраста со специфической социальной ситуацией его развития. Ребенок 3–4 лет способен подражать и охотно подражает показываемым ему действиям.

Культурно-гигиенические навыки совпадают еще с одной линией психического развития – развитием воли. Ребенок в младшем дошкольном возрасте еще мало, что умеет делать, поэтому всякое действие дается ему с большим трудом, и не всегда хочется доводить начатое дело до конца, особенно если ничего не получается. Тогда ребенок обращается за помощью к взрослому. И если взрослые, при малейшем затруднении ребенка, стараются освободить его от необходимости прилагать усилия, то очень быстро у детей сформируется пассивная позиция. Детские психологи Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева считают, что для того, чтобы завершить действие, получить качественный результат, нужно приложить волевые усилия.

Проблемой формирования навыков самообслуживания у дошкольников занимались: Г.М. Лямина, С.В. Петерина, Г.А. Урунтаева и др. в 70–80 гг. XX столетия. В работах этих авторов отражены данные о некоторых закономерностях гигиенического развития дошкольников, даются конкретные рекомендации по организации условий для их формирования, предлагаются эффективные педагогические приемы. На основании исследований этих ученых, в дошкольных образовательных организациях взято за основу воспитание культурно-гигиенических навыков.

Исследователь Н.Ф. Виноградова отмечает, что необходимо правильно руководить действиями детей и прежде, чем требовать от ребенка самостоятельности в самообслуживании, его нужно научить действиям, необходимым в процессе одевания, умывания, еды.

Существуют разные приемы по формированию у детей культурно – гигиенических навыков. Среди них на первом месте стоит прямое обучение – показ, указание, напоминание, совместная деятельность с ребенком. Показ сопровождается пояснением, проговариванием. Обучая детей культурно-гигиеническим навыкам необходимо соблюдать последовательность в обучении. Постепенное усложнение требований, переводит ребенка на новую ступень самостоятельности, поддерживает его интерес к самообслуживанию, позволяет совершенствовать навыки. Очень важным приемом формирования культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста является пример взрослого, так как в дошкольном возрасте дети склонны к подражанию. Культурно-гигиенические навыки нуждаются в постоянном закреплении. Одним из ведущих приемов во всех возрастных группах является повторение действий, упражнение, без этого навык не может быть сформирован.

Исследования Л.М. Гурович, В.И. Логиновой, Л.Ф. Островской, С.В. Петериной, М.А. Саморуковой показывают, что одним из наиболее эффективных средств формирования культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста является художественная литература, в том числе и фольклор, который имеет огромные дидактические возможности. Ценность детского фольклора заключается в том, что с его помощью взрослый легко устанавливает с ребенком эмоциональный контакт, эмоциональное общение. В дошкольном возрасте посредством художественного слова ребенок лучше запоминает, устанавливает причинно-следственные связи. Использование фольклора в работе с детьми младшего дошкольного возраста создает у детей хорошее настроение и формирует положительное отношение к выполнению культурно-гигиенических навыков. При обучении детей навыкам гигиены чаще всего исполняют потешки и пестушки.

При умывании можно использовать такие потешки:

«Водичка, водичка,
Умой мое личико,
Чтобы глазоньки блестели,
Чтобы щечки краснели,
Чтоб смеялся роток,
Чтоб кусался зубок».

«Ты мне ручки подай,
Да с кровати вставай,
Умываться пойдем,
Где водичка найдем»!

На прогулку дети с удовольствием одеваются под такую потешку:

«А сейчас пойдем гулять,
Будем с детишками играть.
Но чтобы Настенька моя
Не замерзла никогда
Мы наденем шапочку,
Чтобы спрятать ушки,
У Насти на макушке.
А на шейку шарфик теплый,
Очень мягкий и большой.
Ну, теперь комбинезон
Настенькин любимый.
Станешь ты, как гномик,
Цветик мой, родимый!
Посажу тебя в коляску,
Расскажу интересную сказку».

Многообразие детского фольклора очень велико. Каждый педагог может выбрать для своих воспитанников те потешки, пестушки, которые подходят для разных режимных моментов, будут им интересны.

Таким образом, в заключении еще раз хочется отметить, что именно в дошкольном возрасте важно формировать у ребенка культурно-гигиенические навыки. Чтобы дети быстрее, легче овладели навыками гигиены, необходимо в педагогической работе использовать фольклор, который позволяет заложить фундамент всех полезных и необходимых навыков здоровья в жизни ребенка.

Список литературы

1. Буре, Р.С. Воспитатель и дети : учебное пособие для воспитателей дошкол. учреждений, студ. пед. колледжей и вузов, родителей и дошкольников / Р.С. Буре, Л.Ф. Островская. – 3-е изд., перераб. – М. : Ювета, 2001. – 176 с.
2. Зebbеева, В.А. Организация режимных процессов в ДОУ / В.А. Зebbеева. – М. : Сфера, 2008. – 80 с.
3. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования : учебное пособие для студ. психол. фак. ун-ов / Р.В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с.
4. Смирнова, Т. Собираем куклу на прогулку / Т.Смирнова // Дошкольное образование. – 2008. – № 10. – С. 53–59.
5. Урунтаева, Г.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонкина. – М. : Просвещение, 1997. – 128 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В настоящее время современные школы стремятся к организации учебного процесса, который обеспечит быстрое развитие индивидуальных способностей, реализацию творчества каждого учащегося. Происходит активное внедрение различных инновационных учебных программ, соответствующих стандартам второго поколения. В процессе обучения идет формирование универсальных учебных действий, являющихся одним из приоритетов современного начального образования. Поэтому сегодня, когда информация так быстро обновляется, ученику школы важно не только усвоить определенный объем знаний, но и освоить универсальные учебные действия.

Под универсальными учебными действиями в современной педагогической науке понимается совокупность обобщенных действий учащегося, а также связанных с ними умений и навыков учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию [1, с. 34].

Одним из видов универсальных учебных действий являются познавательные УУД.

Познавательные УУД обеспечивают создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, обеспечению успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области. Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия и постановку, и решение проблемы [2, 4].

Наиболее успешное формирование познавательных УУД возможно в активных формах обучения. Знаменитый педагог-новатор Ш.А. Амонашвили в своей книге «Здравствуйте дети», писал: «Вне игры мои дети решили бы эти примеры, но без желания».

К таким активным формам обучения, недостаточно освещенным в методике преподавания начальной школы, относятся игровые технологии.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению основных предметов начальной школы. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, т. е. усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс, способствует формированию информационно-коммуникативных навыков учащихся [3, с. 12].

В структуру игровой технологии как деятельности входят целеполагание, планирование, реализации цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. В структуру игровой технологии как процесса входят: роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое употребление предметов, т. е. замещение реальных вещей игровыми, условными; реальные отношения между играющими; сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре [3, с. 15].

Значение игровой технологии невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, воспитании.

Занятия, пронизанные элементами игры, соревнования, содержащие игровые ситуации значительно способствуют развитию познавательных интересов и формированию УУД младших школьников. Во время игры ученик – полноправный участник познавательной деятельности, он самостоятельно ставит перед собой задачи и решает их. Но самое важное – не по необходимости, не под давлением, а по желанию самих учащихся во время игр происходит многократное повторение материала в его различных сочетаниях и формах [2, 3].

Можно выделить несколько групп упражнений, способствующих формированию познавательных УУД, через игровые технологии:

1. «Шустрый грибник». Цель: развивать умение выделять в словах общий признак, развитие умения взаимоисключения, развитие внимания, развитие групповой сплоченности.

Ход. Дети делятся на 2 группы, им раздаются бумажные грибочки, на которых написаны группы слов, одно из них лишнее. В течение 2 минут учащиеся определяют лишнее слово и кладут грибок в корзинку. По окончании каждая группа слов обсуждается. Победителям вручаются медали «Шустрый грибник».

Задание для 1 группы:

корова, овца, медведь, лошадь;
одуванчик, сирень, лопух, ромашка;
молоко, сметана, масло, мед.

Задание для 2 группы:

кабан, коза, свинья, корова;
петух, утка, дятел, индюк;
береза, дуб, ель, смородина.

Игра «Шифровальщики». Цель: развитие процессов анализа и синтеза, обогащение словарного запаса учащихся, развитие логического мышления.

Ход. Играют в парах: один в роли шифровальщика, другой – отгадчика. Шифровальщик задумывает слово и шифрует его. Играющие могут попробовать свои силы в расшифровке словосочетаний и предложений. Отгадчику предстоит не только отгадать слова, но и выбрать из каждой группы лишнее слово.

онкьки, ьжли, ансик, фболут;

аалтрек, лажок, раужжк, зоонкв (тарелка, ложка, кружка, звонок);

оарз, страа, енкл, роамкша (роза, астра, клен, ромашка);

плнаеат, здзеав, отрбиа, сген (планета, звезда, орбита, снег).

3. Игра «Найди свою пару». Цель: формирование знаний об отношениях между понятиями:

Ход. Детям на спину прикрепляется название, какого-либо понятия, о котором он не знает. Учащиеся расходятся по классу. Задача детей найти свою пару по вопросам. Например: листочек – стебелек. Прямые вопросы типа «Я стебелек?» задавать нельзя. Вопросы должны содержать критерии каких-либо признаков понятия. Игра происходит до тех пор, пока каждый не найдет свою пару.

Примеры понятий: доска – мел; стебель – листок; корова – теленок; шишка – ель; луна – звезда; север – белый мишка.

Одна из существенных задач использования игр на уроках – формирование навыков самостоятельной работы, развитие познавательной активности младших школьников. Построение занятий с применением игровых технологий с целью поддержания познавательной инициативы ребенка, ведет к развитию его познавательных интересов, успешному формированию УУД. Одна из существенных задач использования игр на уроках – формирование навыков самостоятельной работы, развитие познавательной активности младших школьников.

В связи с этим возникает актуальность в разработках игровых технологий для современной начальной школы.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М. : Просвещение, 2010. – 151 с.
2. Бесова, М.А. Познавательные игры от А до Я / М.А. Бесова. – Ярославль : Академия развития, 2004. – 272 с.
3. Зайцева, И.А. Формирование познавательного интереса к учению как способ развития креативных способностей личности / И.А. Зайцева. – Ноябрьск, 2005. – 65 с.
4. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 34 с.

*Коузов А.А., аспирант ЧГПУ
Научный руководитель: Трубайчук Л.В.,
д-р пед. наук, профессор ЧГПУ
г. Челябинск*

ГЕНДЕРНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Актуальность решения проблемы необходимости гендерного сопровождения на физкультурных занятиях детей дошкольного возраста обусловлена заказом общества, который отражен в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования, который провозглашает принцип индивидуализации, ориентирующий на создание индивидуальной образовательной траектории для каждого ребенка дошкольного возраста. Анализ современной педагогической теории и практики показывает, что процесс физического воспитания строится без учета индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста:

– не учитывается состояние здоровья;

– не учитывается уровень физической подготовленности;

– не учитывается гендерная принадлежность ребенка.

Поэтому детям даются одни и те же упражнения, одна и та же нагрузка, и используется одна и та же методика физической культуры. О гендерных различиях вспоминают лишь тогда, когда необходимо тестировать уровень физического состояния детей – нормативы для девочек, как правило, несколько ниже, чем для мальчиков (Л.В. Карманова, Е.А. Пимонова, З.И. Ермакова). Считаем, что это повысит физическую подготовленность и культуру мальчиков и девочек для их гармоничного вхождения в социум. В современном состоянии вопроса сложились противоречия: с приходом в детский сад специалистов по физической культуре появилась реальная возможность учитывать гендерные особенности детей дошкольного возраста в процессе занятий физическими упражнениями. Вместе с тем, в содержании обучения специалистов нет раздела, посвященного этим вопросам, а также практически отсутствует литература, которая могла бы предоставить инфор-

мацию о том, чем же девочки отличаются от мальчиков, каковы их двигательные предпочтения, и в чем должны проявляться различия при обучении мальчиков и девочек физическим упражнениям, как должны физически воспитываться мальчики и девочки с учетом их будущих социальных ролей.

Исследования ученых (О. Недригайлова, Ц. Какабадзе, В. Урицкой, И. Попова) говорят о превосходстве мальчиков в уровне развития основных движений и физических качеств над девочками, о необходимости гендерного подхода к детям в процессе физического воспитания. Э.С. Вильчковский утверждал, что различия между мальчиками и девочками определяются как половыми особенностями, так и их двигательной активностью.

Многие ученые поднимают вопрос о физическом воспитании детей с учетом гендерной специфики. Так, Л.В. Градусова отмечает, что у мальчиков старшего дошкольного возраста наибольший интерес вызывают спортивные игры с высокой двигательной активностью. Н.Н. Ефименко предлагает с целью дифференцированного физического воспитания разрабатывать мальчиковые и «девчачьи» игры, которые можно было бы применять при работе по подгруппам с мальчиками и девочками.

Одна из особенностей развития основных движений у детей дошкольного возраста связана с половым различием, ее исследованием занималась Е.Г. Леви–Гориневская (30–50-е гг.), которой были получены данные, свидетельствующие об отставании девочек от мальчиков в беге, прыжках и метании. Однако Е.Г. Леви–Гориневская утверждает, что основной причиной является плохо поставленная работа по физическому воспитанию и что при создании соответствующих педагогических условий различий в достижениях мальчиков и девочек не будет.

Другая группа ученых (О. Недригайлов, Ц. Какабадзе, В. Урицкая, И. Попов) в 60–70-е гг. пришли к выводу о превосходстве мальчиков в уровне развития основных движений и физических качеств над девочками и необходимости дифференцированного подхода к ним в процессе физического воспитания.

В 80-е годы Э.С. Вильчковский проводил исследование, ценность которого в том, что прослеживалась динамика в изменении уровня физического развития одних и тех же детей. Э.С. Вильчковский утверждал, что различие между мальчиками и девочками определяются как половыми особенностями, так и их двигательной активностью в повседневной жизни, и интересом к физическим упражнениям. Он приходит к выводу о том, что эти различия не столь существенны до 7-ми лет, чтобы учитывать их при выборе средств физического воспитания.

В 90-е годы понимание этой проблемы обогащается новыми данными, полученными в исследованиях В.А. Мануйлова и В.Н. Зуева (1991 г.), эти исследования посвящены возрастнo-половым особенностям точного восприятия движений детьми 5–7 лет. Проведенный ими эксперимент показал, что девочки лучше выполняют задания на пространственную точность на пятом и шестом годах жизни, а мальчики – на седьмом. Точность восприятия временного параметра движения у мальчиков пяти и шести лет выше, чем у девочек, а мальчики семи лет справляются с заданием хуже, чем их ровесницы. Точность воспроизведения динамической характеристики движения у девочек всех возрастных групп выше, чем у мальчиков.

Особенности развития движений у дошкольников в зависимости от пола одной из первых исследовала Е.Г. Леви–Гориневская. Ею были получены данные, свидетельствующие об отставании девочек от мальчиков по результатам большинства контрольных упражнений.

Последующие исследования показали, что средние результаты мальчиков в беге, прыжках и метании превышают средние результаты девочек. Девочки же выполняют лучше мальчиков упражнения на гибкость и равновесие. Это послужило основанием к тому, что в большинство учебно-методических пособий по физической культуре дошкольников были включены нормативы физической готовности, различные для девочек и мальчиков (Т.И. Осокина, В.Г. Фролов и Г.П. Юрко, Н.В. Алябьева, В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина, Н.Н. Ермак).

Двигательные способности начинают проявляться уже в дошкольном возрасте. Для детей младшего и среднего возраста наиболее значимы скоростно-силовые способности, для детей 6 лет – скоростные способности и выносливость, а для детей 7-го года жизни – скоростные и координационные способности.

Н.Б. Котелевская в своем исследовании приходит к выводу, что сензитивные периоды развития двигательных способностей для девочек и мальчиков не совпадают, и наиболее целесообразно организацию занятий физическими упражнениями у дошкольников проводить по следующей схеме, не совпадающей со схемой «мальчики-девочки»:

- для мальчиков старшей группы – на развитие выносливости;
- для девочек старшей группы – на комплексное развитие скоростно-силовых качеств и выносливости.

Г.П. Юрко указывала, что на протяжении всего дошкольного периода выявляется положительная связь морфологических показателей – роста, веса – с рядом показателей, отражающих скоростно-силовую подготовленность детей – прыжок в длину с места и бросок набивного мяча. При этом в 3–5 лет эта связь более выражена, а с возрастом уменьшается.

Эти факты требовали новых подходов к оценке двигательных способностей дошкольников.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить тенденцию развития и становления личности дошкольника, результатом которой является группировка детей по гендерным признакам с целью использования потенциальных возможностей каждого ребенка с учетом максимального развития их природных задатков и способностей. При этом под гендерно-ориентированным сопровождением занятий физической культурой мы понимаем тип педагогической деятельности, направленный на индивидуальную помощь мальчикам и девочкам дошкольного возраста в выполнении физических упражнений и воспитании физической культуры с учетом их будущих социальных ролей. Мы предлагаем проектирование образовательной траектории для девочек и мальчиков, учитывающую физическое состояние, здоровье, гендерную специфику в освоении физической культуры для гармоничного вхождения каждого ребенка в социум.

ИЗУЧЕНИЕ ВОСПИТАННОСТИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЕЙНЫМ ТРАДИЦИЯМ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Проблема воспитания ценностного отношения к семейным традициям в начальной школе является крайне актуальной для современного общества. В современных условиях социально-экономической нестабильности в обществе семья испытывает существенное напряжение по ряду причин. В настоящее время многие устои и ценности забыты.

Процесс принятия семейных ценностей на осознанном уровне начинается с младшего школьного возраста и выходит далеко за его пределы. Именно данный возраст наиболее сенситивен для принятия норм и формирования моральных установок.

В современной отечественной науке проблеме воспитания ценностного отношения к семейным традициям в начальной школе прямо или косвенно уделяется немало внимания. Различные подходы в этой области разрабатываются такими отечественными учеными, как М.С. Каган, Т.Ю. Купач, Т.В. Лодкина, Е.В. Марковичева, М.В. Никитин, А.Г. Новикова, В.А. Разумный, Н.П. Юдина, С.К.Бондырева, Д.В.Колесов, С.А. Шмаков, Т.А. Маркова и др.

В процессе решения этой проблемы на практике в образовательном учреждении мы провели экспериментальное исследование по выявлению уровня воспитанности ценностного отношения к семейным традициям у учащихся начальных классов.

На этом этапе нами решались следующие задачи:

- 1) определение критериев и уровней воспитанности ценностного отношения к семейным традициям у учащихся начальных классов;
- 2) подборка диагностик, адекватных задачам исследования;
- 3) выявление уровня воспитанности ценностного отношения к семейным традициям у учащихся начальных классов.

В эксперименте было задействовано 40 человек. При решении первой задачи мы использовали следующие критерии (Н.А. Каратаева):

- 1) когнитивный критерий (полнота представлений, их системность, стремление к получению новых знаний);
- 2) эмоциональный критерий (интерес к своей семье, сформированность эмоциональных проявлений, внимательное отношение к членам семьи);
- 3) поведенческо-деятельностный критерий (соблюдение норм и правил семейного этикета, общение со старшими, оказание помощи взрослым, активность в решении проблемных ситуациях на вербальном и реальном уровне) [1, с. 54].

На основании вышеизложенного мы определили уровни воспитанности ценностного отношения к семейным традициям, которые представляют собой совокупность критериев и показателей:

Высокий уровень характеризуется соблюдением семейных традиций, детям интересна история семьи, выражен интерес к познанию собственных корней, наличие достаточно полных представлений о системе родства, свободное оперирование понятиями «родня», «семья». Самостоятельно и правильно определяют, что такое семья: что это взрослые и дети, называют, кто входит в состав семьи, понимают родственную связь между ее членами. Знакомы с родственниками, живущими в других городах, уважают старшее поколение, присутствие эмоциональной отзывчивости при восприятии семейных реликвий, умение выразить свои чувства, суждения по отношению к семейным реликвиям и их владельцам. Умение создавать эмоционально-положительную атмосферу праздника, поддерживать радостное настроение близких, активное оказание помощи взрослым.

Средний уровень свидетельствует о поддержании семейных традиций, дети знакомы с историей семьи, слабо выражен интерес к познанию собственных корней. С помощью взрослого определяют, что такое семья: что это взрослые и дети; кто входит в состав своей семьи, и перечисляют некоторых ее членов; частично устанавливают связь между ними; возникают затруднения в дифференциации семейных реликвий, способность создавать радостное настроение у близких проявляется не всегда, наличие недостаточной активности в оказании помощи взрослым.

Низкий уровень. Семейные традиции поддерживаются слабо. У младших школьников знания по истории семьи не вызывают интереса, не определяют, что такое семья, не знают признаков семьи, не понимают родственную связь между членами семьи даже с помощью взрослого; при назывании состава своей семьи ограничиваются перечислением отдельных членов своей семьи. Не имеют представления о семейных реликвиях, отсутствует способность создавать радостное настроение близких, редко принимают участие в оказании помощи взрослым.

Для выявления уровня воспитанности ценностного отношения к семейным традициям, мы использовали диагностические методики, предложенные в учебно-методическом пособии под редакцией О.В. Дыбиной [2, с. 14]:

Традиции и обычаи семьи. Цель: выявить наличие представлений детей об обычаях и традициях семьи.

Семейные реликвии. Цель: выявить уровень представления о семейных реликвиях.

Беседа по картинке. Цель: выявить умение ребенка участвовать в подготовке и проведении совместных видов деятельности.

Кто в семье? Цель: выявить наличие представлений о семье (что такое семья, кто входит в состав семьи).

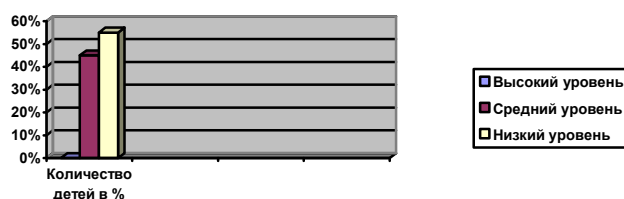
Результат проведенной работы показал следующие результаты:

Высокий уровень воспитания ценностного отношения к семейным традициям у учащихся начальных классов отсутствует.

На среднем уровне воспитания ценностного отношения к семейным традициям находятся 18 детей, что составляет 45%. Это свидетельствует о том, что в семьях этих детей поддерживаются семейные традиции, дети знакомы с историей семьи. Перечисляют, кто входит в состав семьи, дают адекватные ответы предложенным вопросам. Возникают затруднения в дифференциации семейных реликвий, не всегда проявляется способность создавать радостное настроение у близких. У данных детей преобладает недостаточная активность в оказании помощи взрослым.

На низком уровне воспитания ценностного отношения к семейным традициям находятся 22 ребенка, что составляет 55%. У этих детей знания по истории семьи не вызывают интереса, не могут объяснить родственную связь между членами семьи. Отсутствуют представления о семейных реликвиях, редко принимают участие в оказании помощи взрослым.

Результаты экспериментального исследования по выявлению уровней воспитанности ценностного отношения к семейным традициям



Таким образом, проведенный нами эксперимент показал, что уровень воспитания ценностного отношения к семейным традициям у учащихся начальных классов оказался средним и низким, высокий уровень отсутствует.

Это свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы по воспитанию ценностного отношения к семейным традициям у учащихся начальных классов.

Список литературы

1. Каратаева, Н.А. Воспитание уважительного отношения к традициям семьи у детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие для студ. фак-та дошкольной и социальной педагогики и психологии / Н.А. Каратаева. – Шадринск : Шадринский гос. пед. институт, 2007. – 118 с.

2. Дыбина, О.В. Диагностика направленности ребенка на мир семьи : учебно-методическое пособие / О.В. Дыбина, Е.Ф. Акулова. – М. : Центр педагогического образования, 2009. – 77с.

Кузнецова Е.С., студентка ВСГАО
Научный руководитель: **Смольникова Н.Г.**,
канд. пед. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ЖИВОПИСЬЮ ИРКУТСКИХ ХУДОЖНИКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема ознакомления с произведениями живописи является *актуальной* в свете возрастающей роли искусства как важнейшего средства эстетического воспитания подрастающего поколения. Глубокое осмысление произведений живописи создает благоприятную основу для овладения духовным богатством прошлого, для развития художественного вкуса детей, для их ориентировки в современном искусстве и для осознания его художественной ценности.

Данной проблеме посвящены работы Н.А. Ветлугиной, В. Блудовой, Е.А. Вафиной, Л.С. Выготского, Е.О. Гусева, В.А. Разумного, Т. Фокиной, Р. Чумичевой, Л. Шульга, П.М. Якобсон и др. Однако, наряду с высокой значимостью выше перечисленных исследований, остро ощущается потребность в практических разработках, посвященных методам формирования восприятия произведений живописи.

Целью нашего исследования является изучение педагогических условий, которые способствовали бы развитию ознакомления с живописью Иркутских художников детей старшего дошкольного возраста.

По мнению Н.А. Ветлугиной, *художественное восприятие* – это сложный процесс соучастия и сотворчества воспринимающего субъекта, который движется от произведения в целом к идее, заложенной автором. Продуктом художественного восприятия становится «вторичный образ» и смысл, который совпадает или не совпадает с образом и идеей задуманными автором

В процессе развития художественного восприятия у детей появляется не только интерес к содержанию произведения искусства, но и понимание его выразительных средств, а также зарождается и оценка воспринимаемого.

За основу был взят такой вид живописи как *пейзаж*.

Пейзаж – жанр изобразительного искусства, посвященный воспроизведению естественной или измененной человеком природы. Пейзаж бывает архитектурный, городской, парковый, индустриальный, морской. В работе с детьми чаще используется природный пейзаж (Р.М. Чумичева).

Художественный пейзаж – высшая ступень восприятия человеком природы. Художник-пейзажист располагает большими возможностями отбора, обобщения и выражения гармонии ее естественной красоты языком живописи (Н.А. Курочкина).

Пейзажная живопись отличается от других жанров (натюрморта, портрета): многоплановостью, линейной и воздушной перспективой; многомерностью, многообъектностью. В ней предстает во взаимосвязи богатое разнообразие природных и созданных человеком объектов, их форм, размеров, фактур, цветовых взаимодействий: сезонных, климатических, временных. Помочь все это передать и выразить производимое ими впечатление, мысли и настроение, художнику помогает язык живописи: колорит, композиция и рисунок (Н.А. Курочкина)

Пейзажная живопись близка детям по их наблюдениям природы, оказывает эмоциональное и эстетическое воздействие, что проявляется в их речи. Дети находят свои поэтические образы для характеристики воспринимаемого явления, используя метафоры, сравнения и другие средства выразительности. Поэтический текст оказывает положительное влияние на восприятие картины, углубляя ее восприятие. Он помогает детям осознанно воспринимать выразительные средства, использованные художником, видеть в них средства характеристики образа. Для развития эстетического восприятия детьми художественного образа в пейзажной живописи важно использовать поэзию А.С. Пушкина, И.А. Бунина, Ф.И. Тютчева, С. Есенина и др.

В нашем исследовании при отборе живописных произведений Иркутских художников мы опирались на определенные требования, которым отвечают пейзажи, используемые в работе с детьми дошкольного возраста:

1. Доступность содержания пейзажа для восприятия. Тематика картин обязательно должна быть звучна интересу детей, соответствовать их опыту.

2. Содержание пейзажа должно носить воспитывающий, гуманный характер, способствовать формированию нравственно-эстетических качеств, чувств, отношений.

3. Яркая выраженность эмоционального состояния. Чем эмоциональней, ярче, убедительнее произведение, тем сильнее оно действует на чувства и сознание зрителей, глубже раскрывается самое содержание изображения.

4. Разнообразие используемых художником средств выразительности (цвет, композиция, ритм), По нашим наблюдениям, внимание детей в пейзаже привлекает динамика (движение), красочность и насыщенность изображения.

Таким образом, восприятие художественного произведения – сложный психический процесс. Оно предполагает способность узнать, понять изображенное; но это только познавательный акт.

При восприятии художественных произведений имеет значение не только общее отношение ко всему произведению, но и характер отношения, оценка ребенком отдельных героев.

Имеет значение в художественном восприятии и степень близости, доступности образа. Дети старшего дошкольного возраста способны воспринять в художественном произведении не только внешний, но и внутренний комизм, юмор, иронию.

Проведенные нами исследования показали, что у большинства детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень развития художественного восприятия. Это может быть обусловлено недостаточным осмыслением художественного восприятия, а также эмоциональной отзывчивостью при восприятии картин Иркутских художников. Дети понимают содержание произведения, видят и называют некоторые выразительные средства (форму, цвет, сочетание цветов, некоторые композиционные приемы), но оценка носит поверхностный характер.

Анализ особенностей восприятия, факторов их обуславливающих позволил сделать вывод, что ознакомление с живописью Иркутских художников детей старшего дошкольного возраста будет эффективным, если будут учитываться следующие педагогические условия:

- создание мини-музея (художников своего региона);
- сотрудничество с художниками своего региона с целью использования их изобразительного фонда для временных экспозиций;
- использование вспомогательных средств (репродукции, слайды, художественные фотографии, модели, макеты);
- обогащение детей терминологией, позволяющей ярко и красиво охарактеризовать явления, события, образы, чувства;
- сопровождение процесса эстетического созерцания.

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из важнейших условий воспитания здорового поколения является культура здоровья человека, привитая с раннего детства. В современных условиях все ускоряющегося темпа жизни и возрастания напряженности социальных отношений здоровье становится одним из основных условий успешности любого человека. Все понимают, насколько важно, начиная с самого раннего возраста воспитывать в детях активное отношение к собственному здоровью, воспитывать культуру здоровья, включающую в себя различные аспекты бытия человека, поскольку, чему бы ребенок ни научился в детстве, он пронесит это через всю жизнь.

Данные статистики системы здравоохранения, а также обобщение результатов научных исследований позволяют утверждать, что снижение уровня здоровья детей дошкольного возраста приобретает стойкие тенденции. Этому способствуют не только социальные факторы, но и существующая система образования, которая тем или иным образом способствует ухудшению состояния здоровья [1, с. 139].

Огромное количество образовательных программ, созданных в последние десятилетия, предъявляют к личности дошкольника все возрастающие требования. Суммарная учебная нагрузка в дошкольных учреждениях растет [2, с. 70]. Без сомнения, решение задачи предотвращения ухудшения состояния здоровья детей, необходимо связать с совершенствованием самой образовательной системы и педагогическими технологиями обучения и воспитания [3, с. 115].

Анализ научной литературы показывает, что проблемой здоровья ребенка занимались многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи. За последние годы появились исследования, в которых доказывается, что воспитание культуры здоровья дошкольников возможно как в процессе целенаправленной учебно-воспитательной деятельности (детский сад), так и в организуемой расширенной и углубленной деятельности в социуме, совместной работе детей и родителей путем объединения усилий врачей, педагогов, психологов.

Для изучения сформированности культуры здоровья у детей старшего дошкольного возраста мы провели экспериментальное исследование, в котором приняли участие дети старшего дошкольного возраста ДООУ.

Уровень сформированности культуры здоровья мы определяли по следующим критериям и показателям: эмоциональный критерий (интерес к здоровью, здоровому образу жизни); когнитивный критерий (здоровьесберегающая эрудиция, знание о своем организме, глубина и полнота соответствующих знаний, умений, навыков); поведенческий критерий (отражение знаний, умений и навыков в поведении и жизнедеятельности). На основании критериев были выделены уровни:

– высокий уровень – ребенок проявляет интерес к здоровью, интересуется содержанием бесед, игр и других форм взаимодействия со взрослыми и сверстниками, посвященных здоровью, здоровому образу жизни. Интерес проявляется как в организованных взрослым видах деятельности, так и в самостоятельной детской деятельности;

– средний уровень – ребенок проявляет интерес к здоровью, интересуется содержанием бесед, игр и других форм взаимодействия со взрослыми и сверстниками, посвященных здоровью, здоровому образу жизни. Интерес ребенка проявляется исключительно в организованных для него взрослым видах деятельности;

– низкий уровень – ребенок не проявляет интереса к здоровью, не интересуется содержанием бесед, игр и других форм взаимодействия со взрослыми и сверстниками, посвященных здоровью, здоровому образу жизни или имеет неустойчивый слабый интерес, который проявляется только в индивидуальном взаимодействии педагога с ребенком, и требует постоянной активизации и направленности через специально организованные виды детской деятельности.

С целью выявления уровня сформированности культуры здоровья у детей старшего дошкольного возраста мы использовали диагностические методики:

1. «Неоконченные предложения» А.Б. Орлова. Ее цель: изучить особенности ценностного отношения детей старшего дошкольного возраста к своему здоровью, здоровью человека, и здоровому образу жизни.

2. Беседа о здоровом образе жизни. Ее цель: выявить имеют ли дошкольники представление о понятии «здоровье», как понимают словосочетание «здоровый образ жизни».

3. Опросник «Мотивации здорового образа жизни старших дошкольников». Цель: изучить особенности отношения ребенка к здоровью и мотивации здорового образа жизни, особенности знаний детей о здоровье человека.

4. Методика «Что я знаю о своем организме» С.Е. Шукшиной. Цель: выявить уровень знаний о человеческом организме у детей старшего дошкольного возраста.

После проведения эксперимента мы получили следующие результаты: низкий уровень – 71,4% детей; средний уровень – 14,3% детей; высокий уровень – 14,3% детей.

Как видно большинство детей имеет низкий уровень культуры здоровья. Дети не проявляют интерес к здоровью, не интересуются содержанием бесед, игр и других форм взаимодействия со взрослыми и сверстниками, посвященных здоровью, здоровому образу жизни или имеют неустойчивый слабый интерес, который проявляется только в индивидуальном взаимодействии педагога с ребенком, и требует постоянной активизации и направленности через специально организованные виды детской деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы по формированию культуры здоровья у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Ирхин, В.Н. Теоретические основы построения школы здоровья в контексте гуманистической парадигмы образования и воспитания / В.Н. Ирхин // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.). – 2000. – С. 139–172.
2. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века / авт.-сост. : Ю.Е. Антонов, М.Н. Кузнецова, Т.Ф. Саулина. – М. : АРКТИ, 2000. – 88 с.
3. Деркунская, В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников / В.А. Деркунская. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 244 с.

*Курина Ж.Е., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Алексеева О.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Множество дошколят с нетерпением ожидают дня, когда они впервые переступят порог школы. Проходят дни, и у части школьников эмоциональная приподнятость исчезает. Они столкнулись с первыми трудностями. У них не все получается. Они разочарованы. И это естественно. Резко меняется и характер деятельности. Раньше основной была игра. А в ней результат – не самое главное. Прежде всего, волнует и захватывает сам процесс игры. В учебе же на первый план все больше выдвигается результат, его оценка. Поэтому возникает кризис и в ценностных ориентациях ребенка, а за ним и первые неожиданности и разочарования. Приспособление (адаптация) ребенка к школе происходит не сразу. Не день, не неделя требуются для того, чтобы освоиться в школе по-настоящему. Это довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма.

В современном обществе резко повысился социальный престиж интеллекта и научного знания. С этим связано стремление, дать знания, научить детей читать, писать и считать, а не способность чувствовать, думать и творить. Педагогическая установка в первую очередь на развитие мышления превращает эмоционально-духовную сущность ребенка во вторичную ценность. Современные дети знают гораздо больше, чем их сверстники 10–15 лет назад, они быстрее решают логические задачи, но они значительно реже восхищаются и удивляются, возмущаются и сопереживают, все чаще они проявляют равнодушие и черствость, их интересы ограничены, а игры однообразны.

Отмечая недостаток наблюдательности, творческой выдумки у некоторых первоклассников, психологи часто ставят диагноз: «недоиграл», т. е. не натренировал свою фантазию и воображение в непредсказуемом и радостном процессе «сотворения игры», в школьном возрасте, как правило, такие дети не умеют занять себя в свободное время и на окружающий мир смотрят без удивления и особого интереса, как потребители, а не как творцы.

Существует и другая важная проблема, волнующая педагогов и психологов. По данным исследований, в период психологической адаптации ребенка к школе у 67–69% первоклассников возникают страхи, срывы, заторможенность, а у других, наоборот, развязность и суетливость. У детей часто отсутствуют навыки произвольного поведения, недостаточно развиты память и внимание. Самый короткий путь эмоционального укрепления ребенка, снятие зажатости, обучения чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство. Все это может дать театрализованная деятельность. Являясь наиболее распространенным видом детского творчества, именно драматизация, «основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действительно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями» (Л.С. Выготский).

С древних времен различные формы театрального действия служили самым наглядным и эмоциональным способом передачи знаний и опыта в человеческом обществе.

Позднее театр как вид искусства стал не только средством познания жизни, но и школой нравственного и эстетического воспитания подрастающих поколений. Преодолевая пространство и время, сочетая возможности нескольких видов искусств – музыки, живописи, танца, литературы и актерской игры, театр обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир ребенка. Занятия сценическим искусством не только вводят детей в мир прекрасного, но и развивают сферу чувств, будят соучастие, сострадание, развивают способность поставить себя на место другого, радоваться и тревожиться вместе с ним.

Воспитательные возможности театрализованной деятельности широки. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения. С умственным развитием тесно связано выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, ее интонационный строй. Исполняемая роль, произносимые

реплики ставят малыша перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается речь, ее грамматический строй.

Ребенка нельзя заставить, принудить быть внимательным, организованным, активным. Если ребенок равнодушен на уроке, он может быстро и аккуратно выполнить все задания учителя, но также быстро и забыть все изученное. Надо сделать серьезное обучение занимательным, не наполнять детей знанием, а зажигать, не заставляя, а заинтересовывая, приглашая ребенка к новой системе отношений: учебного сотрудничества, взаимопонимание, самоутверждение. Достичь этого помогают уроки – игры, уроки – экскурсии, уроки – театрализации, уроки – импровизации, в том числе театрализованных играх. На этих уроках изучается и закрепляется программный материал. Основные условия я направляю на организацию такой развивающей среды, которая способствовала бы сохранению здоровья ребенка и постепенному переходу от дошкольных к школьным формам деятельности детей.

Театрализованные занятия, не только готовят ребенка к художественной деятельности, но и способствует более быстрой и легкой адаптации детей в школьных условиях, и создают предпосылки для успешной учебы в начальных классах – в первую очередь, за счет актуализации интеллектуального, эмоционально-волевого и социально-психологического компонентов психологической готовности к школьному обучению.

Семенов Н.Б. указывает на тот факт, что использование теоретических моделей, в частности теоретической концепции фрейма, предложенного И. Гофманом при анализе театрализованной игры, позволяет учитывать различные аспекты театрализованной игры не только как терапевтического или реабилитационного инструмента, но и как матрицы воспроизводства социальных отношений [3]. В нашем случае для помощи первоклассникам в период адаптации к школе. При этом большое значение должно придаваться оформлению театрализованных игр, обсуждению вместе с участниками атрибутов игры, костюмов. Последнее важно для некоторых целевых групп социальной работы с детьми, поскольку позволяет развивать воображение, «входить в образ». Особая роль в перспективном планировании отводится играм-драматизациям, ведь именно в них особенно ярко проявляется детское творчество. В этом виде деятельности оно направлено на создание игровой ситуации, на более точное и эмоциональное воплощение взятой на себя роли, на умение ставить себя на место героев произведения, проникаться их чувствами и переживаниями [1].

Как указывает Д.В. Менджерицкая, чем старше становятся дети, чем выше уровень развития, тем ценнее театрализованная игра (педагогически направленная) для становления самостоятельных форм поведения, где появляется возможность самим наметить сюжет или организовывать игры с правилами, находить партнеров, выбирать средства для реализации своих замыслов [2]. Таким образом, первоклассники, реализующие свои творческие способности, желания и потребности в ходе театрализованной деятельности, более уверенно ощущают себя в школе, умеют осуществлять учебную деятельность в парной и коллективной работе, у них адекватная самооценка и оценка окружающих. Адаптации первоклассников к школьному обучению средствами театрализованной деятельности рассчитана на развитие когнитивных способностей, благоприятных личностных особенностей и межличностного взаимодействия младших школьников, а, в конечном счете – на повышение их адаптированности к школе и коллективу сверстников.

Принимая во внимание возрастные особенности ребенка 6–7 лет, именно театрализованная деятельность может выступать самым эффективным способом помощи поддержки первоклассника в период его адаптации к школьному обучению. Это обосновано возрастными особенностями первоклассника, сензитивностью возраста к художественной деятельности; необходимостью удовлетворять потребность ребенка в игре, импровизации, фантазировании, творческом выражении.

Таким образом, первоклассники, реализующие свои творческие способности, желания и потребности в ходе театрализованной деятельности, более уверенно ощущают себя в школе, умеют осуществлять учебную деятельность в парной и коллективной работе, у них адекватная самооценка и оценка окружающих. Адаптация первоклассников к школьному обучению средствами театрализованной деятельности рассчитана на развитие когнитивных способностей, благоприятных личностных особенностей и межличностного взаимодействия младших школьников, а, в конечном счете – на повышение их адаптированности к школе и коллективу сверстников.

Список литературы

1. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников / Л.В. Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – С. 118.
2. Менджерицкая, Д.В. Творческие игры в детском саду / Д.В. Менджерицкая. – Минск, 1953.
3. Семенов, Н.Б. Театрализованная игра как инструмент социальной работы / Н.Б. Семенов // Молодой ученый. – 2011. – № 11. – Т. 2. – С. 104–107.

ФОРМЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ

В настоящее время необходимо обратиться к культурному наследию народа, которое создавалась тысячелетиями. Народная культура как искусство и как основание жизненного пространства привлекала и привлекает к себе внимание многих исследователей.

Теория воспитания на началах народности разработана в трудах В.В. Зеньковского, П.Ф. Каптерева, В.С. Соловьева, К.Д. Ушинского и др. Духовное начало народного наследия отмечено Н.А. Бердяевым, В.С. Библером, И.А. Ильиным, П.А. Флоренским и др.

Современная образовательная ситуация в России характеризуется противопоставлением требований к непрерывности, прогрессивности образовательного процесса. Необходимости донести до сознания детей то, что они являются носителями русской народной культуры. Поэтому все более актуальной становится проблема приобщения детей к народной культуре.

В настоящее время возрождается интерес к народной культуре, к обрядам и обычаям наших предков, к развитию истории русского народа.

Путь актуализации будущего, несомненно, зависит от вписывания ребенка в культуру, восприятия этой культуры, присвоение ее. И тут невозможно переоценить результат культуры прошлого. Возрождение и развитие народной культуры, связанное с переосмыслением прошлого, поисковой общенациональной идеи, изменением целостных ориентаций, нравственных устоев, активизацией этнических факторов, приобретает особое значение в воспитании детей дошкольного возраста [1, с. 89].

Исследования психологов (Л.С. Выготский, С.Ф. Козлов, Н.Н. Поддьяков, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин) и педагогов (Н.А. Ветлугина, Д.В. Менджерицкая, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина) доказывают, что приобщение дошкольника к народной культуре отвечает потребностям и возможностям ребенка, сопровождается его эмоциональной и интеллектуальной активностью и обеспечивает формирование его личности.

С дошкольного возраста необходимо знакомить детей не только с историей Российского государства, но и традициями национальной культуры. Необходимо осознавать, понимать и активно участвовать в возрождении национальной культуры; самореализовать себя как личность, любящую свою Родину, свой народ и все что связано с народной культурой: русские народные танцы, в которых дети черпают русские нравы, обычаи и русский дух свободы творчества в русской пляске, или устный народный фольклор: считалки, стихи, потешки, прибаутки, пусть это будут народные игры, в которые дети очень любят играть.

Приобщение детей к русской народной культуре не потеряло своего значения и в настоящее время. Основным условием, обеспечивающим качество и результат воспитания, и обучение дошкольников на идеях народной педагогики, является народная культура. Необходимо передать детям те духовные ценности, которыми так богата Россия, сохранить русскую культуру и все то, что делает нас россиянами.

О.Л. Князева заметила, что приобщение детей к истокам русской народной культуры рассматривается как одно из направлений работы педагога.

Приобщение детей к истокам русской народной культуры важный приоритет развития ребенка.

Большое место в приобщении детей к народной культуре должны занимать народные праздники и традиции. Именно здесь собраны тончайшие наблюдения за характерными особенностями времен года, погодными изменениями, поведением птиц, насекомых, растений. Причем, эти наблюдения непосредственно связаны с трудовой и различными сторонами общественной жизни человека во всей их целостности и многообразии [3, с. 57].

Знакомство детей с обрядовыми праздниками, которые были частью труда и быта русского народа, дает возможность познакомиться с историей народа, с его укладом жизни и народной мудростью. Народные праздники, где вся внешняя атрибутика праздника есть воплощение глубинных смыслов, которые строго увязаны в единую логическую конструкцию, являются воплощением представителей древнего человека о мире и своем месте в ней [3, с. 130].

Народный праздник – совершенное явление народной культуры, проявление «весьма» содержательно наполненного свободного времени народа, образец удивительно емкой комплексности сюжетов и приуроченности к той или иной теме ритуальных действий участников. Это всегда увлекательный спектакль, где артисты и участники – одно лицо, где как бы само собой происходит перевоплощение, где в результате многократного проигрывания одних и тех же игровых упражнений (песенных и танцевальных, силовых составительных) происходит накопление участниками практического опыта культурного (с социально-значимыми целевыми установками) времяпрепровождения (В.Е. Гусев, Я.В. Чеснов).

Народный праздник как проявления культурного досуга народа имитирует жизнь, создает универсальную картину мира, вводит человека в жизнь этой картины, заставляет его подчиниться определенным правилам игры. Поэтому иногда народный праздник формирует поле для психологической разрядки участников, снятия напряженности, агрессивности, разрушительности и т. п. с помощью, например, смеховых форм деятельности участников, а иногда сильнейшим образом заряжает души людей могучей энергией и силой.

Изучая вопрос о смысле народной педагогики, пронизывающей суть народных праздников, Т.Г. Исакова в своем диссертационном исследовании показала, что творческая деятельность детей дошкольного возраста в процессе участия в любом народном празднике не только обогащает личность ребенка опытом этой деятельности, но и формирует у него духовно-ориентированную культуру, помогает осознанию жизненных смыслов, создает атмосферу самопознания окружающих и себя. Народная игра, например, помогает ребенку формировать мотив как смысл действия, учит детей принимать мнение других, выстраивать комфортные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, народные праздники помогают детям почувствовать смысловую глубину праздничных образов, а также познать историю и уклад жизни русского народа. Соприкоснувшись с народными праздниками и являясь на них непосредственными участниками, ребенок имеет возможность самовыразиться, проявить свою личность.

Есть особая область народного творчества, называемая фольклором, которая, по мнению крупнейшего исследователя Г.С. Виноградова, вызвана к жизни «едва ли не исключительно педагогическими надобностями народа». Это те же «надобности», которые являются главными и в совместной педагогике, – забота о физическом, умственном, нравственном воспитании ребенка, т. е. забота о том, чтобы вырастить человека здорового телом и душой.

В фольклоре воплощены воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, протест против эксплуатации и гнета, мечты о справедливости и счастье. Это устное, словесное художественное творчество, которое возникло в процессе формирования человеческой речи. Знакомя детей с поговорками, загадками, сказками, тем самым приобщаем их к нравственным общечеловеческим ценностям. В пословицах и поговорках метко оцениваются различные жизненные позиции, высмеиваются недостатки, восхваляются положительные качества людей. Особое место в произведениях русского народного творчества занимают уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. Благодаря этому, фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей.

Знание культуры своего народа желание приобщиться к ее дальнейшему развитию могут помочь ребенку стать развитой личностью.

Приобщение ребенка к народной культуре в дошкольном возрасте определяет изучение форм и содержания родной культуры, помогает ребенку-дошкольнику познать самого себя, гордиться своей страной, осознавая ценность, а главное, необходимость своей жизни не только для самого себя, но и общества в целом.

Следовательно, раскрытие личности в ребенке, а так же развитие ребенка в целом полностью возможно при применении разнообразных форм приобщения детей к народной культуре, таких, как устный фольклор, сказки, народные игры и праздники, народно прикладное искусство, музейная педагогика.

Список литературы

1. Давыдов, В.В. Последние выступления / В.В. Давыдов. – Рига : Педагогический центр «Эксперимент», 1998. – 144 с.
2. Ватамин, В.П. Воспитание детей на традициях народной культуры / В.П. Ватамин. – Волгоград : Учитель, 2008. – 182 с.
3. Князева, О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа : учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – СПб. : Детство – Пресс, 2010. – 304 с.

*Лупатова Е., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Нестерова А.А.,
канд. пед. наук УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРИРОДЕ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В последние годы возросло внимание к эстетическому воспитанию детей, развитию их эстетических чувств. Природа – важнейшее средство эстетического воспитания детей младшего школьного возраста. Важно сформировать у детей отношение к природе как к ценности. В связи с этим развитие эстетического восприятия природы является особо важным в экологическом воспитании детей. Формирование эстетического отношения к природе предполагает долгую и кропотливую работу.

Эстетическое развитие личности начинается в раннем детстве. Научить ребенка видеть прекрасное в окружающем мире призвана система эстетического воспитания. Для того чтобы эта система воздействовала на ребенка наиболее эффективно и достигала поставленной цели, Б.М. Неменский выделил следующую ее особенность: «Система эстетического воспитания должна быть, прежде всего, единой, объединяющей все пред-

меты, все внеклассные занятия, всю общественную жизнь школьника, где каждый предмет, каждый вид занятия имеет свою четкую задачу в деле формирования эстетической культуры и личности школьника» [5, с. 28].

Эстетическое образование – формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее [1, с. 53]. Необходимыми условиями формирования современного гармонически развитого человека является богатство его внутренней духовной культуры, высокий нравственный потенциал, хороший эстетический вкус, пластичность межличностного общения. Развитие всех этих качеств невозможно без эффективного применения эстетического воспитания во всех сферах образования. Это в главную очередь относится к области экологического образования [1, с. 54].

Невозможно воспитать любовь к природе и сформировать эстетическое чувство без бережного отношения к ней. Это неразрывно связано с экологическим воспитанием и с уроками окружающего мира.

Эстетика в единстве с экологией способна создать фундамент, на котором будет формироваться экологически образованная и нравственная личность. Приобщение к природе, глубокое и осознанное ее восприятие способно пробудить в человеке лучшие качества. Каждый человек может чувствовать природу, и все так или иначе связаны с природой неразрывными узлами. Младший школьный возраст – это благоприятный период для развития эстетического восприятия, где главную роль играет учитель. Опытные педагоги способны не только основать прочный фундамент эстетически развитой личности, но и заложить подлинное мировоззрение человека, ведь именно в этом возрасте формируется отношение ребенка к окружающему миру и происходит развитие существенных эстетических качеств будущей личности [4, с. 60].

В.А. Сухомлинский считал, что красоте природы принадлежит большая роль в воспитании духовного благородства школьников. Он с первых же дней школьного воспитания учил детей понимать красоту окружающего мира, природы, человеческих отношений. «Восприятие, осмысление красоты, – указывал он, это основа, стержень эстетического воспитания и образования, сердцевина той эстетической культуры, без которой чувства остаются глухими ко всему прекрасному». Научить видеть красоту природы, наблюдать, рассказывать, описывать, сопоставлять – важнейшие задачи школы [3, с. 42].

Если природа предстанет перед детьми в живом показе и не менее живом рассказе, то они лучше усвоят материал. При объяснении нового материала учителю нужно придерживаться взгляда на природу как экологическую целостность. Необходимо, чтобы дети самостоятельно, на основе личного опыта приобретали доступные им знания, они должны складываться на основе живого, непосредственного наблюдения. Так как в процессе наблюдения у ребенка включены все анализаторы: зрительный – ребенок видит размеры, цвет исследуемого объекта; слуховой – ребенок слышит шум ветра, плеск воды в реке, стук капель дождя, шелест листьев, журчанье ручейка. Вкус позволяет тонко различить – сладкий вкус меда и соленый вкус морской воды, вкус родниковой воды и луговой клубники. Осязание – это вторые глаза ребенка. Ощущая предметы природы, ребенок чувствует все шероховатости коры деревьев, крупинки песка, чешуйки шишек [3, с. 56]. Рассказы учителя, непосредственное общение с природой на экскурсиях, в турпоходах, экологические игры, дискуссии на экологические темы на уроках окружающего мира с использованием эстетических понятий «красивое – некрасивое», «прекрасное – безобразное» и других, посильная деятельность и творчество детей – все это предполагает наблюдение, переживание, осмысление увиденного и услышанного в природе. На основе этих впечатлений у детей формируется любовь к природе родного края, понимание ее «души, свободы, языка», – как говорил Ф. Тютчев, желание быть ее добрым другом [4, с. 60]. Глубокое эстетическое воздействие оказывают на детей и произведения искусства, раскрывающие в художественном образе мир природы. Желательно после экскурсии в парк, лес (после живого общения с природой) прочитать детям рассказ, или стихотворение о природе, так как после предшествующего опыта общения с природой ребенку легче осмыслить, эмоционально воспринять изучаемый материал. При этом реализуется задача не только ознакомления ребенка с ближним и дальним природным окружением, но и обогащение его социального опыта, опыта коммуникативного взаимодействия с окружающими. Мероприятия на экологические темы, такие, как «Природа-чудесница», «Час экологической сказки», «Необыкновенные приключения Карика и Вали», «Веточки экологических пожеланий» помогают почувствовать красоту и многообразие природы, сопричастность всему живому и прекрасному, сформировать эстетическое отношение к природе у младших школьников. Оформление школьниками «Дневников эстетических впечатлений о природе» позволяет каждому ребенку высказать свое мнение, поделиться впечатлениями, сделать пожелание, выработать для себя принципы общения и бережного отношения к окружающей природе [2, с. 127].

Педагогический смысл работы по формированию эстетического отношения младших школьников к природе на уроках «Окружающего мира» состоит в том, чтобы помогать им, продвигаться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения и нравственный выбор. Успешность данного вида зависит от грамотности педагога, разнообразия применяемых им методов и эмоциональном отклике детей. Положительные качества формируются постепенно, при настойчивой работе педагога. Совместные усилия всего педагогического коллектива, школы, семьи, привлечение общественных организаций, целенаправленная работа педагога дает возможность получить положительные результаты в развитии эстетического отношения к природе у детей. Воспитательная работа на уроках «Окружающего мира» даст видимые результаты, если она будет частью всей работы школы по эстетическому воспитанию детей, если она по содержанию и по методам реализации будет усложняться от класса к классу.

Таким образом, можно сделать вывод, что успешному развитию эстетического отношения к природе младших школьников на уроках окружающего мира способствуют: психолого-педагогическая компетентность учителей, включающая в себя знания о природе эстетического воспитания; работа по развитию эстетического воспитания проводится совместно с семьей (родителями); проводится воспитательная работа; проводятся мероприятия на эстетические и экологические темы.

Список литературы

1. Ефремова, Л.И. Эстетическая среда как фактор развития личности / И.Л. Ефремова, А.А. Соловьев // Начальная школа. – 1999. – № 1. – С. 52–56.
2. Котикова, О.П. Эстетическое воспитание младших школьников : пособие для учителей / О.П. Котикова, В.Г. Кухаронак. – Минск : Научно-методический центр учебной книги и средств обучения, 2005. – 192 с.
3. Миронов, А.В. Эстетическое и нравственное воспитание в экологическом воспитании школьников : пособие для учителей. – Казань : Таткниго-издат, 2009. – 88 с.
4. Стаценко, В. Некоторые подходы к экологическому воспитанию младших школьников / В. Стаценко, Г. Петрова // Начальная школа. – 2001. – № 7. – С. 60–61.
5. Сысоева, Л.С. Эстетическая деятельность и эстетическое воспитание / Л.С. Сысоева. – Томск : Изд-во Томского университета, 2009. – 161 с.

*Макарова Е.И., магистрант РГПУ им. А.И. Герцена
Научный руководитель: Барышева Т.А.,
д-р пед. наук, профессор РГПУ им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург*

АКТУАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ ШКОЛЬНИКОВ 4 КЛАССА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ВЫРАЖЕННОСТИ ПРИЗНАКОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Многие современные школьники проводят все свое свободное и не контролируемое родителями время за компьютером, играя в игры и путешествуя по Интернету. Известно, что компьютерные игры и Интернет оказывают как негативное, так и позитивное влияние. Негативное воздействие проявляется в развитии компьютерной зависимости, повышении агрессивности, проблемах в общении и учебе, социальной дезадаптации. Позитивное влияние может быть обнаружено в ходе использования компьютерных технологий в сферах здравоохранения и образования, они могут способствовать расширению кругозора, развитию у школьников логического мышления, формированию свойств человека-деятели.

Под компьютерной зависимостью мы будем понимать бесконтрольное патологическое пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к сокращению других видов деятельности, ограничению общения с другими людьми. Какие же интересы, помимо компьютера, есть у сегодняшних школьников? Как они связаны с наличием и уровнем компьютерной зависимости? Ниже мы попытаемся ответить на эти вопросы.

Наше исследование было направлено на выявление актуальных интересов школьников с различным уровнем компьютерной зависимости. Для выявления спектра интересов младших школьников нами было проведено исследование, среди учащихся 4 «А» и 4 «Б» класса в возрасте 10–11 лет, в количестве 48 человек, обучающихся в ГБОУ СОШ № 695 «Радуга» Пушкинского р-на города Санкт-Петербурга.

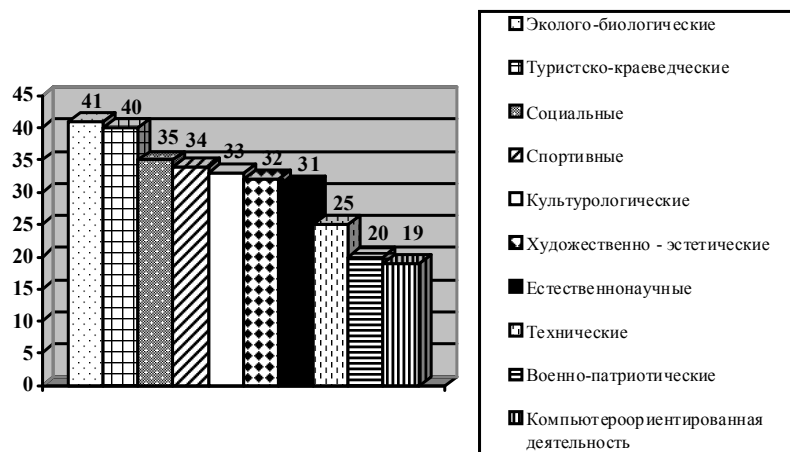
В ходе диагностики была использована модифицированная анкета А.И. Савенкова «Карта Интересов младших школьников» для выявления спектра интересов ребенка. Однако, в отличие от автора, который положил в основу классификации системы социальных отношений (человек-природа, человек-искусство, человек-человек и т. д.), данная анкета ориентирована на сферу актуальных интересов детей в различных видах деятельности: художественно-эстетической, технической, спортивной, туристско-краеведческой, эколого-биологической, культурологической, социальной, естественнонаучной, военно-патриотической. В рамках нашего исследования в текст анкеты было добавлено еще одно, целесообразное, на наш взгляд, тематическое направление – компьютероориентированная деятельность.

Методика представляет собой анкету для воспитанников 6–11 лет. Формулировки ответов-утверждений в анкетах составлены с учетом возрастных особенностей учащихся. В процессе проведения анкетирования, каждый учащийся получил индивидуальный бланк анкеты.

Анализ данных, полученных в результате нашего исследования, позволил выявить спектр актуальных интересов современных детей в возрасте 10–11 лет. В младшем школьном возрасте спектр интересов характеризуется широтой. Однако, в силу возрастных особенностей четвероклассников, в этом возрасте уже начинает проявляться избирательность видов деятельности – одними видами занятий дети склонны заниматься больше, другими – меньше.

Нами было выявлено, что в лидирующей группе среди актуальных интересов находятся эколого-биологическая и туристско-краеведческая, социальная, спортивная направленности.

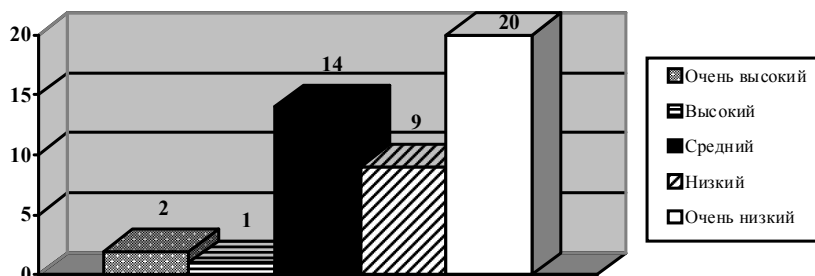
Актуальные интересы школьников



Для того, что бы сопоставить данные, полученные в ходе анкетирования, было необходимо выявить наличие компьютерной зависимости. Нами были проанализированы результаты, полученные на основе тестов-опросников, ориентированных на выявление ранних признаков компьютерной зависимости у несовершеннолетних. Так же учащимся была предложена авторская анкета «Школьник и компьютер». Она направлена на выявление уровня развития познавательных интересов, а так же наличия признаков компьютерной зависимости школьников, в соответствии с проявлениями компьютерной зависимости как в сферах учебной и внеучебной деятельности, так и в общении с окружающими людьми, оценивается совокупно с остальными тестами.

После проведенного анализа данных было выявлено, что 20% четвероклассников имеют низкий уровень компьютерной зависимости, 44% имеют очень низкий, 30% имеют средний, 2% имеют высокий уровень, 4% очень высокий уровень компьютерной зависимости. Таким образом, мы видим, что проблема компьютерной зависимости существует в этом классе, пусть и не на самом высоком уровне, но проблема есть и она актуальна как для родителей, так и для педагога.

Уровни компьютерной зависимости



Сопоставим данные, полученные в ходе анкетирования. Нами было выявлено, что у школьников, имеющих высокий и очень высокий уровень компьютерной зависимости, актуальные интересы характеризуются недостаточной широтой. Так, например, наименее предпочитаемыми в этой группе оказались интересы, связанные с техническим творчеством, социальной и спортивной сферами. Отсутствие социальных интересов и высокий уровень компьютерной зависимости можно объяснить тем, что, так или иначе, при возникновении компьютерной зависимости снижается коммуникабельность респондента и нарастает его социальная дезадаптация. Низкие значения спортивных интересов можно объяснить, вероятно, тем, что дети, имеющие высокий уровень зависимости проводят большую часть своего свободного времени за компьютером (по результатам анкетирования это время составляет до 4–5 часов 5–7 дней в неделю), что значительно сокращает возможности для спортивного воспитания и развития, которое может ограничиваться лишь уроками физкультуры.

Показатели интересов школьников, имеющих средний уровень компьютерной зависимости, характеризуются разнообразием. У 21% опрошенных, интересы представлены, в основном, лишь высоким интересом к деятельности, связанной с использованием компьютера, а так же с деятельностью, связанной с техническими интересами. Эта группа школьников имеет потенциальную возможность перейти на следующий уровень компьютерной зависимости – высокий, если не будут предприняты необходимые меры по профилактике зависимости. У 79% школьников, имеющих средний уровень компьютерной зависимости, интересы достаточно разнообразны и представлены практически всеми направленностями, отраженными в анкете. Стоит предположить, что при грамотно построенной деятельности по преодолению компьютерной зависимости эти четвероклассники могут перейти в группу респондентов, имеющих низкий и очень низкий уровни компьютерной зависимости.

Наибольшим разнообразием отличаются интересы четвероклассников, имеющих низкий и очень низкий уровни компьютерной зависимости. Здесь заметен высокий интерес к эколого-биологической, туристско-краеведческой, художественно-эстетической, социально педагогической деятельности.

В заключении стоит сказать о том, что для учащихся со всеми уровнями компьютерной зависимости характерна недостаточная актуализация интересов, связанных с военно-патриотической направленностью деятельности, что, несмотря на расположение школы около военного городка, и патриотическое воспитание в школе, это может быть связано с неоднозначным отношением к армии в российском обществе и негативным влиянием СМИ и Интернета в том числе.

Обобщая информацию, мы можем предположить, что разнообразие актуальных интересов детей в младшем школьном возрасте может быть фактором снижения компьютерной зависимости детей. Для уточнения данных нами будет проведена повторная диагностика после реализации педагогического проекта, направленного на преодоление компьютерной зависимости.

*Марковская В.А., студентка ИГПИ им. П.П. Ершова
Научный руководитель: Попова Е.И.,
канд. пед. наук, доцент ИГПИ им. П.П. Ершова
г. Ишим*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ

Мультипликационный фильм вводит ребенка в особое эмоциональное состояние, формирует познавательный интерес, дарит возможность в поиске собственных путей совершенствования в творчестве, а также предполагает рост степени самостоятельности во всех видах деятельности.

Одним из педагогических условий формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста посредством создания мультипликационных фильмов является включение детей во вводные занятия по созданию мультипликационных фильмов.

Задачи вводных занятий по созданию мультипликационных фильмов со старшими дошкольниками состоят в следующем:

- формирование у детей мотивационной основы предстоящей работы;
- ознакомление детей с языком и выразительными средствами мультипликации;
- подготовка необходимых для реализации проекта материалов и оборудования;
- распределение обязанностей между взрослыми участниками проекта, предварительное определение степени и формы участия детей в различных видах деятельности.

Как считает Л.Л. Тимофеева, на вводных занятиях дети могут изучать различные методы создания мультипликационных фильмов.

1. Создание мультфильмов по методу перекладки (упражнением «Веселый поезд»). Вводное занятие, на котором детям объясняется принцип создания мультипликации с помощью метода перекладки. После чего дети поэтапно создают маленький мультфильм, заставляя двигаться нарисованный поезд.

2. Изучение эмоций и их отображение в анимации (упражнение «Smile»). Дети изучают мимику лица во время смеха, грусти, злости, удивления и т. п., а потом пробуют передать это на рисунке и в анимации.

3. Анимирование движений рук, ног, крыльев, лап (упражнение «Один день из жизни Господина N»). Дети учатся приемам, с помощью которых можно передать движение, изучают на практике особенности анимации движений рук и ног человека, лап животных, крыльев птиц. В качестве задания придумывают свой персонаж и заставляют его двигаться.

4. Сценарий, композиция кадра, фокусировка (упражнение «Мои каникулы»). На этом занятии дети изучают основные правила композиции кадра, понятие композиционного и смыслового центра. Самостоятельно создают сценарий согласно последовательности: завязка – развитие действия – кульминация – развязка, и на практике учатся применять приемы, с помощью которых можно добиться привлечения внимания к отдельным фрагментам мультфильма.

5. Работа по сценарию и творческая переработка (анимирование стиха, песни, сказки). Дети учатся понимать и передавать основной смысл произведения, но творчески его переосмысливать.

6. Творческое решение появления нового персонажа в кадре (упражнение с пластилином «Великое превращение»).

7. Творческое решение добавления нового элемента в кадре (упражнение с пластилином «Дом вашей мечты») [1, с. 26].

На этих занятиях дети смогут научиться придумывать как можно больше разнообразных вариантов появления новых элементов и персонажей в кадре, чтобы сделать мультфильм более интересным и непредсказуемым.

Поэтому другим педагогическим условием формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста является использование проектного метода «Мультфильм своими руками». Основное

предназначение метода проектов – предоставление детям возможности самостоятельного приобретения знаний при решении практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Интегрированный метод обучения является для дошкольников инновационным. Он направлен на развитие личности ребенка, его познавательных интересов и творческих способностей [2, с. 19]. Общие принципы организации проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста могут найти свое отражение в проекте «Мультфильм – своими руками». Проектная деятельность логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) в ситуации неопределенности. Однако наличием самого факта поисковой активности проектная деятельность не может исчерпываться, она имеет определенную структуру, предполагающую на наш взгляд следующие компоненты [3, с. 13]:

- оценка ситуации, прогнозирование (построение гипотез);
- моделирование действий;
- реализация предполагаемых действий, коррекция исследовательского поведения;
- анализ получаемых результатов.

Основная цель работы над этим проектом – формирование у дошкольников взгляда на анимацию с позиции творческого человека, имеющего собственный опыт создания мультфильмов.

Создание мультфильма поможет не только развить творческие способности, но и сплотит «аниматоров», научит детей работать в команде, а самое главное – принесет массу положительных эмоций детям.

Л.Л. Тимофеева утверждает, что на первом этапе создания мультфильма за основу сценария может быть взято уже существующее литературное произведение; тема, развитая по мотивам знакомых сказок; или сценарий, созданный детьми (это может быть сказка, рассказ, наблюдения из природы). Такая деятельность с детьми проводится как во время непосредственной образовательной деятельности как по области коммуникация, так и в совместной деятельности. Здесь же дети обсуждают поступки героев, придумывают различные вариации развития сюжета и концовки.

На втором этапе происходит обсуждение того, как выглядят герои, во что одеты, какие эмоции и качества проявляют.

Здесь необходимы рассуждения о чувствах, испытываемых персонажами, о средствах выражения и передачи этих чувств. А также как передвигаются герои, где происходят действия и развитие сюжета. Подобную деятельность целесообразно проводить во время совместной деятельности: в беседах, дидактических играх, обсуждениях.

Подготовку персонажей и декораций дети с удовольствием осуществляют во время продуктивной деятельности, осваивая навыки лепки, конструирования и выполнения аппликации.

На третьем этапе в создание проекта включаются родители. Важно посвятить их в цели и задачи проекта, донести до взрослых информацию о том, как правильно построить творческое взаимодействие с ребенком для достижения цели.

На этапе реализации проекта, дошкольники нередко продолжают работу дома, начатую на занятиях. Размышляя о том, что еще можно выполнить, какие предметы могут понадобиться персонажам, кто или что им может встретиться на пути, дети совместно с родителями выполняют замечательные поделки и декорации. Здесь складываются детско-родительские отношения на творческой основе, стремление ребенка к интересному делу.

Этот этап называется творческим, так как в силу особенностей возраста детям трудно дождаться, когда все необходимое для съемки мультфильма будет готово. Получая в свое распоряжение созданных ими героев и декорации, они с удовольствием играют, придумывают новые варианты развития сюжета, совершенствуют свои поделки.

На четвертом этапе нужным образом выставляются декорации и персонажи, предметы для персонажей. Затем происходит съемка мультфильма. Она осуществляется покадрово на цифровую видеокамеру или фотоаппарат. Получение плавных и реалистичных движений требует большого числа кадров, необходимо снимать все, даже незначительные изменения в положении и позах.

Пятый этап – монтаж отснятого материала осуществляется на компьютере и обрабатывается при помощи одной из компьютерных программ Windows Movie Maker. Это делает сам педагог.

Шестой этап. Озвучивание – накладывание музыки со звучанием сказки, с помощью программы Windows Movie Maker [4, с. 12].

Результатом участия в проекте, становится формирование познавательного интереса, раскрепощение мышления, развитие творческого потенциала, формирование умения наблюдать, фантазировать, переживать увиденное, отражать свои впечатления в творческих работах, а также совершенствование навыков общения.

Список литературы

1. Тимофеева, Л.Л. Мультфильм своими руками / Л.Л. Тимофеева // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2009. – № 10. – С. 25–28.
2. Штанько, И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста / И.В. Штанько // Управление дошкольным образованием. – № 4. – 2004. – С. 17–21.
3. Тимофеева, Л.Л. Проект «Мультфильм своими руками» / Л.Л. Тимофеева // Дошкольная педагогика. – 2010. – № 3. – С. 12–16.
4. Тимофеева, Л.Л. Проектный метод в детском саду «Мультфильм своими руками» / Л.Л. Тимофеева. – СПб. : Детство-пресс, 2011. – 80 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

В связи с обновлением содержания дошкольного образования, ведется поиск технологий формирования безопасного поведения, определение возможного и оптимального содержания данного направления, конкретизируются термины и понятия (такие как безопасное поведение, информационная безопасность, культура безопасного поведения). Безопасность жизнедеятельности – наука о комфортном и травмобезопасном взаимодействии человека со средой обитания. Наука о БЖД изучает условия и средства достижения безопасности взаимодействия человека с внешним миром – окружающей его средой, энергии и информации, поскольку, по утверждению Ю.Н. Каражковского, «жизнь может существовать только в процессе движения через живое тело потоков вещества, энергии и информации» [3, с. 19].

У детей 4–5 лет преобладает наглядно-образное мышление, и главная задача педагога – формирование разнообразных конкретных представлений. В этом возрасте особенно возрастает потребность в обучении детей безопасному поведению. Пробуя разные свойства предметов, дети не подозревают о возможной угрозе их здоровью. Так как в среднем возрасте особенно развита наглядность, актуальным будет использование ИКТ в обучении детей, особенно в формировании безопасного поведения. С помощью разнообразных информационно-компьютерных технологий, например, игр, дети смогут вместе с героем познать, что хорошо, а что плохо и как делать не стоит, каков будет результат одного неверного движения.

Компьютерные технологии – это программные, технические системы, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, обработку и передачу в закодированном виде информации, а также способы использования систем. Это также создание средств для развития детей, их активной творческой деятельности, в том числе специальные компьютерные программы и методики их использования [2, с. 25]. Ранее исследования в области информационных технологий как комплексе учебных и учебно-методических материалов проводились такими учеными как: Ю.М. Горвиц, И.Г. Захарова, С.Л. Новоселова, Е.С. Полат, А.В. Шатров.

Актуальность использования информационных технологий обусловлена социальной потребностью в повышении качества обучения, воспитания детей дошкольного возраста, практической потребностью в использовании в дошкольных образовательных учреждениях современных компьютерных программ. Это доказывают отечественные и зарубежные исследования С.Л. Новоселовой, И. Пашелите, Г.П. Петку, Б. Хантер, Ю.М. Горвиц. Компьютер предоставляет широкие возможности для развития детей дошкольного возраста – как интеллектуального (обучающие игры, овладение навыками работы за компьютером), так и личностного, как результат влияния компьютера на способы, темп деятельности ребенка, на его личностные качества [3, с. 41].

Таким образом, изучение использования ИКТ в освоении детьми среднего дошкольного возраста правил безопасного поведения является актуальной проблемой в теории и практике дошкольного образования.

Однако на данный момент отсутствует единая методическая система приобретения знаний о безопасном поведении, существуют частные разработки, использующие отдельные методы, средства; недостаточно продуманы методы и приемы использования ИКТ в данном направлении, стихийно определяется содержание презентаций и материалов, можно отметить однообразие методов и приемов сопровождения в процессе их использования.

В связи с вышесказанным есть необходимость провести исследование, целью которого является: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить условия использования ИКТ в формировании безопасного поведения у детей 4–5 лет (на улице, в природе, в быту и в общении с незнакомыми людьми).

Гипотеза исследования состоит в том, что использование ИКТ в формировании безопасного поведения у детей 4–5 лет будет эффективно, если:

- осуществляется отбор ИКТ, в соответствии с интересами и возрастными возможностями детей;
- используются ИКТ, обогащающие представления детей о безопасном поведении, развивающих элементарные умения безопасного поведения и способствующие становлению «образа» безопасного поведения в разных ситуациях, типичных детскому опыту;
- используются вариативные приемы сопровождения ИКТ в процессе формирования безопасного поведения у детей 4–5 лет;
- предусматривается вариативность использования ИКТ (применение с разными функциями: демонстративной, интерактивной, в форме «виртуального путешествия», «контрольной» функции).

Анализ экспериментальных данных позволил выявить низко-средний уровень представления средними дошкольниками о правилах безопасного поведения.

Большинство детей знают элементарные правила безопасного поведения, например, где и как переходить дорогу. Однако эксперимент показал, что многие не знакомы с правилами поведения в лесу и на льду. Дети не понимают, какие опасности в данных местах их могут подстеречь. Во время просмотра презентации дети называли некоторые правила, но имели затруднения в применении их на практике. В основном дети выполняли задания педагога хорошо, но путем проб, с нарушением мер предосторожности. Очень часто дети при выполнении заданий нуждались в помощи взрослого. Стоит отметить, что к содержанию заданий все дети проявляли активный интерес, задавали вопросы, что показывает реальную заинтересованность в освоении правил безопасного поведения.

Касаемо навыков взаимодействия с компьютером, результаты исследования показали у детей средний уровень сформированности. Однако во время эксперимента стало явным, что дети, которым родители разрешают пользоваться компьютером дома, лучше справились с заданиями (особенно во время прохождения компьютерной игры). Дети, которым родители не разрешают играть на компьютере, совсем не знакомы с клавиатурой и не знают, как ей пользоваться, что существенно усложнило выполнение заданий.

Использование ИКТ в процессе освоения правил безопасного поведения способствовало привлечению активного внимания всех детей, к проявлению положительного эмоционального отношения, к ассоциациям с личным опытом.

Анализ педагогических условий показал, что педагоги и родители знают о возможностях ИКТ, имеют дома и в группе детского сада необходимую технику, но в процессе обучения используют в недостаточном количестве. В некоторых случаях родителей – совсем не используют. Если быть точнее, то педагоги используют ИКТ в очень редких случаях, и не используют для освоения правил безопасного поведения.

Следовательно, можно сделать вывод, что педагоги не достаточно ориентируются в возможностях ИКТ, чтобы интегрировать его в обучение детей основам безопасного поведения.

Основываясь на, полученные в ходе исследования, результаты была разработана педагогическая технология использования ИКТ в освоении дошкольниками 4–5 лет правил безопасного поведения.

Педагогическая технология была направлена на:

- формирование начальных ориентаций в правилах безопасного поведения, формирование представлений о возможных опасностях, подстерегающих ребенка в окружающем его мире.
- стимулирование умения следовать правилам в знакомых ситуациях.
- углубление субъективных проявлений в знакомых ситуациях в процессе освоения правил безопасного поведения детьми 4–5 лет посредством использования ИКТ.

Список литературы

1. Бабаева, Т.И. Воспитываем дошкольников самостоятельными / под ред. Т.И. Бабаевой. – СПб. : Детство-Пресс, 2000 – С. 41.
2. Новоселова, С.Л. Компьютерный мир дошкольника / С.Л. Новоселова, Г.П. Петку. – М. : Новая школа, 1997. – С. 25.
3. Халимов, Ш.А. Безопасность жизнедеятельности : учебное пособие / Ш.А. Халимов, А.Н. Маликов, В.П. Гневанов ; под ред. Ш.А. Халимова. – М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА – М, 2012. – 576 с.: ил. – (Высшее образование)

*Мельникова С.В., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Зайцева О.Ю.,
канд. психол. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск*

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Проблему познавательного интереса рассматривали многие педагоги и психологи. На каждом этапе развития человечества отношение к роли познавательного интереса в обучении формировалось под воздействием социальных, философских, религиозных и национальных воззрений и традиций. В психологии проблему познавательного интереса широко исследовали Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л.И. Божович, Л.А. Гордон, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев и в педагогической литературе Г.И. Щукина, Н.Р. Морозова.

Психолого-педагогические исследования (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Л.А. Венгер, А.В. Запорожца, Т.А. Куликовой) показывают, что в дошкольном возрасте познавательный интерес проявляется, как стремление ребенка проникать во все многообразие окружающего мира, отражать в сознании причинно – следственные связи и отношения, закономерности.

Представляя анализ психолого-педагогических подходов к рассмотрению вопроса о генезе и структуре познавательных интересов на ранних этапах онтогенеза. Г.И. Щукина говорит о том, что в интерес выступает перед нами:

- как избирательная направленность психических процессов человека на объекты и явления окружающего мира;
- как тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной областью явлений, данной деятельностью, которая приносит удовлетворение;
- как мощный побудитель активности личности;
- и как особое избирательное отношение к окружающему миру, к его объектам, явлениям, процессам.

Интерес формируется и развивается в деятельности, и влияние на него оказывают не отдельные компоненты деятельности, а вся ее объективно-субъективная сущность (характер, процесс, результат) [1, с. 18].

Г.И. Щукина выделяет четыре последовательные стадии развития познавательного интереса, а именно: *любопытство* (элементарная стадия избирательного отношения, которая обусловлена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание человека);

любопытность (стремление человека проникнуть за пределы увиденного, сопровождающееся достаточно сильно выраженными эмоциями удивления, радости познания);

познавательный интерес (проникновение личности в существенные связи и отношения, закономерности познания);

теоретический интерес (стремление к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки и использование их как инструмента познания) [2, с. 23].

Это ступени позволяют определить состояние избирательного отношения субъекта и предметам и явлениям и степень их влияние на личность. Онтогенез познавательного интереса нельзя рассматривать в отрыве от генезиса познавательной потребности, поскольку не вызывает сомнений, эти явления взаимосвязаны. Обстоятельное описание этапов развития познавательной потребности дает В.С. Юркевич, подчеркивая, что каждый из последующих предполагает усложнение и обогащение предыдущего. На первом этапе, по мнению автора, существенную роль играет потребность впечатлений, что выражается в стремлении и реакции индивида по отношению к новым стимулам. Это наиболее ранний элементарный уровень, выраженный у младенцев, а также у детей раннего возраста, сохраняющий свое значение и в последующих возрастах. Для второго этапа характерно появление собственно потребности в знании, которая обеспечивает личностный отбор информации об их окружающей действительности и более целенаправленную познавательную активность, но тем не менее потребность носит в значительной мере стихийно-эмоциональный и нередко узко индивидуальный характер. Как отмечает В.С. Юркевич, такого рода потребность особо выражена у подростков. Самая высокая стадия – это целенаправленная познавательная деятельность, при которой потребность отражает жизненные ценности субъекта. Именно этот тип познавательной потребности характеризуется устойчивым стремлением к той или иной области знаний, склонностью к определенной деятельности и может даже определяться как профессиональное призвание) [3, с. 98].

Психологические и педагогические исследования доказывают, что развитие познавательного интереса связывается с наблюдательностью, памятью, вниманием, любознательностью. Иными словами, интерес предстает как синтез сложных личностных процессов (Л.И. Божович, А.А. Люблинская и др.) [4, с. 4]. Классификация А.К. Марковой включает в себя не только уровни развития познавательного интереса детей, например по таким показателям как активность и самостоятельность, степень обращенности к изучаемому объекту, связь с эмоциональной стороной, но и детализирует эти уровни развития познавательного интереса по его направленности на отдельные компоненты учебной деятельности. А также выделяет качественные и динамические характеристики интереса. Несмотря на то, что ее классификация выстраивалась на материале работы с учащимися школы, некоторые показатели имеют для нас определенное значение применительно к дошкольному возрасту [5, с. 105].

Г.И. Шукина выделяет в познавательном интересе эмоциональный, интеллектуальный (познавательный) и волевой компоненты: «в интеллектуальной деятельности, протекающей под влиянием познавательного интереса, проявляется активный поиск, догадка, исследовательский подход, готовность к решению задач. Эмоциональные проявления, вплетенные в интерес – эмоции удивления, чувство ожидания нового, интеллектуальной радости, успеха. Волевые проявления: инициатива поиска, самостоятельность добывания знаний, выдвижение и постановка задач на пути познания».

По мнению Н.Г. Морозовой, ядром интереса является взаимодействие эмоциональных и познавательных процессов, мотивированных самой деятельностью. Волевые же процессы относятся не к собственно интересу, а к познавательной деятельности, мотивируемой им. Этапами в развитии познавательного интереса являются: эпизодическое переживание интереса; устойчивое эмоционально-познавательное отношение; эмоционально-познавательная направленность личности – стойкий личностный интерес. Условиями воспитания стойкого познавательного интереса являются: создание благоприятных объективных материальных предпосылок; обеспечение необходимых знаний, умений и навыков; подготовка психологических предпосылок в виде положительного эмоционального отношения к предмету деятельности и понимания его практического значения и перспектив развития [6, с. 116].

Для развития познавательного интереса дошкольников, коллектив совместно с родителями может, развивать интересы в рамках всех занятий; реализовывать детские проекты по привлекательной для детей теме; использовать методы, обеспечивающие у дошкольников повышение осознанности в познании (обсуждение чего я хочу узнать), формировать представления о значимости некоторых открытий – рассматривать детские энциклопедии и книги – использовать приемы «Чего не хватает?» (отсутствие достопримечательности на карте), «Я не знаю» (поиск информации по книгам, фотографиям), обмена информации «Я сегодня узнала»; коллекционировать разнообразные объекты, создавать мини-музеи определенной направленности; сравнивать экспериментировать, моделировать, направлять развитие детей на умение планировать исследовательскую деятельность; отбор целесообразного доступного и интересного для современных дошкольников содержания для решения образовательных задач; определение направлений согласования стихийного и целенаправленного формируемого познавательного опыта; единство и взаимообусловленность развития интереса, обогащение представлений, совершенствования познавательных умений и способностей; развитие в единстве когнитивных, эмоциональных волевых и творческих компонентов интереса.

Таким образом, познавательный интерес, будучи, включенным в познавательную деятельность, теснейшим образом сопряжен с формированием многообразных личностных отношений: избирательного отношения к той или иной области науки, познавательной деятельности, участию в них, общению с соучастниками познания. Именно на этой основе – познания предметного мира и отношения к нему, научным истинам – формируется миропонимание, мировоззрение, мироощущение, активному, пристрастному характеру, которому способствует познавательный интерес.

Список литературы

1. Пологрудова, И.С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» в психолого-педагогической литературе / И.С. Пологрудова // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 366–367.
2. Шукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Шукина. – М. : Педагогика, 1998. – 208 с.
3. Баранова, Э.А. Введение в детскую психологию : учебное пособие / Э.А. Баранова. – СПб., 2006.

4. Постникова, Н.К. Развитие познавательных интересов у старших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.К. Постникова. – Л., 1987.
5. Маркова, А.К. Формирование интересов и мотивов учебной деятельности / А.К. Маркова. – М., 1990.
6. Меньшикова, Е.А. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса / Е.А. Меньшикова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – № 3. – С. 19.

*Микерина А.С., аспирант ЧГПУ
Научный руководитель: Трубайчук Л.В.,
д-р пед. наук, профессор ЧГПУ
г. Челябинск*

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность проблемы методического обеспечения познавательного развития детей дошкольного возраста обусловлена выходом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором выделяется образовательная область «Познавательное развитие». Содержание данной образовательной области и методика работы над ней с учетом выхода выше указанного документа не представлена в современных образовательных программах дошкольного образования, что позволяет говорить о необходимости и важности разработки методического обеспечения познавательного развития детей дошкольного возраста.

Остановимся на основных понятиях рассматриваемой проблемы. Под познавательным развитием детей дошкольного возраста мы понимаем целенаправленный процесс раскрытия в ребенке познавательных возможностей, обнаружение их в себе с целью познания окружающего мира и активного участия в нем, как эволюционный процесс перехода от любопытства к любознательности до познавательного интереса и познавательной активности, осуществляемый под непосредственным участием Значимого взрослого.

Методическое обеспечение познавательного развития детей дошкольного возраста мы рассматриваем как методическую деятельность, целью которой является оснащение дошкольной образовательной организации передовой методикой познавательного развития и на этой основе обеспечение оптимального уровня работы педагогов в организации познавательного развития детей дошкольного возраста.

На основе методологических подходов: гносеологического (К. Лоренц, В. Куайн, Л.Н. Худякова и др.), личностно-деятельностного (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.) и интегрированного (С.В. Проняева, О.А. Скоролюпова, Л.В. Трубайчук, Н.В. Федина) нами была разработана методика познавательного развития дошкольника, которая содержит следующие компоненты: когнитивный, направленный на получение ребенком информации об окружающем мире (через сенсорное познание, решение познавательных и интеллектуальных задач) и формирующий целостную картину мира; деятельностный, отражающий организацию разных видов детской деятельности (сюжетно-ролевая игра, проектная и исследовательская деятельность детей дошкольного возраста, экспериментирование), направленной на формирование познавательной активности ребенка; эмоционально-чувственный, определяющий отношение ребенка к познанию окружающего мира.

Когнитивный компонент методики внедрялся следующим образом: была разработана система познавательных задач к каждой теме календарно-тематического планирования. Примерами познавательных задач могут быть следующие. Неживая природа: почему качаются ветви деревьев? Почему на земле лужи? Почему замерзла вода на улице? Почему снег тает в помещении? Почему снег бывает липким? Почему летом и весной идет дождь, а зимой – снег? Почему весной почва оттаивает к полудню, а к вечеру замерзает? И т. д. Живая природа: могут ли растения расти без света (влаги, тепла)? Почему растения весной быстро растут? Почему осенью растения увядают, желтеют, теряют листья? Почему кактус поливают редко, а бальзамин – часто? Почему рыба плавает? Почему заяц прыгает? Почему осенью у зайца меняется цвет шерсти? Почему у синицы клюв тонкий, а у снегиря – толстый? Зачем черепахе панцирь? Почему гусеницу не видно на листьях капусты? Почему сначала прилетают грачи, а потом – ласточки? Почему изменяется жизнь зверей зимой?

Деятельностный компонент реализовывался через проектную, исследовательскую, экспериментированную деятельность. В процессе формирующего этапа использовались разного вида проекты: комплексные: «Мир театра», «Книжка неделя»; межгрупповые: «Математические коллажи», «Мир животных и птиц», «Времена года»; творческие: «Мои друзья», «У нас в нескучном саду», «Любим сказки», «Мир природы»; групповые: «Познай себя», «Подводный мир», «Веселая астрономия»; индивидуальные: «Я и моя семья», «Генеалогическое древо», «Секреты бабушкиного сундука», «Сказочная птица»; исследовательские: «Мир воды», «Дыхание и здоровье», «Питание и здоровье».

Оценочно-результативный компонент методики познавательного развития реализовывался как обучение детей ставить цель деятельности, видеть ее конечный результат, который оценивался коллективно и индивидуально, затем умения оценивать переносились на оценку поступков литературных героев, только потом – на действия сверстников и собственные. Все компоненты методики тесно связаны и взаимодополняемы.

Наглядно методика познавательного развития детей дошкольного возраста представлена нами в разработанной структурно-функциональной модели (рис. 1). Модель методики познавательного развития детей дошкольного возраста в интегрированном образовательном процессе представляет собой педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-функциональные связи познавательного развития детей дошко-

льного возраста в интегрированном образовательном процессе дошкольной образовательной организации, выраженные в необходимой зрительной форме и способные к демонстрации новых знаний об объекте исследования. В теоретическую модель методики познавательного развития детей дошкольного возраста нами были включены: содержание методики познавательного развития детей дошкольного возраста; формы, методы и средства, используемые в данной деятельности; системообразующие факторы интеграции (образовательные области, разные виды детской деятельности, детско-родительские отношения), оценка результатов уровня познавательного развития детей дошкольного возраста.

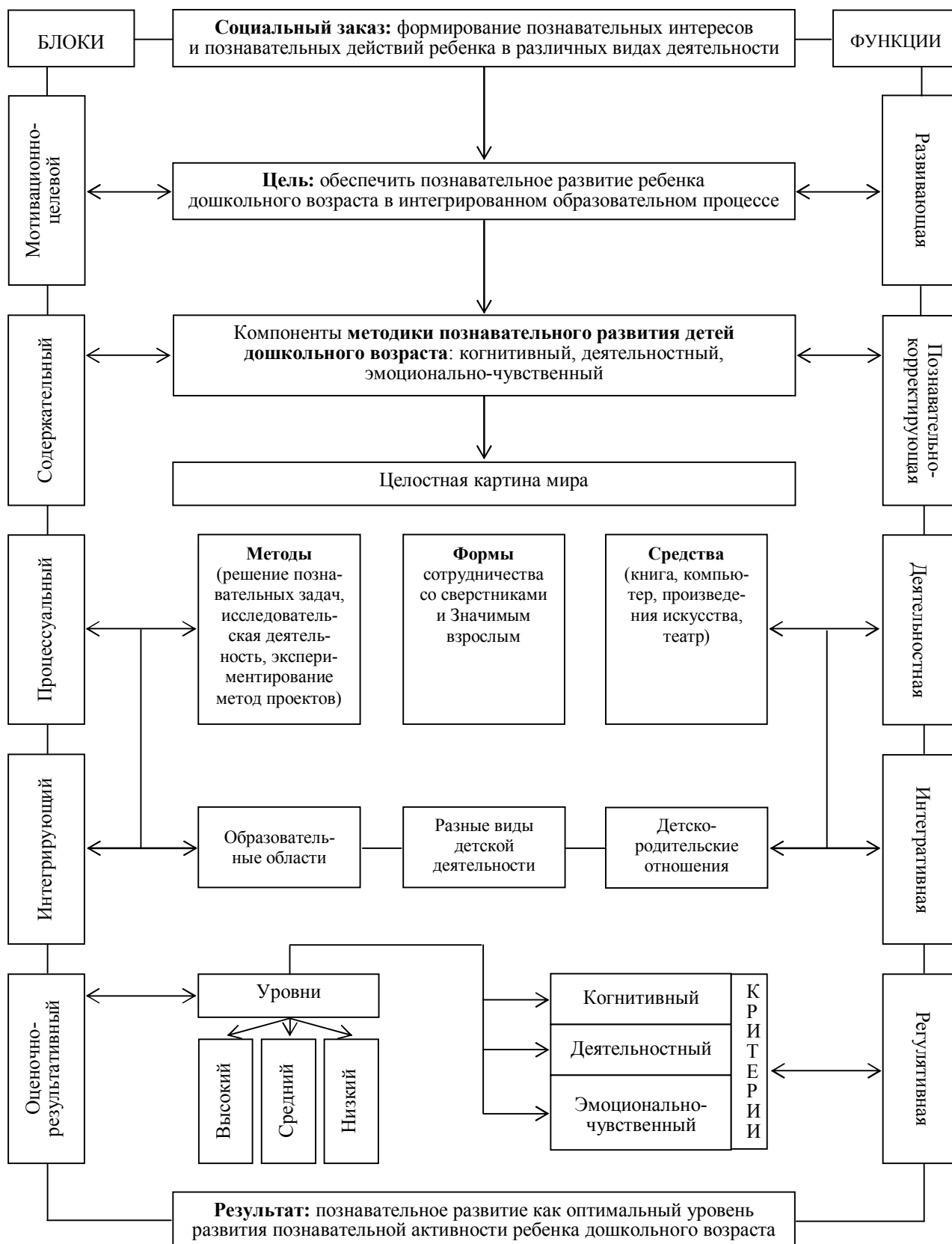


Рис. 1. Структурно-функциональная модель методики познавательного развития детей дошкольного возраста

В структуре спроектированной модели методики познавательного развития мы выделили следующие блоки:

– мотивационно-целевой блок включает цель, определенную на основе социального заказа общества – обеспечить познавательное развитие ребенка дошкольного возраста в интегрированном образовательном процессе;

– содержательный блок определяет содержательную основу познавательного развития ребенка: *когнитивный компонент*, включающий получение разнообразных знаний дошкольника об окружающем мире, себе; *деятельностный компонент*, отражающий включение ребенка в различные виды познавательной деятельности; *эмоционально-чувственный компонент*, определяющий отношение ребенка к познанию;

– процессуальный блок содержит методы, формы и средства, эффективные для познавательного развития дошкольника;

– интеграционный блок раскрывает интеграцию образовательных областей, детско-родительских отношений, разные виды детской деятельности;

– оценочно-результативный блок отражает результат познавательного развития – оптимальный уровень развития познавательной активности ребенка дошкольного возраста.

Блоки данной модели взаимосвязаны и раскрывают внутреннюю структуру познавательного развития дошкольника в интегрированном образовательном процессе. Все блоки модели выполняет определенную функцию: развивающую, познавательно-корректирующую, деятельностную, интегративную, регулятивную. Реализация комплекса входящих в данную модель функций позволяет гарантированно достичь цели, обеспечить результативность познавательного развития детей дошкольного возраста.

Таким образом, предложенная методика позволяет обеспечить оптимальный уровень работы педагогов в организации познавательного развития детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении.

*Митуллова А.В., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Андрианова Е.И.,
канд. пед. наук, доцент УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПЕДАГОГОМ

Познавательный интерес – это потребностное отношение человека к миру, реализуемое в познавательной деятельности по ознакомлению с окружающим миром, характеризуемое наличием интереса к поставленной задаче и ее решению, умением мобилизовать свои знания и рационально их использовать в практической деятельности [1, с. 34]. Исследования педагогов и психологов показывают, что при наличии интереса, познавательная деятельность у детей дошкольного возраста, протекает более интенсивно и плодотворно. При правильном педагогическом подходе окружающих людей, интересы ребенка имеют неограниченную тенденцию развития. Чем дальше и глубже идет исследовательская поисковая деятельность, тем более ненасыщаемым становится интерес, тем больше радость и «жажда» познания. Формирование познавательных интересов связывают с процессом обучения, когда главное содержание жизни ребенка состоит в постепенном переходе с одной ступени знаний на другую, с одного уровня овладения познавательными и практическими умениями к другому, более высокому. В самой структуре учебного процесса имеется множество объективных оснований для формирования познавательных интересов.

Дошкольный возраст является важным периодом в формировании познавательных интересов. Именно в этом возрасте закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки физического, умственного, нравственного развития ребенка. Углубленное изучение особенностей дошкольного детства привело ученых к выводу о том, что на каждом возрастном этапе по ходу освоения детьми разных видов деятельности складывается определенный «этаж» занимающий свое место в структуре целостной личности. На этом «этаже» формируются психические свойства и способности необходимые не только для перехода к следующему «этажу», но и для всей будущей жизни, имеющие непреходящее значение. Крупнейший ученый А.В. Запорожец в своих работах пишет, что «целью дошкольного обучения должна быть амплификация – то есть обогащение, максимальное развертывание тех ценных качеств по отношению к которым этот возраст наиболее восприимчив» [2, с. 190].

В старшем дошкольном возрасте познавательные интересы развиваются наиболее интенсивно и чаще всего проявляются в виде любопытства и любознательности. По мнению Г.И. Щукиной, любопытство и любознательность являются последовательными стадиями развития познавательного интереса. Любопытство – элементарная стадия избирательного отношения, которая обусловлена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание. На стадии любопытства ребенок проявляет эмоциональную реакцию на новизну, сопровождающуюся ориентировочными реакциями, что объясняет постоянное любопытство малыша к окружающему миру. На этом уровне развития познавательного интереса у ребенка еще не замечается стремления к познанию сущности, он довольствуется лишь занимательностью того или иного предмета. Здесь важна роль взрослого, чтобы не дать угаснуть возникшему любопытству, нужно поддерживать

его, углублять, превращать в потребность в познании. Любопытство обнаруживает в малыше познавательные потребности, в которых скрыты истоки любознательности. Любознательность – ценное состояние личности, характеризующееся стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии развития интереса детям свойственны достаточно сильные эмоции удивления, радости познания, удовлетворенностью деятельностью. Это особая форма познавательной активности, недифференцированная направленность ребенка на познание окружающих предметов, явлений, на овладение действительностью [3, с. 34]. Любознательность диффузна, поэтому любознательный ребенок интересуется всем окружающим, но не глубоко. Однако, становясь устойчивой чертой характера, любознательность имеет значительную ценность в развитии личности. Любознательные люди не равнодушны к миру, они всегда находятся в поиске [4, с. 28].

Познавательный интерес – это стремление к знанию, которое соединяется с радостью познания и побуждает человека как можно больше узнать нового, выяснить непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании проникнуть в сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения [1, с. 38]. Познавательные интересы на пути своего развития характеризуются познавательной активностью, избирательной направленностью, стремлением самостоятельно решать проблемные вопросы, познавательные задачи, устанавливать причинно-следственные связи. Они включают в себя интеллектуальную активность в сочетании с эмоциональным отношением и волевым усилием. В дальнейшем на этой основе складываются дифференцированные познавательные интересы. Данные понятия имеют общую основу – познавательное отношение к окружающему миру.

Отличие этих понятий состоит в том что, во-первых, любознательность и познавательный интерес различны по глубине вызываемой ими у субъекта потребности проникнуть в суть явления, познавательный интерес характеризуется сосредоточенностью субъекта на определенных объектах и представляет собой более сложный феномен, чем любознательность. Во-вторых, любознательность и познавательный интерес различны по широте вызываемой у субъекта необходимости охвата предметных областей знаний об окружающем мире, любознательность – понятие более объемное, в этом плане, чем интерес. В-третьих, познавательный интерес носит строго избирательный характер, в отличие от любознательности. В-четвертых, познавательный интерес более успешно активизирует волю, внимание, и другие психологические процессы, чем любознательность. Познавательный интерес дошкольников определяется как личностное образование, которое необходимо развивать с дошкольного возраста в тесной связи с педагогом. Интеллектуальные процессы помимо логических действий и операций (анализа, синтеза, сравнений, сопоставлений) порождают состояния раздумья, размышления, рассуждения. Г.И. Щукина назвала мыслительные, интеллектуальные процессы «ядром познавательного интереса» [4, с. 8].

Безусловно, развитие познавательных интересов детей происходит в процессе общения со взрослыми, с педагогами, так как значительную часть времени дошкольники проводят в непосредственном взаимодействии с педагогом-воспитателем. Развитие познавательных интересов старших дошкольников мы предлагаем осуществлять посредством проективного метода. Под проектом понимается самостоятельная и коллективная творческая завершенная работа, имеющая социально значимый результат [5, с. 19]. В основе проекта лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое. Использование технологии проектирования как одной из форм поисковой деятельности позволяет эффективно решать важные задачи развития творческих способностей дошкольников. Такая работа направлена на развитие поисково-познавательной деятельности детей, которая дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать познавательную и творческую активность, самостоятельность, умение планировать, работать в коллективе. Перечисленные качества способствуют успешному обучению детей в школе, а участие в педагогическом процессе наравне с взрослыми – возможность проектировать свою жизнь в пространстве детского сада, проявляя при этом изобретательность и оригинальность.

В общении с детьми необходимо придерживаться личностно ориентированной модели взаимодействия, создавая особую атмосферу доверия и поддержки, которая позволит каждому ребенку реализовать свою познавательную активность.

Таким образом, познавательный интерес в современных психолого-педагогических исследованиях рассматривается в целостной структуре личности, в свете определяющих личность отношений и потребностей, а также как динамическая категория, имеющая определенные этапы становления в онтогенезе.

Список литературы

1. Куликова, Т. О воспитании у детей познавательных интересов / Т. Куликова // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 9. – С. 38–42.
2. Запорожец, А.В. Игра и развитие ребенка. Психология и педагогика игры дошкольника / А.В. Запорожец. – М., 2006. – С. 190.
3. Годовикова, Д.Б. Как измерить «детскую любознательность» / Д.Б. Годовикова // Семья и школа. – 1985. – № 10. – С. 34–36.
4. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
5. Савенков, А.И. Учебное исследование в детском саду: вопросы теории и методики / А.И. Савенков // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 2. – С. 8–17.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время при урегулировании всевозможного рода задач познавательный подход к их решению все более вытесняет стандартные методы. Необходимые, но все же «постные» методы стандартных подходов, ограниченные рамками определенных правил, не дают возможность учащимся в полной мере выходить на широкие просторы познавательной деятельности [10, с. 23].

На протяжении многих лет проблема развития познавательной деятельности учащихся привлекает к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания – философии, педагогики, психологии, лингвистики и других. Это связано с постоянно возрастающими потребностями современного общества в активных личностях, способных ставить новые проблемы, находить качественные решения в условиях неопределенности, множественности выбора, постоянного совершенствования накопленных общественных знаний, так как «в наши дни талант и одаренность становятся залогом экономического процветания и средстве национального престижа» [5, с. 19].

В современной психолого-педагогической литературе (В.И. Андреев, Г.С. Альтшуллер, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Е.И. Машбиц, А.И. Уман, А.В. Хуторский и др.) акцентируется внимание на определении средств повышения продуктивности познавательной деятельности учащихся, организации их совместной деятельности, рассматриваются вопросы организации познавательной деятельности учащихся, с помощью использования разнообразных познавательных задач. [8, с. 13].

Познавательная деятельность рассматривается Б.И. Коротяевым как подсистема, состоящая из связанных между собой элементов: цели, содержания методов, продуктов, отношения к ней. Определение познавательной деятельности мы находим у М.П. Барболина: «Под деятельностью в условиях учебного процесса (в частности, познавательной деятельностью) мы понимаем процесс взаимодействия объекта и субъекта, ориентированный на получение нового продукта в идеальной (в форме знаний или опыта деятельности) или материальной форме, участниками которого в равной степени могут являться личности и материальные объекты» [2, с. 10].

Интересна позиция Н.Ф. Талызиной, которая о познавательной деятельности пишет: «Познавательная деятельность – взаимосвязь практической и теоретической деятельности человека» [4, с. 8].

И.С. Якиманская отмечает, что применительно к школьнику термин «учебная деятельность» синонимичен термину «познавательная деятельность». Хотя у каждой из данных видов деятельности есть свои специфические особенности [3, с. 19].

Г.И. Щукина говорит о том, что «познавательная деятельность» иначе выражена термином «учение». С позиции общей теории деятельности психологами (А.Г. Асмолов, А.К. Бруднов, И.В. Калиш, В.И. Панов) правомерно различают понятия «учебная деятельность» и «познавательная деятельность». Понятие «учебная деятельность» по отношению к «учению» (или познавательной деятельности) рассматривается как более широкое, поскольку оно включает одновременно и деятельность обучающего, и деятельность обучаемого [3, с. 19].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Познавательная деятельность имеет огромную значимость на всех учебных предметах в процессе учебной деятельности младших школьников.

Рассмотрим возможности учебного предмета «Технология» для формирования познавательной деятельности младших школьников. Изучив психолого-педагогическую и специально-методическую литературу и выявив специфику уроков технологии с учетом требований ФГОС начального общего образования, мы можем выделить следующие особенности:

1. В большинстве школьных предметов в качестве теоретической базы используется конкретная фундаментальная наука (физика, химия, биология, математика и др.). Процесс учебного познания в них в целом соответствует историческому пути научного познания. Обучающийся, получая новые знания, проходит путь от эмпирического наблюдения и эксперимента к теоретическому обобщению, а затем – к применению теоретических выводов на практике [6, с. 12].

2. Одна из задач обучения – это формирование активной, творческой личности, легко адаптирующейся в новых ситуациях, что является залогом успешности выпускника школы в будущей трудовой деятельности. В «Технологии» эта задача перекладывается на самих обучающихся. Роль учителя – организовать учебный процесс таким образом, чтобы обучающийся мог проявить свою активность, например, в выборе содержания, методов, приемов деятельности.

3. Уникальная предметно-практическая среда, окружающая ребенка, и его предметно-манипулятивная деятельность на уроках технологии позволяют успешно реализовывать не только технологическое, но и духовное, нравственное, эстетическое и интеллектуальное развитие учащегося. Она является основой формирования духовно-материальной культуры [8, с. 42].

4. Данный предмет нацелен на становление самосознания ребенка как творческой личности, индивидуальности, формирование у него устойчивого стремления к творческой самореализации. Различными методическими средствами у школьника последовательно формируется эмоционально-ценностное отношение к добросовестному творческому созидательному труду как одному из главных достоинств человека; осознание гармоничной связи мира вещей с миром природы и ответственности человека за поддержание этой гармонии;

понимание ценности культурных традиций, отраженных в предметах материального мира, их общности и многообразия, интерес к их изучению.

5. Значение и возможности предмета «Технология» выходят далеко за рамки обеспечения обучающихся сведениями о технологической картине мира. При соответствующем содержательном и методическом наполнении данный предмет может стать опорным для формирования системы универсальных учебных действий в начальном звене общеобразовательной школы. В нем все элементы учебной деятельности (планирование, ориентировка в задании, преобразование, оценка продукта, умение распознавать и ставить задачи, возникающие в контексте практической ситуации, предлагать практические способы решения, добиваться достижения результата и т. д.) предстают в наглядном виде и тем самым становятся более понятными для детей [4, с. 37].

6. Практико-ориентированная направленность содержания учебного предмета «Технология» естественным путем интегрирует знания, полученные при изучении других учебных предметов (математика, окружающий мир, изобразительное искусство, русский язык, литературное чтение), и позволяет реализовать их в интеллектуально-практической деятельности ученика. Это, в свою очередь, создает условия для развития инициативности, изобретательности, гибкости мышления [5, с. 31].

7. В предмете «Технология» обучающиеся узнают о появлении и развитии технологических понятий, возникновении тех или иных материалов или изделий. Сведения из истории науки расширяют кругозор учеников, показывают диалектику предмета. Поэтому так важно, чтобы исторические мотивы искусно входили в часть урока технологии, заставляя детей удивляться, думать и восхищаться богатейшей историей [3, с. 37].

Формированию познавательной деятельности на уроках технологии могут способствовать художественно-конструкторские знания и умения, которыми овладевают дети под воздействием окружающей предметной среды и в результате специального обучения.

Чуварина Н.П. говорит о том, что перед учащимися стоят художественно-конструкторские задачи, требующие умственного напряжения. Академик А.М. Новиков отмечает, что этот класс задач направлен на построение модели проектируемого объекта, удовлетворяющей требованиям соответствия формы и содержания задуманного.

Процесс решения художественно-конструкторской задачи строится на основе целостности процесса художественного и технического конструирования. Техническое конструирование направлено на создание объекта в его функциональной, материальной основе. Художественное конструирование направлено на создание целесообразной предметной формы, образа объекта, согласно закономерностям формообразования: упорядоченности, пропорциональности, гармоничности, динамичности, цветового оформления и т. д.

Следует отметить, что художественно-конструкторские задачи, основанные на использовании поисковых, исследовательских методов, являются одним из важнейших средств развития познавательной деятельности учащихся, конструкторских способностей обучающихся, пространственного воображения, мышления и направлены на формирование и развитие интеллектуальных, художественно-графических, конструкторско-технических, технико-технологических умений и навыков обучающихся.

А.М. Новиков выделяет следующую структуру данных задач в контексте процесса формирования познавательной деятельности, которая строится на основе следующих этапов:

1. Формулирование конструкторской задачи (проблемы) на основе проведенного на предыдущем этапе предпроектного анализа.
2. Формирование идеи – создание идеальной (мысленной) модели.
3. Поиск и анализ возможных вариантов решения конструкторской задачи (создание образно-знаковых моделей проектируемого объекта: схем, набросков, эскизов).
4. Конкретизация и проработка лучшего решения – создание образно-знаковой модели проектируемого объекта: технической документации.
5. Создание опытного образца и его апробация – создание материальной модели проектируемого объекта и его дальнейшие испытания.
6. Корректировка и оценка предыдущей деятельности.

Таким образом, можно заключить, что художественно-конструкторские задачи имеют определенную структуру. И для решения данных задач необходимо руководствоваться вышеизложенными этапами.

В ходе исследования нами были определены следующие условия формирования познавательной деятельности у обучающихся начальной школы в рамках урока технологии:

- целенаправленно и систематически использовать на уроках технологии художественно-конструкторские задачи;
- отбирать художественно-конструкторские задачи и организовывать учебную деятельность младших школьников с учетом уровня сформированности познавательной деятельности;
- соблюдать особенности логического построения процесса формирования познавательной деятельности обучаемых;
- разнообразить содержание работы с художественно-конструкторскими задачами учебного предмета «технология».

Для того чтобы доказать результативность условий использования художественно-конструкторских задач, направленных на формирование у детей младшего школьного возраста познавательной деятельности, была проведена опытно-экспериментальная работа.

Исследование проводилось на базе МБОУ гимназии имени Ф.К. Салманова г. Сургут. В исследовании принимали участие учащиеся двух параллельных 3-х классов.

Проведившийся констатирующий эксперимент предусматривал диагностику исходного уровня сформированности познавательной деятельности у обучающихся и анализ полученных результатов.

Для выявления уровня сформированности познавательной деятельности у младших школьников были использованы методики С.Я. Рубинштейна «Выделение существенных признаков» и С.Н. Карповой «Проба на определение количества слов в предложении», а также метод наблюдения.

Данные методики были выбраны не случайно. Первая методика нацелена на определение уровня сформированности логических учебных действий, вторая методика – общеучебных познавательных учебных действия, наблюдение было организовано с целью изучения уровня сформированности у учащихся умения формулировать проблему и самостоятельно создавать способы решения проблем творческого и поискового характера.

В первой серии диагностики на констатирующем этапе эксперимента была использована методика С.Я. Рубинштейн «Выделение существенных признаков». Методика использовалась для исследования особенностей мышления, способности дифференциации существенных признаков предметов или явлений от несущественных, второстепенных. По характеру выделяемых признаков можно судить о преобладании того или иного стиля мышления: конкретного или абстрактного. Кроме того, наличие ряда заданий, одинаковых по характеру выполнения, позволяет говорить о последовательности рассуждений испытуемого.

Были выделены следующие критерии оценивания: один балл давался за два правильно выбранных слова, а 0,5 балла – за одно правильно выбранное слово.

На основании выделенных критериев были определены уровни сформированности познавательной деятельности:

– низкий уровень (6–7 правильных ответов) – познавательные универсальные учебные действия либо отсутствуют вообще, либо они незначительны; обучающиеся выбирают такие понятия, которые бросаются в глаза и являются частными признаками;

– средний уровень (3–5 правильных ответов) – познавательные универсальные учебные действия сформированы недостаточно хорошо, требуется их развитие; обучающиеся выбирают абстрактное значение понятий, но иногда встречаются частные признаки;

– высокий уровень (1–2 правильных ответа) – познавательные универсальные учебные действия отлично сформированы; обучающиеся выбирают абстрактное значение и отказываются от легкого способа решения.

Мы проанализировали полученные результаты и представили их в таблице.

Таблица

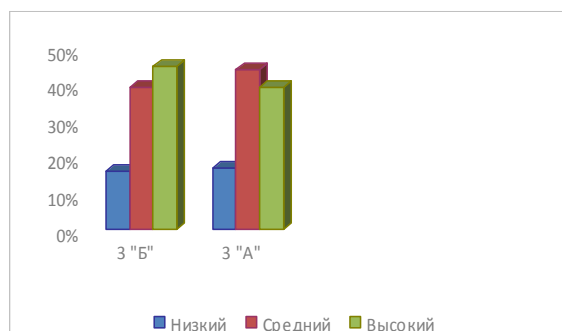
Сводные результаты диагностики уровня сформированности познавательной деятельности у обучающихся 3 «Б» и 3 «А» классов (констатирующий этап)

| Уровень | Класс | |
|---------|---------------------|-------------|
| | Количество учащихся | |
| | 3 «Б» класс | 3 «А» класс |
| Низкий | 16% | 17% |
| Средний | 39% | 44% |
| Высокий | 45% | 39% |

Для наглядного восприятия результатов была выполнена гистограмма.

Гистограмма

Сводные результаты диагностики уровня сформированности познавательной деятельности у обучающихся 3 «Б» и 3 «А» классов (констатирующий этап)



Проанализировав результаты методик С.Я. Рубинштейна «Выделение существенных признаков» и С.Н. Карповой «Проба на определение количества слов в предложении» и метода наблюдения можно сделать вывод, что уровень сформированности познавательной деятельности у обучающихся 3 «Б» класса выше, чем

у обучающихся 3 «А» класса. Это связано с тем, что в данном классе большинство учеников очень внимательны на уроках, умеют анализировать объекты и выделять признаки, строить логические рассуждения, устанавливать связи и выводить доказательства, формулировать проблему и цель урока, умеют применять методы информационного поиска, смысловое чтение, контролировать и оценивать процесс и результат деятельности, могут выполнять работу самостоятельно, действуют по самостоятельно изученному образцу, способны выполнять при направляющей помощи педагога пересказывать и работать с информацией, учитель включает в свои уроки методы и приемы, чтобы повысить уровень познавательных универсальных учебных действий у обучающихся.

Подытоживая результаты анализа исходного уровня сформированности познавательной деятельности у младших школьников, были выявлены следующие типичные ошибки: затрудняются анализировать объекты и выделять признаки, строить логические рассуждения, устанавливать связи и выводить доказательства; затрудняются поставить и сформулировать проблему и цель урока, испытывают трудности при выделении необходимой информации, оценить свою деятельность; затрудняются видеть проблему, правильно и грамотно формулировать ее, создать способ решения проблемы и решает ее.

Таким образом, можно констатировать необходимость проведения уроков «Технология» с использованием художественно-конструкторских задач для формирования познавательной деятельности младших школьников.

Исходя из целей и задач нашего исследования, а также опираясь на результаты констатирующего эксперимента, нами был организован и проведен формирующий этап, который осуществлялся только в экспериментальной группе, контрольная группа функционировала в обычных условиях.

Для того чтобы достичь цели данного этапа эксперимента по формированию познавательной деятельности у младших школьников, мы разработали серию уроков по технологии, рассчитанные на учащихся 3-х классов, в соответствии с программой автора Ю.А. Полуянова.

Все запланированные уроки проводились один раз в неделю по 35 минут, в каждом из которых были использованы художественно-конструкторские задачи у младших школьников. Формирующий эксперимент осуществлялся с обучающимися экспериментального 3 «А» класса.

Формирующий этап эксперимента предполагал реализацию условий художественно-конструкторских задач на уроках технологии для формирования познавательной деятельности у младших школьников.

Целью разработанных уроков явилось формирование познавательной деятельности у младших школьников. Составленные уроки также подразумевали постоянное повышение уровня сформированности познавательной деятельности через использование художественно-конструкторских задач у обучающихся 3-го класса.

Использование художественно-конструкторских задач в процессе формирования познавательной деятельности на уроках технологии предполагало самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, анализ объектов при выделении признаков, выбор критериев для сравнения и классификации объектов.

Таким образом, мы провели серию уроков технологии, разработанные нами для формирования познавательной деятельности с учетом использования условий художественно-конструкторских задач:

- целенаправленно и систематически использовать на уроках технологии художественно-конструкторские задачи;
- отбирать художественно-конструкторские задачи и организовывать учебную деятельность младших школьников с учетом уровня сформированности познавательной деятельности;
- соблюдать особенности логического построения процесса формирования познавательной деятельности обучаемых;
- разнообразить содержание работы с художественно-конструкторскими задачами учебного предмета «технология».

В воспитании младших школьников важны не отдельные мероприятия, а хорошо продуманный непрерывный процесс деятельности по разработке и решению художественно-конструкторских задач.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что на протяжении всего формирующего эксперимента использование художественно-конструкторских задач на уроках технологии позволили нам разнообразить учебный процесс учащихся, сделал его результативным. Дети стали более уверенными в себе, научились высказывать и аргументировать свою точку зрения. Использование художественно-конструкторских задач формировали у младших школьников познавательную деятельность на уроках технологии.

Список литературы

1. Коньшева, Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе : учебное пособие для студ. пед. вузов и колледжей / Н.М. Коньшева. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2007. – 294 с.
2. Купирова, Е.А. Развитие младшего школьника как субъекта познавательной деятельности / Е.А. Купирова, Е.Л. Суворова // Начальная школа. – 2011. – № 7. – 69 с.
3. Лук, А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
4. Лутцева, Е.А. Технология: ступеньки к мастерству : программа для 1–4 классов общеобразовательных учреждений / Е.А. Лутцева ; ред. И.Н. Баженова. – М. : Вентана-Граф, 2004. – 32 с.
5. Распопов, В.М. Планирование и организация подготовки деятельности учителя технологии / В.М. Распопов. – Магнитогорск : МГПИ им. В.И. Ленина, 2000. – 388 с.
6. Трушина, В.П. Уроки трудового обучения. 3–4 классы / авт.-сост. В.П. Трушина. – Волгоград : Учитель, 2007. – 287 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Завуч начальной школы. – 2011. – 76 с. – Режим доступа : URL: <http://standart.edu.ru>.

8. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 2000. – 152 с.

*Мышкина И.А., студентка ГГПИ
Научный руководитель: Шкляева Н.М.,
канд. пед. наук, доцент ГГПИ
г. Глазов*

ЭЛЕКТРОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О БЕСПОЗВОНОЧНЫХ УДМУРТИИ

Первые элементарные представления об окружающем мире, в том числе и о живых организмах, человек получает уже в детстве. В дошкольных учреждениях процесс познания и накопления чувственного опыта регулируется целенаправленной педагогической работой. Ознакомление с природой – одна из составных частей этого процесса. Живая природа – это удивительный, сложный, многогранный мир. Особое место в нем отведено животным: они составляют лишь два процента от всего живого на земле, но, несмотря на это, роль их в биосфере огромна. Животный мир является одним из основных компонентов природной среды, важной составной частью природных богатств нашей Родины.

Проблемы экологического образования по средствам дидактических игр были предметом исследования Н.Ф. Виноградовой [2], А.И. Сорокиной [5], Н.К. Крупской [3], А.П. Усовой [7].

Одним из наиболее используемых, средств обобщения и систематизации представлений детей старшего дошкольного возраста является дидактическая игра.

Дидактическая игра – игра познавательная, направленная на расширение, углубление, систематизацию представлений детей об окружающем, воспитание познавательных интересов, развитие познавательных способностей [5].

На сегодняшний день актуальным становится внедрение в занятия детского сада электронных дидактических игр. Дидактическая игра по праву считается одним из эффективных средств обучения.

Компьютерная игра – одно из основных и массовых применений микропроцессорной вычислительной техники, относящейся к досугу, воспитанию и образованию [1].

В энциклопедии приведено следующее определение беспозвоночных. Беспозвоночные, многочисленная группа животных, лишенных позвоночника. К беспозвоночным относятся простейшие, губки, кишечнорастворимые, низшие черви, моллюски, членистые, иглокожие и некоторые другие типы; всего выделяют 16 типов беспозвоночных [1].

Актуальность определяется тем, что необходимо обобщать и систематизировать представления детей. Тогда познание природы станет школой развития во взаимосвязи и взаимовлиянии различных чувств, эмоций и нравственных поступков. Отсюда возникает противоречие между необходимостью организации работы по обобщению и систематизации представлений о беспозвоночных Удмуртии с детьми старшего дошкольного возраста и отсутствием разработанной системы по ее реализации.

На основе этого противоречия мы определяем проблему исследования – какова особенность организации работы по обобщению и систематизации представлений о беспозвоночных Удмуртии с детьми старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс обобщения и систематизации представлений детей старшего дошкольного возраста о беспозвоночных Удмуртии.

Предмет исследования: электронные дидактические игры как средство обобщения и систематизации представлений детей старшего дошкольного возраста о беспозвоночных Удмуртии.

Объект и предмет определили цель исследования: выявление особенностей организации процесса обобщения и систематизации представлений о беспозвоночных Удмуртии с детьми старшего дошкольного возраста.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования: анализ, сравнение, систематизация, рассказ, беседа.

Для подтверждения или опровержения гипотезы нами был проведен эксперимент. Он включает три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе нами был выявлен исходный уровень представлений детей старшего дошкольного возраста о беспозвоночных Удмуртии. В ходе работы мы выяснили, что 50% детей имеют низкий уровень представлений о беспозвоночных Удмуртии. Можно сделать вывод, что существует необходимость в проведении целенаправленной педагогической работы в данном направлении.

Получив данные, мы разделили группу детей на две подгруппы: контрольную и экспериментальную. Дальнейшую работу мы проводили с экспериментальной группой.

Формирующий эксперимент включал в себя три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Так, подготовительный этап, целью которого было напомнить детям старшего дошкольного возраста о беспозвоночных Удмуртии.

Задачи:

- 1) раскрыть понятие «беспозвоночные»;
- 2) показать представителей класса беспозвоночных;
- 3) рассказать о роли беспозвоночных в жизни человека.

Методы и приемы: рассказ, показ картинок.

Основной этап. Его целью было организовать работу по обобщению и систематизации представлений о беспозвоночных Удмуртии с детьми старшего дошкольного возраста по средствам электронных дидактических игр.

1. Мы составили конспект занятия по обобщению и систематизации представлений о беспозвоночных Удмуртии с детьми старшего дошкольного возраста по средствам электронных дидактических игр.

2. Подготовили оборудование для проведения занятия (компьютер, электронные дидактические игры).

3. Провели занятие с использованием компьютера.

Методы и приемы: беседа, игра на компьютере.

Заключительный этап, на котором решалась цель организовать работу по закреплению представлений детей старшего дошкольного возраста о беспозвоночных Удмуртии. На этом этапе мы провели беседу о беспозвоночных Удмуртии.

Методы и приемы: беседа, показ картинок.

На этапе контрольного эксперимента мы выявили, что разработанная нами система, способствовала повышению уровня представлений о беспозвоночных Удмуртии.

Таким образом, мы доказали необходимость организации работы по обобщению и систематизации представлений о беспозвоночных Удмуртии с детьми старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Большая советская энциклопедия : в 30 т. – М. : Советская энциклопедия, 1969–1978.
2. Виноградова, Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой: пособие для воспитателей детского сада / Н.Ф. Виноградова. – М. : Просвещение, 1978.
3. Крупская, Н.К. О дошкольном воспитании / Н.К. Крупская. – М. : Просвещение, 1957. – 374 с.
4. Николаева, С.Н. Место игры в экологическом воспитании дошкольников : пособие для специалистов по дошкольному воспитанию / Н.С. Николаева. – М. : Новая школа, 1996. – 48 с.
5. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду / А.И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 98 с.
6. Усова, А.П. Русское народное творчество в детском саду / А.П. Усова. – М. : Просвещение, 1972. – 33 с.
7. Усова, А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова. – М. : Просвещение, 1981. – 170 с.

*Муратова Т.Н., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Зайцева О.Ю.,
канд. психол. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск*

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Сенсорное воспитание служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей.

Ряд выдающихся зарубежных ученых в области дошкольной педагогики таких, как Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, а также известных представителей отечественной педагогики и психологии Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной, Л.А. Венгер справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного развития сенсорных способностей, является одной из основных сторон дошкольного воспитания. Признано так же приоритетное значение сенсорного развития на этапе первых трех лет жизни.

В настоящее время возросла потребность в увеличении в дошкольных организациях числа групп для детей раннего возраста. Возникает необходимость обобщения достижений прошлого в области сенсорного воспитания, систематизации рекомендаций по совершенствованию воспитания детей раннего возраста с целью определения эффективных методов и внедрения их в практику.

Для повышения эффективности образовательной работы, сенсорного воспитания и обучения большое значение имеет использование в дидактическом процессе различных средств и форм организации обучения: дидактические игры, дидактические упражнения.

Целью нашего исследования явилось изучение особенности развития сенсорных способностей у детей раннего возраста, обосновать особенности использования дидактических игр как средства развития сенсорных способностей детей раннего возраста.

Мы предположили, что развитие сенсорных способностей у детей раннего возраста будет успешным, если: будет подобран комплекс дидактических игр; будут созданы условия для эффективного использования дидактических игр по развитию сенсорных способностей у детей раннего возраста.

На наш взгляд наиболее полным и четким является определение, предложенное Л.А. Венгер: сенсорные способности – это функциональные возможности организма, обеспечивающие ощущение и восприятие человеком окружающего мира и самого себя. В развитии сенсорных способностей важное место занимает усвоение сенсорных эталонов.

Этапы целенаправленного развития сенсорных способностей включают в себя: формирование сенсорных эталонов; обучение способам обследования предмета, а так же различать форму, цвет и величину, выполнять все более сложные глазомерные действия; развитие аналитического восприятия: умения разбираться в сочетаниях цветов, расчленять форму предметов, выделять отдельные измерения величины.

Развитие сенсорных способностей осуществляется в ходе формирования основных видов детской деятельности, которые свойственны детям – предметной, игровой, изобразительной (О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др.).

В нашем исследовании дидактическая игра является наиболее эффективным средством развития сенсорных способностей у детей раннего возраста: дидактическая игра – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения (В.Н. Кругликов).

В констатирующем этапе исследования принимали участие 20 детей раннего возраста. Для данной работы были использованы такие методы исследования, как:

- диагностика сенсорного развития О.Л. Канонко;
- методика оценки сенсорного развития Т.В. Николаевой;
- диагностический материал для определения уровня сенсорного восприятия детей на основе показателей познавательного развития методик Е.Б. Власовой «Развитие ребенка раннего возраста (основные показатели)» и Е.А. Стребелевой «Ранняя диагностика умственного развития».

Основными критериями определения уровней сенсорных способностей у детей стали:

- степень ориентировки ребенка в основных цветах спектра;
- умение ребенка подбирать плоские геометрические фигуры по образцу;
- умение ребенка находить и называть предметы разной величины;
- степень использования слов, характеризующие пространство и время;
- степень идентификации и ориентации в запахах и звуках;
- знания свойств предметов и слов их обозначающих;
- способ выполнения заданий;
- эмоциональное отношение к предложенной деятельности;
- результат.

По результатам констатирующего эксперимента, целью которого было выявить уровень развития сенсорных способностей детей раннего возраста, были сделаны следующие выводы: в экспериментальной группе (ЭГ) определен достаточно низкий процент высокого уровня развития сенсорных способностей (10%), что может говорить о недостаточности используемых методов и приемов руководства сенсорного развития детей раннего возраста. В контрольной группе (КГ) данный уровень отмечен у 30% детей, в этой группе преобладает средний уровень сенсорного развития (50%), в ЭГ данный уровень выявлен у 30% детей, преобладает низкий уровень развития сенсорных способностей – 50%.

На констатирующем этапе так же был проведен анализ эффективности руководства дидактическими играми в группе раннего возраста базового ДОУ.

Изучение документации свидетельствует о недостаточных условиях для сенсорного развития ребенка раннего возраста через дидактическую игру. При планировании работы по руководству дидактической игрой педагоги иногда испытывают затруднения, а так же отмечено, что времени для дидактических игр недостаточно, планирование дидактической игры в данной группе ведется бессмысленно. Анализ календарных планов помог выявить типичные ошибки, допускаемые практиками.

Анализ материальной базы для дидактических игр показал, что в группе достаточно разнообразный и соответствующий возрасту детей набор дидактических игр, но вместе с тем в большинство игр дети не играют, так как просто не имеют опыта их использования, и как следствие слабо выражен интерес к данному виду игр. Результаты констатирующего этапа обозначили необходимость в проведении формирующего эксперимента, в котором приняли участие 10 детей экспериментальной группы, и целью которого явилось повышение уровня развития сенсорных способностей детей раннего возраста с помощью дидактических игр.

Для решения поставленной цели был составлен тематический план дидактических игр-занятий по развитию сенсорных способностей, в который вошли игры, рекомендованные Л.А. Венгером для детей второй младшей группы, а так же игры, рекомендованные Э.Г. Пилюгиной, Е.А. Янушко, Г.А. Широковой, а так же включены ряд разработанных авторами игр.

Игры, отраженные в тематическом плане определены по трем основаниям развития сенсорных способностей – блокам: развитие зрительного восприятия (свет, цвет, форма, величина, количество, расположение в пространстве, целостный образ предмета) – «Пляшущие тени», «Спрячь мышку», «Веселый поезд», «Тут и

там», «Зайцы и лиса» и др.; развитие слухового восприятия – «Тук-тук», «Узнай по звуку» и др.; развитие осязания – «Узнай, что в ящике», «Прячем руки» и др.

Тематический план составлен в соответствии со следующими принципами:

– отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: освоение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов;

– установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей раннего возраста;

– подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры;

– подготовка к игре детей: обогащение их представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

Дидактические игры в предложенном плане представляют собой определенную систему, так как при его создании учитывались следующие признаки системности: постепенное усложнение задач и деятельностный подход.

Представленная работа не ограничилась лишь проведением заявленных дидактических игр, для получения более эффективных и прочных результатов, мы включали дидактические игры и в занятия по разным направлениям жизнедеятельности детей в ДОУ.

По результатам контрольного эксперимента получены следующие выводы об эффективности, проведенной с детьми раннего возраста работы: в анализе методик было отмечено повышение уровня сенсорных способностей, дети с удовольствием выполняли задания и выполняли их быстро и правильно, при выполнении заданий дети использовали метод проб, примеривание, а так же зрительный способ ориентировки, интерес к результату деятельности сохраняется на протяжении всего обследования, если допускают отдельные ошибки, то тут же замечают их и самостоятельно исправляют.

Следовательно, своевременное развитие сенсорных способностей на данном возрастном этапе – главное условие познавательного развития, правильной и быстрой ориентировки в бесконечно меняющемся окружении, эмоциональной отзывчивости, способности воспринимать красоту и гармонию мира. А быстрое включение сенсорных систем является одной из ключевых способностей человека, основ его полноценного развития.

Список литературы

1. Варган, В.П. Сенсорное развитие дошкольников / В.П. Варган. – Мн. : БрГУ, 2007. – 150 с.
2. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
3. Волосова, Е.Б. Развитие ребенка раннего возраста (основные показатели) / Е.Б. Волосова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1999. – 72 с.
4. Галигузова, Л.Н. Педагогика детей раннего возраста / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М. : Владос, 2007. – 304 с.
5. Запорожец, А.В. Сенсорное воспитание дошкольников / А.В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1963. – 98с.
6. Подъяков, Н.Н. Сенсорное воспитание в детском саду : пособие для воспитателя детского сада / под ред. Н.Н. Подъякова, В.И. Аванесовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.

*Мустафина Р.В., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Захарова Л.М.,
д-р пед. наук, доцент УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РОДНЫМ КРАЕМ

Вопросам развития познавательной деятельности дошкольников в последнее время уделяется особенное внимание. В концепции содержания непрерывного образования одним из оснований преемственности дошкольного и начального звена, помимо развития общих способностей, творческого воображения, коммуникативности выделяют развитие любознательности дошкольника как основы познавательной активности.

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования подчеркивается необходимость развития познавательного интереса, в том числе и в процессе ознакомления с малой родиной.

Анализ психолого-педагогической литературы (Л.И. Божович, А.А. Люблинская) позволяет определить познавательный интерес как личностное образование, представленное взаимосвязанными между собой эмоциональными, интеллектуальными, регулятивными и творческими процессами.

В развитии познавательного интереса у детей дошкольного возраста прослеживается генетическая линия его развития: зарождаясь в виде эмоциональной отзывчивости на новое, необычное (любопытство), он постепенно в процессе восприятия переходит в любознательность и далее в потребность в познании и осуществлении самостоятельной познавательной деятельности при эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого.

Важными условиями его развития в период дошкольного детства являются: поэтапная организация процесса познания, индивидуальное общение, предоставление ребенку возможности проявления творческой индивидуальности в ситуации постоянного выбора; вовлечение детей в процесс самостоятельного поиска.

Характерными чертами познавательных интересов являются: *многосторонность* (активное познавательное отношение ко многим предметам и явлениям), *глубина* (интерес не только к фактам, качествам и свойствам, но и к сущности, причинам, взаимным связям явлений), *устойчивость* (постоянство интересов), *динамичность* (знания, усваиваемые ребенком, представляют собой подвижные системы, которые легко перестраиваются, переключаются), *действенность*, выраженная в активной деятельности ребенка (А.И. Сорокина).

Предпосылки развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста связываются с преобладанием определенных форм активности, возникающих из потребности во внешних впечатлениях (Л.И. Божович, Л.С. Выготский и др.) и из потребностей в общении и деятельности (А.А. Невский, А.И. Сорокина). Интересы начинают формироваться довольно рано и выступают первоначально в форме любопытства. Уже на первом году жизни ребенка привлекают яркие, красочные предметы, громкие звуки. Однако эта направленность на объект в силу его эмоциональной привлекательности пока что «привязана» к восприятию, т. е. эти интересы не являются познавательными. Эти интересы находят удовлетворение в функционировании органов чувств (Е.Ф. Рыбалко).

Познавательный интерес формируется в процессе познания мира, социального и природного окружения, малой родины. Проблема ознакомления детей с родным краем всегда была в центре исследования отечественных педагогов. Великие русские педагоги (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Е.А. Флерина, А.П. Усова, В.А. Сухомлинский и др.) уделяли большое внимание национальному воспитанию, воспитанию у детей любви к своему народу, к своей Родине, к своему родному краю и рассматривали этот вопрос как одну из первоначальных задач патриотического воспитания. Современные исследования, посвященные проблемам приобщения дошкольников к истории, культуре, социальной жизни родного края связаны с изучением механизмов социализации, формирования социальной компетенции ребенка (Т.Н. Антонова, Т.Т. Зубова, Е.П. Арнаутова и др.), осознания ребенком самого себя как представителя человеческого рода (С.А. Козлова, О.А. Князева, С.Е. Шукшина и др.), восприятия детьми мира предметов (О.А. Артамонова), формирования знаний о трудовой деятельности взрослых (М.В. Крулехт) и т. д. Т. е. традиционно проблема ознакомления детей с родным краем рассматривалась в русле задач патриотического, национального воспитания. Однако процесс ознакомление детей с родным городом позволяет развивать познавательную активность, любознательность дошкольника.

Развитию познавательного интереса у дошкольников в процессе ознакомления с родным краем, на наш взгляд, способствует:

- организация поэтапного процесса познания истории, культуры, природы родного края; выделение исторического, географического, культурного содержательного направления;
- субъект-субъектное взаимодействие педагогов, детей и родителей;
- вовлечение детей в процесс самостоятельного поиска; внедрение активных методов и форм организации познавательно-игровой деятельности. При этом особое значение мы придаем проектной совместной со взрослыми деятельности детей;
- создание предметной развивающей среды. Привлекательность объектов, макетов, реальных экспонатов, фотографий является мощным побудителем развития познавательного интереса детей.

Выделенные исследователями этапы в развитии устойчивого интереса детей: возникновение эпизодического интереса, увеличение внимания к внешнему виду предметов, желание понять и установить причинно-следственные связи (Ю.С. Березина) позволяют определить последовательность организации процесса познания истории и культуры родного края: от эмоционально-личностного к познавательно-исследовательскому и деятельностному этапу.

Первичное знакомство с историей малой родины, основанное на ярких эмоциональных фактах из ее истории, вызывает интерес детей к дальнейшему ее изучению, пониманию обусловленности выбора места для его строительства экономическими, политическими событиями. Возникший интерес закрепляется в процессе изучения истории своей семьи, создания родословной. Творчество детей проявляется в процессе проектирования и моделирования города будущего.

Географическое направление связано с пониманием географического своеобразия местности, изучением экологических памятников малой родины. Красота родного ландшафта вызывает восторг детей, стимулирует к пониманию взаимосвязи деятельности человека и сохранности природного окружения.

Основными показателями развития познавательного интереса дошкольников в процессе познания родного края являются задаваемые вопросы, умение анализировать, сравнивать, обобщать, фантазировать; осуществлять поиск, моделировать.

Только комплексный подход, создание эмоционально насыщенной предметной среды, сотрудничество с родителями позволит решить задачи, связанные с развитием познавательного интереса дошкольников.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ-ИССЛЕДОВАНИЯХ

В Федеральном компоненте Государственного образовательного стандарта начального общего образования формулируется идея реализации личностно ориентированной, развивающей модели массовой начальной школы, содержание образования в которой будет ориентировано на обеспечение самоопределения и саморазвития личности, на овладение способами познавательной деятельности, приобретение детьми опыта различных видов деятельности. Это требует создания в образовательной практике определенных педагогических условий для включения младших школьников в активную познавательную деятельность, в частности учебно-исследовательскую [1, с. 27].

Исследовательская деятельность младших школьников – это творческая деятельность, направленная на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности. Она обеспечивает условия для развития их ценностного, интеллектуального и творческого потенциала, является средством их активизации, формирования интереса к изучаемому материалу, позволяет формировать предметные и общие умения.

Данные исследований (Л.П. Виноградова, А.В. Леонтович, А.Н. Подьяков, А.И. Савенков) говорят о возможности успешного обучения элементам учебного исследования уже на начальном этапе школьного образования. Таким образом, актуальность исследования определяется социальным заказом на творческую, самостоятельную личность, потребностью современной школы в разработке педагогической технологии развития умений исследовательской деятельности у младших школьников, необходимостью обогащения существующей в начальной школе практики организации исследовательской деятельности [1, с. 34].

Современный мир постоянно меняется, заставляя динамично совершенствоваться все сферы нашей жизни, в том числе и образование. Доказательством этого явился Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), начавший свое действие первого сентября 2011 года.

Приоритетным направлением начального общего образования определено формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность дальнейшего обучения. Основным результатом образования рассматривается на основе деятельностного подхода как достижение учащимися новых уровней развития на основе освоения ими как универсальных способов действий, так и способов, специфических для изучаемых предметов. И в этом еще одна отличительная особенность новых стандартов. Реализация этой особенности в образовательном процессе требует его новой организации на основе планирования совместной деятельности учителя и учащихся [4, с. 85].

Согласно новому стандарту дети должны овладеть различными видами исследовательской работы. Ученик при содействии учителя должен самостоятельно научиться результативно действовать в новых ситуациях, извлекать из собственного опыта новые знания, использовать ранее накопленные знания и умения. Еще одной особенностью ФГОС НОО является формирование у детей умения самостоятельного поиска информации [4, с. 93].

Но что же в себя включают понятия «исследование» и «исследовательская деятельность»? А.И. Савенков в своей книге «Методика исследовательского обучения младших школьников» дает следующее определение: «Исследование – это творческий процесс поиска неизвестного, новых знаний, один из видов познавательной деятельности» [3, с. 46]. В свою очередь, исследовательскую деятельность можно определить, как условие для развития способности смотреть и видеть, наблюдать, для развития личности в целом.

Исследовательскую деятельность можно определить, как условие для развития способности смотреть и видеть, наблюдать, для развития личности в целом.

В основе исследовательской деятельности лежат:

- развитие познавательных умений и навыков учащихся;
- умение ориентироваться в информационном пространстве;
- умение самостоятельно конструировать свои знания;
- умение интегрировать знания из различных областей наук;
- умение критически мыслить [4, с. 72].

Под исследовательскими умениями мы будем понимать интеллектуальные и практические умения, обусловленные самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования на доступном детям материале.

Школа призвана обеспечить овладение учащимися разнообразными способами познавательной деятельности, способствующими саморазвитию личности. От учителя требуется создание дидактических условий для включения младших школьников в активную познавательную деятельность, использование исследовательских методов обучения, где наряду с приобретением знаний организуется собственная практическая деятельность детей. Для этого существует достаточно большой арсенал технологий, методов и средств: проблемное обучение, поисковые и частично-поисковые методы, использование практико-ориентированных заданий и метод проектов.

Цель учителя начальных классов в данном направлении – создание условий для формирования и развития исследовательских умений младших школьников с учетом психологических особенностей младшего школьника: развитием мышления, памяти, восприятия, воображения, развитием аналитико-синтетических

умений, достаточным уровнем развития речи, высоким познавательным потенциалом [2, с. 93]. Раскрыв теоретические основы формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста, мы приступили к экспериментальной проверке рассмотренных нами положений.

Цель опытно-экспериментальной работы – проверить результативность специально организованных учебных занятий (уроков-исследований) как средства формирования исследовательских умений у младших школьников.

Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Он носил естественный характер и не нарушал учебно-воспитательного процесса в школе.

Эксперимент проводился на базе МБОУ НШ № 40 г. Сургута. В эксперименте участвовали учащиеся 3 «А» класса (23 учащихся) и 3 «Б» класса (24 учащихся), обучающиеся по программе «Школа-2100». Опыт-но-экспериментальная работа проводилась с января по апрель 2014 г.

В экспериментальном исследовании нами использовались следующие методы исследования: теоретический анализ научных источников; анкетирование учащихся; беседа с учителями начальных классов; педагогическое наблюдение за деятельностью учащихся и учителя, математическая и компьютерная обработка результатов исследования.

Первым этапом нашего исследования был констатирующий эксперимент, цель которого заключается в выявлении уровня сформированности исследовательских умений у детей младшего школьного возраста.

Для реализации цели исследования были определены следующие задачи:

1) подобрать диагностические материалы для исследовательской работы, продиагностировать учащихся 3-х классов;

2) изучить состояние работы учителей начальных классов по формированию исследовательских умений у школьников;

3) проанализировать полученные результаты проведенной диагностики и сделать выводы.

Для реализации констатирующего эксперимента была проведена диагностика исследовательских умений младших школьников.

Наблюдение за деятельностью учащихся осуществлялось на различных уроках. При наблюдении мы выяснили, что у разных учеников сформированность исследовательских умений разная. Для определения уровня сформированности ключевых математических компетенций применялась целая серия диагностик: анкета-опросник, диагностические беседы, анализ продуктов учебной и педагогической деятельности.

Следует подчеркнуть, что результаты проведенного констатирующего эксперимента показали, что большинство учащихся в обоих классах имеют средний уровень сформированности исследовательских умений. Исходя из полученных данных, стало видно, что необходимо целенаправленно и систематически работать с младшими школьниками над формированием исследовательских умений. Для формирования более прочных знаний, умений и навыков при выполнении исследований необходимо особое внимание уделять применению специальных уроков-исследований.

Список литературы

1. Вестник образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – № 3. – 2009.
2. Ивашова, О.А. Развитие исследовательских умений у младших школьников : методический аспект / О.А. Ивашова. – СПб. : Культ-Информ-Пресс, 2010. – 385 с.
3. Мошер, Ф.А. Исследование развития познавательной деятельности / Ф.А. Мошер, Д.Р. Хорнсби. – М. : Педагогика, 2011. – 193 с.
4. Примерные программы начального общего образования : в 2 ч. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – Ч. 1. – 317 с. (Стандарты второго поколения).

*Осенних М.И., студентка ШГПИ
Научный руководитель: Крежевских О.В.,
канд. пед. наук, доцент ШГПИ
г. Шадринск*

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Экологическое образование дошкольников реализуется путем использования различных методов, одним из которых, как доказывают исследования И.А. Хайдуровой, Н.И. Ветровой, С.Н. Николаевой, является моделирование.

Доступность метода моделирования для дошкольников доказана в исследованиях отечественных психологов: Л.А. Венгера, Н.Н. Поддъякова и др. В основе моделирования, по их мнению, лежит принцип замещения. Использование этого метода возможно в дошкольном возрасте, так как ребенок рано овладевает замещением объектов в игровой деятельности, в процессе освоения речи, в изобразительной деятельности. В процессе игры дошкольник замещает реальный предмет другим предметом, изображением, знаком. Метод моделирования открывает перед педагогами ряд дополнительных возможностей в экологическом образовании дошкольников.

Сегодня появилось несколько значимых нормативных документов, определяющих новые приоритеты развития дошкольного образования. Так, 17.10.2013 года утвержден Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», который вступил в действие 1 января 2014 года. Согласно ему выделены требования к структуре образовательной программы дошкольного образования, где ее содержание включает познавательное развитие. Данное направление предполагает формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале и др.), о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы.

В данной статье мы раскроем некоторые этапы формирующего эксперимента, проведенного в МКДОУ комбинированного вида детский сад № 35 «Малышок».

В своей экспериментальной работе нами особое внимание уделено использованию различных видов моделей, предложенных разными авторами (Н.Н. Кондратьевой, С.Н. Николаевой, И.Н. Пономаревой, П.Г. Саморуковой, И.А. Хайдуровой), а также разработанных студентами Шадринского государственного педагогического института.

На этапе формирующего эксперимента нами использовались:

- предметные модели (модель «Хищной птицы»; модель «Эффект запугивания животных»; модель «Сухое, несчастное дерево»; модель «Этажи леса»); модель взаимодействия человека с природой);
- предметно-схематические модели (модель «Покровительственной окраски»; модель длинных и коротких ног; модели формы, цвета, характера поверхности; модель численности группы; модель величины; модель среды; модель факторов среды);
- графические модели (календарь наблюдений за сезонными явлениями природы; календарь наблюдений за ростом и развитием живых существ; календарь наблюдений за птицами).

На этапе формирующего эксперимента нами проводилась интегрированная непосредственно-образовательная деятельность с использованием различных видов моделей. На НОД «Путешествие в зимний лес» была создана проблемная ситуация, связанная со временами года. Детям предстояло помочь художнику исправить ошибку. Для активизации детей, им предложили календарь природы (графическая модель), где каждое время года имело определенный цвет. Цвета предлагали сами дети: белый цвет – зима, зеленый – весна, желтый – лето, красный – осень. С помощью этой модели, дети по очереди называли время года и характерные признаки. Затем с помощью фланелеграфа дети помогли исправить ошибки художнику Незнайке. Дети называли признаки зимы и вместе с воспитателем убирали с картины нехарактерные особенности того или иного времени года. Одним из этапов НОД являлось «путешествие в зимний лес». Дошкольникам предлагалось при помощи предметных моделей рассказать о зиме (рис. 1).

| | | |
|---|---|---|
| <p>З ЗИМА</p> |  <p><i>Полярная ночь</i></p> |  <p><i>Деревья спят</i></p> |
|  <p><i>Идет снег</i></p> |  <p><i>Вьюга</i></p> |  <p><i>Иней</i></p> |

Рис. 1. Модель «Признаки зимы»

Дети дошкольного возраста быстро усваивают разную информацию и это наиболее эффективно, когда используются предметные и предметно-схематические модели. Для закрепления характерных признаков весны, мы предложили детям с разным уровнем экологических представлений проблемные вопросы: Что будет, если все время будет зима в городе Шадринск? Что нужно для жизни растений и животных?

С целью заинтересовать детей мы предложили следующие модели (рис. 2).

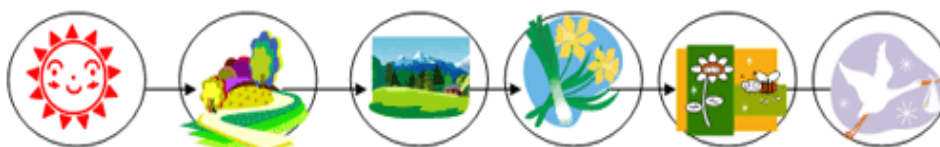


Рис.2. Модель «Признаки весны»

Работая с моделью вместе с детьми, закрывали темным кругом то или иное изображение. Тем самым доказывая, что жизнь растений и животных зависит от явлений неживой природы, в том числе и от солнца.

В комплекс мероприятий входила НОД «Мы похожи друг на друга». Особое внимание мы уделили оборудованию: сюжетная картинка, изображающая лес; силуэтные картинки зверей; игрушки-животные; карточки-модели: животные дышат, питаются, двигаются, растут; картинки, изображающие пищу различных животных.

В процессе НОД мы предлагали детям подобрать модели, изображающие взрослого животного и детеныша, или предлагали модель «питание животных». Дети проявили интерес, активность, старались правильно подбирать изображения картинок животных и пищи, модели взрослых и детенышей животных. Это способствовало систематизации представлений о животных как живых организмов (двигаются, дышат, питаются, растут, размножаются), воспитывалась любознательность, самостоятельность мышления и гуманное отношение ко всему живому.

На НОД по ознакомлению детей с природой весеннего сада, особое внимание уделено взаимосвязи растительного и животного мира. При помощи иллюстраций, моделей мы учили устанавливать связи между средой обитания и образом жизни животных, формировали представления об обитателях сада, растениях и животных, об их пищевой зависимости друг от друга. Одним из моментов НОД являлось использование карты-плана участка детского сада, на котором дети находили беседку с клумбой, цветники, кустарники, а затем вместе на мольберте размещали картинки-модели, графические изображения весенних признаков. С помощью них дети рассказывали о признаках весны.

Мы полагаем, что использование предметных, предметно-схематических моделей способствует наилучшему усвоению детьми дошкольного возраста характерных признаков животного, того или иного времени года, так как искусственно созданные объекты имеют сходство с натурой, скрывают его характер, некоторые функции, связь с окружающей средой. Использование приемов моделирования приводит не только к усвоению различных приемов абстрагирования, но и к развитию образно-схематического мышления, которое как показывает Л.А. Венгер, имеет огромную важность в переходе к формам теоретического мышления.

Экспериментальное исследование показало, что демонстрация моделей, разработанных исследователями (С.Н. Николаева, Л.И. Пономарева, Н.А. Рыжова и др.), а также студентами Шадринского государственного педагогического института помогает переходу от представлений об отдельном объекте к выделению существенных характеристик групп объектов, установлению связей и зависимостей между объектами и явлениями природы, формированию способов познания разных сфер жизни. Это приводит к постепенному формированию целостной картины мира.

Следовательно, моделирование позволяет раскрыть перед детьми важные особенности объектов природы и закономерные связи, существующие в ней. На этой основе у дошкольников формируются обобщенные представления об окружающем мире.

Список литературы

1. Киселева, Г.М. Теория и методика экологического образования дошкольников : учебное пособие для студ. пед. вузов фак. дошк. педагогики и психологии / Г.М. Киселева. – Шадринск : Исеть, 2005. – 128 с.
2. Киселева, Г.М. Модели для изучения природы / Г.М. Киселева // Развивающая среда дошкольных учреждений (Из опыта работы) / Н.А. Рыжова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. – 192 с.
3. Невьянцева, М.И. Возможности использования моделирования в экологическом образовании дошкольников / М.И. Невьянцева // Актуальные проблемы дошкольного образования : материалы III Всерос. студ. олимпиады по дошк. педагогике и психологии (12–13 апреля 2012 г.) / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск, 2012. – 270 с.
4. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – 3-е изд., перераб. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – С. 100–120.
5. Пономарева, Л.И. Воспитание природолюбия в процессе экологического образования дошкольников: монография / под ред. З.И. Тюмасевой. – СПб. : МИНПИ, «Астерион», 2005. – 183 с.
6. Рыжова, Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений (Из опыта работы) / Н.А. Рыжова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. – 192 с.

*Орлова Т.С., студентка ВСГАО
Научный руководитель: Галкина И.А.,
канд. психол. наук, доцент ВСГАО
г. Иркутск*

К ТЕОРИИ ВОПРОСА О РАЗВИТИИ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Приоритетной линией современного образования является всестороннее развитие личности, способной не только умело ориентироваться в информационном пространстве, но и активно, творчески преобразовывать окружающую действительность.

В связи с этим становится актуальным вопрос о специально организованной работе, реализующей педагогические условия, направленные на развитие любознательности старших дошкольников. В связи с принятием Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» познавательное развитие выделили, как образовательную область, включает компоненты любознательности.

Таким образом, актуальность позволила нам сформулировать основные понятия проблемы.

Проблема любознательности является традиционной в психолого-педагогической науке. Ученые всегда придавали ей большое значение. Различные авторы в зависимости от исходных методологических позиций и целей по-разному толковали ее сущность. Среди многообразия взглядов на природу любознательности можно выделить несколько направлений.

С.Л. Рубинштейн рассматривал любознательность как синоним «живого познавательного интереса», показателем которого выступает количество и разнообразие вопросов, задаваемых ребенком.

Д.Е. Берлайн рассматривают любознательность в рамках познавательной мотивации, и определяет любознательность как условие мотивации, стремление к выполнению познавательных действий для получения необходимой информации [1, с. 54–60].

Л.И. Аржанова относит любознательность к интеллектуальному чувству, считая, что любознательность возникает в процессе умственной работы, проявляется в склонности приобретать все новые и новые знания.

В.Г. Иванов характеризует любознательность как «активное стремление к наиболее глубоким и точным знаниям в какой-либо одной области или различных областях...». Вместе с тем «...переживается положительная оценка значимости полученных знаний для себя, для других и для общества» [2, с. 83].

Анализ психолого-педагогического понятия любознательности, позволяет нам установить, что единого мнения в определении понятия любознательности, ее месте в структуре познавательной активности не представлено.

В нашем исследовании мы будем определять любознательность как первичное, мотивационное условие устойчивого познавательного интереса, включающее знания, эмоции и активный поисковый характер, выражающееся в готовности субъекта к активной познавательной деятельности.

Проблема развития любознательности детей старшего дошкольного возраста чрезвычайно важна для системы дошкольного образования. Необходимость компетентно ориентироваться в возрастающем объеме знаний предъявляет новые требования к воспитанию подрастающего поколения. На первый план выдвигаются задачи развития способности к активной познавательной деятельности.

К познавательным психическим процессам относятся: ощущения, восприятие, внимание, память, мышление и воображение. Результатом познавательной деятельности, независимо от того, в какой форме познания она осуществлялась, являются знания.

Все познавательные процессы связаны с общей структурой и функционированием когнитивной (познавательной) сферы ребенка.

В целом анализ теоретических сведений позволил сделать следующие выводы об особенностях развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста, т. е. 6–7 лет.

1. Любознательность дошкольников выражается в их многочисленных вопросах, эти вопросы возникают из потребности ориентировки в окружающем их мире, причинами постановки вопросов является обычно возникновение неопределенности в чем-либо, проявление чего-то неизвестного, загадочного, необычного.

2. Пробуждению вопросов и практической познавательной активности, а следовательно, любознательности содействует такая форма работы с детьми, когда они становятся перед новой ситуацией или новым материалом.

3. Любознательность в дошкольном возрасте первоначально вызывается большей частью внешними свойствами предметов и явлений.

4. Познавательная деятельность дошкольников отличается яркой эмоциональной окрашенностью. Эмоциональные воздействия на ребенка стимулируют его познавательную активность.

5. Имеет место заметное усложнение познавательной активности по сравнению с более младшим возрастом: это обнаруживается в их стремлениях к установлению сходства между предметами, а также обнаружению связи между ними. У детей этого возраста намечается тенденция к выяснению сущности предметов. Особенностью детей старшего дошкольного возраста является проявление любознательности, которое необходимо поддерживать и развивать, для того, чтобы сформировать устойчивый познавательный интерес.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить условия развития любознательности предполагающее: организацию разнообразной развивающей среды; многообразие видов детской деятельности, видов активности детей; моделирование содержания: формирование вопросов; накопление социального опыта и знакомство с предметно-пространственной окружающей средой.

Таким образом, выявление и формирование любознательности остается актуальным в современном дошкольном образовании, и перспектива нашей дальнейшей работы заключается в выявлении и характеристики особенностей детей старшего дошкольного возраста и разработка методики развития познавательной активности в условиях новых стандартов Дошкольного Образования.

Список литературы

1. Берлайн, Д.Е. Любознательность и поиск информации / Д.Е. Берлайн // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 54–60.

2. Иванов, В.Г. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников / В.Г. Иванов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1959. – С. 83.

3. Кожокар, С.В. Формирование у старших дошкольников познавательного интереса к творческой деятельности человека-изобретателя : дис. ... канд. пед. наук / С.В. Кожокар ; науч. рук. С.А. Козлова. – М., 2003.

*Поздеева Г.В., студентка ГГПИ
Научный руководитель: Хорошева Т.Б.,
канд. пед. наук, доцент ГГПИ
г. Глазов*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст – это период первоначального становления личности. Многочисленные исследования ученых подтверждают, что именно в эти годы при условии целенаправленного воспитания закладываются основы нравственных качеств личности. Одной из основных задач нравственного воспитания детей дошкольного возраста является воспитание культуры поведения.

Проблема воспитания культуры поведения у дошкольников актуальна, так как культура человеческих отношений, общение людей между собой играют важную роль в жизни. Если ребенок научится общаться культурно с близкими, знакомыми, он будет так же вести себя и совершенно с незнакомыми людьми. Прививая ребенку, навыки культурного поведения, мы вносим вклад в развитие общества [2].

К сожалению не все родители и воспитатели дошкольных учреждений уделяют достаточное внимание воспитанию у детей навыков культуры поведения.

В связи с этим возникают противоречия: между тем, что у детей старшего дошкольного возраста необходимо воспитывать культуру поведения и тем, что в дошкольных образовательных учреждениях проводится работа по воспитанию культуры поведения детей старшего дошкольного возраста, но русские народные сказки для этой цели используются недостаточно.

Проблема исследования: Каковы возможности использования русской народной сказки в воспитании культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: выявить возможности русской народной сказки в воспитании культуры поведения детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: использование русской народной сказки в воспитании культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Проблемой воспитания культуры поведения у детей дошкольного возраста занимались такие ученые как С.В. Петерина, Т. Ерофеева, И.Н. Курочкина, Т. Яковенко, Л.Ф. Островская и др. [2, 3, 4, 6].

В нашем исследовании мы придерживаемся определения, выделенного С.В. Петериной: «Культура поведения – совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности [4, с. 6].

Мы считаем, что применительно к старшему дошкольному возрасту культуру поведения следует рассматривать, прежде всего, как культуру взаимоотношений – действенное проявление уважения к окружающим, скромность, внимание к просьбам старших, умение договариваться со сверстниками.

Исследования В.И. Логиновой, М.А. Саморуковой, Л.Ф. Островской, С.В. Петериной, Л.М. Гурович показывают, что одним из наиболее эффективных средств воспитания культуры поведения детей старшего дошкольного возраста является художественная литература. Художественная литература воздействует на чувства и разум ребенка, развивает его восприимчивость, эмоциональность, сознание и самосознание, формирует мировоззрение [4].

О необходимости использования сказочного материала в процессе воспитания детей дошкольного возраста писали педагоги прошлого – Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. Сказки русского народа К.Д. Ушинский назвал первыми блестящими попытками народной педагогики.

В нашем исследовании мы будем использовать волшебные русские народные сказки с их чудесным вымыслом, фантастичностью, развитым сюжетным действием, полным конфликтов, препятствий, драматических ситуаций, разнообразных мотивов (коварство, чудесная помощь, противодействие злых и добрых сил и др.), с яркими, сильными характерами героев. Волшебные сказки являются самыми любимыми у детей старшего дошкольного возраста.

Ученые (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.С. Славина, Д.М. Арановская, Н.С. Карпинская и другие) отмечают, что дошкольный возраст – период активного становления художественного восприятия ребенка. По мнению ученых, пониманию детей старшего дошкольного возраста становятся доступными относительно большие сказки со сложным содержанием. В сказках открывается та сторона эстетического восприятия, которая имеет важное значение для развития познания ребенком окружающей действительности, поскольку художественное произведение не только знакомит его с новыми явлениями, расширяет круг его представлений, но

и позволяет ему выделить существенное, характерное в предмете. На определенной ступени развития и в результате воспитания у ребенка вырабатывается реалистичный подход к сказочной фантастике [1].

В ходе нашего исследования мы будем использовать сказки, рекомендованные Программой воспитания и обучения в детском саду под редакцией М.А. Васильевой и др. («Царевна-лягушка», «Финист – Ясный сокол», обр. А. Платонова; «Хаврошечка», обр. А.Н. Толстого; «Никита Кожемяка» (из сборника сказок А.Н. Афанасьева) [6].

Рассматривая приемы формирования восприятия сказки в контексте воспитания культуры поведения, отметим что, сказка ценна своим непосредственным воздействием на ребенка, где мораль естественно вытекает из действий и поступков героев. Поэтому назначение многих методических приемов состоит в том, чтобы облегчить детям процесс слушания и понимания (помочь понять поступки героев). Приемы способствуют лучшему усвоению текста, более глубокому восприятию его в целом. Этим целям соответствует, такие приемы, как выразительность чтения, повторность чтения, вопросы по сказке. Следует также отметить, что русская народная сказка доступна детскому восприятию и, что дети старшего дошкольного возраста отделяют реальные события, от фантастических (вымышленных) [1].

Цель констатирующего эксперимента: выявление уровня сформированности навыков культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Анализируя план работы воспитателя, пришли к выводу, что в ходе педагогического процесса мало внимания уделяется художественной литературе, как средству нравственного воспитания. Знакомство детей с правилами поведения не запланировано.

Наблюдение за поведением детей, а именно за их культурой общения, культурой деятельности, культурно-гигиеническими навыками и культурой взаимоотношений, показало, что большинство детей самостоятельно, без напоминания воспитателя моют руки после прогулки, перед едой. За столом дети сидят аккуратно, не шумят, только одна девочка во время приема пищи разговаривает. Одежду после прогулки аккуратно складывают только после напоминания воспитателя. Почти все дети бережно обращаются с книгами, вещами, игрушками. Все без исключения дети здороваются и прощаются с взрослыми, используют вежливые формы обращения, такие как «пожалуйста», «спасибо». Однако, большинство детей не использует эти навыки общения со сверстниками. Некоторые дети не считают нужным здороваться с детьми в группе, вежливо к ним обращаться. Следует отметить, что дети обращаются друг к другу по имени, не обзываются.

Наблюдая за культурой взаимоотношений, мы выяснили следующее. Дети не всегда подчиняются требованиям педагога – часто перебивают воспитателя, вмешиваются в разговор взрослых. В игре дети не умеют договариваться о совместных действиях, в решении конфликтных ситуаций просят помощи педагога. Дети не дерутся, если возникают спорные вопросы, многие обсуждают ситуацию и приходят к общему мнению. Дети приходят на помощь друг другу без напоминания воспитателя: подают руку, если кто-то упал, помогают застегнуть куртку, принести тяжелый предмет и др. Никто из детей не отказывает в помощи другому.

Так же нами была проведена беседа по картинам Л. Фесюковой «Я и мое поведение». В ходе беседы нами было выявлено, что почти все дети знают правила поведения, правильно оценивают поступки детей, понимают чувства других детей, однако не всегда мотивируют свои ответы.

На основе полученных данных, в результате наблюдения за детьми экспериментальной и контрольной групп, выявлены уровни сформированности навыков культуры поведения. Анализ результатов показал, что уровень воспитания культуры поведения у детей средний.

Таким образом, результаты экспериментальной работы дают нам основание выстроить систему работы по воспитанию культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста с использованием русских народных сказок.

Список литературы

1. Запорожец, А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А.В. Запорожец // Избр. психологические труды. – М., 1996. – Т. 1. – С. 66.
2. Курочкина, И.В. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников / И.В. Курочкина. – М. : Владос, 2003. – 224 с.
3. Островская, Л.Ф. Беседы с родителями о нравственном воспитании дошкольников / Л.Ф. Островская. – М., 1987. – С. 143.
4. Петерина, С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста : книга для воспитателя детского сада / С.В. Петерина. – М. : Просвещение, 1986. – 96 с.
5. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовай, Т.С. Комаровой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.
6. Яковенко, Т., Ходонецких, З. О воспитании культурно-гигиенических навыков / Т. Яковенко, З. Ходонецких // Дошкольное воспитание. – № 8. – С. 79.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО И СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ

Дошкольное детство – уникальный период в жизни человека, когда формируется здоровье, осуществляется развитие личности. В то же время – это период, в течение которого ребенок находится в полной зависимости от окружающих взрослых – родителей, педагогов. Поэтому поведенческие, социальные и эмоциональные проблемы, которые возникают в этом возрасте, приводят к тяжелым последствиям в будущем.

Дошкольная образовательная организация – незаменимый помощник семьи в воспитании детей. Гармоничное взаимодействие с семьей является залогом полноценности бытия ребенка, раскрытия и реализации ее потенциала. И хотя воспитательные функции этих институтов социализации являются разными, процесс всестороннего развития ребенка требует их взаимодействия.

Взаимодействие семьи и ДОО является объективной необходимостью. Это реальность, которая должна существовать хотя бы из-за того, что педагогов и родителей объединяет одна цель – воспитание социально адаптированной, всесторонне развитой личности.

Кроме того, современная наука свидетельствует о том, что без вреда для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку его сила и действенность несравнимы с даже очень квалифицированным воспитанием в детском саду или школе [1, с. 13].

Н.К. Крупская в своих «Педагогических произведениях» писала: «Вопрос о работе с родителями - это большой и важный вопрос. Здесь надо заботиться об уровне знаний самих родителей, о помощи им по делу самообразования, вооружение их известным педагогическим минимумом, привлечение их к работе детского сада». Существенной стороной взаимодействия детского сада и семьи, неоднократно подчеркивала Н.К. Крупская, есть то, что детский сад служит «организующим центром» и «влияет на домашнее воспитание», потому необходимо как можно лучше организовать взаимодействие детского сада и семьи по воспитанию детей. «В их содружестве, в обоюдном беспокойстве и ответственности – огромная сила». Вместе с тем, она считала, что родителям, которые не умеют воспитывать, необходимо помогать [4, с. 21].

С точки зрения американского психолога Е. Берна взаимодействие должно происходить через динамику межличностных позиций партнеров: ребенок, взрослый, родитель. Он считал, что их взаимодействие будет эффективнее, если транзакции будут совпадать, то есть когда, коммуникатор обращается к реципиенту как Взрослый и тот отвечает в той же позиции [2, с. 346].

Толковый словарь современного русского языка определяет взаимодействие как взаимную связь явлений; взаимное действие [3, с. 57].

Взаимодействие педагога и воспитанников в педагогическом процессе предусматривает взаимное влияние взрослого и детей, в процессе которого происходит их взаиморазвитие.

Следовательно, в понятии «взаимодействие» взаимозависимый обмен действиями, умениями, навыками, организацию общей деятельности, отношения причин и последствий, где одна из сторон является как причина одной, так и следствие обратного влияния противоположной стороны.

Современная жизнь побуждает к разнообразию и обновлению форм совместной работы дошкольного заведения и семьи. Изучение и анализ методических рекомендаций О. Коненко, Т. Олексеевко и других научных работников и практиков позволяет выделить такие формы взаимодействия семьи с ДОО:

– индивидуальные (вступительное анкетирование, предыдущие визиты родителей с детьми в детский сад, собеседование, консультации, посещение педагогами своих воспитанников дома, телефонная связь);

– наглядно-письменные (родительские уголки, тематические стенды, ширмы, планшеты, папки – передвижки, доска объявлений, информационные листки, тематические выставки, анкетирование, шкатулка предложений, индивидуальные тетради, неформальные письма, семейные газеты, педагогическая библиотека, приглашения, приветствия и тому подобное);

– групповые (консультации, практикумы, школа молодых родителей, кружки по интересам, вечера вопросов и ответов, встречи с интересными людьми – учителями, врачами, психологом, юристом и т. п.);

– коллективные (родительские конференции, тематические встречи за «круглым столом», заседания родительского комитета, дни открытых дверей, создания группы родителей-советчиков, общие праздники, спортивные соревнования, отдых в выходные дни и тому подобное).

В книге «Управления дошкольным образованием» Л.В. Поздняк и Н.Н. Ляшенко выделены следующие формы работы ДОО с родителями:

– общие и групповые родительские собрания;

– педагогические консультации, беседы;

– общее проведение занятий, досуга;

– клуб по интересам: национальные традиции, молодая семья, профессиональный статус;

– участие родителей в методических мероприятиях: изготовление костюмов, организация видео съемок;

– дни открытых дверей;

– педагогическая горница и др.

В ходе педагогической работы зачастую, родители обсуждают вопрос: «Готовы ли дети 6–7 лет к школе?» Но ведь не менее важным является и другой вопрос «А готовы ли к ней родители?» Как показывает педагогиче-

ский опыт, родителям тоже необходимо четкое понимание того, что их ребенок поступает в школу. А данное понимание сформируется в полной мере, если: родители осознанно подходят к выбору школы; находясь в поиске «модного» учебного заведения (школы), будут учитывать не только обилие «новомодных» предметов, но и возможные перегрузки, которые серьезно вредят здоровью детей; будут понимать, что ребенок за одну ночь не может превратиться в школьника, что ему необходимы помощь, поддержка, особая забота и внимание еще в большей степени, чем в детском дошкольном учреждении; будут находить время, возможность, желание ежедневно обсуждать со своим ребенком школьные проблемы; будут знать истинное положение дел в школе, умело и вовремя реагировать на возможные замечания; будут знать круг новых знакомств, своего ребенка и понимать, что «взрослые» проблемы в наше время могут возникнуть уже в начальной школе; будут систематически развивать, обогащать кругозор, познавательные интересы ребенка через совместные семейные мероприятия: посещение музеев, выставок, концертов, походы, посещения спортивных мероприятий.

Формированию качеств, необходимых будущему школьнику, помогает система педагогических воздействий, основанных на правильной ориентации детской деятельности и педагогического процесса в целом.

Таким образом, обеспечить всестороннее развитие ребенка и правильную подготовку его к школе могут только объединенные усилия воспитателей, учителей, родителей. Семья – первая и наиболее важная среда развития ребенка, однако, и в дошкольной организации формируется и развивается личность ребенка.

Основной трудностью является привлечение родителей к активному участию в деятельности ДОО. Чтобы проводить данную работу, необходима большая подготовительная работа по воспитанию из родителей единомышленников в воспитании детей.

В заключение выделим основные направления, по которым должны строиться и оцениваться уровень и основные показатели взаимодействия ДОО с семьей:

- изучение семьи и условий семейного воспитания;
- повышение уровня психолого-педагогической грамотности родителей и общей культуры семьи;
- дифференцированная и индивидуальная помощь семьям воспитанников;
- изучение, обобщение и распространение лучшего опыта семейного воспитания;
- включение родителей в осуществление педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения.

Таким образом, данное исследование позволяет прийти к следующему главному выводу – объединение усилий воспитателей ДОО и родителей является обязательным условием успешного решения воспитательных задач.

Список литературы

- 1 Белкина, Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ : практическое пособие / Л.В. Белкина. – Воронеж : Учитель, 2006. – 236 с.
- 2 Горюнова, Т.М. Развитие детей раннего возраста: Анализ программы дошкольного образования / Т.М. Горюнова. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
- 3 Дронь, А.В. Взаимодействие ДОУ с родителями дошкольников. Программа «Ребенок – педагог – родитель» / А.В. Дронь, О.Л. Данилюк. – СПб. : Детство-Пресс, 2011. – 196 с.
- 4 Гуров, В.Н. Социальная работа дошкольных образовательных учреждений с семьей / В.С. Гуров.– М. : Педагогическое общество России, 2003. – 160 с.

*Резвякова А.Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд. пед. наук СурГПУ
г. Сургут*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ СПОСОБОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Школьный возраст является наиболее сензитивным периодом в восприятии нового. Именно в начальной школе происходят активизация развития познавательных способностей, формирование содержательных обобщений и понятий, мировоззренческих убеждений. Поэтому знакомство с основами математической грамотности должны начинаться в период обучения ребенка в 1–4 классах [1, с. 47].

С.Березин характеризует математическую грамотность следующим образом: «математическая грамотность – умение правильно применять математические термины, наличие необходимых математических знаний и сведений для выполнения работы (решение проблемы) в конкретной предметной области» [2].

Для формирования математической грамотности предлагается применять графические способы работы с информацией.

На основании проведенного анализа психолого-педагогической и методической литературы опишем некоторые графические способы работы с информацией, которые, по нашему мнению, в большей степени способствуют формированию математической грамотности у детей младшего школьного возраста.

Схема – это чертеж, на котором все взаимосвязи и взаимоотношения величин передаются приблизительно, без соблюдения масштаба.

Схема является наиболее предпочтительной моделью при решении задач по ряду причин:

- 1) она исключает пересчет (как и чертеж);
- 2) может быть использована при решении задач со сколько угодно большими числами;
- 3) может применяться при решении задач с буквами;
- 4) достаточно конкретна и полностью отражает внутренние связи и количественные отношения в задаче;
- 5) позволяет подняться на достаточно высокую ступень абстрактности;
- 6) способствует формированию общего способа действия в задачах одного типа [4, с. 25].

Еще одним способом работы с информацией математического содержания является чертежи – условное изображение предметов, взаимосвязей между ними и взаимоотношения величин с помощью отрезков и с соблюдением определенного масштаба. Помогает получить наглядное представление о виде и строении предмета.

Чертеж как вид модели, по утверждению В.С. Гришиной, целесообразно применять при следующих условиях:

- наличие у детей определенных навыков вычерчивания отрезков заданной длины;
- удобные числовые данные в задаче, позволяющие начертить отрезок заданной длины.

При этом автор отмечает, что ученики должны усвоить поэтапное выполнение чертежа [5].

При решении задач, опираясь только на чертеж, легко дать ответ на вопрос. Иногда решение задачи графическим способом связано не только с построением отрезков, но и с измерением их длин. Графическая модель – наиболее удачная опора для построения мысленной модели задачи: с одной стороны, она достаточно конкретна, воспринимаема зрительно, с другой – полностью отражает внутренние связи и количественные соотношения в задаче [14, с. 96].

Итак, можно сделать вывод о том, что схемы и чертежи могут быть использованы при решении различных дидактических задач в процессе обучения математике и обеспечивать формирование математической грамотности у детей младшего школьного возраста.

Следующим способом работы с информацией на уроках математике в начальной школе являются диаграммы – чертежи или рисунки, на которых условно, в определенном масштабе, показываются различные значения одной или нескольких сравниваемых величин.

При формировании математической грамотности источником числовых данных, используемых при построении диаграмм, может быть жизнь класса, школы, всей нашей страны, т. е. жизненные ситуации с математическим содержанием, которые способствуют формированию математической грамотности детей младшего школьного возраста.

Следующий способ работы с информацией таблицы – это текстовые или числовые записи, располагаемые в определенном порядке. Чаще всего в виде колонок, а также сгруппированные вместе серии рисунков и схем с текстом или без него [6].

Они позволяют систематизировать полученный материал, запомнить его благодаря ассоциациям и связям.

Таким образом, представленные графические способы работы с информацией помогут учителю сформировать у детей умение работать с информацией на уроках математики, что в свою очередь обеспечит формирование математической грамотности младших школьников.

Для того чтобы доказать результативность выделенных способов формирования у обучающихся математической грамотности, была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ НШДС № 43 г. Сургута.

В исследовании принимали участие обучающиеся двух параллельных 3-х классов.

На основании проведенного исследования можно заключить, что обучающиеся не в полной мере владеют способами работы с информацией. Затрудняются интерпретировать текст из таблиц, преобразовывать информацию из текста в графический вид и обратно.

Таким образом, можно констатировать необходимость проведения уроков математики с использованием графических способов работы с информацией при формировании математической грамотности.

Все запланированные уроки проводились пять раз в неделю по 40 минут, в каждом из которых были предусмотрено обязательное использование графических способов работы с информацией.

Так, например, на уроке «Выражения с переменной» на этапе актуализации знаний велась работа по совершенствованию умения читать информацию из таблицы. Обучающиеся определяли значение каждого столбика и каждой строки в таблице. Затем производили расчеты. Так же с учениками проводилась работа, на выяснение того, где можно встретиться в повседневной жизни с информацией, представленной в табличном виде.

На этапе «открытие новых знаний» обучающиеся самостоятельно определяли алгоритм работы с предложенным заданием.

На уроке по теме «Уравнения. Упрощение уравнений», «Составные уравнения» велась работа по совершенствованию умений записывать текст математическими знаками.

Так же обучающимся предлагались задания интерпретировать рисунок на картинке на математическом языке. На протяжении всех уроков велась работа по формированию умения работать по алгоритму, который ученики самостоятельно составляли в группах.

На этапе «закрепления» в совместной работе нами был составлен кластер на тему «Выражения».

На уроке по теме «Формулы» велась работа по совершенствованию умения читать информацию из таблицы и самостоятельно вносить в нее полученные данные. На данном уроке, на этапе «открытия новых знаний» обучающиеся чертили схемы к задачам приближенным к жизненным ситуациям.

Проводился учебный диалог о том, при каких обстоятельствах они смогут пользоваться изученным материалом. Приводились примеры из жизни.

На уроке «Составные уравнения. Формулы» обучающиеся на этапе актуализации знаний составляли сводную таблицу, где прописывали понятие, их толкование и приводили пример.

На данном уроке проходила работа по составлению схемы к задаче, интерпретация схемы на математическом языке, решение задачи, приближенной к жизненной ситуации.

На уроках на тему «Формула объема прямоугольного параллелепипеда» обучающиеся выполняли чертеж прямоугольного параллелепипеда, заполняли предложенную им таблицу, интерпретировали ее с помощью математических знаков. Решали задачи, приближенные к жизненным ситуациям.

Для обобщения и систематизации знаний обучающиеся составляли кластер по теме «Формулы».

На наш взгляд, уроки, на которых использовались графические способы работы с информацией, направленные на формирование математической грамотности, более эффективны для учеников, они быстрее и качественнее усваивают полученную информацию, представляют ее в разные формы. Все это в целом способствует развитию математической грамотности, о чем свидетельствуют результаты контрольного эксперимента.

Список литературы

1. Фатеева, Т.С. Умение работать с информацией как планируемый результат обучения младшего школьника / Т.С. Фатеева // Нижегородское образование. – 2011. – № 2. – С. 47–51.

2. Канакина, Л.П. Компетентностный подход как средство повышения математической грамотности и культуры учащихся [Электронный ресурс] / Л.П. Канаткина. – Режим доступа : www.virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/kanakina.pdf.

3. Методические рекомендации по использованию коллекции цифровых Образовательных ресурсов // [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://collection.edu.yar.ru/dlrstore/0000026b-1000-4ddd-8770-140046b6fd3c/metodichka_bio_9.pdf

4. Гришина, В.С. Стратегия записи задач с использованием знаково-символических моделей (схемы, чертежи, графики, краткая запись, диаграммы, рисунок) / В.С. Гришина // Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС): из опыта работы экспериментальной площадки. – Владимир : Транзит-ИКС, 2013. – С. 92–109.

5. Толочко, С.В. Проблемы организации работы с текстовыми задачами начальных классов [Электронный ресурс] / С.В. Толочко. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/shkola/algebra/library/problemy-organizacii-raboty-s-tekstovymi-zadachami-nachalnyh-klassov>.

6. Петухова, Л.В. Наглядные пособия, их роль в использовании при изучении нового материала по математике [Электронный ресурс] / Л.В. Петухова. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/211791>.

*Рекаева К.В., студентка РГПУ им. А.И. Герцена
Научный руководитель: Вербенец А.М.,
канд. пед. наук, доцент РГПУ им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург*

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ САМЫХ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время обучение иностранному языку детей дошкольного возраста стало предметом заинтересованного разговора педагогов, психологов, психолингвистов, родителей. Психологи отмечают прочность запоминания языкового материала в этом возрасте (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев С.И. Рубинштейн и др.), высокую степень развития фонематического слуха (Дж. Брунер, Р. Робертс и др.). Имеются данные, что речь, усвоенная в дошкольном возрасте, восстанавливается с исключительной быстротой (Е.Ю. Протасова). Исследования (И.Н. Верещагина, Н.Д. Галльская, Е.М. Негневицкая и др.) показали, что у детей, которые изучают иностранные языки в дошкольном возрасте, когнитивные способности развиваются лучше, они способны гибко и на абстрактном уровне усваивать язык, что проявляется в суждениях о грамматике языка, в понимании игры слов [2, с. 15].

В современных исследованиях обосновывается методология освоения иностранного языка дошкольниками, ведется поиск новых методов обучения, выявляются закономерности и приемы обучения (И.В. Вронская, Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина и др.).

Общеобразовательная программа дошкольного образования «Детство» (под ред. Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайловой) предусматривает в дополнительной части организацию обучения дошкольников иностранному языку, которое реализуется преимущественно с помощью игровых методов, так как

игра является для ребенка естественной деятельностью, и именно в ней он в большей степени проявляет себя как субъект. Современный подход к обучению иностранного языка – краеведческо-ситуационный, который предполагает не только освоения языка, но «погружение» в культуру страны изучаемого языка [1, с. 508].

Существует множество различных методик, технологий обучения дошкольников иностранному языку (С.В. Козина, О.А. Колесникова, М.К. Колкова, Н.А. Малкина, Н.В. Рыбакова и др.), в которых определен круг представлений и умений на основе опыта и особенностей дошкольников.

В рамках экспериментального исследования проводилось изучение особенностей освоения старшими дошкольниками иностранного языка. Нами были разработаны экспериментальные задания. В эксперименте участвовало 20 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), ранее не изучавших иностранный язык.

Исследование включало четыре задания для детей: 1) беседа, целью которой являлось определение общей осведомленности детей об английском языке и об иноязычных странах; 2) вербальная ситуация «Семья», определяющая умение ребенка на слух отличать иностранную речь от родной, уметь быстро ориентироваться и чувствовать смысл иностранного высказывания, опираясь на наглядность; 3) «Спрятанное слово», выявляющее умение ребенка на слух дифференцировать слова на иностранном и родном языках; 4) «Упражнение с грамматическими игрушками» (пособие Е. Воронцовой), направленное на выявление умения ребенка запоминать грамматическую конструкцию I am, строить небольшое предложение.

Были обнаружены следующие результаты.

Предпочтения и опыт детей характеризуется относительностью и ситуативностью. Исходя из ответов беседы, выявлено, что практически никто из детей (80%) не знает о существовании иностранных языков (в частности их названия). В тоже время, остальные дети (20%) могли назвать некоторые языки, и даже некоторые зарубежные страны. Например, Соня П. назвала Германию, Марокко. Саша М. назвал французский язык и немецкий язык, а также сказал, что на английском языке говорят везде.

Почти все дети желают изучать иностранный язык, мотивируя это тем, что на иностранном языке говорят в странах, куда они ездят отдыхать, что на иностранном языке написаны надписи на их одежде, что им хочется понимать, что говорят в другой стране и что они видят в этом необходимость. Например: Яна П. на вопрос «Зачем нужно изучать иностранный язык?», ответила «Чтобы, когда ты приехал в другую страну, ты мог все спросить и все купить». Дети не боятся изучать иностранный язык, не видят в нем сложности.

Героев иностранных мультфильмов по просьбе в беседе практически все дети (90%) не назвали, однако, с героями иностранных мультфильмов дети хорошо знакомы, используют их в своих играх. На наш взгляд, причиной незнания детей происхождения их любимых мультфильмов, становится неосведомленность их со стороны взрослых (родителей в частности). Из перечисленных иностранных героев, которых дети знают, были только «Бэтман», «Человек-паук», «Маленькая Пони». Детям сложно было ответить на вопрос, на каком языке говорит Микки-Маус, почти все дети ответили, что он говорит по-русски. Это говорит о том, что дети не осведомлены о том, что это герой переведенного на русский язык мультфильма.

Относительно данных по предпосылкам и особенностям аудиоумений детей (на слух отличать иностранную речь от родной, уметь быстро ориентироваться и чувствовать смысл иностранного высказывания, опираясь на наглядность), показал, что все дети без исключения (100%) понимают, что с ними говорят на иностранном языке, внимательно слушают и следят за действиями кукол. Значимо, что большая половина детей (60%), опираясь на наглядность, наблюдая за действиями кукол и слыша в некотором роде созвучные русским названия членов семьи, смогли определить, кем являются куклы (мама, папа, девочка, мальчик (сын, дочка)): Например, Соня П., услышав слова «Мама – a mother, дочка – a daughter», сказала: «Ой, по-английски похожего слова!» 80% детей поясняли, что девочка и мальчик играют в футбол, хотя на английском языке было сказано, что они играли в мяч. Это объясняется тем, что окончания слова «футбол (football) и фразы «с мячом» (with ball) однозвучны. Можно сказать, что фонематический слух у детей развит еще не очень хорошо, однако, слыша знакомое иноязычное слово, дети пытались понять его правильно по смыслу.

80% смогли без труда услышать иностранные слова, различить их по звучанию от русских, известных им. Дети пытались догадываться о значении иностранных слов. Так, слово «fox» («лиса») большинство детей (90%) пытались перевести как «фокус», – подбирали слово, похожее по звучанию. Слово «apple» всем детям без исключения показалось знакомым, хотя его значения они не знали. Это объясняется появлением компьютерной продукции с данным названием, а также тем, что у детей имеется опыт взаимодействия с данной продукцией.

Выявление умения ребенка запоминать грамматическую конструкцию I am, строить небольшое предложение, показал, что дети в силу своих возрастных особенностей очень хорошо могли передать интонацию, повторяя за взрослым. Некоторым детям (30%) понадобилось несколько раз повторить иностранное слово для более четкого произношения. Выполнение задания детьми показало, что грамматические игрушки привлекают внимание детей, не вызывают отрицательных эмоций, не боятся повторять за взрослым слова на иностранном языке. На просьбу повторить, что ребенку удалось запомнить, некоторые дети пытались самостоятельно без помощи взрослого воспроизвести элементарную грамматическую конструкцию. Задание не вызвало особых трудностей, но для более качественного запоминания детям потребуется больше времени и организованная деятельность.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что современных дошкольников привлекает изучение иностранного языка, они видят необходимость его изучения, не пугаются услышанных иноязычных слов, с большим желанием запоминают слова на английском языке.

И поскольку пятилетний возраст рассматривается специалистами как наиболее благоприятный период для овладения иностранным языком [3, с. 10], рекомендуем обучение иностранному языку в дошкольных образовательных учреждениях осуществлять, начиная со старшего дошкольного возраста, создавать, по возможности, отдельные кабинеты иностранного языка в дошкольных учреждениях, или «уголки» иностранного языка в группах; использовать различные игровые методы и приемы, активизирующие интерес к иностранному языку.

Список литературы

1. Акулова, О.В. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / О.В. Акулова, Т.И. Бабаева, Т.А. Березина. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 523 с.
2. Микляева, Н.В. Лингвистический поезд: методика обучения английскому языку дома и в детском саду : методическое пособие для педагогов ДОУ / Н.В. Микляева, К.М. Ревенкова, Н.Ю. Шматко. – М. : УЦ «Перспектива», 2010. – 98 с.
3. Протасова, Е.Ю. Обучение дошкольников иностранному языку / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – М. : ИД «КАРАПУС» – ТЦ «СФЕРА», 2009. – 216 с.

*Рейтер Н.А., студентка УрГПУ
Научный руководитель: Шуритенкова В.А.,
канд. пед. наук, доцент УрГПУ
г. Екатеринбург*

РОЛЬ ИГРЫ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА

Речь – это важный элемент человеческой деятельности. Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве [1, с.18].

Большое значение в речевом развитии детей имеет игра. Ее характером определяются речевые функции, содержание и средства общения.

Выполняя функцию обучения, игра служит одним из основных средств развития речи детей. Она помогает усвоению и закреплению знаний. Использование игры повышает интерес детей к речи, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение речевого материала.

Основой для научного изучения данного вопроса будут служить исследования психологов, педагогов, методистов, которые прямо или косвенно затрагивают тему игры как средства обогащения словаря (Е.А. Аркин, П.А. Рудик, Д.В. Менжеричкая, А.П. Усова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.И. Тихеева, М.М. Кониная, Л.А. Пеньевская, В.И. Логинова, В.В. Гербова, В.А. Сухомлинский, В.И. Яшина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, Д.Б. Эльконин, Т.А. Репина и другие авторы).

Игра – основной вид деятельности ребенка и способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений. Можно считать, что игра это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. Поэтому столь актуальной для дошкольной педагогики является проблема использования игры в целях разностороннего воспитания и речевого развития детей [3, с. 3].

Основными задачами развития речи в детском саду являются:

Воспитание звуковой культуры речи. Работа по данному разделу включает: формирование правильного звукопроизношения, развитие фонематического восприятия; развитие артикуляционного аппарата, развитие речевого дыхания, умения пользоваться умеренным темпом речи, интонационными средствами выразительности.

Формирование грамматического строя речи. Проводится работа по обучению правильному образованию форм слов, словообразованию, совершенствованию синтаксического строя речи дошкольников.

Словарная работа включает в себя работу над правильным пониманием слов и употреблением их в контексте, обогащением словаря новыми словами, активизацией словаря, устранением из речи детей нелитературных слов.

Развитие связной речи направлено на овладение ребенком следующими типами связных высказываний: описание, повествование, рассуждение; формирование умения употреблять в связном высказывании точные и образные слова, включать в текст повествования прямую речь и диалоги действующих лиц; обучение пересказу готового литературного текста без помощи взрослого.

Можно сказать, что все вышеперечисленные речевые задачи в той или иной степени могут быть решены в игровой деятельности.

С целью развития речи ребенка следует подбирать игры, позволяющие реализовать ряд функций: развлекательную, коммуникативную, диагностическую, коррекционную и функцию социализации. При организации игры педагог должен выбрать в качестве основной цели одну–две функции, которые будут для него наиболее важными.

В отечественной дошкольной педагогике сложилась классификация детских игр, базирующаяся по степени самостоятельности и творчества детей в игре. Наиболее популярной является классификация Н.К. Крупской, которая разделила детские игры на две группы [2, с. 259]:

I. Творческие игры: 1) режиссерские; 2) сюжетно-ролевые; 3) театрализованные; 4) игры со строительным материалом.

II. Игры с правилами: 1) подвижные игры; 2) дидактические игры.

В творческой ролевой игре, коммуникативной по своей природе, происходит дифференциация функций и форм речи. В ней совершенствуется диалогическая речь, формируются умения связной монологической речи. Ролевая игра способствует становлению и развитию регулирующей и планирующей функций речи. Новые

потребности общения и ведущей игровой деятельности ведут к интенсивному овладению языком, его словарным богатством и грамматическим строем, в результате чего речь ребенка становится более ясной и связной [4, с. 7].

Подвижные игры оказывают влияние на обогащение словаря, воспитание звуковой культуры. Игры-драматизации способствуют развитию речевой активности, выразительности речи, вкуса и интереса к художественному слову, художественно-речевой деятельности.

Дидактические и настольно-печатные игры используются для решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, развивают навыки быстрого выбора наиболее подходящего слова, изменения и образования слов, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь [1, с. 69].

Но не всякая игра положительно влияет на детскую речь. Например, ролевая игра хотя и активизирует речь, но не всегда способствует овладению значением слова и совершенствованию грамматической формы речи. А в случаях переучивания закрепляет неправильное словоупотребление, создает условия для возврата к старым неправильным формам. Это происходит потому, что в игре отражаются привычные для детей жизненные ситуации, в которых раньше складывались неправильные речевые стереотипы. Поведение детей в игре, анализ их высказываний позволяют сделать важные методические выводы: детская речь совершенствуется только под влиянием взрослого; в тех случаях, когда идет «переучивание», нужно сначала выработать прочный навык употребления правильного обозначения и только потом создавать условия для включения слова в самостоятельную игру детей [1, с. 68]. Положительно влияют на речь детей участие педагога в детских играх, обсуждение замысла и хода игры, привлечение их внимания к слову, образец правильной и точной речи, беседы о проведенных и будущих играх.

Внимательно изучив и проанализировав литературу по теме исследования, мы осознали, что игры являются ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. В каждой игре заложен потенциал развития речи детей. Задача педагога заключается в том, чтобы вызвать у детей интерес к игре, сформулировать правила, организовать пространство, выбрать подходящее время для организации игры, определить сюжет игры, подобрать игровой реквизит и грамотно организовать содержание игровой деятельности.

Систематическое применение игр в детском саду и вне его может послужить созданию благоприятных условий для развития всех сторон речи дошкольников и успешной подготовки детей к обучению в школе.

Список литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», – 2000. – 400 с.
2. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерицкая ; под ред. Т.А. Марковой. – М. : Просвещение, 2002. – 42 с.
3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия. – 2002. – 200 с.
4. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 116 с.

*Савина Т.Э., студентка ГГПИ
Научный руководитель: Шкляева Н.М.,
канд. пед. наук, доцент ГГПИ
г. Глазов*

СОДЕРЖАНИЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗЕМНОВОДНЫМИ УДМУРТИИ

Дошкольное детство – начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в окружающем мире. В этот период закладывается позитивное отношение к природе, к «рукотворному миру», к себе и к окружающим людям. В период дошкольного детства складываются начальные ощущения окружающего мира, ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни растений и животных.

В процессе наблюдений и труда в природе у него зарождается любовь к родному краю, малой Родине, стране, в которой он живет. Поэтому очень важным элементом всестороннего развития ребенка в дошкольном возрасте является – экологическое воспитание. Основным содержанием экологического воспитания является формирование у ребенка осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают его, и с которыми он знакомится в дошкольном детстве. В дошкольном возрасте наиболее важным является ознакомление детей с объектами природы родного края. В процессе жизнедеятельности, дети знакомятся с различными животными и растениями родного края, в том числе с земноводными.

Так, проблемой содержания ознакомления детей старшего дошкольного возраста с земноводными Удмуртии занимались такие ученые, как Л.К. Круликовский, П.А. Дерягин, Г.П. Приезжев, Ю.К. Попов,

Н.Е. Зубцовский, А.Г. Меншиков, В.И. Гаранин, А.Г. Борисовский, Л.Я. Боркин, С.Н. Литвинчук, Ю.М. Розанов, В.А. Радкевич, Т.А. Серебрякова, С.А. Веретенникова, В.П. Герасимов, Б.Ф. Сергеев.

Анализ программ и методических пособий показал, что недостаточно разработано содержание ознакомления с земноводными Удмуртии.

На наш взгляд, данная тема является актуальной на сегодняшний день, т.к. именно на этапе дошкольного детства складывается начальное ощущение окружающего мира, которое в первую очередь начинается с родного края: ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни и т. д. [1, с. 378].

В ходе изучения данной проблемы, мы опирались на исследования ученых, использовали различные источники литературы. За основу в своем исследовании взяли следующее определение понятия земноводные:

Земноводные – позвоночные животные, двоякодышащие, т. е. приспособившиеся к жизни и в воде, и на суше [2, с. 98].

Проблема исследования, каково содержание ознакомления детей старшего дошкольного возраста с земноводными Удмуртии.

Объектом исследования является процесс содержания ознакомления детей старшего дошкольного возраста с земноводными Удмуртии.

Предметом исследования является содержание ознакомления детей старшего дошкольного возраста с земноводными Удмуртии.

Цель исследования – выявление содержания ознакомления детей старшего дошкольного возраста с земноводными Удмуртии.

В соответствии с целью подтверждения или опровержения гипотезы нами была проведена экспериментальная работа, которая включала в себя 3 этапа:

- 1) констатирующий;
- 2) формирующий;
- 3) контрольный.

В соответствии с целью и гипотезой перед исследованием были поставлены следующие задачи:

– проверить состояние рассматриваемой проблемы в психолого-педагогической и научно-методической литературе;

– разработать комплекс мероприятий – на занятиях и в повседневной жизни по повышению уровня экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

– провести апробацию разработанного комплекса мероприятий.

Для более комплексного исследования проблемы содержания ознакомления детей старшего дошкольного возраста с земноводными Удмуртии, нами были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение, педагогический эксперимент. В ходе педагогического эксперимента была использована педагогическая беседа. Цель констатирующего этапа – выявление исходного уровня знаний детей старшего дошкольного возраста о земноводных Удмуртии. Цель формирующего этапа – разработка комплекса мероприятий, на занятиях и в повседневной жизни по повышению уровня экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Формирующий этап включает в себя 3 подэтапа:

- 1) подготовительный;
- 2) основной;
- 3) заключительный.

Целью подготовительного подэтапа является – организация первоначальных представлений детей старшего дошкольного возраста о земноводных Удмуртии. В данный подэтап нами было включено чтение различных стихотворений, загадок о земноводных.

Целью основного явилось – ознакомление детей старшего дошкольного возраста с земноводными Удмуртии, при помощи различных дидактических игр, чтение рассказов, показа презентации.

И целью заключительного этапа было – закрепление представлений детей старшего дошкольного возраста о земноводных Удмуртии.

Для выявления результатов опроса нами были доработаны критерии оценивания знаний детей старшего дошкольного возраста о земноводных Удмуртии. И на основе этих критериев были определены уровни сформированности у детей старшего дошкольного возраста знаний о земноводных Удмуртии.

Таким образом, можно сделать вывод, что у 60% детей низкий уровень знаний о земноводных Удмуртии: дети часто допускают ошибки, не всегда аргументируют свой ответ, затрудняются назвать других представителей земноводных. У 30% детей средний уровень знаний о земноводных Удмуртии: дети иногда допускают незначительные ошибки, демонстрируют не точные знания о земноводных; затрудняются ответить на поставленные вопросы, отвечают часто кратко. И только у 10% детей высокий уровень знаний о земноводных Удмуртии: дети уверенно отвечают на все поставленные вопросы, демонстрируют точные знания о земноводных Удмуртии. На данный момент мы находимся на стадии завершения формирующего этапа педагогического эксперимента.

На данный момент работа ведется на контрольном этапе, наша гипотеза подтвердилась.

Список литературы

1. Акимушкин, И. Мир животных. Птицы. Рыбы. Земноводные и пресмыкающиеся / И. Акимушкин. – М. : Мысль, 1998. – С. 378.
2. Энциклопедический словарь юного натуралиста / сост. А.Г. Рогожкин. – М. : Педагогика, 1981. – С. 98.

НАБЛЮДЕНИЕ НА ПРОГУЛКАХ КАК МЕТОД ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО ВЗАИМОСВЯЗЯМИ В ПРИРОДЕ

Самоценность дошкольного детства очевидна. Первые семь лет в жизни ребенка – это период его бурного роста и интенсивного развития, период непрерывного совершенствования физических и психических возможностей, начало становления личности [4, с. 29].

Природа существует объективно, изначально независимо от человека развивается по своим непреложным законам. Знание законов природы позволяет правильно организовать деятельность детей в природе, предвидеть результаты воздействия на живые организмы. Одной из задач умственного воспитания и экологического образования детей дошкольного возраста является формирование представлений о взаимосвязях и закономерностях в природе. Этой проблемой занимались такие экологи, как Д.Н. Кашкаров, Н.П. Наумов, Ю. Одум, Р. Дажо, П. Фарб, Б. Котт, В. Ковалев, И.С. Ошанин, Ф. Шепард; педагоги И.А. Хайдурова, З.И. Плохих, Е.Ф. Терентьева, В.И. Логинова, П.Г. Саморукова, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова; психологи В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддяков, Л.А. Венгер.

Особое значение для развития личности ребенка в дошкольном детстве имеет усвоение им представлений о взаимосвязи природы и человека. Существенную роль в этом направлении играют прогулки детей в природу. В процессе прогулок дети знакомятся с объектами природы, выявляют их скрытые существенные связи с явлениями природы. Эффективность включения в работу по формированию системных знаний о природе прогулок подтверждают психолого-педагогические исследования по экологическому образованию детей дошкольного возраста (С.Н. Николаевой, П.Г. Саморуковой, И.А. Хайдуровой) [2, с. 42].

Одним из основных методов ознакомления детей с природой на прогулках является наблюдение. Наблюдение сложный вид психической деятельности, включающий различные сенсорные и мыслительные процессы, опирающиеся на эмоционально-волевые свойства личности ребенка (Г.С. Филиппюк, П.Г. Саморукова, А.К. Матвеева, Е.К. Мелькичева, Н.И. Ветрова).

Наблюдение, по мнению Л.М. Маневцевой, П.Г. Саморуковой – специально организованное воспитателем, целенаправленное, более или менее длительное и планомерное, активное восприятие детей объектов природы. Развитие наблюдения и наблюдательности у детей традиционно считается в дошкольной педагогике одной из важнейших задач умственного воспитания. В современной педагогике и психологии наблюдение рассматривается в разных аспектах: как один из психических процессов (А.А. Люблинская); как один из видов познавательной, а в школе и учебных видах деятельности (Б.Г. Ананьев); дидакты рассматривают наблюдение как один из важных методов обучения (Р.Г. Лемберг, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Проблема исследования: какова последовательность наблюдений на прогулках при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста со взаимосвязями в природе.

Цель исследования: выявление последовательности наблюдений на прогулках как метода ознакомления детей старшего дошкольного возраста со взаимосвязями в природе.

Объект исследования: является процесс ознакомления детей старшего дошкольного возраста со взаимосвязями в природе в процессе наблюдений на прогулках.

Предмет исследования: последовательность наблюдения на прогулках как метода ознакомления детей старшего дошкольного возраста со взаимосвязями в природе.

В связи с целью и гипотезой была проведена экспериментальная работа, которая проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа было, выявить уровень сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о взаимосвязях в природе.

Из проанализированных нами вариативных комплексных программ нами было выявлено, что в программе «Детство» под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе наиболее полно представлено содержание по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста со взаимосвязями в природе [2]. Исходя из содержания данной программы, нами была составлена беседа для детей. Также нами было использовано практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ под редакцией Бондаренко Т.М. «Экологические занятия с детьми 6–7 лет» [3].

Данная беседа включала в себя три времени года: осень, зима и весна. Каждый блок включает в себя четыре группы вопросов:

- неживая природа;
- растительный мир;
- животный мир;
- человек в мире природы.

Для реализации цели нашего эксперимента были выделены следующие критерии (на основе исследования Т.М. Бондаренко):

- содержательность;
- осознанность;
- достоверность;
- заинтересованность.

На основе диагностики Т.М. Бондаренко мы обозначили уровни сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста о взаимосвязях и закономерностях в природе.

На основе данной беседы было выявлено, что у 50% детей низкий уровень представлений о сезонных изменениях в природе и пришли к выводу, что необходима специальная работа, направленная на повышение уровня представлений детей о взаимосвязях в природе, а именно с помощью прогулок сформировать у детей подготовительной к школе группе представлений о взаимосвязях в природе.

Из всего многообразия взаимосвязей в природе, доступные для детей подготовительной к школе группы, мы выбрали причинно-следственные взаимосвязи связанные с сезонными изменениями в природе. Именно эти взаимосвязи имеют наглядное представление и возможны для усвоения в процессе ежедневных прогулок.

Последовательность работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе в процессе прогулок состояла из следующих этапов:

I этап – подготовительный. Основными задачами данного этапа были: обогащение представлений детей о взаимосвязях в природе; отбор содержания материала для проведения прогулок; подготовка детей к прогулкам. В процессе работы в подготовительном этапе эксперимента мы использовали чтение художественной и природоведческой литературы предложенной авторами программы «Детство», а именно: поэтические произведения: Я. Аким «Апрель», «Осень», К. Бальмонт «Снежинка», «Осень», С. Есенин «Поет зима – аукает ...», «Береза», А. Майков «Осень (отрывок)», И. Никитин «Встреча зимы», А.С. Пушкин «За весной, красой природы ...» («Цыганы») и др. Прозайческие произведения русской и зарубежной литературы: Л. Окнин «Зима», М. Пришвин «Осинкам холодно», «Рябина краснеет», Г. Скрибичский «Воробей», «Грач», «Ласточка», «Синичка», «Скворец», Н. Сладков «Грачи прилетели» и др.

II этап – основной. Проведение системы прогулок, с целью ознакомления детей старшего дошкольного возраста со взаимосвязями в природе. В процессе прогулок мы предлагаем детям возможность взаимодействовать с природой, с помощью создания проблемно-поисковых ситуаций. Создание таких ситуаций на прогулках способствуют развитию стремления у детей к углубленному познанию природы, а разрешение этих ситуаций позволяет вооружить детей некоторым способам такого познания.

III этап – заключительный. Обобщение и систематизация представлений детей старшего дошкольного возраста о взаимосвязях в природе, в процессе дидактических игр: «Почему идет снег», «Целый год», «Когда это бывает», «Умники и умницы», «Почемучка», «Найди ошибку в рисунке».

На данный момент работа на контрольном этапе эксперимента. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась.

Список литературы

1. Бондаренко, Т.М. Экологические занятия с детьми 6–7 лет / Т.М. Бондаренко. – В. : Изд: ТЦ «Учитель», 2007. – 192 с.
2. Веретенникова, С.А. Ознакомление дошкольников с природой : учебник для учащихся пед. училищ по специальности «Дошкольное воспитание». – 3-е изд., перераб. и доп. / С.А. Веретенникова. – М. : Просвещение, 1980. – 272 с.
3. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева [и др.]. – СПб. : ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2011. – 528 с.
4. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 336 с.

*Санарова Е.С., студентка МГТУ им. Г.И. Носова
Научный руководитель: Турченко В.И.,
канд. пед. наук, профессор МГТУ им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность нашей проблемы обусловлена противоречием между достаточной разработанностью в теории и проблемами в практике.

Объект нашего исследования – процесс музыкального воспитания младших дошкольников. В ФГОС дошкольного образования (2013 г.) выделяется образовательная область «художественно-эстетическое развитие», которая предполагает развитие предпосылок 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.).

Предметом исследования является процесс обучения пению младших дошкольников.
Цель исследования – теоретически обосновать возможность совершенствования обучения детей пению детей младшего дошкольного возраста.

Для достижения цели мы ставим перед собой следующие задачи:

- 1) изучить психологическо-педагогическую и методическую литературу по проблеме;
- 2) определить уровень певческих навыков у младших дошкольников;
- 3) теоретически разработать технологию обучения пения детей младшего дошкольного возраста.

Анализ литературы позволил сделать следующие выводы:

1. Музыкальное воспитание – это целенаправленное формирование и развитие музыкально-эмоциональной отзывчивости, привитие интереса и любви к музыке.
2. Пение – это вокальное искусство, исполнение музыки голосом, основное средство музыкального воспитания.
3. Педагогическая технология – это направление, которое ставит целью повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение учащимися запланированных результатов обучения.

В литературе представлено несколько технологий обучения детей пению.

Констатирующий этап эксперимента был проведен на базе центра детского творчества Орджоникидзевского района, с 20 сентября 2012 года по 1 ноября 2013 года. В экспериментальном исследовании приняли участие 16 воспитанников младшей группы дошкольной гимназии «Развивайка» Центра детского творчества Орджоникидзевского района г. Магнитогорска.

Целью работы являлось определить уровень музыкальности и певческих навыков у детей младшего дошкольного возраста.

Используя диагностические методы Ветлугиной Н.А., нами были получены следующие результаты: 62,5% средний уровень и 37,5% ниже среднего уровня.

С учетом результатов констатирующего эксперимента, мы разработали технологию обучения пения детей младшего дошкольного возраста на учебный год. Материал для технологии мы заимствовали у Ветлугиной Н.А. и Радыновой О.П., добавив свой собственный опыт.

Мы используем артикуляционную гимнастику, которая нравится детям, дает положительные результаты в обучении пению дошкольников.

Часто среди репертуарных песен мы используем авторские песни. Достижения воспитанников гимназии оцениваются достаточно высоко на городском, областном и даже на международном уровне.

Технология включает задачи, репертуар, методы и приемы развития песенного творчества на весь учебный год.

Технология рассчитана на детей имеющих средний и низкий уровень музыкальности и развития певческих навыков.

Процесс разучивания песни должен включать в себя 3 этапа:

1-й этап – ознакомление с песней. Целью первого этапа обучения являлось: заинтересовать детей, раскрыть содержание музыкального произведения, определить музыкальные средства выразительности.

2-й этап – разучивание песни. На этом этапе происходила основная работа по обучению детей певческим умениям и навыкам.

3-й этап – закрепление песни. Работа над воссозданием музыкально-художественного образа песни, над ее эмоционально-выразительным исполнением.

Таблица

Технология совершенствования обучения пению детей младшего дошкольного возраста

| Период прохождения материала | Программное содержание | Репертуар | Методы и приемы |
|--|---|---|---|
| Сентябрь– Октябрь Итоговое мероприятие: «Праздник осени» (утренник, праздник для родителей и детей) | 1. <i>Восприятие музыки:</i> – воспитывать эмоциональную отзывчивость на песню; – реагировать на праздничную, маршевую песню. 2. <i>Развитие музыкального слуха и голоса:</i> – вырабатывать устойчивое, слуховое внимание; – учить чисто интонировать большие секунды, упражнять в умении чисто пропевать терцию (сверху вниз). 3. <i>Усвоение певческих навыков:</i> – учить «подстраиваться» к интонации взрослого, подводить к устойчивому навыку точного интонирования несложных мелодий, включающих интервал кварту; | Упражнения: «В огороде зайчик», муз. В. Карасевой, сл. Н. Френкель «Би – би – би» (секунда) «Ладушки» (р.н. пр.), обр. Н. Римского-Корсакова; «Петушок» (р. н. пр.), обр. М. Красева; «Праздничная» муз. Т. Попатенко, сл. Н. Найденовой «Здравствуй, осень» авт. Е. Санарова Задания: «Как кошечка просит молочка?» (мя-у); «Спой имя куклы» (Катя или Аленка) | – эмоционально-выразительное исполнение песни педагогом; – «в гости пришла игрушка»; – «на картине наша песня» (в подкрепление слушанию наглядные иллюстрации, передающие содержание песни); – «грустно-весело» (игра на определение характера песни); – «песню можно говорить» (прочтение песни в виде стиха грустно и медленно, тихо и громко, на крещендо и на диминуэндо); – «кошка просит молока» (дети пропевают последние фразы); – «Мы поем и хлопаем, да еще и топает» (слушание мелодии песни с прохлопывани- |

| <i>Период прохождения материала</i> | <i>Программное содержание</i> | <i>Репертуар</i> | <i>Методы и приемы</i> |
|-------------------------------------|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> – учить петь, не опережая и не отставая друг от друга; петь всю песню, а не концы фраз; – добиваться ровного звучания голоса, не допуская крикливого пения; – учить протягивать ударные слоги в словах (например: «ладушки», «бабушка», «Коле», «Тане» и т. д.); – правильно произносить гласные в словах и гласные в конце слов. <p><i>4. Песенное творчество:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – побуждать детей произвольно находить интонации | Праздничный репертуар: «Праздничная», муз. Т. Попатенко, сл. Н. Найденовой; «Здравствуй, осень» авт. Е. Санарова | ем метроритма песни, отдельного ритмического рисунка или притопыванием); – «путешествие в зоопарк», «машина», «игрушечная лошадка», «насекомые», «лев», «поезд», «белочка», «дятел» и т. д. (артикуляционная гимнастика); – игра «задууй свечу» (поочередно задувают свечи) – игра «чей паровоз гудит дольше»? – «живут нотки на руке» (пение по руке с показом звуковысотности) |

Технология не апробировалась в практике. Перспективами нашего дальнейшего исследования могут быть коррекция и апробация в практике технологии обучения пению детей младшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Битус, А.С. Певческая азбука / А.С. Битус, С.К. Битус. – Минск, 2007. – 96 с.
2. Ветлугина, Н.А. Музыкальный букварь / Н.А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1990. – 65 с.
3. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 320 с.
4. Зими́на, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А.Н. Зими́на. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000. – 75 с.
5. Кацер, О.В. Игровая методика обучения детей пению / О.В. Кацер. – СПб. : Музыкальная палитра, 2005. – 57 с.

Стегленко Н.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В последние годы происходят существенные изменения в системе дошкольного образования. Так, на смену федеральным государственным требованиям вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования»), в котором выделена образовательная область «Речевое развитие». В настоящее время уделяется особое внимание формированию словаря детей старшего дошкольного возраста, так как именно этот возраст является сензитивным в освоении речи. Дошкольник должен овладеть таким словарем, который позволил бы ему общаться со сверстниками и взрослыми, успешно обучаться в школе, понимать литературу, телевизионные и радиопередачи. Уровень развития словаря и речи в целом существенно влияет на успешность обучения. Практика показывает, что дети с богатым словарным запасом и высоким уровнем развития речи, как правило, не испытывают затруднения в учении, быстро овладевают навыками чтения и письма. У учащихся с низким уровнем лексического развития обнаруживаются трудности в общении, в обучении грамоте. Дети со средним уровнем – отличаются нестабильностью успехов в учебе.

Проблемой формирования словаря детей дошкольного возраста занимались такие исследователи как: В.В. Гербова, А.П. Иваненко, М.М. Кони́на, В.И. Логинова, Л.А. Пеньевская, Е.И. Тихеева, В.И. Яшина. Важным условием формирования словаря дошкольника является выбор эффективных, целесообразных методов и приемов, а также форм осуществления данной работы педагогами. Старший дошкольный возраст – это последний из периодов дошкольного возраста, когда в психике ребенка появляются новые образования. Это произвольность психических процессов – внимания, памяти, восприятия и др. – и вытекающая отсюда способность управлять своим поведением, а также изменения в представлениях о себе, в самосознании и в само-

оценках. Появление произвольности – решающее изменение в деятельности ребенка, когда целью последней становится не изменение внешних, окружающих его предметов, а овладение собственным поведением. В современной методике формирование словаря рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Проанализировав программы ДОО «Детство» (В.И. Логинова, Т.И. Бабаева), «Радуга» (Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон), «Успех» (Т.И. Алиева, Т.Н. Доронова) и другие можно вывести формы, методы и средства формирования словаря детей дошкольного возраста. В старшей группе необходимо расширять запас слов за счет: названий предметов, качеств, действий; активизации словаря; употребления наиболее подходящих по смыслу слов при обозначении признаков и качеств предметов; формирования умения подбирать слова с противоположным значением (сильный – слабый, быстрый – медленный, стоять – бежать); формирования умения подбирать слова со сходным значением (веселый – радостный, прыгать – скакать и др.); использование слов, обозначающих материал (дерево, металл, стекло, пластмасса и др.); осмысливания образных выражений в загадках, объяснения смысла поговорок.

В целом, для обогащения и уточнения словаря старших дошкольников используются следующие приемы: воспитатель называет предмет, действие, качество, интонационно выделяя новое слово, и предлагает повторить его («Да, мне тоже запомнился этот взъерошенный воробей, – говорит педагог. – Запомнили? Как я сказала о воробье?»).

Дети легче запоминают и быстрее начинают пользоваться новым словом, если в дальнейшем оно закрепляется в различных видах деятельности. Детям предлагают поразмышлять над новым словом («Стоял погожий осенний день, – начинает воспитатель свой рассказ и интересуется: – Как вы думаете, какой это был день?»).

Начиная с первобытно общинного строя, детей воспитывали одинаково, вовлекая их в доступную для них деятельность. Родовая община давала поручения старшим, умудренным опытом людям знакомить детей с обрядовыми традициями и историей рода, воспитывать у младших почитания старших и умерших. Важную роль в воспитание детей занимало устное народное творчество: придания, песни, сказания.

Устное народное творчество – это обобщенный и систематизированный опыт предшествующих поколений, отражающий сущность их жизни. Оно возникло задолго до того, как люди овладели письменной речью. Они передавали свое творчество последующему поколению из уст в уста. Отсюда и произошло название. По-другому, устное народное творчество называют фольклором. К нему относят: народные песни, сказки, былины, притчи, анекдоты, скороговорки, загадки, частушки и многое другое. Устное народное творчество придает языку яркость и выразительность. К примеру, с помощью пословиц, фразеологизмов можно тактично намекнуть человеку на его ошибки, при этом, не обидев его. В своих исследованиях Н.В. Гавриш [1] занималась поиском путей формирования образной речи дошкольников на основе использования разных жанров литературы и устного народного творчества. Нельзя не учитывать тот факт, что лучшие образцы речевой культуры предлагает народная педагогика, отраженная в фольклоре. В последние годы возрастает интерес к фольклористике. Общество как будто почувствовало живительную силу обновления, ее можно почерпнуть в неиссякаемых источниках народности. Народность – приоритет фольклорного жанра. Главная особенность фольклорных форм – приобщение к вечно юным категориям материнства и детства. Не случайно слово «фольклор», будучи английского происхождения, переводится буквально как народная мудрость.

В методике развития речи детского дошкольного возраста имеется немало исследований, посвященных использованию малых форм фольклора в развитии речи детей: М.Г. Буяковой, В.М. Водозовой, Н.В. Гавриш, М.Г. Кургановой, Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой и др. Все они свидетельствуют о возможности использования малых форм фольклора для развития образной речи детей. Произведения народного фольклора бесценны. Знакомство с детским фольклором развивает интерес и внимание к окружающему миру, народному слову. Развивается речь, формируются нравственные привычки. Народные песенки, потешки, пестушки, – все это представляет собой прекрасный речевой материал, который можно использовать во всех видах деятельности.

В своих работах Н.В. Гавриш [1] рекомендует использовать пословицы и поговорки на занятиях по ознакомлению с художественной литературой. Активировать в речи такие выражения как «водить за нос», «дать волю рукам», «нос повесить», «сказать – узлом завязать», «зарубить на носу». Используя в своей речи пословицы и поговорки дети, учатся ясно, лаконично, выразительно выражать свои мысли и чувства, интонационно окрашивая свою речь, развивается умение творчески использовать слово, умение образно описать предмет, дать ему яркую характеристику. Отгадывание и придумывание загадок также оказывает влияние на разностороннее развитие речи детей. Употребление для создания в загадке метафорического образа различных средств выразительности (приема олицетворения, использование многозначности слова, определений, эпитетов, сравнений, особо ритмической организации) способствуют формированию образности речи детей дошкольного возраста. Загадки обогащают словарь детей за счет многозначности слов, помогают увидеть вторичные значения слов, формируют представления о переносном значении слова. Они помогают усвоить звуковой и грамматический строй русской речи, заставляя сосредоточиться на языковой форме и анализировать ее, что подтверждается в исследованиях Ф.А. Сохина [3, с. 187]. Словарь – один из компонентов речевого развития ребенка. Овладение словарем является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития. Своевременное развитие словаря – один из важнейших факторов подготовки к школьному обучению. Через устное народное творчество ребенок не только овладевает родным языком, но и, осваивая его красоту, лаконичность приобщается к культуре своего народа,

получает первые впечатления о ней. К тому же словесное творчество народа представляет собой особый вид искусства, то есть вид духовного освоения действительности человеком с целью творческого преобразования окружающего мира «по законам красоты».

Список литературы

1. Гавриш, Н.В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Гавриш. – М. : Просвещение, 1991. – 188 с.
2. Шабаева, М.Ф. История педагогики : учебное пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)» / под ред. М.Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение, 1981. – 367 с.
3. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – М. : Просвещение, 1984. – 223 с.

*Суздальцева Я.В., студентка ИГПИ им. П.П. Ершова
Научный руководитель: Ефимова Е.А.,
канд. пед. наук, доцент ИГПИ им. П.П. Ершова
г. Ишим*

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чувство патриотизма так многогранно по своему содержанию, что не может быть определено несколькими словами. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности со всем окружающим.

Существуют различные средства воспитания патриотизма у дошкольников.

Средство – это то, что служит для осуществления какой-либо цели [3, с. 68].

Рассмотрим некоторые из них.

Широкое использование всех видов фольклора (песни, пословицы, поговорки, хороводы и т. д.). В устном народном творчестве как нигде сохранились особенности черты русского характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбию, верности. Знакомя детей с поговорками, загадками, пословицами, мы тем самым приобщаем их к общечеловеческим нравственным ценностям. В русском фольклоре каким-то особенным образом сочетается слово, музыкальный ритм, напевность. Адресованные детям потешки, прибаутки, звучат как ласковый говорок, выражая заботу, нежность, веру в благополучное будущее. В пословицах и поговорках метко оцениваются различные жизненные позиции, высмеиваются недостатки, восхваляются положительные качества людей. Особое место в произведениях устного народного творчества занимают уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. Благодаря этому, фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей.

Большое место в приобщении детей к народной культуре должны занимать народные праздники и традиции. В них фокусируются накопленные веками тончайшие наблюдения за характерными особенностями времен года, погодными изменениями, поведением птиц, насекомых, растений. Причем эти наблюдения непосредственно связаны с трудом и различными сторонами общественной жизни человека во всей их целостности и многообразии.

Важнейшим средством педагогического воздействия при формировании патриотических чувств дошкольников является организованное наблюдение окружающей действительности. Дети видят, как люди трудятся, какие складываются трудовые отношения, как оценивается труд окружающими, как они выражают свое уважение к тем, кто хорошо работает.

Необходимо продемонстрировать детям основные права и обязанности человека: право на труд, отдых, образование, обязанность честно трудиться, жить в дружбе, заботиться о благосостоянии Родины.

Однако если педагог сведет работу только к организации наблюдений, он ограничит круг знаний и представлений детей, не сможет достичь главной цели – познакомиться с особенностями родного края, пробудив в сердце ребенка интерес к нему, показать ему жизнь всей страны, воспитать любовь к отечеству.

Большое значение для патриотического воспитания детей имеет их активная, разнообразная деятельность, так как быть патриотом – это не только знать и любить свою страну, но и активно действовать на ее благо. Педагог может и должен найти для детей такую деятельность, чтобы содержание ее согласовывалось с задачами воспитания, а форма была доступной каждому ребенку и соответствовала содержанию. Для этого педагогу нужно хорошо знать содержание, особенности организации и руководства всеми видами деятельности детей (занятиями, трудом, игрой), а также уметь сочетать их в едином педагогическом процессе, подчинив единой задаче [1, с. 22].

Итак, народная педагогика располагает разнообразными средствами воспитания патриотических чувств у детей. Важное место среди них занимают произведения устного народного творчества. Сказка – одна из самых ярких форм выражения народом глубокого чувства любви и привязанности к родной земле, языку, культуре.

Материалом для народных сказок всегда служила жизнь народа, его борьба за счастье, его верования и обычаи. Воплощение в сказках положительных черт народа делало их эффективным средством передачи этих черт из поколения в поколение.

Многие народные, сказки внушают уверенность в торжестве правды, победе добра над злом. Как правило, страдания положительного героя и его друзей являются преходящими, временными, за ними обычно приходит радость, причем эта радость – результат борьбы, результат совместных усилий. Оптимизм сказок особенно нравится детям, что усиливает их воспитательное воздействие. Закладывать основы нравственности, патриотизма, воспитывать моральные ценности следует с самого раннего возраста, когда формируются характер, отношение к миру, окружающим людям.

В этике существуют две основные нравственные категории – добро и зло. Соблюдение моральных требований ассоциируется с добром. Нарушение же моральных норм и правил, отступление от них характеризуются как зло. Понимание этого побуждает человека вести себя в соответствии с моральными требованиями общества.

Такие нравственные категории, как добро и зло, хорошо и плохо, можно и нельзя, целесообразно формировать своим собственным примером, а также с помощью народных сказок, в том числе о животных. Эти сказки помогут педагогу показать: как дружба помогает победить зло («Зимовье»); как добрые и миролюбивые побеждают («Волк и семеро козлят»); что зло наказуемо («Кот, петух и лиса», «Заюшкина избушка»).

Моральные ценности в волшебных сказках представлены более конкретно, чем в сказках о животных. Положительные герои, как правило, наделены мужеством, смелостью, упорством в достижении цели, красотой, подкупающей прямоотой, честностью и другими физическими и моральными качествами, имеющими в глазах народа наивысшую ценность. Для девочек – это красная девица (умница, рукодельница...), а для мальчиков – добрый молодец (смелый, сильный, честный, добрый, трудолюбивый, любящий Родину). Идеал для ребенка является далекой перспективой, к которой он будет стремиться, сверяя с идеалом свои дела и поступки. Идеал, приобретенный в детстве, во многом определит его как личность. Сказка не дает прямых наставлений детям (типа «Слушайся родителей», «Уважай старших», «Не уходи из дома без разрешения»), но в ее содержании всегда заложен урок, который они постепенно воспринимают, многократно возвращаясь к тексту сказки [2, с. 19–21].

Например, сказка «Репка» учит младших дошкольников быть дружными, трудолюбивыми; сказка «Маша и медведь» предостерегает: в лес одним нельзя ходить – можно попасть в беду, а уж если так случилось – не отчаивайся, старайся найти выход из сложной ситуации; сказки «Теремок», «Зимовье зверей» учат дружить. Наказ слушаться родителей, старших звучит в сказках «Гуси-лебеди», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Снегурочка», «Терешечка». Страх и трусость высмеиваются в сказке «У страха глаза велики», хитрость – в сказках «Лиса и журавль», «Лиса и тетерев», «Лисичка-сестричка и серый волк» и т. д. Трудолюбие в народных сказках всегда вознаграждается («Хаврошечка», «Мороз Иванович», «Царевна-лягушка»), мудрость восхваляется («Мужик и медведь», «Как мужик гусей делил», «Лиса и козел»), забота о близкомощается («Бобовое зернышко»).

Во всех сказках есть персонаж, который помогает положительному герою сохранить свои моральные ценности. Чаще всего это мудрый старец. Старец всегда появляется в тот момент, когда герой находится в безнадежном и отчаянном положении, из которого его спасти может только глубокое размышление или удачная мысль. Но так как из-за внутренних и внешних причин герой не может справиться с этим сам, знания приходят в форме персонажированной мысли, например в форме проницательного и способного помочь старца. Он помогает герою пройти через трудную ситуацию, в которую тот попал по своей вине, или, по крайней мере, помогает ему добыть такие сведения, которые пригодятся герою в его странствиях. Старец помогает общаться с животными, особенно с птицами. Он предупреждает о подстерегающих опасностях и снабжает средствами, необходимыми для того, чтобы встретить их во всеоружии... Старец не только помогает положительному персонажу сохранить свои моральные ценности, но и сам олицетворяет такие моральные качества, как добрая воля и готовность помочь. Он также испытывает нравственные качества других («Мороз Иванович»).

Образ мудрого старца в некоторых сказках принимает особые формы, например животных. В сказках мы сталкиваемся с животными-помощниками. Они действуют как люди, разговаривают человеческим языком и обнаруживают проницательность и знание, недоступные человеку («Иван-царевич и серый волк»).

Итак, важным средством патриотического воспитания в старшем дошкольном возрасте является сказка. Именно через сказку, подобно любому другому чувству, патриотизм обретается самостоятельно и переживается индивидуально.

Список литературы

1. Деркач, Л.Н. Современные подходы к патриотическому воспитанию дошкольников / Л.Н. Деркач // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 2. – С. 21–26.
2. Народная педагогика и воспитание / авт.-сост. : Е.Ф. Широкова [и др.]. – БГПУ, 1996. – 49 с.
3. Никонова, А.Е. Воспитание начал патриотизма у детей старшего дошкольного возраста / А.Е. Никонова. – М., 1989. – 276 с.

УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В последние годы происходят существенные изменения в системе дошкольного образования. Нормативно-правовые документы федерального уровня последних лет, в первую очередь, Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования», внесли значительные коррективы в сложившееся представление работников системы дошкольного образования о формах образовательной работы с детьми.

Современная модель образования, выдвинутая для реализации Министерством образования России, предполагает использование современных педагогических технологий развивающего обучения в работе с детьми дошкольного возраста. В педагогической деятельности дошкольных образовательных организаций все чаще стали применяться современные педагогические технологии, основанные на личностно ориентированном обучении, отражающие принцип гуманистической направленности в педагогике.

Новые взгляды на воспитание, обучение и развитие детей, обозначенные в государственных документах, требуют нового подхода к осуществлению образовательной деятельности, основанного на повышении качества образования.

К образовательным технологиям, наиболее полно отражающим мировые тенденции в области личностно ориентированной педагогики, относится проектная деятельность как условие самореализации ребенка дошкольного возраста.

Термин «самореализация» встречается в исследованиях и публикациях часто, но в науке еще не определился единый подход к исследуемой проблеме. Сегодня наблюдается многовариативность в методологических подходах обоснования сущностной природы явления «самореализация», что свидетельствует о том, что решение этой проблемы находится в стадии поиска. Отечественная философия рассматривает самореализацию как процесс «опредмечивания-распредмечивания», российские психологи и педагоги К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, считают доминирующим в понятии сущностные силы самореализации, способствующие «интериоризации-экстериоризации» [7, с. 3].

В зарубежной психологии проблема реализации человеком своей сущности и духовного становления личности осуществляли А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, К. Хорни, Э. Эриксон, К. Юнг и др. В концепциях образования, сложившихся в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.) утверждается, что непрерывное развитие и самореализация есть основа человеческого существования.

В психологии проблема самореализации личности рассматривается в сочетании личностного и деятельностного начал в жизни человека. Личностная и социальная обусловленность самореализации позволяет обозначить ее как процесс внутриличностной (психологической) и внешней (социокультурно-личностной) интеграции. Потребность в самореализации удовлетворяется в любых социально приемлемых формах, видах и сферах деятельности человека.

Дошкольная образовательная организация является местом, где ребенок проводит большую часть времени. По мнению психологов и педагогов (Л.А. Венгер, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев) внутренней причиной разочарований, неудач зачастую служит отсутствие возможности для самореализации дошкольников, что приводит к формированию комплекса неудачника, замедляет дальнейшее развитие личности.

Развитие ребенка определяется его включением в определенный вид деятельности и систему межличностных отношений. Эффективность процесса включения во многом зависит от того, какими средствами и методами пользуется педагог. Перед современными педагогами стоит задача научить старших дошкольников ориентироваться в потоке информации, поступающей к ним отовсюду. Важно научить детей не только правильно усваивать и структурировать информацию, но и уметь целенаправленно искать ее. Поэтому основная задача педагогов сейчас – не просто передать знания ребенку, а вовлечь дошкольников в процесс поиска знаний.

Одним из перспективных методов, способствующих решению этой проблемы, является метод проектной деятельности. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, он развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале нынешнего столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком.

Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести [5, с. 10].

Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования.

Специфика проектной деятельности заключается в том, что педагогический процесс накладывается на процесс взаимодействия ребенка с окружающей средой (природной и социальной); педагогическое взаимодействие осуществляется в совместной с ребенком деятельности, опирается на его собственный опыт. Проектная деятельность хорошо сочетается с принципом событийности, который предполагает погружение ребенка в определенную тему или проблему.

Метод проектной деятельности целесообразнее использовать в работе со старшими дошкольниками. Этот возрастной этап характеризуется более устойчивым вниманием, наблюдательностью, способностью к началам анализа, синтеза, самооценке, а также стремлением к совместной деятельности.

Основные требования к использованию метода проектов в ДОО:

- в основе любого проекта лежит проблема, для решения которой требуется исследовательский поиск;
- проект – это «игра всерьез», результаты ее значимы для детей и взрослых;
- обязательные составляющие проекта: детская самостоятельность (при поддержке педагога), сотворчество ребят и взрослых, развитие коммуникативных способностей детей, познавательных и творческих навыков, применение дошкольниками полученных знаний на практике.

По продолжительности проекты в детском саду могут быть краткосрочными (от 1 занятия до 1 дня) и длительными (от 1 недели до 3 месяцев), но чаще педагоги используют длительные.

Обобщив исторический опыт разработки метода проектов, можно выделить следующие основные этапы:

1. Целеполагание: педагог помогает выбрать ребенку наиболее актуальную и посильную для него задачу на определенный отрезок времени.
2. Разработка проекта – план деятельности по достижению цели:
 - 1) к кому обратиться за помощью (взрослому, педагогу);
 - 2) в каких источниках можно найти информацию;
 - 3) какие предметы использовать (принадлежности, оборудование);
 - 4) с какими предметами научиться работать для достижения цели.
3. Выполнение проекта – практическая часть.
4. Подведение итогов – определение задач для новых проектов [5, с. 15].

Учитывая возрастные психологические особенности дошкольников, координация проектов должна быть гибкой, т. е. воспитатели ненавязчиво направляет работу детей, организуя отдельные этапы проекта.

Все проекты проводятся внутри детского сада, как правило, между группой участников, но бывают и личностные, индивидуальные проекты (в изобразительном и словесном творчестве). Так как ведущим видом деятельности дошкольника является игра, то, начиная с младшего возраста, используются ролево-игровые и творческие проекты.

Таким образом, метод проектов актуален и очень эффективен. Он дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к социальной действительности.

Список литературы

1. Блинецова, В.С. Руководство проектной деятельностью педагогов ДОО / В.С. Блинецова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2009. – № 9. – С. 33–40.
2. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М. : Мозаика-синтез, 2010. – 112 с.
3. Веракса, Н.Е. Организация проектной деятельности в детском саду / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 29. – С. 15–19.
4. Виноградова, О.В. Исследовательская проектная деятельность в ДОО / О.В. Виноградова // Управление ДОО. Научно-практический журнал. – 2009. – № 1. – С. 63–65.
5. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – СПб., 1997. – С. 10.
6. Киселева, Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, М.Б. Зуйкова. – М. : АРКТИ, 2003. – С. 15.
7. Коган, Л.Н. Самореализация личности как социальный процесс / Л.Н. Коган // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе ; АН СССР, Урал. науч. центр ; отв. ред. Л.Н. Коган. – Свердловск : УНЦ АН СССР, 1983. – С. 3–34.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МЛЕКОПИТАЮЩИМИ УДМУРТИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Живая природа – это удивительный, сложный, многогранный мир. Особое место в нем отведено животным. Детей дошкольного возраста следует знакомить с разнообразием животного мира леса, в том числе с млекопитающими в целом, а уже затем с млекопитающими родного края. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с млекопитающими родного края, имеет важное значение в становлении личности ребенка.

Большое количество исследователей, посвятили разные аспекты своих работ экологическому образованию, а проблема ознакомления дошкольников с млекопитающими изучена не достаточно. Так данную тему рассматривали только некоторые авторы – Е.И. Золотова [2], Л.Б. Черезова, В.А. Зебзеева. В Удмуртии исследованием млекопитающих занимались Ю.К. Попов, С.В. Пучковский, Н.Е. Зубцовский, В.И. Капитонов. Они говорят о значении непрерывного, целенаправленного процесса обучения, развития и воспитания ребенка. Млекопитающие – это высший класс позвоночных и всего царства, отличительными особенностями которых является живорождение и вскармливание детенышей молоком данное определение будет нашим рабочим определением.

Одной из эффективных инновационных форм организации исследовательской работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с млекопитающими Удмуртии является проектная деятельность.

Метод проектов, по мнению Ю.К. Ликоновой [3], – это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей – исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты, данное определение будет нашим рабочим в ходе проведения экспериментальной работы.

Внедрению проектного метода в дошкольное образование посвящены работы Н.А. Виноградовой, Т.А. Даниловой, Е.С. Евдокимовой [1], Л.С. Киселевой. Мы можем сказать, что авторы сходятся в единой точке зрения о значимости проектной деятельности для интеллектуального развития детей.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в наше время интерес детей дошкольного возраста к животным родного края, их представления о млекопитающих Удмуртии находятся на не достаточно высоком уровне.

Проблема исследования: каковы особенности ознакомления детей старшего дошкольного возраста с млекопитающими Удмуртии в процессе проектной деятельности?

Объектом нашего исследования является процесс ознакомления детей старшего дошкольного возраста с млекопитающими Удмуртии в процессе проектной деятельности.

Предмет исследования – особенности ознакомления детей старшего дошкольного возраста с млекопитающими Удмуртии в проектной деятельности.

Цель данной работы – выявление особенностей ознакомления детей старшего дошкольного возраста с млекопитающими Удмуртии в процессе проектной деятельности.

Для опровержения или подтверждения гипотезы нами была проведена экспериментальная работа. Эксперимент состоял из 3 этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили исходный уровень знаний детей старшего дошкольного возраста о млекопитающих Удмуртии. Для этого мы провели беседу с детьми, которая была составлена на основе методик С.Н. Николаевой, Т.М. Бондаренко. В ходе которой выявили, что из всех испытуемых детей ни один не показал высокий уровень знаний о млекопитающих Удмуртии, то есть у детей не сформированы представления о том кто такие лесные животные, чем они отличаются от других животных. У 30% детей средний уровень знаний о млекопитающих Удмуртии, такие дети имеют небольшие проблемы в знаниях многообразия млекопитающих Удмуртии, они выделяют некоторые характерные признаки. У 70% детей низкий уровень знаний о млекопитающих Удмуртии, как правило, эти дети не могут объяснить даже кто такие млекопитающие, не могут назвать их характерные признаки. Приведенные нами результаты эксперимента показывают необходимость в проведении целенаправленной педагогической работы в данном направлении.

На основании результатов констатирующего эксперимента нами была определена цель дальнейшей работы – формирование представлений у детей старшего дошкольного возраста о млекопитающих Удмуртии в процессе проектной деятельности. Работа по достижению поставленной цели велась в 3 этапа: подготовительный, основной, заключительный.

Задачи подготовительного этапа:

1) определить содержание работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с млекопитающими Удмуртии;

2) подобрать наглядный, иллюстративный материал (фотографии, книги, энциклопедии, видеослайды, видео фильмы и т. д.).

В ходе реализации задач первого этапа нами был проанализирован ряд научной литературы по проблеме изучения млекопитающих Удмуртской Республики. На данном этапе работы мы рассмотрели территориальное расположение млекопитающих в Удмуртской Республике, их отличительные особенности т. д. Исходя из этого, мы обозначили группу млекопитающих, с которыми будем знакомить детей: белка, волк, еж, заяц, кабан, куница, лось, лиса, медведь. В основе отбора млекопитающих лежало содержание программы «Детство» (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др.) и учитывались принципы: сезонности и регионализма.

Задачи основного этапа:

- 1) выполнить с детьми проект с дифференцированной помощью педагога;
- 2) обогатить предметно – развивающую среду группы наглядными материалами по данной теме;
- 3) воспитывать интерес к млекопитающим Удмуртии.

На втором этапе формирующего эксперимента нами был выполнен групповой, среднесрочный, информационный проект на тему: «Млекопитающие – Удмуртии». Нами была выявлена актуальность темы проекта, цель проекта и разработано содержание его реализации.

Нами был оформлен уголок природы, включающий книги, изображения и фотографии млекопитающих Удмуртии. Он был создан с целью обогащения предметно-развивающей среды в группе и активизации познавательной деятельности детей.

Нами была проведена беседа по ознакомлению детей с млекопитающими Удмуртии. Дети познакомились со средой обитания животных, их приспособлением к ней, с морфофункциональной приспособленностью к среде обитания. В ходе привлечения детей к познавательной деятельности, к изучению и выявлению новых сведений о млекопитающих Удмуртии, нами были проведены дидактические игры, а так же мы представили детям видео фильм (презентацию) о млекопитающих Удмуртии.

В процессе проектной деятельности мы использовали тематическое рисование и лепку из пластилина, посвященные млекопитающим Удмуртии. Дети в своих работах отразили те впечатления и представления, которые были сформированы в процессе беседы.

Задачи заключительного этапа:

- 1) закрепить представления детей о млекопитающих Удмуртии;
- 2) развивать творчество, умение работать в коллективе;
- 3) воспитывать нравственно-патриотические качества, любовь и бережное отношение к животным.

На заключительном этапе нашего исследования, с целью обобщения и закрепления представлений о млекопитающих Удмуртии, нами в совместной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста был оформлен макет «Млекопитающие – Удмуртии», а так же выставка детских рисунков.

На данный момент мы работаем на контрольном этапе эксперимента. Мы можем сказать, что гипотеза нашего исследования подтвердилась.

Список литературы

1. Евдокимова, Е.С. Технология проектирования в ДОУ / Е.С. Евдокимова. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 64 с.
2. Золотова, Е.И. Знакомим дошкольников с миром животных : книга для воспитателя дет. сада / Е.И. Золотова ; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 159 с.
3. Киселева, Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : пособие для руководителей и практических работников / Л.С. Киселева [и др.]. – М. : АРКТИ, 2006. – 96 с.

*Фаззалова А.Л., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ВОСПИТАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В настоящее время особо актуален вопрос о воспитании и развитии познавательного интереса у дошкольников к окружающему миру. Многие отечественные педагоги обращали внимание на необходимость открыть ребенку книгу природы как можно раньше, чтобы каждый день приносил что-то новое, чтобы каждый шаг был путешествием к истокам – к чудесной красоте природы (В.А. Сухомлинский).

Среди многообразия взглядов на проблему познавательного интереса, можно выделить множество трактовок интереса, как сложного и значимого для личности образования. Интерес – избирательная направленность человека, его внимания (Н.Ф. Добрынин); его мыслей и помыслов (С.Л. Рубинштейн); своеобразный сплав эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, повышающий активность сознания и деятельности человека (Л.А. Гордон).

Воспитательный подход к решению проблемы интереса осуществлен Г.И. Щукиной. Она считает, что интерес выступает одновременно и как избирательная направленность психологических процессов, и как стремление, потребность личности заниматься именно данной деятельностью, которая приносит удовлетворение, и как мощный побудитель активности личности: под его влиянием все психические процессы получают особое избирательное отношение к окружающему миру, наполненное яркими эмоциями, волевыми усилиями.

Н.Г. Морозова определяет интерес как стремление к знанию, которое соединяется с радостью познания и побуждает человека как можно больше узнать. Подчеркивая важность положительных эмоций как необходимого компонента познавательного интереса, автор утверждает, что он не может возникнуть на основе отрицательного отношения к деятельности.

Т.А. Куликова считает, что применительно к детям дошкольного возраста, познавательный интерес – это стремление узнавать новое, выяснять непонятное в предметах и явлениях действительности. Л.М. Маневцова подчеркивает желание дошкольника вникнуть в сущность предметов, явлений, в имеющиеся между ними связи и отношения. Она определяет познавательный интерес как стремление к активности и самостоятельности в познании.

Опираясь на исследования С.С. Калугина, Ю.Н. Панихина и др. познавательный интерес к природе – это избирательное, положительное, эмоционально-окрашенное отношение ребенка к объектам природы, проявляющееся в стремлении получать больше знаний о природе, овладевать новыми умениями и навыками по их применению в самостоятельной деятельности.

По мнению Л. Бобылевой, ведущую роль в экологическом воспитании играет формирование у детей познавательного интереса к природе. Интерес, с одной стороны, является стимулом развития бережного отношения к природе, с другой – его результатом. Таким образом, воспитание бережного отношения к природе идет от углубления имеющихся интересов к формированию новых умений, знаний, чувств, в свою очередь от них – к интересу на более высокой ступени [1, с. 10].

При ознакомлении детей с природой используют рассказ воспитателя, чтение художественной природоведческой литературы, беседу. С их помощью конкретизируются, пополняются, уточняются знания об известных детям явлениях природы и фактах из жизни животных и растений, полученных в процессе наблюдений и труда в природе. Дети получают знания о новых явлениях и предметах природы (например, о половодье, об образе жизни зверей в лесу и т. д.).

Детская литература о природе используется педагогом, прежде всего в воспитательных целях. Являясь видом искусства, она воздействует не только на сознание ребенка, но и на его чувства. Природоведческая книга дает богатый материал для воспитания познавательного интереса, наблюдательности, любознательности. Она ставит перед детьми новые вопросы, заставляет их присматриваться к окружающей природе.

Чтение детской природоведческой книги имеет большую познавательную ценность. С ее помощью можно узнать о явлениях природы, о жизни растений и животных других климатических зон, уточнить и конкретизировать имеющиеся представления о предметах, явлениях. Также она раскрывает детям явления неживой природы, помогает устанавливать связи и отношения, существующие в природе [3].

Основоположниками отечественной детской природоведческой книжки являются В.В. Бианки и М.М. Пришвин. Книги В. Бианки учат детей научному видению природы. В основе каждого рассказа, сказки, созданных В. Бианки, лежат точные факты, научные сведения об окружающей природе. Его произведения помогают воспитателю в занимательной форме раскрыть перед детьми сложные явления природы, показать закономерности, существующие в мире природы.

Интересны сказки В.В. Бианки «Чьи это ноги?», «Кто чем поет?», «Чей нос лучше?», «Хвосты». Они позволяют раскрыть обусловленность строения того или иного органа животного, средой его обитания, жизненными условиями. Воспитатель использует произведения В. Бианки и для того, чтобы показать ребенку, что мир природы находится в постоянном изменении, развитии. Из его произведений «Лесная газета», «Наши птицы», «Синичкин календарь» дети узнают о сезонных изменениях в неживой природе, в жизни растений и разных представителей животного мира.

Главным достоинством чтения природоведческой литературы является то, что она делает понятным, доступным, ясным тот материал, который дети постигают в процессе непосредственного общения, взаимодействия с миром природы и знакомит с теми явлениями, которые непосредственно воспринять невозможно.

Природоведческую книжку используют в работе с детьми дошкольного возраста с разными целями. Чтение небольшого рассказа, сказки может предшествовать наблюдению, помогая вызвать интерес к нему. Ранней весной, когда появляются первые кустики мать-и-мачехи, воспитатель может прочитать детям коротенькое описание этого растения из рассказа Н.М. Павловой «Ранняя весна». После чтения у детей возникает интерес к этому растению, внимание их направлено на то, что и как наблюдать. С этой же целью читают произведения Н.М. Павловой «Под кустом» (о гусином луке) и «Как облачко» (о подмареннике).

Перед тем, как познакомить детей с защитными свойствами снега и состоянием растений зимой, можно прочитать рассказ «Под снегом на лугу». Дошкольники узнают о том, что растения зимой не погибают, а только прекращают свой рост. Проверка сведений, полученных из этого рассказа, становится задачей наблюдения на прогулке [2].

Использование природоведческой литературы в процессе наблюдения помогает детям правильно воспринять и понять окружающий мир природы, связать его со своим опытом. Для этого полезны короткие сообщения из «Лесной газеты» В.В. Бианки, «Сорочьих тараторок» Н. Сладкова и др.

При ознакомлении дошкольников с произведениями природоведческой литературы, необходима систематическая работа, направленная на знакомство детей с жанрами познавательной литературы, с содержанием произведений, с их композиционными и языковыми особенностями.

При выборе художественных произведений о природе для чтения их детям педагогу нужно помнить о том, что: сообщаемые автором сведения о природе должны быть правильными, реалистичными; связи и закономерности природы раскрыты в доступной детям степени; произведение должно быть занимательным (интересная фабула, четкая сюжетная линия); оно должно быть эмоциональным, насыщенным поэтическими оборотами, выразительными средствами.

Воспитатель может широко использовать как сюжетные произведения о природе (В. Бианки, Е. Чарушина, Н. Павловой, Э. Шима), так и описательные (Г. Скребицкого, М. Пришвина, И. Соколова-Микитова); а также может читать детям стихи русских и отечественных поэтов (А. Пушкина, Ф. Тютчева, А. Фета, С. Есенина), в том числе, написанные специально для детей (С. Маршака, З. Александровой, В. Серовой). Кроме

произведений, рекомендованных программой, воспитатель может прочитать детям дополнительно некоторые рассказы из книг: В. Бианки «Лесные сказки и рассказы» Ю. Дмитриева «Большая книга леса», Н. Сладкова «В лесах счастливой охоты», а также рассказы И. Соколова-Микитова, Г. Скребницкого, М. Пришвина.

Чтением художественных произведений воспитатель может дополнить не только беседы, но и наблюдения, прогулки. Произведения художественной литературы могут быть использованы в самых различных ситуациях. Например, при наблюдениях за явлениями природы. Вот дети стоят и смотрят, как на землю падает первый снег, как становится его все больше и больше. «А давайте, – предлагает воспитатель, – вспомним стихи о зиме». Дети вспоминают: «В поле вьюга загуляла...» и др.

Педагогу нужно помнить, что затягивающиеся, подробные беседы, нарушают целостность восприятия, прерывают эмоциональное воздействие произведения на ребенка. Поэтому беседа должна быть краткой. Как отмечал К.Д. Ушинский, длинные, подробные объяснения поэтического произведения ослабляют его впечатление на чувство, а с другой стороны, впечатление на чувство возможно только тогда, когда образцовое произведение совершенно понято [2].

Чтение поэтических произведений о природе развивает эмоциональность, образность детской речи. Дети начинают использовать в своих высказываниях и рассказах отрывки из прослушанного. При чтении стихотворения или рассказа педагог должен обратить внимание не только на его содержание, но и постараться раскрыть его настроение и помочь ребенку проникнуться этим настроением. Чтобы дать ребенку почувствовать красоту поэтического слова, воспитатель должен сам чувствовать ее и уметь передавать в своем исполнении. Нельзя монотонно, невыразительно читать произведение о природе [4, с. 9].

На основе приобретенных знаний о природе у детей формируются такие качества, как реалистическое понимание явлений природы, любознательность, умение наблюдать, логически мыслить, эстетически относиться ко всему живому. Любовь к природе, навыки бережного отношения к ней, забота о живых существах рождает не только интерес к природе, но и способствуют формированию у детей лучших черт характера, таких, как патриотизм, трудолюбие, гуманность, уважение к труду взрослых, охраняющих и умножающих природные богатства.

Если правильно и планомерно организовать работу по воспитанию у дошкольников интереса к природе средствами поэзии, то это будет способствовать улучшению показателей детей по уровню знаний о природе.

В заключении можно сделать вывод о том, что добрые лирические стихи и художественные произведения о природе учат ребенка постигать окружающий мир не только умом, но и сердцем, а это самое главное для экологического воспитания человека.

Список литературы

1. Бобылева, Л.Д. Интерес к природе как средство экологического воспитания дошкольников / Л.Д. Бобылева // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 7. – С. 10–15.
2. Мойснер, Г.П. Все начиналось с экологической тропы / Г.П. Мойснер // Начальная школа. – 2009. – № 3.
3. Вахрушева, Л.Н. Воспитание познавательных интересов у детей 5–7 лет / Л.Н. Вахрушева. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 128 с.

*Филатова В.И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность выбранной нами темы обусловлена тем, что воспитание интереса к школе у ребенка сегодня особенно востребовано, поскольку способствуют успешной реализации новых образовательных задач, определенных нормативными документами, а также тем, что школа должна опираться на стремление детей учиться.

Интерес – это избирательное отношение личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности. Интересы возникают на основе потребностей. Потребность выражает необходимость, интерес выражает приязнь, предрасположенность к какой-то деятельности («Эмиль, или о воспитании», Жан-Жак Руссо, 1712–1778).

Проблеме интереса к школе уделял внимание Я.А. Коменский. В «Избранных педагогических сочинениях» исследователь отмечал, что «хорошо будет разъяснить детям, какое это прекрасное дело – посещать школу и учиться. Ведь из таких детей выходят важные люди, начальники, доктора, сенаторы и пр., все выдающиеся, славные, богатые и мудрые люди, к которым относительные должны относиться с почтением. Таким образом, гораздо лучше посещать школу, чем дома томиться от безделья. Затем учение не есть труд, но забава с книгами и пером гораздо приятнее сахара».

Концепции интереса к школьному обучению как комплексу качеств, образующих умение учиться, придерживались А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухина, А.А. Люблинская. Они включают в понятие интереса готовности к обучению понимание смысла учебных задач, их отличие от практических, осознание способов выполнения действия, навыки самоконтроля и самооценки, развитие волевых качеств, умение наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленных задач [3].

Исследователь С.Т. Шацкий уделял самое серьезное внимание проблеме интереса в обучении. Но он не избежал противоречий: с одной стороны, интерес – важный фактор активного усвоения ребенком социального опыта, с другой – роль интереса он видел в приспособлении ребенка к окружающей среде. И, тем не менее, С.Т. Шацкий считал, что школа должна опираться на стремление детей учиться. Это он называл жизненным импульсом, который необходимо укреплять и продолжать.

Исследователь Ш.А. Амонашвили разрабатывал проблему интереса в обучении шестилеток. Интерес к учению сливается со всей жизнедеятельностью дошкольника: неосторожный поворот метода, однообразие приема может расшатать интерес, который еще очень хрупок. Лабораторией экспериментальной диалектики НИИ педагогики Грузии под руководством Ш.А. Амонашвили разработаны психолого-педагогические основы, заложенные в эксперименте по обучению шестилеток, накоплены приемы стимулирования познавательных интересов детей (преднамеренные «ошибки» учителя, задачи на внимание, сочинительство сказок, задачи на сравнение и т. д.) [1].

Сегодня проблема интереса все шире исследуется в контексте разнообразной деятельности, что позволяет творчески работающим, воспитателям успешно формировать и развивать интересы детей к школе, обогащая личность, воспитывать активное отношение к жизни.

Необходимо формировать у старших дошкольников образ школы как образ желаемого будущего, тем самым обогатить детские представления и снять присутствующую у части детей неуверенность и настороженность по поводу предстоящего обучения в школе.

Именно на эти условия должны, в первую очередь, указывать существенные признаки воспитания интереса к школе, которые в каждой из областей человеческого знания будут иметь свои характерные особенности.

Наше внимание направлено на формирование положительного образа ближайшего будущего у старшего дошкольника. Оно должно осознаваться взрослыми (педагогами и родителями) как особая задача подготовки к школе, требующая определенных средств и методов и решаемая комплексно в единстве развития мотивационных, познавательных, эмоциональных и поведенческих сторон личности будущего школьника. Главное, чтобы в развитии интереса детей к школе не было формализма, чтобы школьная перспектива, входя в содержание образовательного процесса, связывалась в первую очередь с увлекательными делами детей, с переживанием ими ощущения своего взросления, возрастания самостоятельности, с развитием уверенности в себе, стремлением к школьному обучению.

Исследователи Н.А. Добролюбов и Н.Г. Чернышевский считали, что только воспитание, опирающееся на разумную свободу ребенка, развивает его интересы и любознательность, укрепляет его ум и волю. Они не мыслили развития интереса к учению в отрыве от интересов к явлениям жизни, они органично слиты, их единство способствует формированию активного отношения к действительности.

Поддерживая интерес к играм на школьные темы, по ходу игры напоминаем детям о том, чем занимаются ученики в школе, с помощью наводящих вопросов восстанавливаем в их памяти известные им факты и случаи, вносим предложения, советуем. Через игру и в игре постепенно готовится сознание ребенка к предстоящим изменениям условий жизни, отношений со сверстниками и взрослыми, формируются качества личности, необходимые будущему школьнику. Играя, ребенок приучается действовать в коллективе сверстников, подчинять личные желания интересам товарищей, выполнять установленные правила, прилагать определенные усилия для преодоления встречающихся трудностей. В игре формируются такие качества, как самостоятельность, инициативность, организованность, развиваются творческие способности, умения работать коллективно. Все это необходимо будущему первокласснику.

Однако не все, что дети узнают о школе, приводит к возникновению у них замыслов, перерастающих в творческую игру. Чтобы вызвать ее, особое внимание при ознакомлении ребят со школьной жизнью следует уделять таким явлениям, которые воздействовали бы на их чувства. Наблюдения за играми позволяют педагогу определить, какие события школьной жизни более всего волнуют детей; насколько полно отображают ребята знакомые им явления и факты, что еще требует уточнения, как проявляется творчество и инициатива детей при подготовке к игре и походу создания игрового образа. Такие наблюдения помогут воспитателю намечать конкретные задачи своей дальнейшей работы.

Необходимо обращать внимание на деятельность учеников, на их отношения между собой. Рассказывать о лучших учениках, возбуждать желание подражать им. Хорошо, если кто-либо из таких учеников выступит перед детьми подготовительной к школе группы и расскажет об интересных школьных делах, о любимом уроке, о том, как ребята помогают отстающим, как проводят субботники, участвуют в труде взрослых, как отдыхают в лагере. Если школьники – частые также гости в подготовительной к школе группе, то, выполняя роли учеников в игре, они по ходу знакомят ребят с порядками в классе, требованиями учителя.

Методы и приемы, применяемые педагогом для ознакомления детей со школой, должны дополнять друг друга. Различные занятия нужно сочетать с трудом и игрой.

Исследователь А.С. Макаренко считал, что жизнь и труд ребенка должны быть пронизаны интересом, что содержание образовательной работы определяется детским интересом. В диалектике воспитательного процесса педагог показал единство содержания, средств и методов воспитания, раскрыл логику воспитатель-

ного процесса, исходя из сочетания требований общественной жизни с интересами детского коллектива и интересами отдельной личности.

Знания, полученные детьми во время экскурсии, наблюдений, целевых прогулок, следует пополнять и уточнять, читая им произведения художественной литературы о школе, рассказывая им интересные истории из жизни школы.

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (в соответствии с приказом Министерства образования и науки России от 17.10.2013 г. № 1155) становятся актуальными вопросы, связанные с разными видами деятельности, преемственности различных ступеней образования.

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. Важность проблемы воспитания положительного отношения к школе ни у кого не вызывает сомнений. От того, как будет проведена наша работа, будет зависеть ее успешность и результативность. «Школа не должна вносить резкой перемены в жизнь детей. Пусть, став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое появляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений» – так писал В.А. Сухомлинский о знакомстве детей со школой в дошкольном обучении.

Таким образом, можно говорить о том, что воспитание интереса к школе у детей старшего дошкольного возраста одна из наиболее актуальных тем современной педагогики. Процесс воспитания интереса к школе у детей станет эффективным в том случае, если каждый педагог будет понимать значение интереса, формы его осуществления, влияния на развитие способностей ребенка, становление его личности.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе / Ш.А. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 36–41.
2. Запорожец, А.В. Подготовка детей к школе / В кн.: Основы дошкольной педагогики / под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М. : Просвещение, 1980. – С. 90.
3. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка / А.А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1965. – 363 с.

*Филатова Н.А., студентка ГГПИ
Научный руководитель: Шкляева Н.М.,
канд. пед. наук, доцент ГГПИ
г. Глазов*

СОДЕРЖАНИЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОФЕССИЯМИ СФЕРЫ «ЧЕЛОВЕК-ПРИРОДА»

Трудовое воспитание детей является одной из значимых проблем дошкольного образования на современном этапе развития общества. Именно дошкольное детство – ответственный период, когда закладываются основы правильного отношения к труду. Ознакомление с трудом взрослых, с профессиями является важной составляющей в трудовом воспитании дошкольника.

Вопросами трудового воспитания занимались многие отечественные педагоги и психологи К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Р.С. Буре, Т.А. Маркова, Л.В. Русскова, Г.Н. Година, В.Г. Нечаева, А.П. Усова, Я.Н. Коломинский, Д.В. Сергеева, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин.

Не мало, важное, значение в процессе трудового воспитания отводится вопросам ознакомления детей дошкольного возраста с профессиями. Более точным на наш взгляд определением профессия, является определение Е.А. Климова. По его мнению, профессия – это необходимая для общества, социально ценная и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получать взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития [2].

Исходя, из содержания трудового воспитания, старший дошкольный возраст является сензитивным периодом в процессе ознакомления детей с профессиями. Дети старшего дошкольного возраста знают орудия труда, необходимые людям определенных профессий, могут описать процесс труда и выделить качества, необходимые людям разных специальностей.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что ознакомление с профессиями сферы «человек-природа», является компонентом ознакомления детей с трудом взрослых, но в практике ДОУ практически не используется.

Анализ практической работы детских садов показал, что детей знакомят с профессиями, но в основном это профессии ближайшего окружения такие как работники детского сада, больницы, магазина, а профессиям сферы «человек-природа» не уделяется должного внимания. Профессии данной сферы связаны с изучением, охраной и преобразованием природы. Отсутствие знаний у детей о профессиях сферы «человек-природа» приводит к непониманию важности и необходимости профессий сферы «человек-природа».

Проблема исследования, каковы особенности ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями сферы «человек-природа».

Объект исследования является – процесс ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями сферы «человек-природа».

Предмет исследования – является содержание ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями сферы «человек-природа».

Цель данной работы – выявление содержания ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями сферы «человек-природа».

Для подтверждения цели и гипотезы, была проведена экспериментальная работа, которая состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента.

Для выявления особенностей ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями сферы «человек-природа» нами был проведен констатирующий этап эксперимента. Цель исследования – выявить особенности ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями сферы «человек-природа».

Таким образом, в ходе констатирующего этапа эксперимента, нами выявлено, что дети данной группы 50% имеют низкий уровень сформированности представлений о труде взрослых. Вторая половина детей показала уровень выше среднего, данное различие связано с тем, что дети посещают дополнительные образовательные центры по подготовке детей к школе. В ходе индивидуальной беседы с детьми, выявлено, что дети старшего дошкольного возраста имеют недостаточные представления о труде взрослых и их профессиях. Не всегда понимают значимость труда людей. Представления о структуре трудового процесса, а именно название профессии, месте работы, материале необходимого для труда, орудия труда, трудовые действия, результаты труда, пользу труда для общества, зачастую детям неизвестны.

Так же проанализировав план воспитательно-образовательной работы, нами выявлено, что прописанные задачи по ознакомлению детей с профессиями реализуются в процессе непосредственно образовательной деятельности и в ходе целевых прогулок, где происходит непосредственное наблюдение за деятельностью людей разных профессий.

В процессе беседы с воспитателем выявлено, что детей знакомят только с профессиями ближайшего окружения, а с профессиями сферы «человек-природа» ознакомление не ведется. Воспитатели данной группы отмечают, что в условиях города нет возможности организовать непосредственное наблюдения за трудом людей сферы «человек-природа», а использование технических средств при ознакомлении с данными профессиями, по мнению педагогов, считаются не эффективными. На наш взгляд педагоги данной группы не до конца понимают важности и необходимости знакомства детей с профессиями сферы «человек-природа».

В связи с этим нами была разработана система работы по ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями сферы «человек-природа».

Цель формирующего этапа эксперимента является формирование системы представлений у детей старшего дошкольного возраста о профессиях сферы «человек-природа».

Работа по достижению поставленной цели включают в себя 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Цель подготовительного этапа – сформировать систему знаний у детей старшего дошкольного возраста о труде взрослых и их профессиях.

Для достижения поставленных задач на данном этапе проводилась беседа на тему ознакомление с трудом взрослых «Все профессии нужны – все профессии важны». Рассматривались картины из серии «Профессии». Организовывались экскурсии в ателье, фотосалон, магазин, почту в ходе которых наблюдали за процессом труда: швеи, фотографа, продавца, почтальона. В ходе наблюдения обращать внимание детей на цель труда, орудия труда, условия труда, результат труда. Подчеркивать значимость и важность труда людей этих профессий.

Цель основного этапа – познакомить детей профессиями сферы «человек-природа». В ходе непосредственно-образовательной деятельности знакомили детей с профессиями сферы «человек-природа» в форме игры. Использовались технические средства обучения просмотр фильмов о работниках сельского хозяйства: доярка, комбайнер, ветеринар, так же профессий лесник. В процессе просмотра, обращалось внимание на условия труда, орудия труда, цели труда, подчеркивалось важность этих профессий. Выстраивались логические цепочки взаимосвязи разных профессий в процессе получения продукта труда.

Так же, использовали дидактические игры: лото «Профессии», настольно-печатные игры «Кому что нужно?»

Детям читали рассказы Д.Н. Мамина-Сибиряка, В.В. Бианке, М.М. Пришвина. Так же рассказ Л. Воронковой «Маленький Соколик», в котором привлекателен образ деда Мироныча, работающего на конюшне. Он любит лошадей, заботливо относится к родившемуся жеребенку.

Цель заключительного этапа – закрепить и систематизировать знания о профессиях сферы «человек-природа». На данном этапе выявили, как дети усвоили все ранее полученные знания о профессиях сферы «человек-природа». Для этого была проведена обобщающая беседа с детьми на тему «Интересные профессии». На занятиях по изобразительной деятельности изготовлено панно, где дети отразили свои впечатления о труде взрослых.

На данный момент работа ведется на контрольном этапе эксперимента, гипотеза подтверждена.

Список литературы

1. Буре, Р.С. Учите детей трудиться / Р.С. Буре, Г.Н. Година. – М. : Просвещение, 1983.
2. Логинова, В.И. Ознакомление с трудом взрослых как средство нравственного воспитания дошкольников / В.И. Логинова //XXXI Герценовские чтения. – Л., 1978. – С. 37–49.
3. Маркова, Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников / Т.А. Маркова. – М., 1991. – С. 12.
4. Нечаева, В.Г. Нравственное воспитание в детском саду / В.Г. Нечаева. – М., 1984.
5. Радина, Е.И. Ознакомление детей с трудом взрослых // Воспитание дошкольников в труде / под ред. В.Г. Нечаевой. – М. : Просвещение, 1974.

*Фомичева Н.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Использование фольклора в развитии ребенка дошкольного возраста связано с тем, что приобщение к народным традициям наиболее эффективно проходит через знакомство с устным народным творчеством.

Особенно актуальна эта проблема в раннем и младшем дошкольном возрасте, так как этот период является наиболее благоприятным для формирования культурно-гигиенических навыков. Именно в этом возрасте закладывается фундамент всех полезных и необходимых навыков в жизни человека. Посредством детского фольклора ребенок лучше запоминает, устанавливает причинно-следственные связи.

Как известно, фольклор – синкретический вид искусства. Основу любого фольклорного произведения, как указывает В.Е. Гусев, составляет слово. Наиболее ранние сведения о термине «фольклор» мы находим в высказываниях В. Лесевича, который определяет фольклор как «общую совокупность народного знания – все то, что знает народ по преданию». Изучение фольклора автор отнес к области этнографии.

Фольклор – это народное творчество, произведения, создаваемые народом. Определение «фольклор» ввел английский ученый У. Томс в 1846 году. Фольклор – это пословицы, песни, сказки, частушки, загадки. Современная литература уходит своими корнями в фольклор, многие произведения которого похожи даже в совершенно разных культурах.

Разные группы малых форм фольклора имеют свое назначение, что определяет специфику их использования в работе с дошкольниками. Поэзия пестования (колыбельные, песенки, 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 детей можно знакомить с назначением поэзии пестования, некоторыми особенностями содержания и формы. В этом возрасте необходимо поощрять самостоятельное исполнение детьми потешек, колыбельных и игр с куклами.

В младшем дошкольном возрасте целесообразно начинать знакомить детей с небылицами и докучными сказками. Знакомя детей с небылицами, необходимо поддерживать у детей чувство радости, возникающее от нахождения ими несоответствий в тексте. Поскольку в этом возрасте достаточно сложно сразу обнаружить несоответствия, к одному и тому же тексту можно обращаться неоднократно, желательно использовать иллюстрации, на которых дети находят соответствующие эпизоды текста. Интерес у детей вызывают и докучные сказки.

Для плодотворного общения взрослого и ребенка важно установление добрых и доверительных взаимоотношений, важен эмоциональный контакт. В этом помогает детский фольклор – сказки и малые фольклорные жанры: песни, потешки, прибаутки считалки, пословицы и т. д.

Исследователи Л. Гостева, И. Власова и др. пишут о том, что благодаря фольклору, мы делаем жизнь дошкольников содержательной, наполняем ее яркими впечатлениями, радостью, творчеством. Знакомство с произведениями фольклора расширяет кругозор детей, обогащает их чувства и речь, формирует позитивное отношение к окружающему миру.

Именно поэтому через фольклор в дошкольном возрасте важно воспитывать у ребенка привычку к чистоте, аккуратности, порядку. В эти годы дети могут освоить все основные культурно-гигиенические навыки.

Культурно-гигиенические навыки – это действия, связанные с соблюдением чистоты и порядка. В дошкольной педагогике их 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.

Особое внимание надо уделять детям трех лет, которым «самостоятельное» умывание и одевание обычно доставляют большое удовольствие. Прежде всего, следует обеспечить постоянное, без всяких исклю-

чений, выполнение ребенком установление гигиенических правил. Ему объясняют их значение. Но не менее важно помочь ребенку, особенно на первых порах, правильно усвоить нужный навык. Дети трех лет осознают необходимость выполнения культурно-гигиенических навыков к предстоящей деятельности. Для детей этого возраста очень важным является мотив своей внешней привлекательности: «Надо причесываться, чтобы быть красивым». Младшие дошкольники еще затрудняются. Легче они выделяют предметы, необходимые для проведения процесса; например, для умывания – мыло, полотенце и вода. Малыша по-прежнему привлекает сам бытовой процесс. Но особенно значимым становится выполнение действий в правильной последовательности, если использовать малые фольклорные жанры, а также положительную оценку взрослого.

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, необходимо использовать на первых порах наглядность, объяснять значение новых слов, опираясь на опыт и знания детей.

В дошкольной педагогике предлагаются разные варианты использования фольклора в повседневной жизни ребенка в дошкольных образовательных организациях и дома.

Например, можно использовать произведения фольклора в режимных моментах:

1) «Умывание»:

| | |
|--|--|
| Утром звери просыпались, Чисто звери умывались. Лишь Медведь не умывался, Неумытым он остался. Стали мы его купать, С головою окунать. Плачет Мишенька: – Простите! И меня вы отпустите! Я большой, Я буду сам – Умываться по утрам! | Водичка, водичка, Умой мое личико, Чтобы глазонки блестели, Чтобы щечки краснели, Чтоб смеялся роток, Чтоб кусался зубок. |
|--|--|

2) «Расчесывание»:

| | |
|---|---|
| Расти, коса, до пояса, Не вырони ни волоса. Расти, косынка до пят – Все волосыньки в ряд. Расти, коса, не путайся – Маму, дочку, слушайся. | Под окном лиса поет, Петушка гулять зовет: «Петя, Петя, петушок, У тебя есть гребешок, Приходи на мостик, Расчеши мне хвостик» |
|---|---|

Использование фольклора в формировании культурно-гигиенических навыков у детей поможет решить многие педагогические задачи, обогатит социально-игровой опыт, разовьет их фантазию. То, что заложено в детстве, будет питать человека на протяжении всей его жизни. Поэтому так важно окружить детей теплом и наполнить их детство настоящими сокровищами народной мудрости.

Таким образом, можно сказать, что 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. Для привития культурно-гигиенических навыков во всех возрастных группах необходимо применять показ, пример, объяснение, пояснение, поощрение, беседы, упражнения в действиях. Содержание культурно-гигиенических навыков осваивается детьми прежде всего в самостоятельной деятельности, в процессе обучения, через фольклор: потешки, пословицы, поговорки.

Список литературы

1. Большакова, М. Фольклор в познавательном развитии ребенка / М. Большакова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 9. – С. 46–49.
2. Урунтаева, Г.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М. : Просвещение, 1997. – С. 58.
3. Яковлева, Н.Н. Использование фольклора в развитии ребенка-дошкольника / Н.Н. Яковлева // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 30–33.

К ВОПРОСУ О СЕНСОРНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одной из актуальных задач дошкольной педагогики является умственное воспитание, частью которого является сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что познание человеком окружающего мира начинается с «живого созерцания», с ощущения (отражение отдельных свойств предметов и явлений действительности при непосредственном воздействии на органы чувств) и восприятия (отражение в целом предметов и явлений окружающего мира, действующих в данный момент на органы чувств). Хотя, известно, воспитание ощущений и восприятий создает необходимые предпосылки для возникновения всех других, более сложных познавательных процессов (памяти, воображения, мышления). Развитая сенсорика – основа для совершенствования практической деятельности современного человека. Ведь, как справедливо отмечает Б.Г. Ананьев, самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека.

Сенсорное воспитание дошкольников, формирование любых представлений о свойствах предметов, происходит в результате действий восприятия, направленных на обследование формы, цвета, величины и других свойств и отношений, которые должны приобрести значение образцов. Однако этого недостаточно. Необходимо, чтобы ребенок выделил основные разновидности свойств, применяющиеся в качестве эталонов, из всех остальных, начал сравнивать с ними свойства разнообразных предметов.

Исследованиям в области сенсорного воспитания дошкольников уделяли внимание многие отечественные и зарубежные ученые. Наиболее важный вклад в воспитание исследований в этом направлении внесли такие отечественные авторы, как Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская, А.П. Усова и многие другие [1].

Быстрый темп развития современного общества требует от подрастающего поколения активности, инициативы, высокого уровня умственного развития. Формирование этих качеств начинается в дошкольном возрасте. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Сенсорное развитие составляет фундамент общего умственного развития ребенка и служит залогом успешного обучения в школе и овладения художественной деятельностью.

Умственное воспитание происходит посредством дидактических игр и в процессе предметной и продуктивной деятельности: изобразительной; конструктивной; в ходе музыкального воспитания; в процессе речевого развития.

Младший дошкольный возраст является сензитивным для сенсорного развития детей, для которого необходимо организовать содержательную, результативную деятельность, использовать в дидактическом процессе различные средства и формы.

В рамках нашего исследования на базе МБДОУ № 12 «Елочка» г. Сургута во второй младшей группе было проведено опытно-поисковое исследование с целью выявления уровня сформированности сенсорного развития детей. В нем участвовало 20 детей младшего дошкольного возраста.

В рамках констатирующего эксперимента мы выявили критерии, показатели и уровни сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста. К ним мы отнесли такие критерии, как: восприятие сенсорных свойств предметов (ребенок различает: цвет – красный, желтый, синий, черный, белый; форму – круг, треугольник, квадрат, многоугольник, шар, куб; величину – большой – маленький, длинный – короткий, узкий – широкий); перцептивные действия (ребенок обследует предмет на ощупь; прослеживает контур предмета глазами; практически действует с предметом); сформированность речи и мышления (ребенок называет сенсорные свойства и качества предмета; сравнивает предметы по одному признаку; выстраивает упорядоченные ряды по возрастанию или убыванию; классифицирует предметы; обобщает предметы).

Методика проведения диагностических заданий 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 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 выполнения задания.

В результате данного задания мы распределили детей по нескольким уровням следующим образом: к высокому уровню отнесли 7 детей (35%). Эти дети различают и называют основные сенсорные свойства и качества предметов: цвет, форму, величину, пространственное расположение относительно себя и предметов между собой; включают их в действия по обследованию предметов; сравнивают предметы по одному признаку; выстраивают упорядоченные ряды предметов, могут обобщить и классифицировать знакомые предметы; используют полученные знания и умения в самостоятельной деятельности.

К среднему уровню мы отнесли 8 детей (40%). Они допускали незначительные ошибки в различении и назывании основных сенсорных свойств и качеств предметов; не всегда смогли выделить в предмете нужное свойство или качество; при выстраивании упорядоченных рядов допускали 1–2 ошибки, при сравнении предметов допускали неточности, а также при классификации и обобщении; полученные знания и умения мало использовались в самостоятельной деятельности.

5 детей (25%) показали низкий уровень. Они допускали серьезные ошибки в назывании и различении основных сенсорных свойств и качеств предметов; непоследовательно исследовали предмет с помощью анализаторов, часто переходили к манипулированию, не связывали отдельные выделенные признаки между собой; не могут выстроить упорядоченный ряд предметов, а также классифицировать и обобщить предметы по каким-либо признакам. При сравнении дети не выделяли существенные отличия или сходства. Полученные знания и умения не применяли в самостоятельной деятельности.

Таким образом, в процессе изучения сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста были получены следующие результаты: высокий уровень – 35% детей; средний уровень – 40% детей; низкий уровень – 25% детей. Данные результаты говорят о целесообразности разработки соответствующей системы работы с детьми, педагогами и родителями, направленной на повышение уровня сенсорного развития детей.

Список литературы

1. Артемова, Л.В. Мир в дидактических играх дошкольников : книга 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. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду : книга для воспитателей дет. сада. – 2-е изд., дораб. / А.К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 2001. – 169 с.
4. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : книга для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер ; под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 2008. – 144 с.
5. Венгер, Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников : пособие для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер [и др.] ; под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 2003. – 192 с.

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

РЕФЛЕКСИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В условиях модернизации системы образования очень значимым является интерес к личности младшего школьника. Особо значимой становится проблема формирования активной позиции школьника в учебно-воспитательном процессе. В свою очередь, это требует определенного уровня сформированности самооценки: представлений о себе и своих возможностях, умения правильно построить свои взаимоотношения с окружающими, принять роль ученика.

Одним из способов формирования самооценки является рефлексия. Младший школьный возраст является периодом осознания ребенком самого себя и своих поступков. Это самый благоприятный период для формирования основ адекватной самооценки любой деятельности ребенка, в том числе и учебной [1, с. 38].

Мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. Именно способность к рефлексии дает человеку возможность формировать образы и смыслы жизни, действий.

Важнейшей особенностью рефлексии является способность учащихся управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности [1, с. 39].

Но для этого необходимо учитывать необходимость не только формирования, но и совершенствования навыков самооценки, соблюдать некую последовательность в использовании приемов рефлексии, переходя от простого к сложному:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- рефлексия содержания учебного материала;
- рефлексия содержания деятельности;
- рефлексия результатов учебной деятельности [2, с. 102].

Существует множество приемов, позволяющих отследить эмоциональное состояние каждого ребенка в классе: «Букет настроения», «Дерево чувств», «Корзинка», «Разноцветье», «Музыкальный фрагмент», «Мой город», «Блиц», «Лесенка настроения» и др.

Например, упражнение «Лесенка настроения»: ученик помещает изображение человечка на соответствующую ступеньку лесенки (рис. 1):

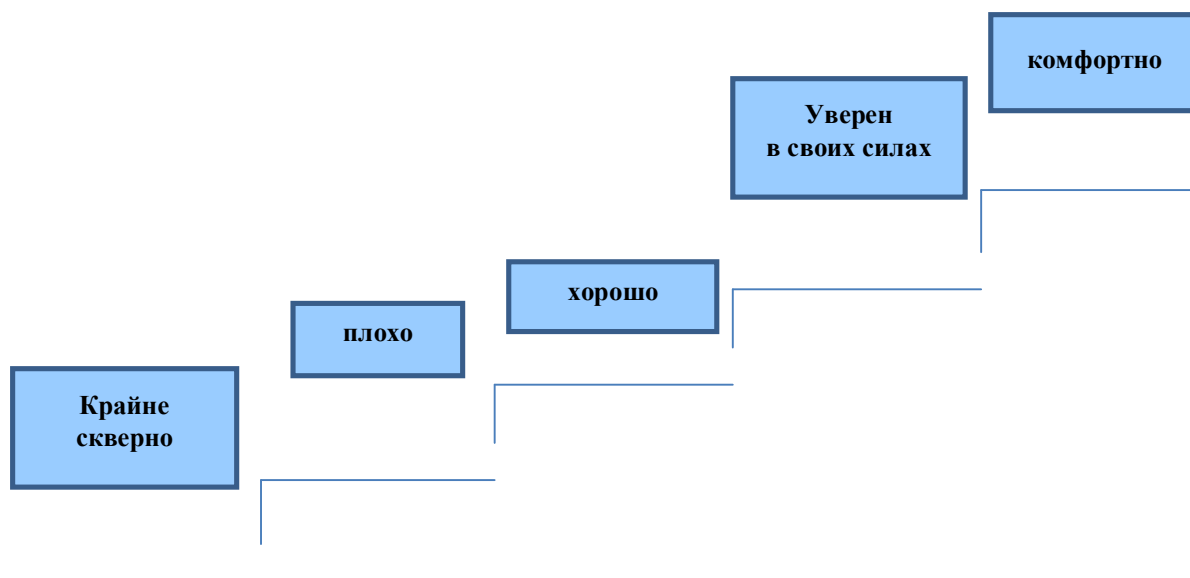


Рис. 1

Это наиболее легкие и понятные для детей способы рефлексии. Данные приемы можно использовать как в начале, так и в конце урока. Они универсальны для всех учебных предметов.

Рефлексия содержания учебного материала требует учета специфики изучения отдельного предмета в начальной школе, поэтому наряду с традиционными приемами («Незаконченное предложение», «Лист обратной связи», «Плюс – минус – интересно», «Я не знал – теперь я знаю», и др.) можно применять приемы «Строим дом», «Книжка-раскраска», «Лесенка затруднений» «Кирпичики», «Синквейн», «Кластер», «Аргумент», «Разговор на бумаге», «Точка зрения», «Карта активности» и др.

Например, рефлексивный прием «Синквейн» – это составление четверостишия по схеме:

первая строка – понятие, выраженное существительным,

вторая строка – описание двумя прилагательными,

третья строка – четыре значимые слова, выражающие отношение к понятию,

четвертая строка – слово-синоним понятию, обобщение или расширение смысла [4, с. 183].

Достаточно интересным является рефлексивный прием «Кластер» – это фиксация системного понятия взаимосвязями (рис. 2):

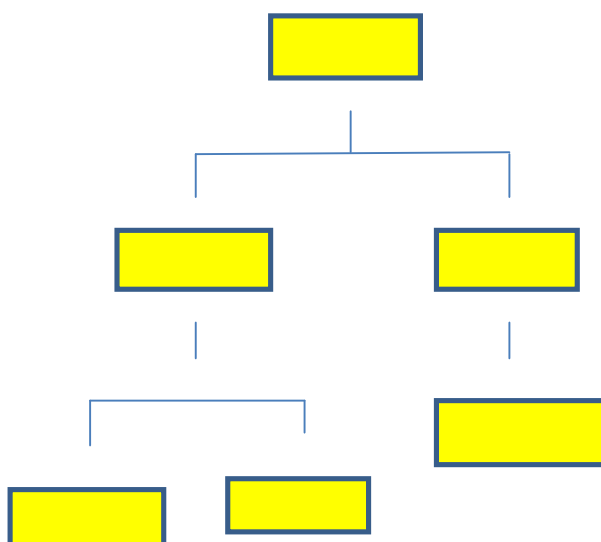


Рис. 2

Приемы «Бортовой журнал», «Мини-дневник», «Критический анализ урока», «Светофор» легко поддаются изменениям в соответствии со спецификой учебного предмета и наиболее эффективны на этапе совершенствования рефлексивной деятельности.

Например, рефлексивный прием «Бортовой журнал»:

| | |
|--------------------------|----------------------------|
| Положительное (понятное) | Отрицательное (непонятное) |
| | |

Рефлексивный прием «Письменная дискуссия о заданном вопросе»:

| | |
|------------|-------------------------|
| Мое мнение | Интересные мысли других |
| | |

Рефлексивный прием «Светофор» – школьники сигнализируют разноцветными карточками.

Зеленая – побольше таких дел, поучительно;

Желтая – понравилось, но не все, интересно;

Красная – дело не понравилось, скучно.

Приемы рефлексии результатов учебной деятельности, или оценки личностных учебных достижений достаточно широко известны. К таким относятся «Диаграмма успешности», «Оценочная лесенка», «Эссе», различные виды Портфолио, «Письмо самому себе», «Лист достижений».

Умение оценить результаты учебной деятельности и определить, насколько они зависят от ее содержания, позволяет научить младшего школьника планировать свою деятельность и выстраивать программу саморазвития и самокоррекции.

Таким образом, рефлексия учебной деятельности помогает оптимизировать учебный процесс. Ученики с помощью рефлексивных упражнений осмысливают свои методы, приемы и средства работы с учебным материалом. То есть школьники сами участвуют в повышении эффективности учебного процесса.

Рефлексия помогает школьникам сформулировать получаемые результаты, определить цели для дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь и выстроить свою траекторию развития.

Становление рефлексии в младшем школьном возрасте способствует его становлению как субъекта учения, превращает ученика в учащегося, способного самостоятельно осуществлять учебную деятельность [3, с. 72].

В результате рефлексивной деятельности младший школьник учится критически мыслить, аргументировать свое мнение, оценивать свою деятельность и деятельность своих одноклассников. Это, в свою очередь, способствует формированию адекватной самооценки младших школьников.

Список литературы

1. Игошина, Н.В. Самообучение и саморазвитие младших школьников / Н.В. Игошина // Начальная школа плюс до и после. – № 8. – 2013. – С. 38.
2. Зак, А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 102–110.
3. Медникова, Л.А. Рефлексивная деятельность младшего школьника / Л.А. Медникова // Начальная школа плюс до и после. – № 1. – 2008. – С. 72–75.
4. Ишмаматьева, Е.В. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте / Е.В. Ишмаматьева // Начальная школа плюс до и после. – 2004. – № 6. – С. 17–22.

Черниева Е.Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: **Алексеева О.В.**,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Педагогической наукой доказано, что отношение человека к книге формируется в первом десятилетии жизни. Именно тогда решается вопрос, будет ли отношение читателя к книге активным или умеренно пассивным. В дошкольном образовании общение с книгой задает взрослый – воспитатель, пользуясь методом чтения-рассматривания книги и активного слушания. Начальная школа, как следующая ступень общего образования, призвана внести существенный вклад в процесс формирования основ читательской самостоятельности младшего школьника, так как именно в этот период происходит становление ученика – читателя [3].

Развитие личности не может осуществляться без способностей учащегося ориентироваться в информационном потоке. Отсюда следует, что формирование *библиографической компетентности* является одной из самых актуальных проблем модернизации начального образования. Самостоятельная ориентация в книжном мире – конечная цель формирования библиографической компетенции у младших школьников [2].

Идеи обучения ребенка способности ориентироваться в мире книг появились еще в XIX веке. Первые библиотечные указатели для детей созданы В.И. Водовозовым (1853) и Ф.Г. Толлем (1862).

В 20–30х годах XX века вводятся библиотечные уроки, цель которых приобщение детей к библиотеке, разъяснение важности самостоятельного чтения книг.

Большой вклад внесла Н.Н. Светловская, были определены объем и содержание библиотечных знаний и умений, доступных младшим школьникам, предложены методические рекомендации по формированию на уроках внеклассного чтения.

В конце XX века появились вариативные библиотечные программы Г.В. Чулкиной (1990), П.П. Бирюковой (2003) и др.

Современная педагогика разделяет понятия «компетенция» и «компетентность». Под компетенцией понимается заранее заданное требование к подготовке ученика, а под компетентностью – уже сформировавшееся его личное качество. Поэтому компетенция осваивается учеником в образовательном процессе, а компетентность формируется в процессе этого освоения [4, с. 189].

Библиографическая компетентность – это качество личности, понимаемое как степень владения учеником библиографической компетенцией. Характеризуется степенью сформированности мотивов, адекватных содержанию библиографической деятельности, уровнем владения библиографическими знаниями, умениями, а также развитием интереса к предмету и процессу деятельности, ценностными ориентациями ученика.

О высоком уровне владения библиографической компетентностью младшим школьником можно говорить, если:

- деятельность ребенка по ориентировке в книжном мире результативна;
- познавательные мотивы библиографической деятельности реально действуют и осознаются учеником;
- ученик знает способы ориентировки в книжном мире, владеет операционной стороной деятельности: умеет пользоваться тематическим и алфавитным каталогом, может грамотно сформулировать свое обращение к библиотекаря, умеет определять содержание книги по оглавлению, обложке, иллюстрациям, может использовать помощь библиотекаря;
- интерес к процессу поиска нужной книги устойчивый и глубокий;
- сформировано отношение к книге как к ценности.

Библиографические знания и умения являются составной частью программы по литературному чтению, основная цель которой – обучение восприятию художественного произведения и развитие речи учащихся, для первоначального знакомства с библиографическими знаниями выделяются специальные библиографические уроки или фрагменты уроков литературного чтения. Закрепление полученных знаний и формирование умений требуют длительной тренировки и обычно проводятся при выполнении упражнений. Опыт показывает что, даже овладев умениями при выполнении специальных упражнений на уроке литературы, ученики быстро теряют их, если данные умения оказываются невостребованными в повседневной деятельности. Поэтому целесообразно выделить в учебных программах других школьных дисциплин те моменты, когда использование библиографических знаний помогает решить учебную задачу. При организации учебной деятельности библиографические знания станут средством достижения результата, ребенок ощутит потребность в данных знаниях, и поэтому их закрепление и формирование соответствующих умений будет носить естественный характер [1].

При возрастающем потоке информации крайне важно научить ребенка быстро и правильно выбрать необходимую книгу, ориентируясь не только на название и иллюстрации, как это всегда делают дети, а на аннотацию как наиболее верный источник сведений о содержании книги или статьи.

Работа с аннотацией продолжится после знакомства учеников с каталогами.

Процесс обучения младших школьников пользованию библиотечными каталогами пройдет гораздо успешнее, если применять занимательные формы работы: ведение классного каталога прочитанных книг. Конечно, это требует длительной подготовительной работы [4, с. 199].

Работа с информацией является составной частью всех учебных предметов в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО.

Для достижения результатов по формированию библиографической компетенции у младших школьников, важно научить учащихся ориентироваться для поиска необходимой информации, используя тип носителя информации:

- электронный носитель в интернете или на дисках;
- шаблоны (например «папка исследователя»);
- поиск необходимой литературы по каталогам: в классе, школьной библиотеке, городской библиотеке;
- совместная работа с родителями для поиска информации.

Структура библиографического урока включает в себя:

- работа с выставкой отобранных и прочитанных детьми за неделю книг;
- высказывание, обсуждение по прочитанному произведению, рассматривание иллюстраций, фотографий писателя;
- занимательные задания, игры, практические занятия, самостоятельные работы детей;
- использование технологий (создание книжки-малышки, презентации, диск с информацией);
- конкурсы;
- работа с периодическими изданиями для детей.

Комплекс уроков по формированию библиографической компетенции включает в себя темы, которые знакомят учащихся с умением ориентироваться в книжном мире и находить необходимую информацию в различных информационных источниках.

Комплекс заданий на библиографических уроках включает в себя:

- 1) фольклорные жанры: пословицы, загадки и поговорки.
- 2) стихи, сказки, рассказы.
- 3) беседу о выдающихся русских художниках – пейзажистов, таких как И.И. Левитан, А.К. Саврасов.
- 4) по ознакомлению с окружающим миром работу с народным календарем.
- 5) по изобразительной деятельности рисунки для оформления книжки-малышки.
- 6) по технологии: изготовление алфавитного каталога, книжки-малышки.
- 7) работа по карточкам для развития логического мышления.

Ведущим механизмом формирования у младших школьников библиографической компетенции является, овладение учащимися знаниями, умениями и навыками нахождения необходимой информации:

– осознание информационной потребности для решения учебно-познавательной задачи и формулировка темы, проблемы;

– поиск дополнительных источников информации по заданной теме;

– анализ и отбор источников информации;

– аналитико-синтетическая переработка собранной информации из различных источников;

– осмысление и изложение собранной информации;

– представление полученного результата и его практическое использование в учебно-познавательной и самообразовательной деятельности.

Таким образом, организация самостоятельной информационно-библиографической компетентности учащихся заключается в создании педагогических условий, способствующих развитию у них способностей решать возникающие проблемы на основе собственного практического опыта.

Список литературы

1. Кислинская, С.А. Методика формирования библиографической компетентности [Электронный ресурс] / С.А. Кислинская. – Режим доступа : dissercat.com/content/formirovanie. – Дата обращения : 12.01.2014 г.

2. Кислинская, С.А. Формирование у младших школьников библиографической компетентности [Электронный ресурс] : автореф. канд. пед. наук / С.А. Кислинская. – СПб., 2006. – Режим доступа : dissercat.com/content/formirovanie. – Дата обращения : 10.01.2014 г.

3. Колганова, Н.Е. Библиографическое описание: Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников [Текст] / Н.Е. Колганова // Теория и практика образования в современном мире : материалы II междунауч. конф. (г. Санкт-Петербург, нояб. 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012.

4. Методика обучения литературе в начальной школе [Текст] : учебник для студ. высш. учеб. заведений / М.П. Воюшина [и др.] ; под ред. М.П. Воюшиной. – М. : Академия, 2010. – 288 с.

*Шиманская Г.А., студентка ШГПИ
Научный руководитель: Каратаева Н.А.,
канд. пед. наук, доцент ШГПИ
г. Шадринск*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Как свидетельствует многовековой жизненный опыт людей, гармоничное развитие человеческого рода во многом зависит от уровня полоролевой культуры мужчин и женщин. Полоролевая культура, как система стандартов и норм, регулирующих поведение мужчин и женщин, выражает полоролевые ценностные ориентации личности. Индивидуально недостаточно иметь биологические задатки, чтобы стать мужчиной или женщиной, ему еще надо освоить определенные половые роли, т. е. социальные нормы, определяющие, чем должны или не должны заниматься представители того или другого пола.

В настоящее время в обществе повышается значимость каждой личности, ее полноценного развития как представителя определенного пола, независимо от ее возраста. Поэтому возникает необходимость построения новой системы воспитания детей, которая будет направлена на воспитание качеств мужественности и женственности, адекватных биологически заданному полу, и на создание условий для формирования соответствующего полоролевого поведения у детей, начиная с дошкольного возраста.

Сегодня для европейского общества характерно размывание традиционных стереотипов мужественности и женственности, наблюдается сближение половых социальных ролей, явление феминизации мужчин и маскулинизации женщин. Несоответствие половых ролей культурно-историческим традициям ведет к неоднозначности становления психического пола, личностным проблемам.

На этом фоне увеличивается количество проблем, связанных с одиночеством и нестабильностью супружеских отношений. Существующие проблемы сказываются на социализации современных дошкольников. Возникают сложности формирования у дошкольников гендерных представлений, адекватных культурной традиции, в соответствии с которой индивиды женского и мужского пола считаются различными. К сожалению, детям приходится копировать далеко не идеальные образцы мужественности и женственности.

Содержание женской социальной роли более доступно, понятно детям. У них есть возможность в домашней обстановке наблюдать воспитательную функцию матери (уход за детьми), хозяйственную функцию (приготовление пищи, уборка, и т. д.), что облегчает процесс социализации девочек [1, 10].

Мужская роль более отдалена от детей, менее доступна для подражания. Дети не имеют возможности наблюдать выполнение отцами общественных функций, а в домашней жизни современной семьи функции отцов представлены не так ярко, не всегда отражает проявление традиционных мужских качеств, привлекательных для мальчиков. Все это осложняет процесс социализации мальчиков.

К сожалению, в средствах массовой информации, в сюжетах современных мультфильмов часто присутствует совершенно недетское содержание, которое так же не способствует благоприятной полоролевой социализации мальчиков и девочек. Например, казалось бы в добром мультфильме «Шрек» образ женщины представлен ярко и откровенно, что не способствует правильному гендерному воспитанию. Героиня мультфильма физиологична, обладает прекрасно сложенными формами женщины, очень ярко выражено все то, что должно нравиться взрослым мужчинам, а не маленьким детям. У многих героинь западных мультипликационных фильмов нет целомудрия – того, что отличает продукцию для детей от фильмов для взрослых. Западные герои откровенно заигрывают друг с другом, прикасаются к женщине бесцеремонно, грубо. Например, Шрек в известном нам мультфильме, несет свою девушку на плече, заигрывает с ней. В силу своей подражательности, дошкольники копируют подобные стереотипы поведения, что совсем не желательно в этом возрасте. Такие модели поведения будируют ранний интерес к интимной половой сфере.

Неблагоприятную ситуацию полоролевого развития мальчиков усиливает феминизация воспитательного процесса. Рост числа неполных семей, абсолютное преобладание в дошкольных учреждениях и начальной школе педагогов женского пола делают мужскую модель малодоступной для подражания. По данным Центра социологических исследований МГУ им. Ломоносова, доля женщин среди учителей в России составляет около 81%, среди воспитателей детских садов 97%.

Формы организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях в большей степени ориентированы на женскую модель поведения, так как требуют аккуратности, прилежания, дисциплины, усидчивости, что характерно для модели поведения девочек. Для поведения мальчиков характерна большая подвижность, непоседливость, конфликтность, непослушание, поэтому мальчики получают больше замечаний, отрицательных оценок, их чаще наказывают.

Половая принадлежность является одной из фундаментальных характеристик личности. По мнению И.С. Кона «... все или почти все онтогенетические характеристики личности являются не просто возрастными, но и половозрастными» [6].

В реальной жизни ребенок развивается как представитель определенного пола. Пол – это комплекс телесных, репродуктивных, поведенческих и социально-культурных признаков, определяющих человека как мужчину или женщину, мальчика или девочку [7].

В последние десятилетия в психолого-педагогической литературе для обозначения категории пола все чаще используется термин «гендер», который введен в научную литературу с целью разграничения биологического и социального толкования ролевых отношений.

Под «гендером» принято понимать социальный пол человека, который формируется в процессе воспитания личности. Гендер указывает на социальный статус личности и ее социально-психологические характеристики, которые связаны с полом человека и возникают в процессе взаимодействия с другими личностями в рамках определенной культуры. В понятие гендер также входят психологические, культурные и социальные отличия между девочками (женщинами) и мальчиками (мужчинами).

А.А. Чекалина рассматривает гендер в соотношении с категорией психологического пола, полагая, что понятие «психологический пол» является базовым образованием в гендере. Психологический пол – это система потребностей, мотивов, ценностей, характеризующих представления человека о себе как о представителе определенного пола, а также способов поведения, реализующие эти представления [12].

Принято считать, что гендер состоит из трех компонентов: когнитивный или гендерное самосознание (Я знаю, что я мужчина/женщина); эмоциональный или гендерная идентичность (Я ощущаю себя мужчиной/женщиной); поведенческий или гендерные роли и специфика поведения (Я веду себя как мужчина/женщина).

В зарубежных и отечественных исследованиях (Ш. Берн, В.Е. Каган, И.С. Кон, В.С. Мухина, Т.А. Репина и других) обоснована значимость дошкольного возраста как важного периода полоролевой социализации.

В педагогической энциклопедии социализация личности трактуется как развитие личности человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самоорганизация в обществе; вхождение ребенка в жизнь общества, его взросление, освоение различных способов жизнедеятельности, развитие его духовных и практических потребностей и осуществление его жизненного самоопределения [9].

Полоролевая (гендерная) социализация – это процесс, в ходе которого ребенок идентифицирует себя с представителями соответствующего пола и научается тому, что в данной культуре социально приемлемо для мужчины и для женщины. Полоролевая социализация рассматривается как включение субъекта в половую (психосексуальную) культуру конкретного общества.

Процесс полоролевой социализации включает освоение половой (гендерной) роли. Под гендерной ролью понимается набор ожидаемых образцов поведения (норм) для мужчин и женщин [3]. Формирование полоролевой идентичности и овладение гендерной ролью рассматривается как два взаимосвязанных процесса. Идентичность – это субъективное переживание гендерной роли, а гендерная роль – публичное выражение идентичности [10].

В научной литературе подчеркивается обусловленность представлений о содержании половых (гендерных) ролей, эталонах маскулинности и фемининности расовыми, этническим, культурными, религиозными факторами, отсутствие «универсального для всех времен и народов образа женщины и мужчины» [8].

В 3 года дети с уверенностью относят себя к мужскому или к женскому полу. В этот период дети начинают замечать различия во внешнем облике мужчин и женщин, традиционных видах деятельности представителей разного пола.

Определяя свой, и, называя пол других людей, дети трех–четырёх лет преимущественно указывают на один из признаков своей внешности (особенности причёски, одежды). При этом младшие дошкольники еще не осознают постоянство и неизменность пола.

После 4-х лет завершается становление полового самосознания и осваивается стереотип полоролевого поведения. Дети этого возраста, как правило, называют два или три признака, которыми различаются мальчики и девочки.

К 5–6 годам дети достигают гендерной константности, осознают, что их пол постоянен и неизменен. У детей старшего дошкольного возраста складываются достаточно определенные представления о качествах мужественности и женственности и стремление подражать представителям своего пола.

По данным Р. Христовой, при определении своей гендерной принадлежности для девочек важен, прежде всего, внешний вид, одежда, аксессуары, а для мальчиков – игры и конкретные виды спорта. Своё удовлетворение гендерной принадлежностью мальчики обосновывают типичными для мужчин качествами и функциями – силой, смелостью, умением защищать более слабого [11].

В.А. Сухомлинский считал, что от того какой взрослый находится с ребенком, кто «вводит его в жизнь», зависит многое. Без взрослого человека ребенок не может выжить, как живой организм, не может развиваться в социальную личность, так как взрослые служат носителями ценностей и человеческого опыта.

Гендерное воспитание – это усвоение и активное воспроизводство индивидом общественного опыта (системы знаний, норм, ценностей), в результате которого он овладевает социальной ролью человека.

С первых лет своей жизни ребенок включается в культуру того общества, где он воспитывается и развивается [4, 5]. Уже в дошкольном возрасте он активно овладевает и пользуется общественным опытом, присваивая и делая своим внутренним достоянием различные культурные нормы и ценности, что в итоге ложится в основу его субъективной картины мира – системы упорядоченных представлений о мире, месте и назначении человека в нем.

Критериями сформированности гендерных представлений в нашем исследовании являлись: полнота представлений, осознанность и глубина. К высокому уровню сформированности гендерных представлений условно мы отнесли детей, которые имели достаточно глубокие, полные, осознанные представления о мужественности и женственности. К среднему уровню отнесли детей, ответы которых были недостаточно осознанные, полные и глубокие. Отрывочность, фрагментарность гендерных представлений были характерны для детей с низким уровнем.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий формирования гендерных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе общения со сверстниками.

Объект исследования – процесс гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – педагогические условия формирования гендерных представлений детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования – процесс формирования гендерных представлений детей старшего дошкольного возраста будет успешным если:

– будет подобрана соответствующая художественная литература для чтения детям старшего дошкольного возраста;

– в содержании образовательных ситуаций будут включены мультипликационные фильмы, сюжеты которых соответствуют уровню возрастного развития детей старшего дошкольного возраста, причем манера поведения героев мультфильмов должна соответствовать лучшим традиционным стереотипам поведения мужчин и женщин, принятым в конкретном обществе;

– будет создана предметно-пространственная развивающая среда, позволяющая закрепить сформировавшиеся гендерные представления дошкольников в сюжетно-ролевой игре и реальном общении со сверстниками.

Одной из задач опытно-поисковой работы являлось выявление гендерных представлений у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 17 детей старшего дошкольного возраста Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад центр развития» № 33 «Светлячок» г. Шадринска Курганской области.

На этапе констатирующего эксперимента для выявления особенностей формирования гендерных представлений дошкольников мы использовали модифицированную методику Л.Э. Семеновой. С детьми была проведена беседа в процессе которой были заданы следующие вопросы: «Какой должна быть девочка? Каким должен быть мальчик?», «Какие дела подходят мужчине/мальчику? Какие женщине/девочке?»; «О чем бы

могла попросить волшебника девочка? О чем его попросил бы мальчик?»; «Кто из твоих знакомых детей самые сильные? умные? красивые? послушные? заботливые? смелые?».

Достаточно эффективным методом в изучении особенностей гендерных представлений дошкольников в нашей работе являлся анализ игровой ситуации. Суть игровой ситуации состояла в предложении испытуемым распределить изображенные на карточках предметы между девочкой и мальчиком. Каждый дошкольник получал два силуэта человека, один изображал девочку, другой мальчика. Нужно было отобрать «вещи девочки» и «вещи мальчика» и обосновать свой выбор. Стимульный материал включал в себя три группы изображений. В первую группу входили предметы, маркированные в нашей культуре как «женские» атрибуты (зеркало, бусы, духи, юбка, кукла, цветы). Во вторую группу входили предметы, маркированные как «мужские» атрибуты (машина, молоток, гвозди, кроссовки, шорты, кепка). Третья группа включала в себя гендерно нейтральные предметы (кубики, линейка, расческа, книга, велосипед). Каждое изображение давалось в двух экземплярах, что позволяло отнести один и тот же предмет по желанию испытуемого как к «вещам девочки», так и к «вещам мальчика».

Анализируя полученные результаты, мы пришли к следующему выводу: во-первых, у дошкольников сложилась определенная система знаний о «женских» и «мужских» характеристиках, существенным моментом которой является принцип половой дифференциации, свидетельствующий о присвоении большинством девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста культурной линзы гендерной поляризации. Это традиция, в соответствии с которой индивиды женского и мужского пола считаются различными, противоположными друг другу и схожими внутри своей группы [2].

Во-вторых, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о наличии ряда наиболее характерных для детей и достаточно устойчивых в их среде гендерных стереотипов. Содержание данных стереотипов сводится к следующему: среднестатистический портрет представителя мужского пола в нашем исследовании включал в качестве центральных характеристик мужского образа физическую силу, способность отстаивать свои интересы («не давать себя в обиду», «уметь постоять за себя»), готовность защищать себя и других (более слабых). Вместе с тем, мужчина (мальчик) должен быть смелым, эмоционально сдержанным (прежде всего, это касается боли, обиды), быть профессионалом своего дела. Например, дети отвечали, что мужчине нужно «хорошо работать на работе», обязательно уметь разбираться в технике и во всем, что связано с ремонтом («забывать гвозди», «ремонтировать кран», «менять колеса у машины»).

В-третьих, негативный мужской образ у дошкольников был представлен следующими характеристиками: «плакал как девчонка»; «всего боялся, он был трусом»; «не может дать сдачи» и др.

В-четвертых, центральная характеристика женского образа – внешняя привлекательность (красота, аккуратность), умение ухаживать за собой, за своей внешностью («девочке нельзя быть лохматой, грязной», «красиво наряжаться»). Женщине (девочке) полезно быть заботливой, владеть навыками ведения домашнего хозяйства.

Негативный, антиидеальный женский образ включал следующие характеристики: «дралась с мальчишками», «не слушалась воспитательницу», «играла только с мальчиками, хулиганила с ними».

Результаты нашего исследования совпадают с данными, полученными Л.Э. Семеновой.

Выделенные особенности гендерных представлений дошкольников позволили нам разработать педагогические условия углубляющие и систематизирующие данные представления, способствующие формированию половой идентичности и адекватного полоролевого поведения. На наш взгляд эффективность в процессе формирования гендерных представлений дошкольников будут обеспечивать следующие педагогические условия:

– подбор соответствующей художественной литературы для чтения детям старшего дошкольного возраста;

– включение в образовательные ситуации мультипликационных фильмов, сюжеты которых соответствуют уровню возрастного развития детей старшего дошкольного возраста, причем манера поведения героев мультфильмов должна демонстрировать лучшие образцы мужественности и женственности, соответствующие традиционным стереотипам поведения мужчин и женщин, принятых в культурной традиции конкретного общества;

– создание предметно-пространственной развивающей среды, позволяющей закрепить сформировавшиеся гендерные представления дошкольников в сюжетно-ролевой игре и реальном общении со сверстниками.

Список литературы

1. Арчер, П. Половые роли в детстве: структура и развитие / П. Арчер // Детство идеальное и настоящее. – Новосибирск, 1994.
2. Бем, С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М. : РОССПЭН, 2004.
3. Бендас, Т.В. Гендерная психология : учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006.
4. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2004.
5. Зинченко, В.П. От классической к органической психологии / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 7–20.
6. Кон, И.С. Психология половых различий / И.С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2.
7. Крыгина, Н.И. Основы психологии пола / Н.И. Крыгина. – Магнитогорск, 2003.
8. Попова, Л.В. Гендерные особенности психического развития в дошкольном возрасте / Л.В. Попова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 2.

9. Репина, Т.А. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Т.А. Репина. – М. : Педагогика, 1987. – 192 с.
10. Репина, Т.А. Проблема поролевой социализации детей / Т.А. Репина. – М. ; Воронеж, 2004.
11. Христова, Р.Г. Представления дошкольников о своей гендерной принадлежности / Р.Г. Христова // Современный детский сад. – 2008. – № 8.
12. Чекалина, А.А. Гендерная психология : учебное пособие / А.А. Чекалина. – М. : Ось, 2006. – С. 89.

*Щепина Е.В., студентка ГГПИ
Научный руководитель: Шкляева Н.М.,
канд. пед. наук, доцент ГГПИ
г. Глазов*

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ПРИРОДНЫХ ПАМЯТНИКАХ УДМУРТИИ

Идея приобщения человека к природе, к ее познанию имеет глубокие корни в педагогической науке. Мыслители и педагоги прошлого, такие, как Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменский, видели в природе могучий источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли.

В связи с этим нами была определена тема исследования «Дидактическая игра как средство обобщения и систематизации представлений детей старшего дошкольного возраста о природных памятниках Удмуртии».

Необходимо уделять внимание детям старшего дошкольного возраста, так как именно этот возраст является наиболее благоприятным для формирования осознанного эмоционально-положительного отношения к окружающему миру. Поэтому, обучение систематизации и обобщения информации надо начинать с познания красоты природы, в ходе которого наиболее правильным необходимо считать ознакомление с памятниками природы родного края.

В географическом словаре памятники природы – это уникальные, невозполнимые, ценные в экологическом, научном, культурном и эстетическом отношении природные комплексы, а так же объекты естественного и искусственного происхождения [1].

Важнейшим средством ознакомления детей старшего дошкольного возраста являются дидактические игры. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка [2, с. 77] Этой проблемой занимались Усова А.П., Блехер Т.С., Комарова Т.С и др.

Нами была сформулирована проблема исследования, какова последовательность использования дидактических игр как средство обобщения и систематизации представлений детей старшего дошкольного возраста о природных памятниках Удмуртии.

Объектом исследования является обобщение и систематизация представлений детей старшего дошкольного возраста о природных памятниках Удмуртии посредством дидактических игр.

Предметом исследования является последовательность использования дидактических игр как средство обобщения и систематизации представлений детей старшего дошкольного возраста о природных памятниках Удмуртии.

Цель исследования – выявление последовательности использования дидактических игр как средство обобщения и систематизации представлений детей старшего дошкольного возраста о природных памятниках Удмуртии.

Для опровержения или подтверждения гипотезы нами была проведена экспериментальная работа. Работа состояла из 3 этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе была проведена беседа с воспитателем, в ходе которой мы выяснили, что работа по ознакомлению с природой проводится, но отдельно ознакомление с природными памятниками Удмуртии не выделяется и знакомство не осуществляется. Так же была проведена беседа с детьми. Анализ ответов детей позволил выявить, что детей с высоким уровнем развития представлений не выявлено (0%), средний уровень представлений детей о природных памятниках Удмуртии (20%), низкий уровень представлений детей (80%).

На формирующем этапе нами была разработана система работы по использованию дидактической игры как средство обобщения и систематизации представлений детей старшего дошкольного возраста о природных памятниках Удмуртии, которая включала в себя несколько этапов: подготовительный, основной, заключительный.

Задачи первого этапа:

1) определить содержание работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с природными памятниками Удмуртии;

2) подобрать наглядный, иллюстративный материал (фотографии, книги, энциклопедии, и т. д.).

В ходе реализации задач первого этапа нами был проанализирован ряд научной литературы по проблеме изучения краеведения Удмуртской Республики (энциклопедии, «Красная книга», словари и т. д.). Мы рас-

смотрели карту Удмуртии, территориальное расположение, символики республики, города, истории их возникновения, культурно – исторические памятники городов Удмуртии, памятники природы и т. д. Для того чтобы сформировать у детей старшего дошкольного возраста целостную картину о мире природы Удмуртии, нами была разработана последовательность в изучении родного края от частного к общему, т. е. знакомство детей с природными памятниками г. Глазова – ближайших городов и районов (север) – районы, расположенные на юге Удмуртии. Исходя из этого, мы обозначили природные памятники, с которыми будем знакомить детей и разделили их на следующие подвиды:

- 1) вода: река, пруд, родник, ключи;
- 2) леса: сосновый бор, кедровая роща, многовековые, оригинальные деревья;
- 3) рельефные объекты: гора «Солдырь».

Задачи второго этапа:

- 1) раскрыть понятие – памятники, природные памятники;
- 2) познакомить с природными памятниками Удмуртии.

Была организована беседа о природных памятниках г. Глазова. В результате беседы детям было раскрыто понятие «памятники», «природные памятники». Дети узнали, какие природные памятники существуют в родном городе: гора «Солдырь», «Городище Иднакар».

В процессе чтения художественной литературы, нами были использованы легенды, мифы о памятниках природы Удмуртии.

Нами была организована видео экскурсия по природным достопримечательностям Удмуртии. Дети получили представление о таких понятиях, как «заповедник», «родник», «ключ», «сосновый бор», «кедровая роща». Так, мы рассмотрели ряд природных памятников в районах северной и южной Удмуртии.

Задачи третьего этапа:

- 1) закрепить представления детей о природных памятниках родного края;
- 2) развить знания детей старшего дошкольного возраста о природных памятниках Удмуртии.

На данном этапе нашего исследования, с целью обобщения и закрепления представлений о природных памятниках Удмуртской Республике, нами была разработана настольная дидактическая игра «Путешествие по природным памятникам Удмуртии». Многофункциональность игры позволяет использовать материал как на занятиях, так и в свободной игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Каждый из детей выступал в роли экскурсовода, в момент игры в свой ход.

Проведенная нами работа привела к обогащению и систематизации знаний детей старшего дошкольного возраста о природных памятниках Удмуртии. Гипотеза подтвердилась, уровень знания детей старшего дошкольного возраста о природных памятниках Удмуртии повысился.

Список литературы

1. География Удмуртии : учебное пособие для общеобразовательной школы / сост. : Н.Т. Козлова, В.М. Успенская ; под ред. Н.Т. Козловой. – 2-е изд., испр. и доп. – Ижевск : Удмуртия, 1999. – 240 с.: ил.
2. Фребель, Ф. Система дидактических игр / Ф. Фребель // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 77–85.

*Эседова Г.М., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
д-р пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут*

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

В настоящее время общество вплотную стоит перед проблемой экологического воспитания и образования. Отношение к природе приобрело социальную значимость, стало нравственным принципом. Научно-технический прогресс улучшает условия жизни человека, повышает ее уровень. Вместе с тем растущее вмешательство человека в окружающую среду такие изменения, которые могут привести к необратимым последствиям в экологическом и биологическом смысле. Важность экологического воспитания для детей в современном технологическом мире переоценить невозможно. Проблема охраны природы становится приоритетной в современном обществе. А решение проблемы экологического образования школьников должно стать одной из основных задач сегодняшней педагогической теории и школьной практики.

Экологические вопросы должны прослеживаться на всех уроках и во внеклассной работе, экологическое воспитание должно быть систематическим, регулярным. Однако в настоящее время качество и результативность работы школы в области экологического образования нельзя считать удовлетворительной.

Начальная школа формирует у учащихся первичные знания о природе и навыки разумного поведения в природе, это связано с тем, что успешному осуществлению экологического воспитания младших школьников способствуют их возрастные особенности: эмоциональная отзывчивость, склонность к подражательности, восприимчивость к воспитательным воздействиям, любознательность.

Что же понимать под экологическим образованием? Концепция общего среднего экологического образования рассматривает его как «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью».

Педагоги-ученые (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Л.П. Симонова и др.) считают, что целью экологического образования является становление экологической культуры личности общества.

Конкретная цель экологического образования младших школьников может быть сформулирована как становление научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически-деятельностного отношения к окружающей среде, к здоровью на основе единства чувственного и рационального познания природного и социального окружения человека [1].

Ряд авторов (Л.А. Каменева, Н.Н. Кондратьева, Е.Ф. Терентьева и др.) утверждают, что становление экологически образованной личности в педагогическом процессе возможно при решении следующих задач:

1. Формирование у детей элементов экологического сознания. Освоение ребенком элементов экологического сознания определяется содержанием и характером (степенью сложности) знаний о природе. Это должны быть знания экологического содержания, отражающие ведущие взаимосвязи природных явлений.

2. Формирование у детей практических навыков и умений в разнообразной деятельности в природе; при этом деятельность детей должна иметь природоохранительный характер. В ходе реальной деятельности в природе (уход за животными и растениями в уголке природы и на участке, участие в природоохранительной работе) дети осваивают умения создавать для растений и животных условия, близкие к природным, с учетом потребностей живых организмов. Важными являются осваиваемые детьми умения предвидеть последствия негативных поступков, правильно вести себя в природе, сохранить, сохранять целостность отдельных живых организмов и систем. Именно освоение детьми практических навыков и умений делает отношение к природе не созерцательным, а осознанно-действенным.

3. Воспитание гуманного отношения к природе. Отношение к природе – гуманное, познавательное, эстетическое – теснейшим образом связано с содержанием осваиваемых ребенком знаний. Знания экологического содержания регулируют и направляют поведение и деятельность детей в природе. Особое место в формировании отношения к природе занимают знания о законах природы, доступные пониманию детей [1].

В процессе развития экологической культуры младшего школьника можно выделить три этапа, совпадающих с переходом ребенка из класса в класс. В качестве основных критериев роста следует называть приобретенный ребенком опыт взаимодействия с окружающим миром (обеспечивает необходимую базу в развитии экологической культуры личности) и следующие проявления нравственно-экологической позиции личности:

- усвоение норм и правил экологически обоснованного взаимодействия с окружающим миром, трансформация значительной их части в привычки ребенка;
- наличие потребности в приобретении экологических знаний, ориентация на практическое применение их;
- потребность в общении с представителями животного и растительного мира, сопереживание им, проявление доброты, чуткости, милосердия к людям, природе; бережное отношение ко всему окружающему;
- проявление эстетических чувств, умения и потребности видеть и понимать прекрасное, потребности самовыражения в творческой деятельности;
- проявление инициативы в решении экологических проблем ближайшего окружения.

Названные показатели сформированности нравственно-экологической позиции личности характерны для любого возраста, но на каждом возрастном этапе уровень их сформированности различен, различны и содержание каждого показателя, и формы их проявления.

Младший школьный возраст – этап формирования основ нравственно-экологической позиции личности, проявления которой имеют свою специфику и на трех условно выделенных «ступенях роста» данного возрастного периода.

Базовым в развитии экологической культуры первоклассника выступает уровень, приобретенный им в дошкольном возрасте. Новая ступень развития ребенка связывается с приобретением им экологически ориентированного личного опыта за счет: наблюдения различных состояний окружающей среды, сопровождающихся разъяснениями учителя; первоначальных оценок деятельности людей (на уровне хорошо – плохо); выполнения предложенных учителем правил поведения; общения с представителями животного и растительного мира и эмоциональных переживаний; эстетического наслаждения красотой природы и творческого воплощения своих впечатлений в устных рассказах, рисунках; ощущения потребности в знаниях экологического содержания; бережного отношения к используемым предметам, продуктам питания и т. д.; наблюдения за деятельностью взрослых по улучшению окружающей среды и собственного активного участия в ней.

Показатели сформированности экологической культуры ребенка на первой ступени начальной школы:

- ребенок проявляет интерес к объектам окружающего мира, условиям жизни людей, растений, животных, пытается оценить их состояние с позиций хорошо – плохо;
- с желанием участвует в экологически ориентированной деятельности;
- эмоционально регулирует при встрече с прекрасным и пытается передать свои чувства в доступных видах творчества (рассказ, рисунок и т. п.);
- старается выполнить правила поведения на улице, в транспорте, во время прогулки в сад, лес и др.;
- проявляет готовность оказать помощь нуждающимся в ней людям, животным, растениям;
- пытается контролировать свое поведение, поступки, чтобы не причинить вреда окружающей среде.

Качественно новая ступень, на которую поднимается в развитии своей экологической культуры второклассник, связывается со следующими приобретениями в личном опыте: от простого наблюдения – к наблюдению анализу (почему хорошо и почему плохо); соотнесение своих действий и поведения в той или иной ситуации с действиями других людей и влиянием их на природу; собственные открытия – поиск и удовлетворения потребностями в значениях о конкретных объектах окружающей среды; бережное отношение к предметам быта по собственной воле; участие в созидательной деятельности взрослых.

Показатели сформированности экологической культуры у младших школьников на втором этапе дополняются:

- интересом ребенка к объектам окружающего мира, сопровождающимся попытками ребенка их анализировать;
- участием в той или иной деятельности вместе с взрослыми с проявлением самостоятельности и творчества;
- общением с представителями животного и растительного мира, вызванным в большей степени заботой о них, нежели получением удовольствия;
- выполнением ряда правил поведения в окружающей среде, ставших привычным делом.

На третьем этапе, завершающем период младшего возраста, личный опыт ребенка пополняется новым содержанием: анализом наблюдений за состоянием окружающей среды и посильным вкладом в улучшение ее состояния; осознанным соблюдением норм и правил поведения в окружающей среде; действенной заботой о представителях животного и растительного мира; использованием полученных знаний, умений навыков в экологически ориентированной деятельности; воплощением своих впечатлений об окружающем мире в различных видах творчества.

О показателях сформированности экологической культуры ребенка на третьей ступени начальной школы можно судить по следующим проявлениям:

- соблюдение правил поведения в окружающей среде вошло в привычку;
- ребенок контролирует свои действия, соотнося их с окружающей обстановкой и возможными последствиями для тех или иных объектов окружающей среды;
- выражена потребность в заботе о тех или иных представителях животного и растительного мира;
- ребенок способен самостоятельно выбирать объект своей экологической деятельности;
- доброта, отзывчивость и внимание к окружающим (людям, природе) сопровождается готовностью ребенка оказать помощь нуждающимся в ней [2].

Не менее важно научить детей оценивать свои поступки и поступки сверстников, взрослых в процессе общения с природой.

Педагогический процесс экологического образования требует решения всех перечисленных задач в единстве. Успех экологического воспитания и образования в школе зависит от использования разнообразных форм работы, их разумного сочетания. Эффективность определяется также преимуществом деятельности учащихся в условиях школы и условиях окружающей среды.

Тем самым мы можем сказать, что важнейшим компонентом экологического воспитания является – деятельность младших школьников. Разные ее виды дополняют друг друга: учебная способствует теории и практике взаимодействия общества и природы, овладению приемами причинного мышления в области экологии; игра формирует опыт понятия экологически целесообразных решений, общественно-полезная деятельность служит приобретению опыта принятия экологических решений, позволяет внести реальный вклад в изучение и охрану местных экосистем, пропаганду экологических идей.

Мы приходим к выводу, что успех экологического образования во многом определяется заинтересованным участием всего или большей части педагогического коллектива школы в организации экологически направленной деятельности учащихся. Соответственно для организации экологически направленной деятельности учащихся необходимы эффективные методы и приемы формирования экологического воспитания у младших школьников, как во внеклассной деятельности, так и в процессе обучения.

Список литературы

1. Методика ознакомления детей с природой в детском саду / Л.А. Каменева [и др.] ; ред. П.Г. Саморукова. – М. : Просвещение, 1992. – 187 с.
2. Салеева, Л.П. Формирование бережного отношения младших школьников к природе / Л.П. Салеева. – М., 1978. – 239 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ
В СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ-2014

Материалы Всероссийской очно-заочной
научно-практической студенческой конференции

Техническая редакция, верстка – *Л.Г. Махмутова*

Сдано в печать 27.08.2014 г. Формат 60×84/8
Электронное издание. Гарнитура Times NR
Заказ № 39. Усл. п.л. 26,1

Редакционно-издательский отдел
Сургутского государственного педагогического университета
628417, г. Сургут, 50 лет ВЛКСМ, 10/2