



Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы



2020

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
АССОЦИАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-
ПСИХОЛОГОВ ПОДМОСКОВЬЯ
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КОЛОМЕНСКИЙ Г.О.



**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА:
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник научных статей и материалов VII международной
научно-практической конференции
(Коломна, 29-30 октября 2020 года)

УДК 37(063)
ББК 74я431
О-43

Рекомендовано к изданию редакционно-
издательским советом ГСГУ

Рецензенты:

Политова И.Н.,

д.филн, проректор по научной работе ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна Московской области, Россия

Артамонова Е.И.

д.пн, профессор кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Московский государственный областной
университет», г. Москва, Россия

О-43 Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. статей и материалов VII международной научно-практической конференции (29-30 октября 2020) / под общ ред. О.Б. Широких, И.В. Зеленковой – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2020. – 457 с.
ISBN 978-5-6044546-1-9

В сборнике представлены статьи и материалы VII международной научно-практической конференции "Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы", состоявшейся 29-30 октября 2020 года на базе педагогического факультета ГОУ ВО МО "Государственный социально-гуманитарный университет". Представленные в сборнике материалы отражают актуальные особенности, технологии и тенденции современного образования на всех его ступенях: от детского сада до вуза. В статьях и материалах раскрыты как научные основы современного образования, так и практический педагогический опыт участников, а также особенности профессионально-личностной подготовки современных педагогов.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям, студентам, магистрантам, аспирантам, практическим работникам образования.

УДК 37(063)
ББК 74я431

ISBN 978-5-6044546-1-9

© Коллектив авторов, 2020
© ГОУ ВО МО "Государственный социально-
гуманитарный университет", 2020

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	8
<i>Артамонова Е.И.</i> Аксиологическое поле российского образовательного пространства	9
<i>Широких О.Б.</i> Современные когнитивные технологии в пространстве образования.....	17
<i>Ушакова О.С., Яшина В.И., Ключиков Х.</i> Развитие связной речи дошкольников: когнитивный аспект.....	23
<i>Жукова Г.Е.</i> Формирование творческих способностей и эстетическое воспитание ребенка в системе этнокультурного просвещения.....	32
<i>Буторина И.А.</i> Информационная культура как средство регуляции медиаповедения учащихся начальных классов.....	36
<i>Сологуб С.С.</i> Возможности педагогического дизайна как фактора развития кадрового ресурса современной образовательной организации.....	42
<i>Дубова М.А.</i> Формирование читательской культуры младших школьников в эпоху цифровизации и глобализации.....	47
<i>Никитская Е.А.</i> Объективные условия формирования юношеских субкультур в малых городах.....	52
<i>Галкина И.А., Тепер Е.М.</i> Готовность педагогов ДООУ как ключевой компонент воспитания интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста.....	57
<i>Бычков А.А.</i> Использование доменальной теории в педагогическом процессе.....	62
<i>Уткина М.В., Захаров Д.С., Губанова Н.Ф.</i> Формирование нравственных ценностных ориентаций у старших дошкольников в процессе изучения программного музыкального репертуара.....	67
<i>Романченко А.Р.</i> Роль личностно-ориентированных технологий в образовательном процессе.....	73
<i>Степанова А.А.</i> Дистанционное обучение современном образовательном пространстве: традиции и инновации.....	77
<i>Барабаш А.А.</i> Воспитание коллективистских качеств у старших дошкольников средствами труда.....	81
<i>Стрельцова О.Ю., Буток Е.А.</i> Гендерный подход в изучении детства.....	89
<i>Таланова Н.В.</i> Риски пребывания детей в интернет-пространстве.....	92
<i>Данилова Т.В., Ратникова Ю.В.</i> Системно-деятельностный подход при организации образовательной деятельности в ДООУ.....	95
<i>Суворова В.Н.</i> Гражданско-патриотическое воспитание в образовательном пространстве современной школы на основе метаметодического подхода.....	99

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И ТЕХНОЛОГИЙ ДОУ И ШКОЛЫ.....	106
<i>Губанова Н.Ф., Ратникова Ю.В.</i> К вопросу использования современных, технологий дошкольного и начального образования.....	106
<i>Акильева Е.А., Буток Е.А.</i> Экология современного детства.....	113
<i>Данилова Д.М.</i> Особенности гендерного подхода в социализации ребенка.....	115
<i>Волкова О.В., Черниогло В.А.</i> Развитие творческих способностей старших дошкольников в процессе изобразительной деятельности.....	119
<i>Галкина Л.Б.</i> Экспериментирование как средство развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.....	122
<i>Лопандина Н.И., Петрунина С.В.</i> Познание окружающего мира через опытно-экспериментальную деятельность дошкольников.....	126
<i>Котова Т.В.</i> К вопросу о подготовке к обучению письму леворуких дошкольников.....	129
<i>Кублицкая С.В.</i> Методические рекомендации по организации летней оздоровительной кампании в ДОО.....	135
<i>Московских Н.С.</i> Интерактивные формы обучения в процессе освоения пространственных отношений детьми дошкольного возраста.....	138
<i>Стасюк Я.В.</i> Современные технологии дошкольного музыкального образования.....	142
<i>Горбачева К.В.</i> Труд дошкольников в природе как средство формирования экологических представлений.....	146
<i>Хабалова И.С.</i> Развитие этнокультурной компетенции и этнической толерантности у детей дошкольного возраста через создание тематической развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных образовательных учреждениях.....	149
<i>Романова О.М., Симанькова С.В.</i> Социокультурные ресурсы города в дошкольном образовании: мнения педагогов и родителей.....	153
<i>Бакирова А.Д.</i> Анализ влияния музейного пространства на воспитание духовно-нравственных качеств личности обучающегося начальной школы.....	159
<i>Головин И.Ю.</i> Виртуальная экскурсия как средство патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.....	161
<i>Климченко И.В.</i> Сравнительный анализ программ «Зеленый дом» и «Окружающий мир» автора Плешакова А.А.	168
<i>Лункина А.Н.</i> Развитие творческих способностей младших школьников.....	176
<i>Муртазин Р.Р.</i> Детская субкультура в современном образовательном пространстве.....	179
<i>Иванова Г.В., Неизвестная Ю.О.</i> Педагогические условия формирования культуры общения младших школьников во внеурочной деятельности.....	183
<i>Покидова Т.И., Макашина Т.Ю.</i> Экскурсия как средство формирования экологических знаний младших школьников.....	188
<i>Тимошенко М.А.</i> Игра как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка в школе.....	193

<i>Чайченко М.В., Талыка П.А.</i> Двигательная активность как основное условие сохранения здоровья детей младшего школьного возраста в условиях обучения в школе.....	196
---	-----

РАЗДЕЛ 3. ОБОЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ..... 201

<i>Гришина М.О., Куликова М.В.</i> Образовательное пространство ДОО в процессе модернизации.....	201
<i>Ануфриева Е.Е., Коробко С.Ю.</i> Особенность формирования традиций народной культуры в духовно-нравственном воспитании дошкольников...	205
<i>Скворцова М.Л.</i> Приобщение дошкольников к народной культуре через знакомство с русской народной куклой.....	209
<i>Крылова С.А., Старостина Н.Л.</i> Духовно-нравственное воспитание дошкольников на примере исторической личности.....	212
<i>Гришина Е.Ю.</i> Народная культура как источник ценностей образования и воспитания детей дошкольного возраста.....	215
<i>Ярузова И.Н., Бегутова О.И.</i> Организация работы ДОУ по художественно-эстетическому воспитанию дошкольников.....	219
<i>Козлова Т.Н., Рощина А.А.</i> Проектная деятельность как средство формирования экологической культуры детей старшего дошкольного возраста.....	223
<i>Копылова А.А.</i> Инновационные приемы коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста в деятельности педагога.....	226
<i>Бахарева Г.В.</i> Дополнительное образование для детей дошкольного возраста, программа «Будь здоров!».....	229
<i>Куманяева Е.А., Пустовалова О.П.</i> Формирование правильной осанки у детей дошкольного возраста.....	232
<i>Конищева Е.Н., Спирина Е.В., Урбан О.А., Шереметьева С.В.</i> Игры для развития творчества дошкольников.....	237
<i>Коверда М.А.</i> Игровые упражнения в вокально-хоровой работе с детьми старшего дошкольного возраста.....	241
<i>Миронова Т.В., Саркисова А.Р.</i> Математика – это не скучное занятие для дошкольников.....	246
<i>Макеева С.В.</i> Экспериментирование как средство развития познавательной активности детей дошкольного возраста.....	250
<i>Жирнова Н.Е.</i> Развитие связной речи у детей среднего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи посредством пересказа.....	254
<i>Серкова М.Д.</i> Формирование представлений о космосе у детей старшего дошкольного возраста.....	261
<i>Тельнова Ж.Н., Бажанова А.Е.</i> Особенности представлений детей об экономических понятиях.....	264
<i>Полывяная А.Ю.</i> Концепт «детство» на уроках литературы в среднем школьном звене.....	268
<i>Селина Л.Н.</i> Роль книги в формировании культуры современного учащегося.....	272
<i>Сардалишвили Л.А.</i> Совершенствование навыка чтения учащихся начальных классов посредством комплекса авторских интерактивных упражнений-тренажеров.....	277

Феоктистова А.А. Деятельность инспектора ПДН по предупреждению кибербуллинга среди несовершеннолетних..... 282

РАЗДЕЛ 4. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 286

Кулюшина А.А. Развитие связной речи у детей среднего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования..... 286

Ульянова О.И., Калашникова Н.П. Организация логопедической работы по диагностике и коррекции просодических нарушений у детей дошкольного возраста с дизартрией..... 289

Губанова Н.Ф., Антипова А.Ю. Формирование лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи..... 292

Завернина Л.М., Манаева Е.П., Обидина В.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи..... 298

Куланина И.Н., Уткина М.В. Использование нетрадиционного метода в развитии речи и коррекции речевых нарушений детей дошкольного возраста..... 305

Ткачева В.В. Звуки на кончиках пальцев..... 309

Приварина Ж.А. Автоматизация звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи средствами форм малого фольклора..... 313

Сычева Э.В. Развитие связной речи у дошкольников с ОВЗ..... 320

Антипова А.Ю. Логоритмика как одно из эффективных средств речевого развития дошкольников с ОВЗ..... 327

Козлова И.П., Федосеева К.А. Специфика экологического воспитания и образования детей с ОНР..... 333

Балашова Т.М., Филиппова Е.С. Использование игровых методов по адаптации детей дошкольного возраста с ОВЗ..... 337

Шестакова Н.А. Обучение детей с ТМНР системе альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS..... 341

Блинова Е.А. Использование метода сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями физического и психического развития..... 343

Мешалкина А.А., Романова О.М. Равные возможности для всех. Создание образовательного STEM-пространства для обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов..... 350

Заостровская Е.Н. Дидактические игры для детей с расстройством аутистического спектра..... 354

Хасанова М.С., Золотова М.Ю. Особенности организации занятий по физической культуре с детьми дошкольного возраста, имеющими синдром Дауна..... 359

Иванова Г.В., Кондратьева К.М. Педагогические условия развития творческого воображения у первоклассников с ОВЗ..... 364

Кузнецова К.А. Адаптация первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению..... 369

<i>Хасанова М.С.</i> Обучение иностранному языку детей с ОВЗ: возможности, специфика, перспективы.....	372
<i>Иванова Г.В., Мороз Г.Н.</i> Развитие музыкальных способностей младших школьников с ОВЗ посредством дидактической игры.....	378
<i>Трусова Т.А.</i> Организация и содержание деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в структуре психолого-педагогического консилиума.....	383
<i>Харламова Д.А.</i> Социально-педагогическое сопровождение адаптации детей из семей иммигрантов в образовательной среде школы.....	386

РАЗДЕЛ 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 390

<i>Новикова Г.П.</i> Психолого-педагогические условия эффективности подготовки и переподготовки педагогических кадров в системе СПО и ВО, в контексте ФГОС ДО, повышение их научного потенциала с учетом координации междисциплинарного взаимодействия специалистов разного профиля.....	390
<i>Сорока О.Г.</i> Развитие профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в процессе сетевой проектной деятельности.....	399
<i>Карина О.В.</i> Самореализация как условие формирования профессионально важных качеств личности в процессе получения педагогического образования.....	403
<i>Зеленкова И.В.</i> Подготовка студентов к творческой инновационной деятельности в сфере образования.....	406
<i>Азарко О.В., Василевская Е.С.</i> Развитие познавательных интересов будущих учителей начальных классов в процессе внеаудиторной работы	413
<i>Тесленко О.В.</i> Гуманизация подготовки будущего педагога в вузе.....	417
<i>Кадыкова Е.Ю.</i> Безопасная среда в работе будущих воспитателей специального дошкольного образования.....	422
<i>Перекальский С.А.</i> Особенности проектной деятельности обучающихся профильных педагогических классов в процессе подготовки к инновационной деятельности.....	426
<i>Бубунец С.О.</i> Обучение студентов педагогического факультета основам дебюта в шахматной партии.....	430
<i>Аласкяров Н.Б., Гаврилина А.А.</i> О вопросах физического самовоспитания и самосовершенствования, как одного из условий здорового образа жизни.....	434
<i>Макашина Т.Ю.</i> Психолого-педагогическая составляющая феномена «доверие».....	437
<i>Штыркова Т.В.</i> Инклюзивное пространство: Разные=Равные.....	441
НАШИ АВТОРЫ.....	448

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Е.И. Артамонова

Московский областной университет,
НП «Международная академия наук педагогического образования»
г. Москва, РФ
tanpo@yandex.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье анализируется с акцентом на взаимодействие образования и науки аксиологическое поле российского образовательного пространства

Ключевые слова: ценности, аксиологическое пространство образования, прогностическая направленность образования, культурособразность образования, открытость, непрерывность и преемственность образования.

Двадцать первый век объявлен ЮНЕСКО «веком образования», наблюдается усиление интеграционных процессов в образовании и мировой науке. Образование в интенсивно меняющемся поликультурном социуме правомерно делает ставку на науку (систему научного знания) как производительную силу общества, способную грамотно задать образованию, а через него и общественному развитию, новое качество.

Формирование человеческого капитала и культуры общества как социальные проблемы непосредственно связаны с высшим образованием как элитным образованием социума. Эти вопросы касаются многих отраслей науки. И современное научное знание как комплексное, многоотраслевое, способно дать более полное научное знание об изучаемом явлении. Педагогические научные школы исследующие проблемы в области образования, особенно - на «стыке наук», комплексно, системно, завоевывают популярность среди учёных и студентов. И это сегодня весьма приветствуется в сфере научно-исследовательской деятельности студентов, участвующих в академической мобильности.

Современная система научного знания как комплексное явление предстает в образовании многоаспектными связями философского, обществоведческого и естественнонаучного знания с психологическим, педагогическим, медицинским и математическим. Систему научных связей представляют в разных графических

изображениях. Нам импонирует модель системы современного научного знания, представленная в середине 80-х гг. академиком Б.Кедровым. Он представил её в виде треугольника. При этом каждая из заявленных наук выступает как многоотраслевая. Вершины треугольника занимают науки, отвечающие за формирование мировоззрения личности: философия, общественные науки (культурология, социология, политология, экономика, история и др.), естественные науки (экономика, физика, химия, биология и др.).

Стороны треугольника занимают следующие науки: между философией и общественными науками – педагогика; между философией и естественными науками – медицина; между общественными и естественными науками – математика. В центре треугольника располагается психология как наука о психике, внутреннем мире, душе человека, который берёт новое знание, овладевает науками. Эта модель просматривается в каждой из современных образовательных программ в системе многоуровневого образования (бакалавр, специалист, магистр).

Диалог современного образования и науки осуществляется по важным для модернизации образования направлениям развития.

Во-первых, современное образование вынуждено меняться, решая актуальную задачу формирования Человека духовного, для которого гуманность является проявлением его родового качества – человечности. Человека с новыми мировоззренческими основами и научной картиной мира, ориентированной на диалектику родной культуры и культуры мира. Человек в настоящее время продолжает оставаться важным аксиологическим объектом, наряду с Природой и Обществом (союз граждан, общественный договор).

Продолжается процесс смены типов цивилизаций, которая была предсказана еще в 30-х годах XX столетия выдающимся русским философом и социологом П.А. Сорокиным. Образ человека, социальный заказ общества системе образования, который активизирован как системообразующий фактор цивилизации. Ставка на развитие, совершенствование уникальности субъекта культуры, толерантность, целостность, универсальность, с одной стороны, и - на гражданственность, патриотизм, финансовую и правовую грамотность – с другой.

Требуется реализация следующих стратегических задач высшей школы:

- социализация (гармонизация отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира; развитие национального самосознания человека, обеспечение условий для приобретения им широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро адаптироваться в социуме);

- профессионализация (подготовка профессионально компетентного специалиста, обладающего фундаментальными и прикладными знаниями и высокой культурой организации и осуществления профессиональной деятельности, приобретением им широкого базового образования);
- самореализация (обучение человека продуктивной жизнедеятельности, создание условий для его самосовершенствования и самореализации).
- многостороннее гармоничное развитие личности студента;
- стимулирование проявления индивидуальных способностей во всех видах учебно-научно-производственной деятельности;
- формирование у студентов гражданского самосознания и уважения к национальной культуре, языку, общественным законам, Конституции РФ;
- воспитание у студентов культуры межнационального взаимодействия и уважения к мировым ценностям;
- подготовка будущих специалистов к творческой деятельности в обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия, дружбы между этническими, национальными и региональными группами;
- воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе ООН;
- формирование экологической культуры специалиста, бережное отношение к окружающему миру природы.

Под воздействием целого ряда революций – информационной, телекоммуникационной, менеджеральной и др. – происходят существенные изменения стратификационной структуры общества, что влечет за собой необходимость увеличения качества социально полезного человеческого потенциала, что проявляется, прежде всего, в профилизации образовательной сферы. Известно, что от уровня образованности населения – одного из показателей индекса человеческого потенциала, определяющего прогрессивность общества, зависит настоящее и будущее развитие всех уровней социальной структуры общества, обеспечивающее и оптимальное функционирование всей системы глобальных межцивилизационных социальных структур нашей планеты.

Ставка в подготовке профессионала высшей квалификации правомерно сделана на реализацию компетентностной модели в образовании, на образованность всех слоев населения, на устремленность человека к преемственности и непрерывности уровней высшего образования с лозунгом «Образование – через всю жизнь!».

Анализ теоретических исследований и педагогической практики позволил выделить тенденции модернизации образования в информационном обществе,

как внутренние, присущие самой системе образования, так и внешние, отражающие взаимовлияние систем:

- прогностическая направленность образования (способность в своем современном развитии «предвидеть» и определенным опережающим образом удовлетворять потребности грядущих поколений людей; переход от концепции поддерживающего образования к концепции опережающего образования);
- создание единого информационного образовательного пространства (на уровне этноса, страны, региона, мира) и информационной образовательной среды, в основе которой лежат новые информационные, коммуникационные технологии, в частности, дистанционное образование, позволяющее получать качественное образование в любое время, в любом месте, на протяжении всей жизни человека;
- личностная ориентация образования (формирование специальных механизмов личностной социализации индивида – личностного опыта, рефлексии, автономности, ответственности, волевой саморегуляции; усиление эффективности личностно-развивающего потенциала образования за счет компьютерной поддержки личностно-развивающих образовательных технологий – контекстуальных, диалогических, игровых, коммуникативно-ролевых, имитационно-моделирующих систем обучения) [7]. Ориентация образования на саморазвитие личности (приоритетная востребованность в новых информационных условиях личностного знания, субъектного опыта, индивидуальной заинтересованности, личностно-творческой работы; развитие самостоятельности и независимости личности в открытом образовании; поддержка средствами информационных технологий проявлений «самости»);
- культуросообразность образования – учет в образовании специфики модернизации поля культуры в условиях информационного общества, обусловленной проявлением традиций культуры, возникновением новых культур; смещение культуры в эпицентр современного образования; поликультурность образования (адекватность культурному и этническому многообразию человечества; воспитание у человека толерантности к иным культурам и системам ценностей; выработка его социальной и личностной целостности и соразмерности; культурная компетентность личности, связанная с облегчением доступа к культурным ценностям других наций и народов при сетевых взаимодействиях; трансформация монолога в диалог и полилог и т. д.);
- экологизация, природосообразность образования (ориентация образования на цели понимания и сохранения природы, ноосферное развитие общества,

сохранение биосферы планеты и выживание человечества как вида её населяющего, становление личности, способной решать глобальные проблемы человечества; осознание путей обеспечения выживания цивилизации и сохранения витальных основ человеческой сущности при создании искусственного интеллекта; практическое включение личности в природоохранную и природоисследовательскую деятельность);

- прагматическая направленность образования (продуктивность в образовании; возможность создания собственных настоящих, востребованных учебных проектов и продуктов на основе новых информационных технологий, которые становятся реально действующими основными инструментами дальнейшей практической профессиональной деятельности человека; моделирование различных деятельностных процессов, явлений и объектов; приоритетность креативной деятельности в образовании (передача репродуктивных функций деятельности компьютерным системам обработки информации, информационным технологиям; расширение поля проектной деятельности в образовании);
- открытость образования как способность к саморазвитию, предполагающая новый подход к определению целей и результатов образования, взаимодействию учителя и учащихся, к личности ученика и педагога, содержанию образования;
- непрерывность образования (необходимость и доступность образования не только в начале жизненного пути человека, но и на всем его протяжении, что обусловлено стремительным возрастанием объемов знаний, информационных потоков, совершенствованием технологий во всех сферах деятельности общества и человека; обеспечение организационного и содержательного единства, преемственности и взаимосвязи всех звеньев образования, совместно и скоординировано решающего задачи по социализации личности и удовлетворяющего ее стремление к самообразованию, саморазвитию);
- гуманизация и гуманитаризация образования (смещение акцента на интересы и роль личности учащегося и педагога; становление субъект-субъектных отношений; создание оптимальных условий разностороннего развития личности в новой информационной образовательной среде); формирование у человека особой собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нем; смена акцентов и приоритетов – отказ от технократизма, противостоящего гуманитаризации, традиционного противопоставления гуманитарных и естественнонаучных дисциплин; создание ситуаций для принятия человекоориентированных решений; преодоление отрыва уникалий от универсальности, взаимодействие

внесознательного и сознательного, образного и понятийного, универсального и уникального;

- фундаментализация образования (превращение образования в подлинный фундамент материальной, духовной, теоретической и практической деятельности людей; углубление теоретической общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки обучающихся, позволяющее им увидеть взаимосвязь предметов и явлений, создать собственную целостную картину мира; взаимодополнение рационально-логического и эмоционально-образного мышлений; раскрытие основ и источников различного (порой противоречивого) знания и опыта; изучение и формирование целостных представлений об основных законах природы, общества и их дальнейшего развития, а также природы и назначения самого человека).

Следует сказать о том, что потрясшая человечество система кризисов (экологического, демографического, энергетического, продовольственного и др.) показывает, что оно находится на переломе своего развития. Человеческая цивилизация в условиях кризисного существования ищет новые перспективы собственного развития. Сегодня поиск путей и способов своей эволюции человечество видит, прежде всего, в глобальном культивировании гуманистических основ существования. Это на глобальном уровне показала экологическая сессия ООН (Рио-де-Жанейро, 1992г.), которая приняла «Повестку дня на 21 век» - новую программу стратегического развития человечества. Ученые разных научных школ правомерно интегрируются на базе гуманизма, утверждая гуманистическую парадигму общественного развития.

Происходит переход к новой цивилизации с новым набором ценностей, с новыми представлениями о пространстве, времени, вселенной, культуре, развитии. Акцентируется парадигма устойчивого развития общества, образования, реализация которой требует акцентировать формирование культуры мира субъекта (человека, группы, общества), диалог культур, ценность и уникальность каждой культуры, ценность единения в общечеловеческую цивилизацию.

В ряду стратегически значимых задач высшего образования можно выделить следующие:

- повышение роли образования в экономике, науке, культуре;
- изменение содержания образования исходя из императивов XXI века, долговременных национальных интересов, перспективных технологий;
- интеграция основной части интеллектуального потенциала государства вокруг высшей школы;

- минимизация издержек, связанных с понижением уровня образования при значительном росте его разнообразия;
- раскрытие возможностей неиспользуемой части потенциала высшей школы путем создания небольших, эффективно действующих структур, «точек роста».

Актуальной остается социальное движение в образовании под девизом «Культура мира». Под культурой мира в современном научном знании понимается культивирование совокупности этических ценностей и норм, гуманного отношения к другому человеку и к окружающему миру: традициям и обычаям народа, поведению в обществе и образу жизни. Всяческую поддержку находят:

- уважение жизни, достоинства и прав человеческой личности;
- отказ от насилия и его недопущение; признание права каждого человека в мире на свободу слова, мнений и информации;
- приверженность принципам демократии, свободы, справедливости, солидарности, толерантности, плюрализма, понимания иной культуры;
- терпимое отношение к различиям между людьми в культуре, в нравах и обычаях, в убеждениях и верованиях;
- взаимопонимание как между народами, так и между этническими, религиозными и иными группами.

Культура мира представляет собой определенную систему убеждений, определенную мораль и определенное коллективное и индивидуальное умонастроение, образ бытия, существования, действий и реагирования. Она может быть только активной, предприимчивой и творческой [8; 9].

Проект «Культура мира в России» [4] призван содействовать комплексному решению следующих задач:

- разработка концепции «культуры мира» и стратегии ее реализации, учитывающих специфику условий и потребностей России;
- распространение идеологии культуры мира: гуманизация общественного сознания, прежде всего, молодежи; формирование мировоззрения конструктивного сотрудничества и партнерства; утверждение миролюбия, толерантности и ненасилия как основополагающих нравственных ценностей и стереотипов человеческого поведения;
- упрочение институтов гражданского общества, обеспечение демократии и прав человека, преодоление неравноправия мужчин и женщин, других форм социальной и национальной дискриминации, препятствующих становлению подлинной культуры и сотрудничеству;

- объединение усилий государственных структур и общественности в интересах профилактики межэтнической и межконфессиональной напряженности на территории Российской Федерации;
- участие деятелей отечественной науки и образования в международном сотрудничестве по предотвращению конфликтов и налаживанию эффективного диалога между их участниками.

Основой становления культуры мира является социально-цивилизованное развитие современного мирового сообщества, осознание на уровне человека и всего населения планеты приоритетности идей мира и справедливости, добра и свободы, равенства и творческого развития, объединения прогрессивных сил человечества за планетарное развитие мира.

Таким образом, образование с опорой на науку принципиально «работает» на будущее общества формируя личностные качества человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, в конечном итоге – нравственный, духовный, экономический потенциалы самого социума. В условиях поликультурной коммуникации и массового образования правомерно заявить: образование, как социальный институт, трудится над нравственным, духовным, экономическим потенциалами современной человеческой цивилизации в целом, над её настоящим и будущим. Сферу образования следует рассматривать как стратегическую для развития национальной экономики и как наиважнейшую сферу человеческой жизни.

В заключении хочется заметить, что вопрос взаимосвязи науки и высшего образования для общества является по своей сути вопросом о его прогрессивности в современном мире, об уровне благополучия, развитии культуры, вопросом о перспективе существования и совершенствования земной цивилизации. Не случайно понимание роли науки для повышения статуса и карьерного роста личности отмечено позитивной тенденцией к росту академической мобильности студентов. При этом педагогическая общественность отмечает рост интереса студентов к зарубежным научным школам. На студенческой скамье благодаря академической мобильности студент устанавливает и поддерживает контакты с научными школами, проблематика исследований которых актуальна для него как для будущего профессионала, мастера своего дела, исследователя. Вместе с тем, студент пытается, используя современное научное знание, сформировать оригинальные интегративного характера личностные качества, помогающие в исследовательской работе: профессиональную направленность, профессиональную позицию и стиль деятельности.

Таким образом, успехи студента на поприще науки (взаимодействие с научной школой, работа в студенческом научном сообществе, участие в научных

конференциях, публикация статей) в родном вузе стимулируют познавательную активность и желание совершенствовать научные связи и обретать новые. Знакомство с известными, популярными профессорами является, как уже было отмечено, прогрессивной и модной тенденцией академической мобильности студентов. Следовательно, престиж вуза в области академической мобильности также зависит от количества в нем научных школ. Следовательно, культивирование более прочных связей науки и образования обеспечивает рост авторитета вуза и его престиж, и способствует качеству образования и прогрессивности социума.

Литература

1. Артамонова, Е.И. Философско-педагогические основы формирования духовной культуры учителя. – Москва, 2005.
2. Артамонова, Е.И. Профессионализм педагога: Монография. – Москва: Изд-во МПГУ, 2019. – 241 с.
3. Артамонова, Е.И. Воспитание в образовательной организации и готовность педагога к его реализации // Педагогическое образование и наука. – 2020. – №4. – С.7-20.
4. Артамонова, Е.И. Развитие образования и науки – путь к культуре мира и здоровому обществу // Педагогическое образование – вызовы XXI века: Материалы н-п конф., посвященной памяти В.А.Сластенина 16-17 сент 2010г.. Ч.1. – Москва: МАНПО, 2010. – С.11-21.
5. Артамонова, Е.И. Устойчивое развитие – стратегическая задача высшего профессионального образования в условиях мировой интеграции // Вестник Луганского национального университета им. Т.Шевченко. – Луганск, 2012. – № 22 (257). – Ч.1. – С.166-175.
6. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. – Москва: ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.
7. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры: рабочий документ / ЮНЕСКО, Всемирная конф. по высш. образованию, ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 1998 г. – Париж, 1998. – 90 с.
8. Сидоров Е. Ю. Культура мира и культура России // Полис. Политические исследования. – 1998. – № 5. – С. 106-113.
9. Тангян С.А. Культура и педагогика мира // Общественные перемены и культура мира. – Москва: Весь мир, 1998. – 362 с.

СОВРЕМЕННЫЕ КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье характеризуется роль неявного, имплицитного образовательного пространства в современных условиях и роль когнитивных технологий в его актуализации. Обобщены и представлены признаки и потенциально значимые идеи когнитивного подхода, в том числе роль педагогических интерфейсов и педагога как посредника в образовательном пространстве.*

***Ключевые слова:** когнитивные технологии, эксплицитное и имплицитное образовательное пространство, педагогический интерфейс.*

*Errare humanum est
(Человеку свойственно ошибаться)*

Говоря об образовательном пространстве, мы замечаем глобальные изменения, отличающие сегодняшний день от прошлого классического понимания об образовании. Не всегда радующие нас изменения во всех составляющих того, что является пространством образования и оказывает влияние на формирование и развитие личности человека. Под образовательным пространством в данной статье понимается вся совокупность факторов, преднамеренных и непреднамеренных, которые могут оказать и оказывают влияние на обучение, воспитание, развитие любого индивида и общества в целом. Такое понимание образовательного пространства обусловлено синтезом результатов исследований в области когнитивной психологии, искусственного интеллекта, нейрофизиологии, инженерии знаний, психолингвистики и психосемантики, в последнее время называемом когнитивной наукой или когнитивным подходом. Когнитивный подход принимает во внимание процессы восприятия, переработки, использования любой информации, с которой сталкивается индивид.

Образовательное пространство, которое мы имеем в виду, включает в себя как специально и целенаправленно созданные условия (в классической педагогике 20 века, обозначаемые более распространённым термином - среда), так и любые иные, не созданные специально, случайные или закономерные, но непреднамеренные факторы, оказывающие влияние на процессы и результаты обучения, воспитания и развития субъектов.

Классическая педагогика на протяжении XVII-XIX веков основные усилия сосредотачивала на одной составляющей образовательного пространства – специально созданной среде, в которой доминировало целенаправленно организованное, то есть преднамеренное, эксплицитное (явное) обучение. В стремлении быть результативной классическая педагогика, базируясь на ассоциативно-рефлекторной и поведенческой теориях, главную роль в данном обучении отводила внешним стимулам: содержанию, методам, средствам, приемам обучения. В условиях, когда книга и ее интерпретатор – учитель выступали единственными источниками информации, эта модель демонстрировала высокую эффективность. Природа, культурные объекты, собственный опыт человека вне специально организованного образования составляет вторую, едва ли не большую часть образовательного пространства, которая до второй половины XX века не принималась во внимание и с которой связана скрытая, имплицитная (неявная) сторона обучения.

Это не значит, что существование этой неявной стороны отвергалось, просто до определенного момента времени ее невозможно было описать и инструментовать. Тем не менее исследователи и педагоги-практики понимали, что непреднамеренное (латентное) обучение возникает в жизни человека гораздо раньше, чем специально организованное. С самых первых дней жизни человека все тактильные, вкусовые, цветовые, звуковые ощущения, запахи, а позднее – поведенческие ситуации, в которые попадает растущий ребенок, многократно повторяясь, составляют основу его опыта и знания, сначала невербального, позднее – выраженного в словах. Это научение, произвольное, подсознательное, не обремененное обязательными усилиями, однако формирующее в психике и мозгу определенные паттерны, когнитивные карты, выступающие подсознательной основой восприятия, организации, переработки и использования любой информации. Оно гораздо легче для обучающегося субъекта, не требует столь длительной концентрации внимания, памяти, волевых усилий и может даже осуществляться без участия его сознания. О таком обучении мечтали сторонники свободного воспитания, сегодня эти идеи как никогда близки к реализации в современных когнитивных технологиях образования. Сегодня значительные усилия педагогов и исследователей направлены на то, чтобы сделать латентное обучение и ту часть образовательного пространства, которая связана с ним, средством обучения, создать когнитивные технологии, базирующиеся на скрытых ранее процессах переработки информации.

Несмотря на отсутствие единой теории, характеризующей технологии, построенные на основе когнитивного подхода в образовании, общими признаками различных постнеклассических когнитивных технологий в

педагогике являются: приоритет динамического индивидуального подхода в построении образования и образовательной среды обучающегося; медиативный (а не директивный) стиль взаимодействия взрослого (учителя, воспитателя, наставника) с обучаемым, ориентированный не на само знание, а на совместный поиск путей к знанию; стремление к использованию и приобретению универсальных когнитивных инструментов (метакогнитивных стратегий); признание приоритета активного самоорганизующего начала обучаемого над внешней стимуляцией познания; особая роль медиаторов и педагогически целесообразного интерфейса (то есть организации коммуникации обучаемого с объектами познания (средами), в том числе, роль специально построенных речевых высказываний педагога); включение не только сознательных, но и бессознательных возможностей психики в процесс обучения (интуиция, измененное состояние сознания, фантазия, эмоции, виртуальная реальность и других, рассматривающийся как факторы успешности обучения); интерактивность как возможность обучаемого изменять объект обучения в процессе познания; особая роль полноты и качества образа ситуации (когнитивной карты) в успешности обучения [1, с.537].

Человеку свойственно ошибаться. По мнению когнитивных психологов, недостаточная точность и детализация когнитивных карт (схем) – причина принятия ошибочных решений и неправильного поведения [2]. В доцифровую эпоху понимание значимости таких образов ситуаций нашла отражение в когнитивных теориях Ж. Пиаже, Л.С. Выготского П.Я. Гальперина и других исследователей [3;4;5], и реализовались в отечественной педагогике в виде теории интериоризации умственных действий и требований к полноте их ориентировочной основы.

Идея более полного использования в образовании возможностей неявного имплицитного образования получила развитие в течение последних десятилетий вместе с бурным внедрением информационных технологий и массовой доступностью неформальных источников обучения. Фактически современное образование, в стремлении соответствовать информационной эпохе, темпу распространения и многообразию источников информации отказывается от классических канонов прошлого в пользу когнитивных технологий [6], учитывающих внутренние процессы получения, преобразования, применения информации, а также ее влияния на поведение человека [7].

Эти технологии обусловлены как изменением носителей информации - новыми возможностями цифровых инструментов, так и изменениями самих субъектов обучения информационной эпохи. Наиболее явно эти изменения можно видеть в студенческой аудитории. Современное поколение обучающихся, в том числе, студенческая его часть, в основной массе характеризует активная

мобильность, обязательное присутствие в социальных медиа и потребность в постоянном доступе к интернету. Именно из него они (да и не только они) получают основные сведения – это быстро, кратко, доступно из любой точки мира. Попытки традиционно обучать выдерживаются молодежью с трудом, а если эти попытки не учитывают неформальной части образовательного пространства (Википедия, социальные сети, блоги, каналы и другие источники информации), это еще более увеличивает пропасть между преподавателями и обучающимися. Обучающиеся быстро теряют интерес, особенно к длительной объемной вербальной информации. Необходимость ориентироваться на такие особенности ученической аудитории и использовать современные технологии сильно утяжелила процесс организации занятий для преподавателей (поколения логического мышления и вербальной книжной культуры, а вовсе не цифрового контента), особенно в этом непростом году.

Поиски тех технологий, которые были бы эффективны в современной студенческой и ученической среде, как следует из многих исследований, приводят к необходимости ориентироваться, в том числе, и на неявную часть образовательного пространства, использовать мобильный контент, электронное обучение, деятельность обучающихся за пределами специально организованной обучающей среды социальные сети и микроблоги, контекстное обучение и медиацию и другие когнитивные средства [6;7;8]. Иногда и это не обеспечивает результатов, поскольку часто их внутреннее содержание используемых новых средств (контент) строится по той же классической схеме представления, усвоения и проверки знаний, только с помощью других носителей информации.

Популярные сегодня идеи SMART-общества, адекватные новой образовательной ситуации: «образование через всю жизнь», «обучение там, где удобно слушателю», «образование как созидание, а не потребление знаний», «открытое и неформальное образование», «индивидуализированный характер технологий обучения», «самообразование и самообучение как ведущая форма образования», «быстрый мир требует быстрого обучения» не умаляют роли педагога, наставника в этом цифровом мире. Новые компьютерные технологии электронного обучения, безусловно, принимают на себя значительную часть деятельности педагога по хранению и трансляции информации, но они не могут подменить и заменить его окончательно. На самом деле педагог не столько транслирует, сколько интерпретирует, разъясняет, адаптирует информацию к тем когнитивным возможностям, которые есть у обучающихся (определяет доступную сложность, выстраивает обучение в зоне ближайшего развития), демонстрирует образцы правильного поведения, способы мышления, способы решения проблем в изучаемой предметной области, многократно моделирует профессиональную деятельность в определенной предметной области.

Самообучение лишено этих возможностей [8]. Как считал основоположник теории социального научения А. Бандура, перекинувший мостик от бихевиоризма к когнитивным технологиям, люди учатся друг от друга путем подражания, наблюдения и моделирования [9], поэтому ориентировочная основа действия, алгоритм процедуры и образец его применения должен быть создан и продемонстрирован преподавателем.

В связи с этим когнитивные технологии, учитывающие особенности познавательных процессов обучающихся, требуют особого внимания к инструментальной сфере образовательного пространства, под которой теперь понимаются не только традиционные внешние стимулы, но и внутренние характеристики, начиная с особенностей индивидуальных биологических ритмов учащихся, заканчивая метакогнитивными стратегиями.

С учетом представленных выше характеристик современного образовательного пространства и особенностей когнитивных процессов обучающихся особую роль в обеспечении эффективности современного обучения начинают играть интерфейсы. Интерфейс в когнитивной педагогике - элемент, обеспечивающий связь между участниками педагогического процесса [10]. Интерфейс в широком педагогическом смысле позволяет включать когнитивную систему ученика в коммуникационную связь с активными (участники учебной коммуникации) и пассивными (средства обучения) элементами образовательного пространства (среды обучения). Мы хорошо понимаем, какую роль играет интерфейс компьютерных программ в достижении их доступности и простоты для пользователя. Термин «интуитивно понятен» является той высшей оценкой, к которой стремятся создатели этих программ. В педагогике сегодня также важна не только сама информация, но также ее педагогический дизайн и интерфейс - то, как мы представляем информацию, насколько она интуитивно доступна, интересна, увлекательна и удерживает внимание. Это не обязательно уже разработанные и применяемые компьютерные программы-ассистенты, геймифицирующие обучение и адаптирующие образовательный контент под ученика или виртуальная реальность, но это может быть вполне обычная (не компьютерная) игра, скрайбинг, культурная медиация, исследование, проект и другие «оболочки», прячущие под своей видимой поверхностью в глубине необходимый для усвоения материал.

Обобщая представленный материал можно сделать следующие выводы:

- в современном учебном процессе важна не технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит достижению собственно образовательных целей;

- более дорогостоящие технологии и наиболее современные технологии не обязательно обеспечивают наилучший образовательный результат [11, с. 115];
- результат обучения существенно зависит не от типа коммуникационных и информационных технологий, а от качества разработки и предоставления контента, наличия понятного педагогического дизайна и интерфейса курсов;
- надо стремиться к соответствию используемых технологий характерным чертам обучаемых (когнитивным схемам), специфическим особенностям конкретных предметных областей, преобладающим типам учебных заданий и упражнений;
- надо активнее использовать неявную часть образовательного пространства, природную и культурную среду, в том числе средствами культурной медиации и музейной педагогики;
- технологии должны предоставлять возможности для познавательной активности обучающихся, кооперации и коллаборации, а также использования эмоций, внезапности, движения и специальных инструментов нейрообразования, способствующих развитию когнитивных способностей каждого человека;
- наиболее эффективен мультимедиа подход: использование различных технологий, дающее синергетический эффект их взаимодействия.

Литература

1. Широких, О.Б. Когнитивные технологии как отражение новой парадигмы в образовании дошкольников// Инновационная деятельность в образовании: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Часть I / под общей редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль-Москва: Канцлер, 2020. – 570 с.
2. Толмен, Э.Ч. Когнитивные карты у крыс и людей // Пер. и общ. ред. Ю. Б. Дормашева Общая психология. Тексты. Т. 1: Введение. Кн. 2. – М.: Когито-Центр, 2013. – С. 500-510.
3. Выготский, Л.С. Педология подростка// Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология / Под. ред. Д.Б. Эльконина. – Москва: Педагогика, 1984. – 433 с. – С. 5-242;
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология /Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – Москва: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
6. Данченко, Л.А., Невоструев, П.Ю. Smart-обучение: основные принципы организации учебного процесса // Открытое образование. 2014. №1. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/smart-obuchenie-osnovnye-printsiyu-organizatsii-uchebnogo-protssessa> (Дата обращения 09.10.20)

7. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология. – Пер. с англ. – Москва: Тривола, 1996. – 600 с.
8. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога: монография / [С.Ф. Сергеев, М.Е. Бершадский, О.М. Чоросова и др.]; СВФУ им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. – Якутск: Изд-во ИГИиПМНС СО РАН, 2016. – 133 с.
9. Bandura, A. Social Learning Theory. – New York: General Learning Press, 1977.
10. Сергеев, С.Ф. Психологические аспекты проблемы интерфейса в техногенном мире// Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 5. – С.88-98
11. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А.Н.Тихонов, А.Е.Абрамешин, Т.П.Воронина, А.Д.Иванников, О.П.Молчанова. – Москва: Вита-Пресс, 1998. – 256 с.

О.С. Ушакова

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования», г. Москва, РФ,
oxu@bk.ru

В.И. Яшина

ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, РФ
yashina.vi@mail.ru

Х. Кючук

Силезийский университет, г. Катовице, Польша
hkyuchukov@gmail.com

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы взаимодействия речевого и когнитивного аспекта в развитии монологической речи дошкольников. Показано, что центром развития языковой способности является семантический компонент, который лежит в основе лингвистического развития ребенка-дошкольника. В становлении связной речи необходима взаимосвязь всех сторон речи – лексической, фонетической, грамматической, в которой важную роль играет семантический синтаксис.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, когнитивный и языковой аспект, осознание явлений языка и речи, развитие связной речи, усвоение грамматического строя речи, семантический синтаксис.*

В. фон Гумбольдт писал, что интеллектуальная деятельность и язык представляют единое целое. Его высказывания о природе возникновения языковой способности у ребенка напрямую относятся к пониманию роли осознания явлений языка и речи в овладении родным языком, так как именно язык оказывает влияние на формирование системы понятий и системы ценностей. Эти его функции, а также способы образования понятий с помощью языка, считаются общими для всех языков. Основополагающие для лингвофилософской концепции В. фон Гумбольдта положения о взаимосвязи и единстве отношений мысли, речи и языка позволяют «познать сущность живой речи и составить верную картину живого языка» [3, с.70].

Рассматривая проблему формирования понятий, Л.С. Выготский говорил, что накопление ассоциаций и групп представлений не приводит к их образованию, «понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления» [2, с.133]. Благодаря общению, взаимному пониманию, у ребенка возникает определенное значение слова, которое становится носителем понятия.

Л.С. Выготский внес значительный вклад в понимание роли языка в развитии мышления ребенка. Дети усваивают знания об окружающем их мире и разговаривают не только с другими людьми, но и сами с собой: используя язык, они учатся планировать свои действия. Современные философы и психологи сходятся в мнении о том, что язык играет важную роль в процессах мышления, в становлении понимания значения слова.

Все это дало многим исследователям основание считать, что слово почти никогда не имеет лишь одну, однозначную, предметную отнесенность, так как любое слово всегда многозначно и является полисемичным. А.Р. Лурия, анализируя идеи Выготского о том, как с возрастом расширяется осознание многозначности слова, подчеркивал, что психологически слово далеко не исчерпывается неизменной и однозначной «предметной отнесенностью». Каждое слово расширяет «семантическое поле», поэтому как процесс называния, так и процесс восприятия слова, следует рассматривать как сложный процесс выбора нужного «ближайшего значения слова». Этот выбор определяется многими факторами, среди которых есть как лингвистические, так и психологические моменты, например, включение слова в конкретную ситуацию. При этом важную роль играет функция слова, которую Л. С. Выготский называл собственно значением, выходящим за пределы предметной отнесенности. Каждое слово не только обозначает предмет, не только выделяет признак, существенный для этого предмета, но и анализирует его. А самое главное, что слово несет сложную интеллектуальную функцию обобщения, которое

участвует в важнейшей операции сознания. На основании этого А.Р. Лурия делает вывод о том, что слово, как орудие абстракции и обобщения, является и клеточкой мышления.

Анализирует он и другую сторону слова, являющуюся не только орудием мышления, но и средством общения. Передача информации является условием понимания, условием того, что человек, называя предмет, может передать свою мысль другому человеку. Значит, абстрагируя признак и обобщая предмет, слово становится орудием мышления и средством общения.

И, наконец, слово имеет «лексические функции», т.е. входит в известные классы смысловых отношений; оно располагает аппаратом, который создает потенциальную необходимость связи одних слов с другими, обеспечивая переход от называния слов к пониманию их семантических связей. Все это дает основание видеть в слове основное орудие формирования человеческого сознания, а также глубже понимать слово как средство речевой коммуникации.

Остановимся еще на одном положении, выдвинутом Л. С. Выготским, который писал, что в процессе развития ребенка развивается и понимание им значения слова, в котором он выделил смысловое значение (отнесение слова к предмету) и системное значение (на разных возрастных этапах в развитии значения слова стоят разные психологические процессы). А.Р. Лурия отмечал, что отсюда следует сближение факта развития значения слова с фактом развития сознания, которое в процессе развития ребенка также существенно изменяется.

В раннем возрасте значение слова носит у ребенка аффективный характер, а к концу дошкольного возраста за значением слова кроются конкретные впечатления от реального практического наглядного опыта, изменяется и его сознание, а также элементарное осознание явлений языка и речи (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ф.А. Сохин).

Развивая мысли В. Фон Гумбольдта, А.А. Леонтьев подчёркивал, что ребенок не просто имитирует или копирует в своей речи речь взрослых. Развитие его речи есть прежде всего развитие способа общения. При этом, располагая набором исходных средств (слова «взрослого» языка и правила их организации), ребенок не в состоянии из-за общего уровня психического развития и характера его социальных взаимоотношений с окружающими использовать эти средства так, как это делает взрослый. Вместе с тем ребенок точно воспроизводит звуковой облик слова и его предметную отнесенность.

Дальнейшее усложнение детской речи идет по нескольким путям. Происходит последовательное осознание ребенком своей речи, или, как подчеркивает А.А. Леонтьев, произвольность речи, а затем вычленение ее компонентов. Под произвольностью автор понимает способность ребенка в порядке волевого акта осуществлять свою речь.

Необходимой предпосылкой формирования системы языковых связей является потребность ребенка в речевом общении, возникающая в ходе деятельности. Как только слова начинают служить ребенку для общения, они уже содержат в себе элементарное обобщение тех ситуаций, в которых были усвоены, отсюда появляется новый тип общения с взрослыми - собственно речевое общение (А.В. Запорожец, Н.И. Жинкин, Д.Б. Эльконин).

Роль диалогической речи как первоначальной формы самостоятельного связного высказывания подчеркивал А.Р. Лурия: именно в недрах диалогической речи в дальнейшем возникает речь монологическая, поэтому формирование системы смысловых связей важно начинать с раннего возраста.

В зарубежной психолингвистике рассматривается генетический аспект языка и мышления. Так, Ж. Пиаже считал, что язык и мышление находятся в непрерывном взаимодействии и в конечном счете зависят от интеллекта [6, с. 315].

Рассматривая когнитивные предпосылки развития грамматики, Д. Слобин показал, что развитие речи ребенка, независимо от того, какой язык является для ребенка родным, подчиняется общим закономерностям: скорость и последовательность развития семантических отношений является постоянной [9, с. 160].

Работа над содержательной стороной слова является важной задачей речевого развития дошкольников. Становление языковой способности в онтогенезе осуществляется во взаимосвязи с качественными изменениями речи ребенка. Эти изменения проявляются в стратегиях понимания языковых единиц и их употребления в речевой деятельности, а, главное, они характеризуют особенности не только речевого, но и когнитивного развития детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что понимание значения слова – это ключевой момент речевого онтогенеза. Владеть значением слова – значит овладеть зафиксированным в языке способом отражения существенных для данного социума признаков предмета (явления).

В вышеизложенном контексте мы проводим параллель с исследованиями лингвистического развития ребенка-дошкольника, проведенными в Институте дошкольного воспитания (ныне – Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО) и Московском педагогическом государственном университете, доказавшими необходимость целенаправленного речевого воспитания в дошкольном детстве.

Изучение закономерностей развития семантики слова, обстоятельный анализ усвоения детьми смысловой структуры слова привели к необходимости разграничения познавательного (расширение и углубление знаний и представлений детей об окружающей действительности) и языкового развития

дошкольников (Ф.А. Сохин, 2002). Наряду со смысловой стороной слова важную роль играет и проблема лексической сочетаемости слов, что позволяет сомкнуть овладение семантикой слова с развитием связной речи. Для совершенствования одного из важнейших свойств речи — точности словоупотребления, выбора слова, адекватно обозначающего предмет, действие, качество необходимо развивать умение точно употреблять слово в зависимости от замысла, контекста или речевой ситуации.

Обследование также выявило, что развитие связной речи детей во многом определяется уровнем развития их словаря. Только дети, обладающие богатым словарем, обнаружили высокий уровень развития связной речи.

Роль диалогической речи как первоначальной формы самостоятельного связного высказывания подчеркивал и А.Р.Лурия: именно в недрах диалогической речи в дальнейшем возникает речь монологическая, поэтому формирование системы смысловых связей важно начинать с раннего возраста.

При обучении грамматике родного языка закладываются основы умения свободно оперировать с синтаксическими единицами, что обеспечивает возможность сознательного выбора языковых средств. И здесь огромную роль играет овладение лексикой, которое происходит на основе, как тематических связей слов, так и связей собственно языковых (синонимических, антонимических, ассоциативных). Семантическая сторона усвоения лексики играет определенную роль в развитии понимания детьми значений слов (прежде всего многозначных), в формировании точности словоупотребления. Если у дошкольников сформирована ориентировка в семантической стороне слова, они могут разграничивать значение слова и обозначаемый им предмет.

На основе устной речи идет усвоение лексического богатства языка, поэтому лексика является первоосновой синтаксиса письменной речи. Наряду с пониманием лексического значения слова у детей формируется осознание грамматического строя речи.

В слове грамматика рассматривает возможности его синтаксической сочетаемости (интенция слова, его валентность) и тенденцию вбирать в себя семантические и грамматические характеристики своего лексико-грамматического окружения. Грамматическое значение в слове существует вместе с его лексическим значением, в предложении — вместе с его семантической структурой.

Одним из самых основополагающих элементов грамматики выступает предложение, которое является основной единицей, обслуживающей мышление и общение. Язык как орудие общения и обмена мыслями между всеми членами общества пользуется предложениями как основной формой общения (В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев)

Наши исследования, проведенные с дошкольниками, воспитывающимися в разных условиях обучения, выявили некоторые особенности развития синтаксической стороны речи, логику развития связной монологической речи, взаимосвязь речевого и когнитивного развития дошкольников.

Лингвистическое развитие ребенка во взаимосвязи с познавательным развитием стало предметом исследования, проведенного О.С. Ушаковой и В.И. Яшиной совместно с исследователем из Германии профессором Х. Ключуковым.

На базе дошкольного образовательного учреждения №215 г. Москвы был проведен педагогический эксперимент, выявляющий уровень речевого развития детей 5-6 лет.

Основной задачей нашего исследования было выявление умения детей составлять связные рассказы по серии сюжетных картин. При этом дети должны были объяснить логику действий персонажей. Параллельно выявлялось умение детей рассуждать и строить предложения разного типа.

Такая методика предполагала выявление особенностей логического мышления детей, чтобы на этой основе в дальнейшем научить ребенка сознательно пользоваться языковыми средствами (словами, словосочетаниями, предложениями) при передаче своих мыслей, чтобы обеспечить сознательный выбор необходимых средств в процессе построения связного монологического высказывания.

Описание картинок под общим названием «Игрушка» (рис.1).

1-я картинка – старший мальчик не дал малышу поиграть со своей картинкой.

2. Он прячет игрушку под кровать, малыш видит это.

3-4. Когда старший брат уходит в другую комнату учить уроки, младший достаёт паровозик и прячет его в шкаф.

5. Старший брат вспомнил про игрушку, решил поиграть и направился к кровати.

6. Под кроватью игрушки не оказалось. Почему?

Первые четыре картинки развивают сюжетную линию: младший брат хотел поиграть с паровозиком, но старший ему не дал и убрал его под кровать. Младший брат достал паровозик из-под кровати и убрал его в ящик с игрушками.

Пятая и шестая картинки требуют от ребенка построить высказывание-рассуждение, чтобы объяснить и логически завершить происходящее.

- Почему старший брат пошел сразу к кровати? (Он помнил, куда он положил игрушку).

- А почему он её не нашел? (Младший брат спрятал паровозик в ящик с игрушками).

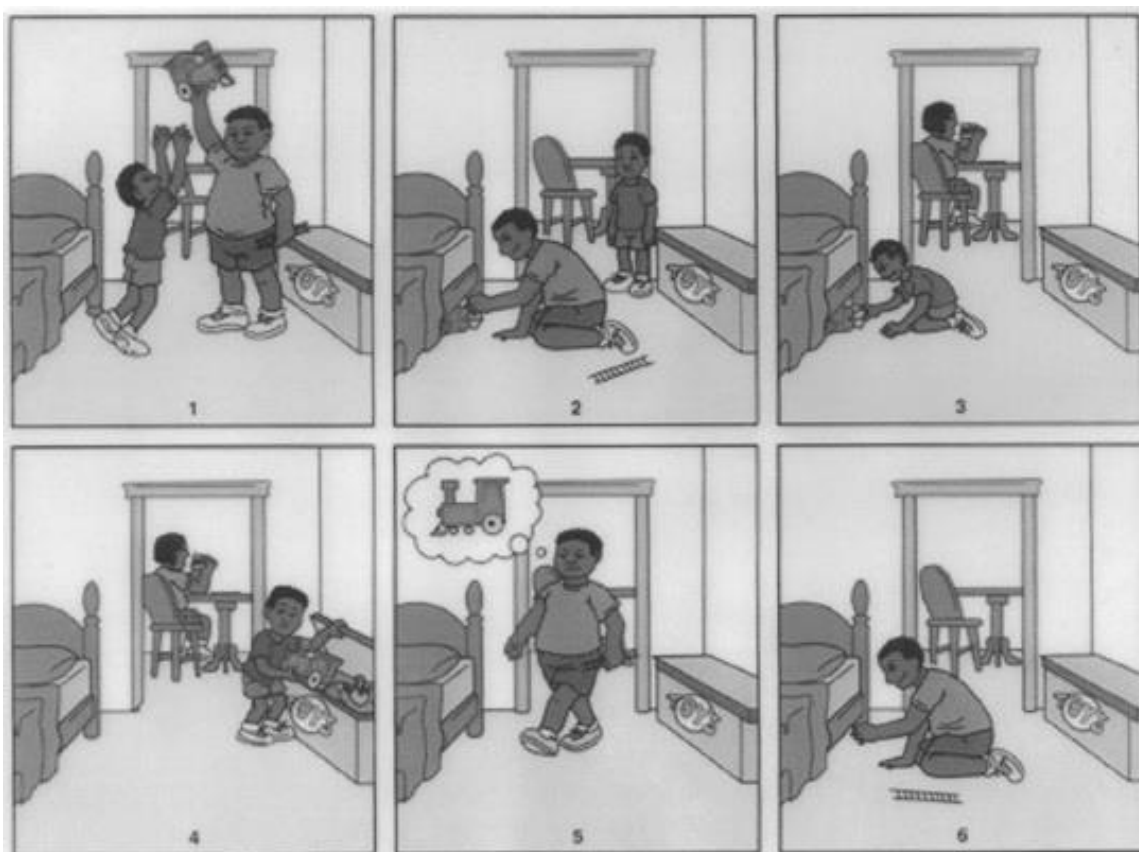


Рис. 1. Стимульный материал «Игрушка».

Дети пятого года жизни, в основном, перечисляли персонажей, которые были нарисованы на картинке, а в их рассказах отсутствовала логика.

У детей старшего дошкольного возраста рассказы отличались полнотой и логикой изложения, при этом они продемонстрировали понимание действий персонажей, умение закончить рассказ, дать оценку действиям героев и дать название рассказу.

Приведём пример.

Рассказ испытуемого: (выполнил задание без помощи экспериментатора)

Два мальчика играли в комнате. Тот, мальчик, который выше, держал паровозик наверху в руке, а другой мальчик (поменьше) хотел с ним поиграть. А старший не давал мальчику, который поменьше, с паровозиком играть. Мальчик в зеленой майке хотел спрятать паровозик. И спрятал его под кровать. А потом он ушел в другую комнату читать, а мальчик в синей футболочке полез под кровать и нашел паровозик под кроватью. Дальше он положил паровозик в шкафчик с игрушками. Потом в комнату зашел мальчик в зеленой майке и подумал: «Вот сейчас достану паровозик и буду играть!» Посмотрел под кровать, а его там нету. И задумался: «Может его достал мой брат? И положил туда, где лежат все игрушки». Он тогда залез в синий шкаф и нашел его там.

Ребёнок дал название своему рассказу – «Паровозик».

Наши исследования помогли нам сформулировать некоторые особенности построения связного высказывания, составленного детьми по серии сюжетных картин, которые включали задание на выявление умения дошкольников логически мыслить и передавать свои объяснения и рассуждения в связных высказываниях. Эти исследования подтвердили положения о взаимосвязи коммуникативного, речевого, когнитивного и языкового аспекта в развитии связной монологической речи дошкольников.

Педагогические исследования, проведенные с целью выявления особенностей формирования речевых умений и навыков, направленных на овладение системой языковых понятий в области грамматики и связной монологической речи, позволили выявить некоторые закономерности усвоения языка детьми дошкольного возраста, развивающимися в разных условиях образования. Кроме того, проведенные обследования детей позволили выявить взаимосвязь языкового и когнитивного аспекта в развитии речи дошкольников.

Заметим, что в этих заданиях четко выявилась логика построения высказываний, отражающих действия персонажей, т.е. связь когнитивного и языкового развития ребенка. В одной из публикаций (Кючуков, Ушакова, Яшина 2020) рассматривался именно этот аспект. В настоящей статье мы рассматриваем высказывания детей с точки зрения понимания логических связей, представленных в действиях персонажей через серию сюжетных картин.

Выводы. Роль слова как основной единицы языка, его значение в психическом развитии ребенка определяют сущность развития языковой способности. Материалы исследования показали, что в процессе развития речи и речевого общения, ознакомления с окружающим необходимо не только обогащать предметно-вещественное и понятийно-логическое содержание слов, но и развивать умения пользоваться словом, как единицей лексико-семантической системы языка.

Теоретический анализ, экспериментальное изучение работы над смысловой стороной слова дошкольников разных возрастов указывают на необходимость целенаправленного воздействия на разные стороны лексических значений слов в их речи: номинативной функции, обобщений, заложенных в слове, лексико-семантических связей слов и употребления их в связных высказываниях.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Синтаксис // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл.ред. В. Н. Ярцева. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Собр. Соч в 6 томах. Том 2. – Москва: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. – Москва: Прогресс, 1984. – 397 с.
4. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. – Москва: Педагогика, 1986. – 320 с.
5. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. 6-е изд. – Москва: УРСС, 2010. – 368 с.
6. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника/ Н.Н. Поддьяков; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1977. – 271 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст]; Акад. пед. наук СССР. Ин-т философии АН СССР. Ин-т психологии АН СССР. – Москва: Педагогика, 1973. – 423 с.
9. Слобин, Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика [Текст] / Д. Слобин, Дж. Грин; пер. с англ. Е.И. Негневицкой. – Москва: Прогресс, 1976. – 350 с.
10. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учеб.-метод. пособие / Ф. А. Сохин. – Москва: МОДЭК, 2005. – 223 с.
11. Ушакова, О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. – Москва: Сфера, 2014. – 287 с.
12. Шахнарович, А.М. Общая психолингвистика: Учеб. пособие / А.М. Шахнарович. – Москва: Изд-во РОУ, 1995. – 93 с.
13. Яшина, В.И., Алексеева, М.М. Теория и методика развития речи детей [Текст]: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "Педагогическое образование" / под общ. ред. В. И. Яшиной. – 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2014. – 445 с.
14. Hristo Kyuchukovab, Oksana S. Ushakova & Valentina I. Yashina (Кючуков Х, Ушакова О.С., Яшина В.И) Bilingual and multicultural education in Russian kindergartens // Intercultural Education. – 2015.
15. Кючуков, Х., Ушакова, О., Яшина, В. Изучение особенностей речевого развития детей дошкольного возраста в условиях билингвизма// Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы XII Международной научной конференции, 10-21 августа 2015, Стамбул. – Москва: МАНПО, 2015.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме художественно-эстетического воспитания и развития творческих способностей дошкольников в контексте этнокультурного просвещения. Автор отмечает, что формирование основ этнокультуры ребенка, должно строиться с опорой на художественно-эстетическую и творческую деятельность дошкольника. Представлены условия успешности художественно-эстетического воспитания и творческого развития дошкольников в современной системе этнокультурного просвещения.*

***Ключевые слова:** творческие способности, художественно-эстетическое развитие, этнокультурное просвещение, дошкольный возраст*

Дошкольный возраст – это важнейший этап для развития и воспитания личности ребенка. В этот период происходит приобщение ребенка к познанию окружающего мира, его начальная социализация. Именно в дошкольном возрасте развивается любознательность и познавательный интерес ребенка, а также активизируется самостоятельность мышления. В этой связи актуальность приобретает воспитание у дошкольников художественного вкуса, формирование у детей творческих умений, умения чувствовать и осознавать прекрасное.

По мнению многих известных отечественных педагогов, психологов, деятелей культуры (Т.С.Комарова, А.Н.Леонтьев, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский и др.) формированием личности особенно важно заниматься в наиболее благоприятном для этого младшем дошкольном возрасте, поскольку основы всего будущего развития человека закладываются именно в этом возрасте.

Эстетическое развитие – процесс и результат развития способностей видеть красоту окружающего мира, искусства и создавать ее. [3]. Главной целью художественно-эстетического воспитания, по мнению В.И. Волюнкина [2], должно быть пробуждение у детей «неотчужденного» и ответственного отношения ко всему, что окружает их в жизни. Следствием приобщения ребенка к творчеству и сотворчеству детей, восприятия и создания художественных образов станет развитие художественных способностей детей, художественно-образного творческого мышления, воображения, эстетического чувства, ценностных критериев, духовная наполненность. Цели, задачи, содержание

эстетического воспитания рассматривали И. Бецкой, К. Истомина, М. Ломоносов, Н. Новиков, Ф. Салтыков, В. Татищев и другие. В содержание эстетического воспитания они предлагали включать предметы эстетического цикла: танцы, музыку, виды искусства, литературу, рисование, пение, игру на инструментах.

Согласно исследованиям Н.А.Ветлугиной, важнейшей задачей художественно-эстетического развития является социально-нравственное развитие дошкольника. Она считала главным научить ребенка различать добро и зло в человеческих отношениях, воспринимать красоту форм, линий, звуков, красок [1]. Главное в художественно-эстетическом развитии, это развить такие качества, такие способности, которые позволят личности не только достигнуть успеха в какой-либо деятельности, но и быть творцом эстетических ценностей, наслаждаться ими и красотой окружающей действительности.

Помимо формирования художественно-эстетического отношения детей дошкольного возраста к действительности и искусству, художественно-эстетическое воспитание параллельно вносит вклад и в их всестороннее развитие – развивает его творческие способности. Творческие способности трактуются, как умение создавать новое на основе предыдущего опыта. Они связаны с эмоциями, мышлением и личностью человека и включают в себя целый ряд навыков и свойств. В психолого-педагогической литературе проблема творчества, в частности детского, как важного специфического явления является одной из интереснейших проблем современной дошкольной педагогики и психологии. Педагогические аспекты общей проблематики детского творчества в целом и творческих способностей в частности рассматриваются, как правило, по отношению к какой-то деятельности. В исследовании нас интересует общая проблематика детского творчества. В дошкольной педагогике представлены направления, исследующие специфику проявления и развития творчества в игре, изобразительной деятельности, музыкальной деятельности, и творческой взаимосвязи разных видов деятельности (М.Б. Зацепина, Е.А. Флерина, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Н.М. Сокольникова, Н.А.Ветлугина, И.Л. Дзержинская, О.П. Радынова и др.).

Под творческой деятельностью понимается такая деятельность человека, в результате которой создается нечто новое – будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности.

Н.А. Ветлугина рассматривает понятие «творчество» как деятельность, в результате которой субъект создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средства для воплощения.

В современной психологии и педагогике утверждается, что творческое начало в ребенке может развиваться лишь в целенаправленно организованной

творческой, поисковой деятельности на основе знаний, умений и навыков (Т.С. Комарова, Л. Н. Комиссарова, Т.И. Бакланова.) Современные психологические исследования подтверждает, что сами по себе профессиональные умения и навыки не определяют ценность результатов творческой деятельности. Суть творчества не в накоплении знаний и мастерства (хотя это необходимо), а в умении человека открывать новые идеи, пути развития мысли, делать оригинальные выводы.

Проблема художественно-эстетического воспитания и развития творческих способностей является весьма сложной, но вместе с тем очень актуальной и значимой в настоящее время, так как общество стоит перед проблемой воспитания творческой личности. Данный вопрос рассматривается не только самостоятельно, но и как средство в решении других задач, например этнокультурного просвещения дошкольников.

Проникновение эстетической культуры в систему этнокультурного образования предполагает такую организацию воспитательно-образовательного процесса, который направлен на этнокультурное просвещение детей, художественно-эстетическое и творческое развитие, что в итоге приводит к формированию основ этнокультуры ребенка. Художественно-эстетическое воспитание и творческое развитие детей дошкольного возраста может успешно осуществляться, если в его основе лежит художественное обучение, что особенно актуально для современной системы этнокультурного образования, учитывая многонациональность нашего государства. Художественное обучение базируется на общих законах и принципах художественно-эстетического воспитания и творческого развития, сложившихся в различных видах искусства, традиционных методах художественной педагогики. На основе теоретического анализа философской и психолого-педагогической литературы мы попытались определить структуру художественно-эстетического воспитания и творческого развития дошкольников в системе этнокультурного образования (рис.1).

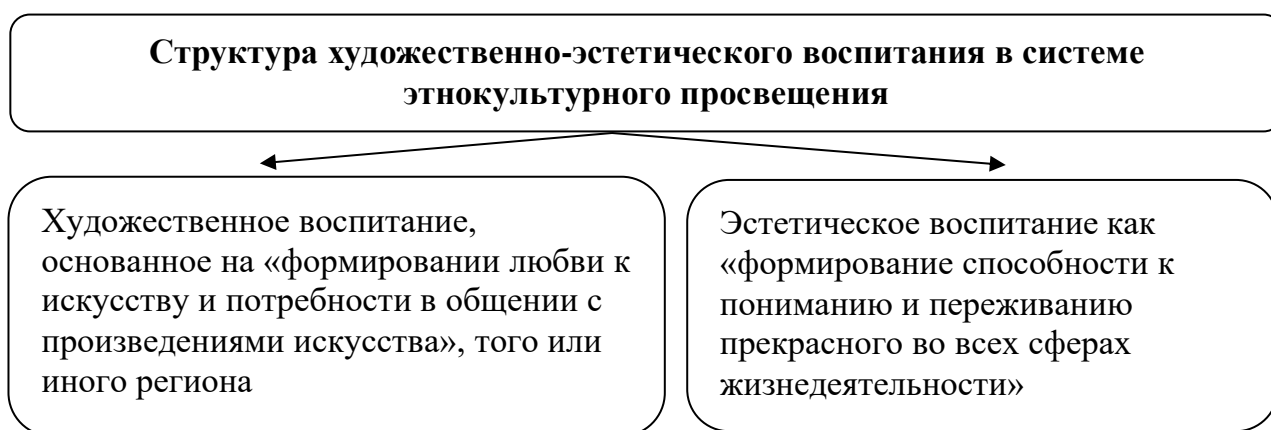


Рис. 1. Структура художественно-эстетического воспитания

Сущность художественно-эстетического воспитания и творческого развития в системе этнокультурного просвещения дошкольников следует рассматривать как социальное явление, как сложный многоуровневый процесс и как специально организованную деятельность, направленную на формирование потребности не только к активному, осознанному, деятельному общению с эстетически значимыми предметами и явлениями того или иного этноса, но и к эстетическому преобразованию окружающей действительности посредством художественно-эстетической и творческой деятельности.

Обобщив накопленный опыт в современной системе этнокультурного просвещения дошкольников на основе художественно-эстетического воспитания и творческого развития, нами определены условия успешности данного процесса [5; 6] (таблица 1).

Таблица 1.

Условия успешности художественно-эстетического воспитания и творческого развития дошкольников в современной системе этнокультурного просвещения

№	Условия
1	Создание эффективной системы обновления художественно-эстетических образовательных услуг и стимулирование творческой активации с учетом инноваций в современном отечественном образовании. Привлечение научного, методического и информационного сопровождения системы художественно-эстетического образования детей внедрение научных разработок (создание экспериментальных площадок, творческих лабораторий и т. д.), культурного потенциала территорий, педагогических и психологических аспектов.
2	Организация эффективной внутренней системы профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования и учреждений культуры
3	Направленность этнокультурного просвещения на актуализацию воспитательного потенциала художественно-эстетического материала, творческое развитие, формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения, становление духовно-нравственных качеств личности.
4	Взаимодействие различных субъектов художественно-эстетической сферы – учреждений образования и культуры (школ и библиотек) - в системе этнокультурного просвещения
5	Организация специальных конкурсов и фестивалей этнокультурной направленности;
6	Размещение информации о деятельности образовательных учреждений и учреждений культуры в СМИ, интернет-ресурсах связанной с потребностью формирования позитивного отношения к художественно-эстетическому воспитанию и росту творческой активности в современной системе этнокультурного просвещения.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что художественно-эстетическое воспитание и творческое развитие дошкольников в современной системе этнокультурного просвещения является актуальным на современном этапе, оставляет широкое поле для дальнейшего изучения.

Литература

1. Ветлугина, А.А. Островская, Н.А. Эстетическое воспитание в детском саду [Текст]: [Сборник статей]. – Москва: Учпедгиз, 1963. – 176 с.
2. Волынкин, В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ В. И. Волынкин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 439 с.
3. Микляева, Н.В., Виноградова Н.А. «Художественно-эстетическое воспитание дошкольников». – Москва: ТЦ «Сфера». – 2013. – 192 с.
4. Критерии эстетической воспитанности // Студопедия [Электронный ресурс] – URL: https://studopedia.ru/12_257640_kriterii-esteticheskogovospitaniya.html (дата обращения 12.10.2020)
5. Пути модернизации современного художественно-эстетического образования// studwood.ru [Электронный ресурс] – URL: <https://studwood.ru/1836178/pedagogika/> (дата обращения 18.10.2020)
6. Этнокультурное (национальное) образование в Москве. Выпуск 10, серия: «Инструктивно-методическое обеспечение содержания в Москве». – Москва: Центр «Школьная книга», 2002.

И.А. Буторина

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь
irina.butorina2012@yandex.by

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО РЕГУЛЯЦИИ МЕДИАПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования информационной культуры учащихся начальных классов. Автор анализирует понятия «медиапотребление» и «медиаповедение», выделяет особенности взаимодействия детей с медиа; раскрывает процесс формирования информационной культуры младших школьников в учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: медиакультура, медиаповедение, информационная культура, учащиеся начальных классов.

Повседневная реальность, в которой живет и развивается ребенок, в современных социокультурных условиях представляет собой насыщенное информационное пространство, существенную роль в котором играют средства массовой коммуникации (медиа). В настоящее время телевидение, социальные сети и интернет особым образом организуют процесс восприятия информации, выступают не просто техническим средством трансляции информации, но и становятся «всепоглощающей и всеохватывающей средой, то есть реальностью опыта и сознания» [1], которая пронизывает все сферы и уровни поведения, что вызывает необходимость исследования проблемы взаимодействия человека и современной информационной среды в социально-педагогическом плане.

Уже не вызывает сомнений, что информационное поле медиа способно формировать у членов общества различные, нередко кардинально противоположные культурные, социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы.

Так, Д. Рашкофф фиксирует неуправляемое увеличение в медиакulturе объемов информации и обосновывает необходимость контроля за протекающими в медиасреде процессами, чтобы не допустить искажения восприятия реальности [2].

В.А. Возчиков отмечает угрозу утраты индивидуальности и предупреждает, что медиакulturа может привести к «уравнению свойств индивидов, утрате индивидуальности, уникальности человеческого «я» [3].

Т.М. Смоликова констатирует, что в нынешней медиасреде происходит подмена социальных и духовных ценностей синтетическими, полностью зависящими от мировоззренческих установок аудиовизуальной продукции [4].

В настоящее время со стороны гуманитарных наук возрастает интерес к медиакulturе, в том числе и в системе образования, поскольку именно в ней личность активно приобретает информационный опыт. Начиная с детского возраста, встает проблема взаимоотношений двух понятий «медиапотребление» и «медиаповедение», отвечая на вопросы выбора: как и сколько читать, смотреть и слушать; отдать предпочтение книге, детской качественной периодике, познавательной телепрограмме или погрузиться в виртуальную реальность. Однако важнейшими в проблематике медиаповедения, как отмечает И.В. Жилавская, являются вопросы о том, по каким причинам, почему человек что-либо делает или не делает по отношению к медиа и как он проявляет себя во взаимодействии с ними [5].

При формировании осознанного медиаповедения учащихся обязательного учета требуют сложившиеся на данный момент объективные условия социума, в которых проявляются особенности взаимодействия детей с медиа:

- снижение интереса к печатному слову, падение престижа чтения художественной литературы и сокращение доли чтения в организации свободного времени детей и юношества;
- усиление влияния «экранной культуры», появление так называемых «электронных воспитателей» (телевизионных программ, интернет-ресурсов и др.), которые пытаются выполнять образовательные и воспитательные функции наряду с семьей и школой;
- увеличение количества визуальной, аудиовизуальной продукции, в которой наблюдается смещение традиционных представлений о добре и зле, демонстрируются деструктивные модели поведения детей и взрослых, которые могут способствовать «размыванию» нравственных ценностей и норм [6];
- вытеснение традиционных сюжетно-ролевых и подвижных игр компьютерными играми, содержание многих из которых имеет черты агрессии и не соответствует возрастным особенностям учащихся начальных классов;
- «перемещение» детей в виртуальное пространство в процессе ежедневного использования социальных сетей, манипуляция сознанием детей и подростков деструктивным контентом социальных сетей, обострение проблемы информационной безопасности детей в интернете;
- информационные перегрузки и неврозы, вызванные большим объемом потребляемой информации, которая нередко приводит к переутомлению учащихся и нервным расстройствам (кибераддикции).

Анализируя вышеперечисленные аспекты взаимодействия детей с информацией, ученые и педагоги-практики выделяют роль образования как важнейшего средства, способного нивелировать негативные эффекты медиасреды и эффективно использовать её преимущества в процессе формирования информационной культуры личности. Обозначившиеся проблемы развития личности в медиасреде обусловили оформление нового, активно развивающегося в мире направления современной педагогики – медиаобразования, аккумулировавшего в себе не только педагогику и психологию, но и прикладную культурологию, социологию, экономику, информатику, искусствоведение и др. науки. В целом медиаобразование направлено на формирование медиа культуры личности, её социализацию средствами медиа, способность к диалогу и управлению культурно-коммуникационной сферой [7].

В современных социокультурных условиях в процессе формирования информационной культуры особого внимания требует проблема сохранения

информационного здоровья личности, которое выступает составной частью психологического здоровья личности.

Среди аспектов, составляющих психологическое здоровье человека, чрезвычайно важным является сохранение нравственного здоровья взрослеющей личности – отражение состояния ценностно-мотивационной сферы человека, способного сохранять устойчивость в условиях нравственного выбора. В этом контексте наиболее эффективным, на наш взгляд, является гуманитарный подход к изучению информационной культуры, который позволяет рассматривать данное понятие как важную составляющую общей культуры человека, способ защиты внутреннего мира личности, её индивидуальности в условиях усиленного информационного воздействия, гармонизация личности в ходе освоения всего объёма социально значимой информации [8].

С учётом возрастающей роли медиа на социум, чем раньше в педагогическом плане будет организован процесс формирования информационной культуры личности средствами медиаобразования, тем более подготовленной будет взрослеющая личность к жизни в информационном обществе.

Педагогическое осмысление сущности понятия *«информационная культура учащихся начальных классов»* позволило нам выделить в структуре данного понятия эмоционально-ценностный, когнитивный и поведенческий компоненты.

- *Эмоционально-ценностный компонент* выступает стержневым и играет важную роль в процессе формирования личностной оценки получаемой информации с опорой на эмоционально-чувственную сферу, предполагает постепенное активное усвоение учащимся общечеловеческих ценностей с целью сознательного оперирования ими в широкой социальной сфере.
- *Когнитивный компонент* включает формирование системы знаний (представлений) обучающихся об объектах и явлениях окружающей действительности, обусловленных потребностями и мотивами обращения к информации. Когнитивная сфера личности представлена важнейшими в познавательном плане процессами мышления, памяти, речи, а когнитивная деятельность опирается на логические способности учащихся: смысловое понимание, способность задавать вопросы, прогнозировать содержание, формулировать гипотезы и делать выводы.
- *Поведенческий компонент* информационной культуры учащихся начальных классов обуславливает реальное и потенциальное поведение учащихся в повседневной жизни. Формирование поведенческого компонента подразумевает применение устойчивых в нравственном смысле образцов поведения, совершенствование информационных умений, а также

накопление реального опыта работы с информацией при усвоении механизмов самостоятельного эмоционально-волевого регулирования отбора и применения информации в повседневной жизни.

Информационные задачи различного характера учащиеся решают как в учебной, так и во внеучебной деятельности, выступая при этом активными потребителями медиаинформации. Дети общаются в социальных сетях, ведут поиск информации в интернете, скачивают компьютерные игры и др. Если в учебной деятельности информационные потоки, воздействующие на учащихся, как правило, регулируются выполнением требований учебных программ, то во внеучебной деятельности контролировать их количество, силу воздействия на учащихся педагогам и родителям значительно сложнее. Возникает необходимость расширения способов действий, которыми младшие школьники овладели в учебной деятельности, осознанного применения информационных умений в новых жизненных ситуациях.

Под руководством педагога внеучебная деятельность может стать полисодержательной и полифункциональной сферой личностного развития учащихся и позитивно направленного освоения информационной деятельности на материале доступных возрасту медиатекстов. Это будет способствовать профилактике неблагоприятных ситуаций погружения детей в мир медиа: бесконтрольного просмотра теле- и видеоконтента, общения с незнакомыми людьми в социальных сетях, злоупотребления виртуальными играми.

Уровень информационной культуры личности проявляется в активности и мотивированности медиаповедения, в котором учащийся демонстрирует умения поиска, восприятия и осмысления информации (раскрывается как потребитель информации), а также умения творческой переработки и трансляции информации (представляет себя как автор информации).

Реальное и потенциальное поведение учащихся в большинстве случаев обусловлено различными типами отношений, управляемых потребностно-мотивационной сферой и ценностными установками личности. Особую роль при этом играют коммуникативные отношения.

Современный подход к понятию «коммуникация» не сводится лишь к взаимному обмену информацией. Это и установление психологического контакта, и идентификация, как желание поставить себя на место собеседника, и эмпатия – сопереживание человеку, и аттракция, как форма познания другого человека. В отсутствии коммуникации между медиа и аудиторией медиаповедение невозможно [5].

Таким образом, формирование информационной культуры общества и отдельно взятой личности – важнейшая педагогическая социально-ориентированная задача современности, решение которой позволит снизить

негативный эффект влияния медиасреды на личность и предоставит ей возможность полноценного функционирования в обществе.

Достижение достаточного уровня развития информационной культуры позволит взрослеющей личности осознанно регулировать собственное медиаповедение, эффективно реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал в условиях медиатизированного общества.

Литература

1. Савчук, В.В. Медиафилософия: формирование дисциплины / В.В. Савчук// eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: [сайт]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26183349_46369912.pdf (Дата обращения: 15.09.2020)
2. Рашкофф, Д. Медиа Вирус! = Media virus!: Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание / Дуглас Рашкофф; [Пер. с англ. Д. Борисов]. – Москва: Ультра-культура, 2003. – 363 с.
3. Возчиков, В.А. Текст медиакультуры: личностное восприятие как проблема / В.А. Возчиков. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-mediakultury-lichnostnoe-voSPIriyatIE-kak-problema/viewer>. (Дата обращения: 20.08.2020.)
4. Смоликова, Т.М. Медиакультура и образование: особенности взаимодействия и развития / Т.М. Смоликова // Универсальное и национальное в культуре: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Э. А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2012. – 47 с. – С. 422-429.
5. Жилавская, И.В. Медиаповедение личности. Материалы к курсу. Учебное пособие/ И.В. Жилавская. – Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2012. – 91 с.
6. Чудинова, В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды / В.П. Чудинова // Дети и культура / Отв. ред. Б.Ю. Сорочкин. – Москва: КомКнига, 2007. – С. 131-164.
7. Кириллова, Н.Б. «Media studies» в контексте теоретических исследований прикладной культурологии. / Н.Б. Кириллова. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/media-studies-v-kontekste-teoreticheskikh-issledovaniy-prikladnoy-kulturologii/viewer>. (Дата обращения: 20.08.2020.)
8. Дулатова, А.Н. Информационная культура личности: учебно-методическое пособие. / А.Н. Дулатова, Н.Б. Зиновьева – Москва: Либерея-Бибинформ, 2007. – 176 с. – (Серия «Библиотекарь и время. XXI век»: 100 выпусков; № 53).

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО РЕСУРСА СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация.** В статье раскрывается сущность педагогического дизайна, понимаемого как совокупность средств, методов и технологий, применение которых позволяет обеспечить получение качественного результата в обучении и воспитании. Рассматривается вопрос о перспективах использования педагогического дизайна как фактора совершенствования компетенций современного учителя.*

***Ключевые слова:** образовательная организация, кадровый ресурс, педагогический дизайн, педагогический дизайнер, компетенции учителя.*

Образование XXI века переживает тектонические изменения, начиная с системы ценностей, и заканчивая ролью современного учителя в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. Деятельность в сфере образования выходит за рамки духовной сферы жизни общества и все чаще примеряет на себя принципы и инструменты экономических технологических отношений. Это проявляется и в профессиональном словаре педагога. Так участников образовательных отношений заменили стейкхолдеры, на смену управлению пришел менеджмент, появились тренды образования, карты образовательных решений и многое другое. Что ждет учителя уже сейчас и в образовательном пространстве будущего?

Требования, предъявляемые сегодня к образовательным организациям и их основным кадровым ресурсам – учителям – со стороны государства и общества как заказчиков образовательных услуг, противоречивы и не соразмерны той психоэмоциональной и интеллектуальной нагрузке, которую несет на своих плечах современный учитель. Из профессии учителя последовательно вымывается ее конституирующий элемент – личность учителя. Он перестал быть авторитетом и единственным источником информации. Он не является носителем ценностей и смыслов. В современном обществе все активнее распространяется мнение о том, что учитель в традиционном виде обществу больше не нужен [3, с. 118].

Результаты исследований, проводимых разными министерствами и ведомствами, говорят о том, что уровень подготовки учителей упал, что качество знаний в современной школе не соответствует уровню лидеров образования в современном мире. С этим сложно не согласиться. Однако почему параллельно

с этим вопросом не поднимается проблема колоссальной нагрузки педагогов. Средняя нагрузка учителя по Московской области не меньше 22 часов при среднем возрасте педагогов 44,7 года. Доля учителей с нагрузкой выше 27 часов в неделю составляет 13,37% (6220 человек) [2, с. 6].

Учителю нужно профессионально развиваться, осваивать массу технических и информационных ресурсов для того, чтобы просто функционировать в условиях радикальной неопределенности. Но для современного общества этого мало, от учителя сегодня требуют высокого уровня развития профессиональных компетенций.

Компетенции педагога в современном образовательном пространстве понимаются как способность учителя создать учебно-воспитательные условия, гарантирующие образовательный успех каждому обучающемуся через развитие его личностных, интеллектуальных и творческих способностей в рамках актуальных социально-экономических реалий. Развитие педагогических компетенций приводит к решению следующих профессиональных задач, стоящих перед каждым учителем: обеспечение интеграции предметных и психолого-педагогических знаний в единый комплекс, способствующий решению текущих практических задач; реализация имеющихся знаний и навыков ведения учебно-воспитательной работы в единстве стратегических – образовательной, воспитательной и развивающей — целей обучения; умение донести до школьников ценность знаний в свете возможности их применения в значимых жизненных ситуациях, в том числе для достижения личностного и профессионального успеха. Не забудем здесь требование государства о высоком качестве образовательных результатов.

Задачи, которые решает современный учитель на уроке, объем информации, предлагаемый ученикам для усвоения, стало больше, а время урока и психофизиологические особенности учащихся не изменились (антропогенез не успевает за научно-техническим прогрессом человечества). Изживает себя та модель преподавания, которая была эффективна еще десятилетие назад. Технологии при этом развиваются так быстро, что должным образом инкорпорировать их в свою деятельность учителю ответственному, ищущему становится все труднее. Помочь в работе учителю сможет не просто владение методикой преподавания предмета, основами возрастной психологии, педагогическими технологиями, но и умение правильно все это интегрировать, спроектировать, т.е. осуществить дизайн современного урока.

Анализируя основные пути ресурсного обеспечения развития образовательной организации, можно сделать вывод о возрастающей роли педагогического дизайна как фактора совершенствования компетенций современного учителя. Педагогический дизайн – это сравнительно новое

понятие для отечественной педагогики. Пришло оно из англоязычной литературы, связано с междисциплинарной областью знаний, имеющей корни в американской армии и в зарубежных психологических школах.

Получая образование на Западе, уже сейчас можно стать магистром по специальности «педагогический дизайн и новые технологии в обучении». В отечественной педагогике данный термин до сих пор не определен и нуждается в научном обосновании, конкретизации поля его применения с точки зрения теории и практики [1]. В данной статье под педагогическим дизайном будет пониматься прежде всего отрасль педагогического знания, занимающаяся разработкой образовательных решений для обеспечения высокого качества обучения. Знакомство с данным понятием открывает перед нами другое – образовательное решение. В данном случае речь идет о совокупности средств, методов и технологий, применение которых позволяет обеспечить получение качественного результата в обучении и воспитании.

Педагогический дизайнер – специалист, который разрабатывает методологию и способы реализации образовательных решений. С одной стороны, он разбирается в теории образования, знает закономерности усвоения знаний, освоения навыков и формирования убеждений. С другой – любит и умеет работать с современными педагогическими и информационными технологиями. Профессионал этой сферы действует системно, чтобы получилось решение, отвечающее потребностям целевой аудитории. Он создаёт обучающие материалы, использует педагогические технологии, комбинирует их, подбирая наиболее подходящие в данный момент времени.

В существующей в Западных странах традиции педагогический дизайнер не обязан является специалистом в той области, для которой он создает образовательный контент. Основная предпосылка такого подхода состоит в том, что эксперт в предметной области не всегда знает, как организовать эти знания в обучающий материал и пользуется тем, чем всегда пользовались (типовой учебной программой, напечатанным учебником и т.д.). Один из признаков хорошего обучающего материала – в том, что обучаемый может справиться с ним без помощи учителя.

Педагогический дизайнер может выступать в роли консультанта или помощника в решении существующих проблем, связанных с обучением, как детей, так и взрослых. Он может работать в различных контекстах: бизнес-предприятия, образование, армия, спорт, медицина, строительство, транспорт, сельское хозяйство и др. В каждой сфере деятельности, где встаёт необходимость в целенаправленном обучении людей, необходимы свои подходы в создании обучающих материалов.

Педагогический дизайнер помогает экспертам в своём предмете из массива знаний выделить те, которые необходимые для определённой аудитории в определённое время в определённом месте. Задача дизайнера подобрать эффективные образовательные решения, контролировать качество их применения и при необходимости заменить менее эффективные процедуры на более результативные.

Технология педагогического дизайна относительно проста. Нужно понять потребности учащихся и определить цели обучения, а затем передать знания и информацию максимально быстро, точно и эффективно. Но для этого требуется понять все предпосылки и четко задать конечные свойства образовательного контента. А это, в свою очередь, требует планомерной и хорошо выстроенной работы. При этом задачи педагогического дизайнера обширны и весьма непросты. От него потребуются анализ потребностей целевой аудитории, её компетенций и ожидаемых результатов обучения, определение целей и задач учебного материала, анализ и структурирование материала в соответствии с поставленной целью, выбор средств и методов учебной работы, создание элементов, стиля и визуального дизайна образовательного продукта, разработка средств контроля и сбора информации, создание образовательных материалов, разработка методов оценки результатов, эффективность материалов, выработка решения для дальнейшего совершенствования учебного контента. Поэтапная четкая реализация модели обеспечивает качественный рост учебного материала по мере выполнения работы, позволяет отточить формы его подачи. Педагогический дизайнер – это конструктор, подбирающий средства для создания действующей обучающей модели.

В основу принципов педагогического дизайна легли идеи американского психолога Роберта Ганье¹. Сейчас копилка педагогического дизайна представлена множеством (около полусотни) готовых моделей, которые легко адаптируются под задачи современного образовательного пространства (ADDIE, SAM, модель обратного дизайна, модель Дика и Кэри (модель системного подхода), модель картографирования действий Кэти Мур и т.д.).

Здесь встает вопрос: сможет ли учитель применить образовательные модели педагогического дизайна в своей деятельности?

Задача учителя – быть советником и, если угодно, старшим другом ученика: объяснять материал, если он сложный, стимулировать интерес, вдохновлять. Учитель создаёт на уроке такую образовательную среду, в которой ученики видят ценность того материала, который изучают, его применимость в жизни, взаимодействуют с этим материалом, докапываются до истины, а не

¹ Robert Mills Gagne. The Conditions of Learning. – 1965 г.

просто сидят и пассивно слушают учителя или пересказывают параграф из учебника. Безусловно, любой учитель по роду своей деятельности занимается созданием курсов, уроков, планов своей работы – то есть случайным педагогическим дизайном, но нередко делает это на интуитивном уровне или благодаря большому педагогическому опыту. Навыки педагогического дизайна могут значительно повысить качество работы учителя, сэкономить время, стать ресурсом формирования новых компетенций и профессионального роста педагога. Современному учителю необходимо приобретать компетенции педагогического дизайнера в условиях информатизации общества и оптимизации учебного процесса [4].

Педагогический дизайн – как метакомпетенция современного учителя выступает значимым фактором кадрового ресурсного обеспечения, позволяя улучшить образовательный процесс. Педагогический дизайн -прикладная деятельность связанная с тем, как необходимо организовать образовательный процесс так, чтобы он был гармоничен и эффективен, как построить блоки и темы внутри одного курса так, чтобы была последовательность и системность в приобретении и закреплении знаний, как, наконец, в рамках одного урока организовать задания так, чтобы максимально вовлечь учеников в работу и помочь им быстро и качественно усвоить нужный материал, как качественно оценить результаты их деятельности и своевременно скорректировать образовательную модель, чтобы повысить ее эффективность. Сделать урок интересным, подвижным и результативным.

Литература

1. Абызова, Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории// Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – № 3. – Т. 3. – С. 12-16
2. Анализ состояния муниципальных образовательных систем Московской области: сборник статистических и аналитических материалов: в 3 ч. Ч. 1. – Москва: АСОУ, 2020. – 200 с.
3. Макаренко, А.А. Педагогический дизайн как средство повышения эффективности организации учебного процесса // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома, 2017. – №4. – С.13-16
4. Рождественская, Е.А. Учитель как профессия будущего: сущность, проблемы, перспективы// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики – Тамбов, 2017. – № 3(77): в 2-х ч. Ч. 1. – С. 117-121.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье осмысливается проблема формирования читательской культуры младших школьников. Автор дает оценку современному состоянию читательской культуры младшего школьника, осмысливая важные для её формирования понятия «читательский интерес», «читательская компетенция», «читательская компетентность», акцентируя внимание на способах и приёмах её повышения в современную эпоху цифровизации и глобализации.

Ключевые слова: читательская культура, читательская компетенция, читательская компетентность, читательский интерес, приёмы формирования, начальная школа.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, как известно, устанавливает требования к личностным, метапредметным результатам обучающихся и, что наиболее важно в нашем случае, предметным, основу которых составляет «освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира» [5, с. 5].

С учетом сказанного к предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования по литературному чтению вполне закономерно и обоснованно относится «осознание значимости чтения для личного развития ребенка...; формирование потребности в систематическом чтении; понимание роли чтения, использование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое); умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов .., достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности и т.д.» [5, с. 8].

Принимая во внимание сказанное, педагогами начальных классов осуществляется тщательный отбор художественных произведений, включенных в круг детского чтения и изучаемых на уроках литературного чтения в начальной школе с целью успешного формирования мотивации и заинтересованности

учащихся в чтении, а также осознанного понимания необходимости включения чтения книг в жизнь обучающегося.

Итак, мы подошли к одному из важных в контексте нашей статьи термину «читательский интерес», под которым традиционно понимают «предпочтительное отношение к произведениям определенного содержания и видов литературы... Его определяют многие факторы: условия общественной жизни, социальные идеалы, культурный уровень общества, состояние литературы, возраст ребенка, его кругозор и т.д.» [4, с. 672]. На словах всё звучит просто, логично и обоснованно. Но как же сформировать этот читательский интерес, самостоятельное желание, и не просто желание, а потребность ребенка читать? Это и оказывается самым сложным: педагоги сталкиваются с рядом трудностей на пути формирования в соответствии с требованиями Стандарта, читательской компетентности и читательской культуры младших школьников.

Итак, прежде чем перейти к осмыслению сформулированной в заглавии статьи проблемы, считаем необходимым уточнить содержание терминов, которыми мы будем оперировать в ходе своих рассуждений с точки зрения их контактных связей: «читательская компетенция», «читательская компетентность» и, наконец, «читательская культура», тем более, что в педагогической литературе до сих пор нет единства в понимании этих ключевых понятий и представлено множество их разнообразных трактовок. Мы остановимся на тех, которые посчитали наиболее удачными и оптимальными.

Итак, читательская компетенция – «это совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих процесс чтения как вида речевой деятельности: восприятие, понимание, прогнозирование, интерпретацию, извлечение смысла информации, оценку прочитанного текста, диалог с автором, готовность использовать извлеченную информацию в собственном личном опыте, в различных социокультурных ситуациях, свободно ориентироваться в современном мире» [6, с. 89].

Читательская компетентность представляет собой также совокупность знаний, умений и навыков, однако имеющих несколько иную направленность: «позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно её использовать в личных и общественных целях; рассматривается как личностное качество, характеризующееся степенью обладания читательской компетенцией и способностью самостоятельно выносить суждения и принимать решения в результате работы с художественными текстами [3, с.6]. Таким образом, как мы видим, читательская компетентность напрямую зависит от уровня развития читательской компетенции.

Наконец под читательской культурой понимается непосредственно сам процесс формирования образованного читателя, способного не только понимать, но и эстетически оценивать литературные произведения.

Ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что «формирование читательской компетенции ребенка – процесс долгий, трудоёмкий и систематический. Чтобы добиться в нем успешного результата, а именно – привить любовь к чтению, заложив основы читательской культуры, сначала семья, а затем детский сад и школа в тесном взаимодействии должны найти мотивацию, способную привлечь ребенка с малых лет к чтению и сформировать у него устойчивое желание тратить своё свободное время на «общение» с книгой» [1, с.150]. Однако в наши дни, когда цифровизация и глобализация общества достигли необыкновенных размахов, когда ребенок с малых лет не мыслит себя без телефона в руках, игр на планшете или компьютере, ну, в крайнем случае, без телевизора, когда живое общение давно и прочно заменено виртуальным, учителям все труднее и труднее найти разнообразные формы и приёмы работы, направленные на привлечение учащихся к чтению. При этом все мы хорошо знаем, что развитие читательской компетенции осуществляется в тесной взаимосвязи с формированием лингвистической, культуроведческой и коммуникативной компетенций, а взаимообусловленность процессов чтения и говорения ни у кого не вызывает сомнений: «Кто много читает, тот хорошо говорит, и, наоборот, следствием отсутствия интереса к чтению является неумение современных школьников строить речевую коммуникацию» [2, с. 124].

Таким образом, обозначая актуальность и масштабность проблемы чтения в среде младших школьников, мы в целом не открываем Америки, а лишь аккумулируем существующие в современном обществе точки зрения на неё. Они общеизвестны. Педагоги воспринимают как данность необходимость формирования у школьников высокого уровня читательской компетенции и как следствие – читательской культуры. Проблема скорее состоит в другом: а как это сделать? Кажется, ответ лежит на поверхности. Вы посмотрите, какое многообразие приёмов современных педагогических технологий предлагается нам: лишь выбирайте и включайте в учебный процесс. Однако не всё так просто. Кроме чтения, в школьной программе учеников младших классов есть еще другие предметы, к которым надо готовиться и выполнять домашнее задание. Поэтому, на наш взгляд, исходя из уровня интеллектуального развития конкретного класса, его психологических данных и интересов, учитель должен продумать для себя четкий алгоритм действий, который поэтапно должен повысить читательскую компетенцию школьников и уровень их читательской культуры.

Считаем возможным, насколько хватают рамки данной статьи, предложить и прокомментировать несколько эффективных способов работы, основанных на приёмах игровой технологии. Думается, нет смысла объяснять, почему наше предпочтение было отдано приёмам именно этих технологий. Игра – основная форма деятельности детей в дошкольном и младшем школьном возрасте, поэтому целесообразно привлекать детей к чтению на основе её приёмов.

Приёмы, предлагаемые нами, проверены десятилетиями успешного использования, давно и хорошо известны школьным учителям, а сегодня наполняются новым содержанием в соответствии с требованиями времени, только почему-то они не всегда включаются в учебный процесс.

Во-первых, самое элементарное – это чтение по ролям. Сколько положительных эмоций оно вызывает у учащихся! Дети с огромным желанием вычитывают свои роли дома, чтобы в классе блеснуть актерской игрой. Мотивация налицо – интересно, хочется быть лучшим, поэтому и читаю. Близким к этому приёму при изучении художественного произведения является введение элементов театрализации. Подобные уроки сходу не проведешь. Их надо готовить, репетировать, искать наряды. Таким образом подготовка обыкновенного урока литературного чтения превращается в целое событие, в праздник, в который вовлечены не только обучающиеся, но и члены их семей. Кстати, на наш взгляд, на подобные уроки дети могут пригласить и своих родственников. Ведь для театрализации совсем не обязательно брать объемные произведения, можно взять небольшие рассказы, к примеру, нравственно-этического содержания: «Ангелочек» Л. Андреева, «Волшебное слово» В. Осеевой, «Фантазеры» Н. Носова и др.

На наш взгляд, не потеряли своей актуальности и библиотечные уроки, которые можно проводить в двух форматах: во-первых, если есть такая возможность, учитель приводит учеников на урок в саму библиотеку или же работник библиотеки приходит в школу на урок литературного чтения. Построение этих уроков может быть самым разнообразным в зависимости от желания и таланта тех, кто его проводит, ведь, кроме знакомства с конкретной книгой или писателем, в урок можно включить множество занимательных моментов: викторин, ребусов, кроссвордов и т.д., развивающих читательский интерес, и, как следствие, читательскую компетенцию. Такую форму работы можно приурочивать к знаменательным датам в творчестве писателей или же, что более оптимально, сделать их систематическими, к примеру, раз в месяц.

Наконец, детям можно предложить проводить сначала в пределах класса, а затем, с появлением опыта, в пределах школы, так называемые «Книжкины недели». Для этого класс делится на несколько групп, например, по 5-6 человек. Ответственная группа оформляет презентацию выбранной ими книги. Возьмем,

к примеру, сказку-быль М. Пришвина «Кладовая солнца». И в чем же состоит суть презентации книги? Ответственная группа должна познакомить остальных детей с этой книгой любыми способами: использовать записи чтения отрывков произведения, тематические рисунки, кроссворды, викторины, предложить написать отзыв о прочитанной главе или всей сказке, вывесить информацию об истории создания произведения, биографии автора, прототипах главных героев в стенгазете и т.д. Учитель даже может устроить соревнование, какая группа учеников класса провела «Книжкину неделю» лучше. Соревновательный и творческий моменты работы, которые присутствуют при подобном формате деятельности также повышают мотивацию учащихся к чтению.

Еще одним эффективным приёмом может стать какой-либо формат издательской деятельности. Самый распространенный – это, конечно, читательский дневник, посвященный какой-то одной книге, выбранной из предложенного учителем списка. В чем же будет состоять суть работы, которую можно провести и с элементами проектной деятельности? Ребенок должен прочитать произведение и донести его содержание до учащихся в любой оптимальной для него форме: рисунков, отрывков фраз, которые следует продолжить, через основные элементы сюжета, зашифрованные в форме ребусов, загадок, через систему персонажей и т.д. Вариантов воплощения – множество! Главное состоит в том, чтобы на итоговом уроке-презентации читательских дневников одноклассники, познакомившись с таким дневником, поняли, о каком произведении идет речь. Перечень форм работы, основанных на приемах игровой технологии, мы можем продолжать и дальше. Главное здесь – желание и творческие возможности самого педагога.

Таким образом, обобщая все сказанное, подчеркнем, что читательская культура младшего школьника является важной составляющей его гармонично развитой личности, и поэтому не вызывает сомнений тот факт, что путем систематического формирования интереса к чтению, читательской компетенции и компетентности педагог, не только учитывая сложности, которые несет в себе современная эпоха цифровизации и глобализации, но и активно используя в своей работе её достижения (презентации, видеоролики и т.д.) имеет все основания воспитать обучающегося, обладающего высоким уровнем читательской культуры.

Литература

1. Дубова, М.А. Формируем читательскую компетенцию младших школьников // Воспитательный потенциал семейного чтения в эпоху цифровизации и глобализации: материалы Международной научно-практической конференции (19-20 сентября 2019 г.). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 441 с. – С. 150-155.

2. Дубова, М.А., Ефремова, В.В. Формирование читательской компетенции учащихся как базового компонента общей культуры личности // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 4. – С. 123-127.
3. Колганова, Н.Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников / Н.Е. Колганова// Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. — С. 5-8. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2896/> (дата обращения: 02.10.2020).
4. Педагогический словарь: в 2-х тт. / [Глав. редакция И.А. Каиров (глав. ред.) и др.]. – Т.2. –Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 766 с.
5. ФГОС начального общего образования // ФГОС: сайт. – URL: fgos.ru (дата обращения 20.10.2020)
6. Ходякова, Л.А., Супрунова, А.В. Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетенции (диагностика метапредметных умений)// Наука и школа. – 2015. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-kompetentsiya-kak-sostavlyayushchaya-obschekulturnoy-kompetentsii-diagnostika-metapredmetnyh-umeniy> (дата обращения: 02.10.2020).

Е.А. Никитская
ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ
katamax@yandex.ru

ОБЪЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЮНОШЕСКИХ СУБКУЛЬТУР В МАЛЫХ ГОРОДАХ*

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам изучения факторов, влияющих на формирование юношеских субкультур в малом городе. Автор рассматривает особенности юношеского возраста как самостоятельного психолого-педагогического феномена, дает общую характеристику понятию «субкультура», приводит примеры того, как влияют на формирование субкультурной специфики молодежи региональные и муниципальные условия развития человека.*

***Ключевые слова:** субкультура, юношеский возраст, малый город, социально-психологический климат, стиль жизни, микросоциум.*

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 20-013-00247

Осуществляемые в последние годы в нашей стране значительные изменения экономического, политического, социального плана существенно меняют объективные условия социализации подрастающих поколений, приводят к необходимости их научного осмысления в преломлении к практике социального воспитания.

Как известно, в юношеском возрасте особую актуальность для развития человека играет его принадлежность различным молодежным объединениям, субкультурам. Однако различные субкультуры существенно отличаются по своей направленности, имеют неодинаковую систему ценностей и норм поведения, а, следовательно, по-разному влияют на становление его личности.

Рассматривая юношеский возраст в качестве самостоятельного психолого-педагогического феномена, необходимо понять место этого возраста в возрастной периодизации.

Как это ни покажется странным, однозначного и фиксированного ответа на этот вопрос найти очень не просто. Дело осложняет то, что существуют различные традиции в психолого-педагогических науках не только у нас в стране, но и за рубежом. Проблема здесь в ряде нюансов.

Во-первых, как это известно, сама возрастная периодизация вещь весьма относительная. Относительная в том смысле, что тот или иной возраст трудно, а, пожалуй, что невозможно рассматривать с позиции одного или даже двух-трех критериев, позволяющих авторам относить тот или иной этап развития человека к конкретной временной рамке. Любая схема возрастной периодизации достаточно условна, так как на развитие человека значительное влияние оказывают наследственность, собственная волевая активность/пассивность, условия жизни и многие другие факторы. Так, в 60-70 годы прошлого века во всех экономически развитых странах отмечалось ускорение темпов физического, психического и полового развития детей и подростков, получившее название акселерации. Есть основания считать, что на современном этапе развития человечества, тот же юношеский возраст, кроме прочего, может характеризоваться и такой тенденцией: при акселерированном развитии физического и полового компонентов в молодом человеке, одновременная склонность к инфантилизации. Вместе с тем, совершенно очевидно, что и в 20 лет человек может быть умницей и, если можно так сказать, красивой личностью, и в 45 лет человек может представлять собой совершенно незрелое существо и психологически, и социально.

Во-вторых, в традициях различных исследовательских школ понятие юность как бы «размазывается» между подростковым возрастом и молодостью. Следствием этого появляются такие возрастные наименования как старше-

подростковый возраст, позднее отрочество, ранне-юношеский возраст и даже ранняя зрелость. Например, в американской традиции возраст от 15 до 19 лет обозначается как старший подростковый возраст, 20 лет – начало ранней зрелости. Но в отечественной педагогике и психологии подростковый возраст традиционно ограничивается более узкими возрастными рамками (окончание подросткового возраста принято относить к периоду 12-14 лет), а 18-20 лет – уже в рамке юношеского возраста. Интересно, что в примитивных обществах в этом плане наблюдается большая четкость. В таких обществах молодой человек при наступлении половой зрелости проходит через символическую церемонию, изменение имени или испытание. Эти символические события антропологи называют инициациями, обрядами перехода или переходными ритуалами. Затем следует период ученичества, длящийся один-два года, и к 16 или 17 годам молодой человек достигает полной и безоговорочной зрелости. Кстати сказать, сложность определения границ переходного возраста от детства к зрелости характерна именно для современного мира.

В-третьих, что вполне очевидно, само понятие «возраст» вряд ли возможно определить только через цифровые ряды, — это довольно неграмотно. Сам по себе хронологический возраст – вещь мало информативная. Удобнее и более грамотно рассматривать тот или иной возраст, в том числе и интересующий нас юношеский, основываясь на понимании трехслойности понятия «возраст».

1. Биологический возраст – средняя вероятная продолжительность жизни человека – она значительно варьирует у разных людей.
2. Психологический возраст – указывает на то, насколько человек на том или ином этапе развития адаптировался к требованиям среды. Он включает уровень интеллекта, способность к научению, двигательные навыки, а также такие субъективные факторы, как чувства, установки и мотивы.
3. Социальный возраст – оценивается по степени соответствия положения человека существующим в данной культуре нормам. (скажем, на 50-летнего женатого мужчину с тремя детьми смотрят иначе, чем на 50-летнего неженатого, завязывающего знакомство в барах в поисках партнерши на вечер).

Судя по всему, объединение факторов биологического, психологического и социального возраста и их комплементарное соответствие приводит к понятию «зрелости». И биологические, и социальные, и психологические факторы возраста выступают в роле определяющих ингредиентов зрелости личности. К ним можно отнести: материальную и социальную независимость в контексте личной ответственности, способность самостоятельно принимать конструктивные решения, благоразумность, надежность, честность и умение сострадать или хотя бы сопереживать (т.е. адекватная эмпатия). В связи с этим

становится совершенно ясным, что основания зрелости закладываются (или не закладываются в силу ряда причин) по большей части в возрастном этапе юности. Юным человеком должно быть положено начало самостоятельного строительства дальнейшего ответственного бытия, при том, что зрелость – это та интегративная цель, которую в норме (в идеале) необходимо достигнуть, решая специфические возрастные задачи юности.

Логика названия настоящей статьи требует обращения к самому понятию «субкультура». Так, Т.Б. Щепанская определяет субкультуру как «коммуникативную систему, самовоспроизводящуюся во времени» [4]. По ее мнению, субкультура имеет два уровня: социальный и знаковый. На социальном уровне описываются связи (их типы, конфигурации и проч.) и сообщества (структуры), заданные данной культурой, а также модели поведения, нормы и ритуалы, поддерживающие эти структуры. На знаковом уровне фиксируется собственно культурный код: символика, идеология, картина мира.

Согласно А.В.Мудрику, субкультура есть совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов), влияющих на стиль жизни и мышления определенных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальных представителей социума) [2, с.66]. Субкультура, по мнению автора, представляет собой автономное образование, включающее в себя ряд признаков: специфические ценностные ориентации, нормы поведения и взаимоотношений, статусную структуру, предпочитаемые источники информации, увлечения, способы времяпрепровождения, жаргон, фольклор.

Вместе с тем очевидно, что на формирование той или иной субкультуры (на формирование содержания ее признаков) могут оказывать влияние различные объективные обстоятельства: от социально-экономической ситуации в стране до особенностей отношений семье. В немалой степени влияет на формирование субкультурной специфики молодежи региональные и муниципальные условия развития человека, в частности условия малого города как фактора социализации.

В структуре объективных параметров микросоциума малого города выделяется такая характеристика микросоциума как социально-психологический климат, определяющийся соотношением количества жителей с просоциальным, асоциальным и антисоциальным стилями жизни и ценностной направленностью в поведении. Одной из характерных черт большинства малых городов является отсутствие в них юношеских групп антисоциальной направленности. Информация о случившихся в регионе или за его пределами инцидентах с антисоциальным мотивом вызывает в основном однозначную оценку населения. В самих малых городах такие инциденты крайняя редкость,

однако, если произошел такой случай, то он неизбежно вызывает всплеск общественно мнения в городе.

Можно сказать, что представители подрастающих поколений в малых городах не предрасположены к антисоциальной направленности в стиле жизни. Но достаточно остро стоит проблема групп и личностей подростков, юношей и девушек с асоциальным стилем поведения.

Серьезным фактором в формировании особенностей юношеских субкультур в малом городе является общественное мнение его населения. Вследствие практической невозможности абсолютной анонимности существования жителя малого города жизнь молодых людей оказывается под значительным просоциально-ориентированным социальным контролем. Сюда же можно отнести и семейно-родовой контроль поведения, который в той или иной степени действует в каждой семье.

На формирование особенностей юношеских субкультур оказывает влияние в целом *образ жизни* его населения. Поскольку социально-психологическая обстановка социализации в малом городе во многом сходна с условиями в сельской местности (сильный социальный контроль жизни и общения людей, элементы традиционной соседской общины, почти полная невозможность анонимного существования человека и т.д.), справедливо предположить, что городской образ жизни, имеющий свои характеристики, малому городу не свойственен. Вместе с тем малый город - прежде всего отвечающие его сути городские отношения, которые являются следствием предоставления разнообразия видов деятельности. Житель малого города вовлечен в большее количество связей и отношений с людьми в различных жизненных ситуациях. Эти связи не столь долговременные и прочные, по сравнению с сельскими отношениями, хотя и не столь кратковременны и эпизодичны, как в более крупных городах. Причина такой двойственности характера малого города в исторически обусловленном диффузировании городских отношений с элементами сельского образа жизни: с одной стороны, городские элементы образа жизни проникают в сельские, привязывая их к себе, с другой - город втягивает, включает в себя элементы догородских отношений.

Оценивая социально-психологический климат в малых городах, можно сказать, что как тип поселения, характеризуясь рядом специфических особенностей параметров микросоциума, малый город предоставляет возможности для развития просоциального и в определенной (свойственной малому городу) степени асоциального стилей жизни своего населения. Отсутствие благоприятной почвы для развития антисоциальности позволяет оценить социально-психологический климат малого города как просоциально ориентированный, что в свою очередь определяет возможности для

формирование соответствующих особенностей подростково-юношеских субкультур.

Литература

1. Ерофеева, М.А. Социальный иммунитет молодежи// Деструктивное влияние террора на политическую систему и правовую среду Российского государства Материалы Всероссийской научно-практической конференции/ Под ред. О.И. Чердакова. – Москва: Международный юридический ин-т, 2017. – С. 169-173.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
3. Никитский, М.В., Никитская, Е.А. Социальная среда как объект психолого-педагогических исследований: ретроспектива и сегодняшний день// Социальная педагогика. – 2019. – № 3. – С. 79-86.
4. Щепанская, Т.Б. Субкультуры// Современный городской фольклор. – М.: РГГУ, 2003. – 730 с.

И.А. Галкина

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, РФ

Е.М. Тепер

МБДОУ д/с № 20 «Росинка», г. Иркутск, РФ

emteper@yandex.ru

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОУ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье раскрывается содержание и структура готовности педагога к профессиональной деятельности. Представлены этапы и формы методической работы с педагогами, которые могут быть успешно применены при построении работы по формированию готовности педагогов к воспитанию интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** интерес к чтению, дети старшего дошкольного возраста, готовность педагога*

В современном обществе происходит кардинальная перестройка системы образования, которая связана с ориентацией на повышения качества образования. Новые ориентиры, которые образуют основу системы дошкольного образования отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте. В результате происходящих изменений повышается уровень

требований к педагогам дошкольной организации. Введение профессионального стандарта направлено на конкретизацию и систематизацию требований к содержанию профессиональной деятельности педагога, в том числе и дошкольного образования. В связи с тем, что педагогу необходимо быть компетентным во многих вопросах и обладать достаточно большим количеством знаний, важное значение приобретает вопрос готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности.

На этом фоне всё более актуальной становится проблема готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности. Готовность педагога рассматривается учеными как сложное образование, включающее в себя разные составляющие. Отдельными аспектами может рассматриваться готовность к определённым видам педагогической деятельности, решению основополагающих задач, отражённых в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования. Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать педагогические условия готовности педагогов ДООУ к воспитанию интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста.

На современном этапе Т.И. Ибрагимова под готовностью понимает динамическое образование, которое способствует решению разных задач в области профессиональной деятельности [1]. Автор не приводит подробных характеристик готовности, что затрудняет определение структурных компонентов этого образования. В рамках данного исследования для нас ближе всего является рассмотрение готовности в ключе профессиональной деятельности.

Авторы М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, в своих работах раскрывают основы профессиональной готовности, под которой они рассматривают знания, умения и навыки, необходимые для осуществления профессиональной деятельности [2].

Так же разные аспекты готовности в профессиональной деятельности затронуты в работах В.А. Сластёнина, И.Ф. Исаева, в частности компоненты педагогической готовности [3].

Так в структуре готовности выделяют следующие компоненты:

- Мотивационно-ценностный компонент включает в себя установки, мотивы, ценности педагога отражающие его отношение к профессии и стимулирующие процесс его профессионального роста и развития.
- Когнитивный компонент включает в себя знания педагогов, помогающие им осуществлять профессиональную деятельность. В дошкольном возрасте речь идёт о методиках обучения и воспитания детей.
- Операционно-деятельностный компонент включает в себя совокупность педагогических умений и навыков педагогов в профессиональной

деятельности. В дошкольном возрасте это умения и навыки, связанные с организацией разных видов деятельности детей, построением образовательного процесса, созданием развивающей предметно – пространственной среды, взаимодействием с родителями.

Выделенные компоненты готовности педагогической деятельности приобретают индивидуальные характеристики в зависимости от того, какой аспект готовности рассматривается.

В рамках данного исследования мы рассматриваем такой аспект, как готовность педагогов к воспитанию интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста. Исходя из этого необходимо раскрыть сущность ключевого понятия «интерес к чтению», поскольку это позволит определить содержательные характеристики компонентов готовности педагогов, критерии их оценки.

По мнению В.А. Слостёнина: «Интерес к чтению – это направленный интерес, проявляемый в активном отношении читателя к человеческому опыту, заключенному в книгах, и к своей способности самостоятельно добывать этот опыт из книг» [3].

Изменения, происходящие в системе дошкольного образования, затрагивают проблему формального отношения педагогов к профессии и ориентируют на становление личностей профессиональной позиции, в основе которой лежит осознанное, осмысленное отношение к своему труду. Такая позиция отвечает современным подходам, которые являются основополагающими в обучении и воспитании детей дошкольного возраста. Формированию такой позиции у педагога способствует система методической работы. Она обеспечивает постоянное совершенствование педагога, его профессиональный и личностный рост, а также изменения, которые положительно влияют на качество его профессиональной деятельности.

В то же время методическая работа представляет собой сложную систему, через которую осуществляется работа над разными проблемами и вопросами, поскольку она помогает оказать педагогам необходимую помощь. Именно поэтому методическая работа может быть использована как ресурс для формирования у педагогов готовности к воспитанию интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Методическое сопровождение представляет собой совокупность форм работы с педагогами. Приведём далее некоторые формы, которые могут быть использованы для формирования готовности педагогов к воспитанию интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста:

1. Педагогический ринг представляет собой форму работы, которая обуславливает необходимость изучения современной методической литературы,

анализ подходов к решению той или иной проблемы, поскольку в рамках педагогического ринга соперники задают друг другу вопросы, на которые нужно оперативно дать ответы. Н.В. Смирнова говорит о том, что данная форма работы может быть эффективна при закреплении знаний теоретического блока, а также актуализации практических умений и навыков по готовности педагогов ДОО к воспитанию интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста. Автор так же указывает, что для формирования операционно-деятельностного компонента готовности педагогов ДОО к воспитанию интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста можно успешно использовать решение педагогических задач, а также метод кейсов. Решение педагогических задач позволяет анализировать ситуации из опыта педагогов и находить правильные варианты действий педагогов в данных ситуациях. Применительно к проблеме воспитания интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста это могут быть педагогические ситуации из конкретных видов деятельности, педагогические ситуации, связанные с режимными моментами [4].

2. Следующая форма методической работы – деловая игра продуктивна при формировании когнитивного компонента готовности педагогов, поскольку в рамках деловой игры можно успешно закрепить сформированные у педагогов знания. Н.В. Санжиева отмечает, что форма деловой игры стимулирует педагогов к активности, создаёт положительный эмоциональный фон и требует достаточно большой предварительной работы, в ходе которой так же формируются компоненты готовности педагогов [5].

3. Для формирования мотивационно-ценностного компонента готовности как мы полагаем, так же можно использовать такую форму работы как дискуссионные качели. О.В. Гончарова говорит о том, что эта форма состоит в том, что педагоги разделяются на две группы и каждая группа защищает противоположное мнение по одной проблеме, эта форма является прямой имитацией противоречий и она позволяет педагогам осознать насколько важно развивать интерес к чтению у детей, каковы взгляды коллег на этот вопрос и позволит активизировать аналитические способности педагогов [6].

Перечисленные формы методической работы с педагогами могут быть успешно применены при построении работы по формированию готовности педагогов к воспитанию интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста. Мы полагаем, наряду с определением и выбором форм методической работы важное значение имеет поэтапное построение этой работы.

Независимо от уровня подготовленности педагогов первым этапам на наш взгляд должен выступать мотивационный этап. Его основной задачей является актуализация опыта педагогов, осознание ими собственных мотивов в отношении готовности к воспитанию интереса к чтению у детей старшего

дошкольного возраста и их активизации на основе повышения значимости данной работы. Именно осознание проблемы и необходимости ее решения является важнейшим мотивирующим фактором и стимулом для профессионального роста педагогов.

Вторым этапом, как мы полагаем должен выступать рефлексивно-обучающий этап. На этом этапе в соответствии с уровнем сформированности когнитивного компонента необходимо организовать работу по повышению уровня знаний педагогов в вопросе готовности к воспитанию интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста.

Третьим этапом мы выделяем деятельностный этап, на котором решается главная задача, связанная с формированием операционно-деятельностного компонента готовности педагогов. На этом этапе отбираются и используются только практические формы работы, в ходе которых педагоги совершенствуют свои умения и навыки в воспитании интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста.

Определённая нами последовательность этапов связана с формированием последовательно мотивационно-ценностного, когнитивного и операционно-деятельностного компонентов готовности. Поскольку без достаточного уровня мотивации педагоги не смогут продуктивно усваивать новые знания и переносить их затем в практическую деятельность. Взаимосвязь всех компонентов определило данную последовательность работы.

Литература

1. Ибрагимов, Т.И. Анализ содержания понятия «готовность к профессиональной педагогической деятельности» в современном психолого-педагогическом знании [текст]/ Т.И. Ибрагимов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2009. – №1 – С.371-374
2. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
3. Слостёнин, В.А. Современные образовательные технологии [текст]/ Г.К. Селевко, Н.Е. Мажар – Москва: Прометей, 1991. – 141с.
4. Смирнова, Н.В. Методы и методики воспитания интереса к чтению [текст]/Н.В. Смирнова // Материалы VII международной студенческой электронной научной конференции (07.01.2019)
5. Санжиева, Н.В. Методическое сопровождение педагога в условиях реализации ФГОС [текст]/Н.В. Санжиева //Научный альманах. – 2015. – №12-1(14). – С.610-613

6. Гончарова, О.В. Инновационные технологии организации научно-методического сопровождение профессиональной деятельности педагогов в образовательном учреждении [текст]/ О.В. Гончарова// Современные проблемы науки и образования. – 2014 – № 6 – С.18-22.

А.А. Бычков

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ
toom.towr@gmail.com

Научный руководитель:

Г.В. Иванова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОМЕНАЛЬНОЙ ТЕОРИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация.** В статье рассматривается теория доменов, её структурные элементы и применение теоретических выводов теории к педагогическому процессу. Целью статьи является выявление связи ключевых утверждений доменной теории и процессами, лежащими в ядре педагогического процесса с возможностью приложения к педагогической науке.*

***Ключевые слова:** субъект, личность, домены, педагогический процесс, обучение, нейрофизиология, когнитивные науки.*

Педагогический процесс подразумевает взаимодействие субъектов с намерением создать необходимое одному из субъектов знание у другого субъекта. Оба субъекты здесь подразумеваются как носители сознательной деятельности, что обеспечивает точность употребления понятия их взаимодействия как педагогического процесса, тогда как, например, взаимодействие нейросети или иного механизма искусственного интеллект и сознательного субъекта, что тоже подразумевает взаимодействие, признаков педагогического процесса не имеет. «Педагогический процесс есть целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности» [1]. То есть, в рамках педагогического процесса онтологическим условием является наличие характеристик личности как у одного живого субъекта, так и у другого.

Для улучшения качества и понимания сути процесса необходимо подойти редукционистски к данному явлению. Личность имеет место быть тогда, когда присутствует сознательный механизм. Если подойти с точки зрения того, что в рядовом случае субъекту в общении тривиальным образом не выяснить критерий живого, если все его видимые с точки субъекта критерии выполняются, то главным, с точки зрения субъективного взгляда, является критерий сознания.

Таким образом, для поиска личностных характеристик, прилагаемых к педагогическому процессу, необходимо поставить вопрос о гносеологических истоках данного явления. То есть, необходимо подойти к вопросу педагогики с точки зрения природы сознательных процессов участвующих в нём субъектов.

По выяснению истоков работы сознания ведутся исследования в самых разных областях, однако результатов в виде функциональной модели сознания со всеми присущими ему феноменами, до сих пор не получено. Наша теоретическая структура опирается, в основной массе, на результаты экспериментов нейрофизиологов Судзуми Тагенавы, Константина Анохина, и Джона О'Кифа, а также на труды Иммануила Канта, Жюль Делёза, Карла Густава Юнга и Эдмунда Гуссерля, а также Людвиг Витгенштейна по части содержания сознательной деятельности.

На современном этапе развития научной мысли, данных в нейрофизиологии, когнитивной науке и философии, вполне достаточно для формирования, по крайней мере, структуры (без непосредственного содержания) сознания на базе известных нейропроцессов.

Здесь мы кратко и обобщённо раскроем основные моменты теории.

Главной опорой общего механизма, объединяющего явления памяти, субъективного опыта и восприятия, является гиппокамп, а в частности, его слои СА1 и СА3. По данным исследовательской группы Массачусетского Технологического Института, клетки гиппокампа слоя СА1 являются «абстрактными клетками опыта» [2], что является трансцендентальным основанием для возникновения процесса обучения.

Похожие результаты получил Джон О'Киф в 1971 году, открыв свойства слоёв СА1 и СА3 как клеток абстрактного опыта в плане ориентирования в пространстве [3]. В рамках моей теории, клетки данных слоёв являются сенсорными универсальными детерминантами, т.е., базовыми клетками восприятия окружающего мира. Детерминанты являются «базой» для возникновения сознания.

В процессе развития организма формируются комбинации данных детерминант для оптимизации восприятия внутренних и внешних интенций. Данные комбинации называются фреймами и являются, по своей сути, когами Константина Анохина, т.е. базовыми единицами возникновения когнитивных

способностей [4], и в ходе своего развития они формируют векторное пространство, суть и содержание которого здесь я опущу как объёмное и насыщенное специализированной терминологией. Возникновение фреймов также подтверждается данными экспериментов данного (2020) года о возникновении молодых нейронов в ходе фазы быстрого сна [5].

Домены, по названию которых и названа данная теория, являют собой субъективные пространства и их взаимное расположения. Домены представляют собой полифункциональные «ассоциативные поля» (по аналогии с рецептивными полями). Термин «ассоциативное поле» был введён в лингвистике [6], однако, удивительным образом, его семантика в рамках приложения к когнитивным наукам, оказывается наиболее точной в применении. Домены представляют собой «наборы» фреймов в устойчивом виде и, вероятно, формируются также за счёт гиппокампа.

Домены являются наиболее очевидно наблюдаемым элементом сознания, например, при смене окружающей обстановки или при свободном «фантазировании». Как уже имеющееся применение технологии работы с доменами в педагогике стоит упомянуть создание модели «рабочей зоны» - области класса, где локализуется одна выделенная деятельность. Здесь также стоит вспомнить *genius loci* – «дух места», субъективное ощущение от пространства, описанное в рамках литературы, а также в архитектуре [7]. Попытки описать домены (но не в контексте нейрофизиологии) были предприняты при описании *deer map* – описании местности с чувственными характеристиками, не «умещающимися» в 2х-мерное её описание на карте [8].

Управление, которое осуществляет механизм внимания, также умещается в понятие фрейма, «включаемого» и управляемого или внешней интенцией (раздражитель в рецептивном поле – обонятельная зона, зрительная зона и т.д.), или внутренней интенцией (биохимические процессы, например, работа эндокринной системы).

Методы анализа, которые были использованы в ходе построения данной теории, включают в себя:

- Интроспективные методы;
- Поиск и анализ актуальных данных в нейрофизиологии;
- Изучение интроспективных трудов в философии эпистемологического и аналитического плана.

Выводы, которые возможно приложить к пониманию педагогического процесса, полученные в ходе рассмотрения теории доменов:

- 1) Объективная реальность обладает двойственным свойством:
 - а. Объективный мир *не* имеет возможности быть познанным сенсорными механизмами человека *объективно*;

в. Объективным мир *всегда* имеет возможность быть познанным в рамках субъекта;

2) Исходя из утверждения выше – человек всегда обладает полным знанием об окружающей действительности, без пробелов;

3) Новое знание регистрируется мозгом как *дополнительное* к уже существующему;

4) Сознательная деятельность в рамках познания занимается *изобретением* нового знания из *уже существующих* данных;

5) Когнитивные ошибки и иные «неправильные» результаты субъективного анализа окружающей действительности (ошибки выводов, галлюцинации, иллюзии (кроме органических нарушений)) *не* имеют места быть, подобные явления стоит воспринимать как естественные проявления деятельности сознания [9]:

6) Вербальное изложение идёт «мимо» гиппокампальной структуры и фиксируется вне «образного» представления [10];

7) Понимание подразумевает точное «попадание» представлений педагога в личные представления ученика. Значит – необходимо искать «широкие» интерпретации точных понятий.

8) Наиболее точный механизм работы памяти – это узнавание, а не воспоминание, что, в свою очередь, подтверждает закономерность некоторых выводов выше [11;12].

Рассмотренные выводы привносят в предмет педагогического процесса более глубокое понимание ключевых явлений, заключённых в ядре педагогической науки, а именно:

- Память и её механизмы;
- Восприятие материала, причём как самим преподавателем, так и учеником;
- Личное восприятие учеником преподавателя и, обратно, преподавателем учащихся;
- а также многие другие процессы, происходящие в ходе обучения.

Рассмотренная теория имеет статус «развивающейся» и требует подробных исследований с точки зрения точных наук. Сама теория доменов, в своём корне, имеет цели быть применяемой в характере точной науки. Многие выводы, указанные в этой статье, уже имеют подтверждения, причём, с точки зрения рассмотрения разными сферами научного знания.

Теория педагогики требует введение инновационных подходов, особенно привносящих качественные улучшения педагогического процесса. Такие подходы требуют внесения новых знаний и данных, лежащих в корне явлений субъективного опыта, его законов и корреляций проявлений.

Литература

1. Новые педагогические парадигмы. Вопросы дидактики и компетентность [Текст] / Романцов М. Г., Мельникова И Ю., Даниленкова Г. Г., Ледванов М. Ю., Бизенкова М. Н. – Москва: Академия естествознания, 2012. – 147 с.
2. Nature Neuroscience. Hippocampal neurons represent events as transferable units of experience // Chen Sun, Wannan Yang, Jared Martin & Susumu Tonegawa. 2020. URL: <https://doi.org/10.1038/s41593-020-0614-x> (дата обращения: 10.10.2020)
3. Geometric determinants of the place fields of hippocampal neurons [Текст] / O'Keefe, J.; Burgess, N. // Nature. 381 (6581). – 1996. – С.425–428.
4. Пушкарев, Е.А. К вопросу о структуре идеализированных когнитивных моделей в актах переноса [Текст] // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2015. №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-idealizirovannyh-kognitivnyh-modeley-v-aktah-perenosa> (дата обращения: 20.10.2020).
5. Sparse Activity of Hippocampal Adult-Born Neurons during REM Sleep Is Necessary for Memory Consolidation // Deependra Kumar, Iyo Koyanagi, Alvaro Carrier-Ruiz, Pablo Vergara, Sakthivel Srinivasan, Yuki Sugaya. 2020. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2020.05.008> (дата обращения: 15.10.2020)
6. Словарь лингвистических терминов [Текст] / Т.В. Жеребило. Изд. 5-е, испр-е и дополн. – Назрань: Пилигрим. – 2010. – 486 с.
7. Birth of the Genius Loci / Tom Turner. – URL: <https://web.archive.org/web/20071023180846/http://www.gardenvisit.com/landscape/architecture/14.1-genius-loci.htm> (дата обращения: 01.10.20г).
8. A Topographic Map of Words: Parables of Cartography in William Least Heat-Moon's "prairyerth [Текст] / WELTZIEN, O. ALAN. // Great Plains Quarterly. – 1999. – 19 (2). –С. 107-122.
9. Error detection mechanisms of the brain: Background and prospects [Текст] / Н. Бехтерева, Н. Шемякина, М. Старченко, С. Данко // International Journal of Psychophysiology. – 2005. – вып. 2-3. – С. 227—234.
10. Rapid Cortical Plasticity Induced by Active Associative Learning of Novel Words in Human Adults // Alexandra M. Razorenova, Boris V. Chernyshev, Anastasia Nikolaeva, Anna V. Butorina, Andrey O. Prokofyev, Nikita B. Tyulenev and Tatiana A. Stroganova. – URL: <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00895> (дата обращения: 16.10.2020).
11. Learning 10,000 pictures [Текст] / Lionel Standing // Quarterly Journal of Experimental Psychology. – 1973. – вып. 25. – С. 207-222.
12. Теория обобщённых ассоциаций в психологии [Текст] / Шеварев П.А. Под редакцией Т.А. Ратановой и Б.Б. Коссова. – Москва: Институт практической психологии, 1998. – 608 с.

М.В. Уткина

ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, РФ
mari99na@mail.ru

Д.С. Захаров

ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, РФ
zakharoff963@gmail.com

Н.Ф. Губанова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
ngubanova-post@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОГРАММНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования музыкального репертуара, особенности работы с детьми над художественными образами в музыке; даются рекомендации по формированию нравственных ценностных ориентаций у старших дошкольников.

Ключевые слова: нравственные ценностные ориентации, программный музыкальный репертуар, старшие дошкольники.

Вопросы формирования ориентиров личности на ценности в окружающей жизни следует рассматривать как наиболее острые и злободневные, несмотря на то что в современном обществе постоянно ставится тема нравственности и воспитания подрастающих поколений.

В духе новых изменений в законодательстве страны, в частности, в поправках в Конституции РФ внесены идеи приоритета детства, заботы о нем, о воспитании детей в условиях постоянного внимания государства и общества. Между тем, необходимым, на наш взгляд, является глубокая переработка содержания образования для решения проблем нравственности и морали для того, чтобы прежде всего профессиональное сообщество как передовой отряд социума воспринимало новый этап в общественной жизни как подъем на более высокую ступень, и в этом смысле вело за собой, показывало перспективы общественного развития.

Не смотря на мировую тенденцию продвижения агрессивных форм существования обществ (терроризм, «цветные» революции, межнациональные войны и пр.), Россия выделяется в общем пространстве как духовный лидер, как посланник добрых сил, гарант стабильности, на что неоднократно указывали российские и зарубежные специалисты. Но упование на гуманизм не должно

быть слепым. Гуманизм как нравственное чувство есть проявление человеколюбия по отношению к другим людям, ко всему живому, поэтому мы должны прийти к пониманию смыслов проявления добра, справедливости, совестливости, но сделать это можно лишь познавая нормы и ценности, а начинать процесс нравственного воспитания следует в далеком детстве.

Вопросы гуманистического воспитания и нравственного развития многие авторы связывают с развитой гуманистической классической школой, предпосылки которой, по их мнению, заложили Я.А. Коменский, Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. В их работах отражены основные подходы к воспитанию детей на принципах гуманистической морали, ценностных установок и ориентиров, природо- и культуросообразности, воспитания в дисциплине и постоянном труде. Часто противоречивые, но неизменно направляющие мысль на духовное созидание, поиск, искания авторов этих работ встраиваются в то, что мы называем развитием педагогической мысли, а на деле – их опыт, практика взаимодействия с детьми проявляется как пример служения Отчизне, как высший долг.

В гражданском воспитании центральное место занимает воспитание патриотизма как социального и нравственного чувства, политического принципа, которым руководствуется гражданин. Его характеризуют такие чувства и качества личности как ответственность, желание и умение трудиться на благо Отечества, беречь и умножать богатства Родины, защищать ее границы и др. [2]. Начала патриотизма формируются в 4-5 лет, когда ребенок чувствует привязанность к родному месту, к близким людям, осваивает знания о своей стране и испытывает чувство гордости за нее, свой народ [5].

Современная «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г.» (утв. 29.05.2015 г.) отражает в своем содержании цели и задачи, приоритеты и механизмы воспитания граждан России, формирования у них высоких нравственных начал, привитие чувства ответственности перед самим собой, перед своей семьей и государством в целом. Безусловно, подобные документы требуют от российских граждан самого серьезного внимания и изучения. К сожалению, даже профессионально в педагогическом отношении подготовленные люди упускают из виду подобные издания, недостаточно изучают их на своих педагогических советах, что, следовательно, негативно отражается в практике воспитания детей.

Между тем, нравственное воспитание, по мнению известного педагога Б.Т. Лихачева, является ядром целостного педагогического процесса, вокруг которого объединяются другие направления воспитания (физическое,

умственное, эстетическое, трудовое). В педагогике существуют следующие группы методов нравственного воспитания:

- методы, формирующие нравственное сознание (рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут, метод примера);
- методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, приучение, поручение, требование, создание воспитывающих ситуаций);
- методы стимулирования поведения (соревнование, игра, поощрение, наказание);
- методы контроля, самоконтроля и самооценки (наблюдение, опросные методы, тестирование, анализ результатов деятельности) [4].

Используя те или иные методы нравственного воспитания, педагог направляет их на решение конкретных целей и задач. При этом планирует использование определенных средств достижения цели. В воспитании ориентиров на нравственные ценности окружающего мира педагог должен искать средства воспитания, которые будут наиболее эффективны в данном направлении [1; 5]. Таким средством издавна считается музыка.

Музыка таит в себе огромные возможности для отражения окружающего мира с помощью звуков и их сочетаний. Задача взрослого – показать жизнь через музыкальные образы, анализируя которые ребенок поймет отраженные в музыке радость и печаль, веру и безнадежность, тревогу и надежду на счастье. Воспитатель и музыкальный руководитель должны ввести ребенка в мир музыкальных образов, и сама по себе это задача не простая, так как ребенку предстоит декодировать завуалированные в музыкальной ткани авторские смыслы. И тут встает вопрос о подборе репертуара. И этот вопрос может показаться простым, так как сегодня репертуар обозначен в любой вариативной комплексной программе для детского сада, но используется ли он адекватно возрастным требованиям ребенка, его духовной потребности?

Всё чаще на праздниках в детских садах мы слышим так называемую популярную эстрадную музыку, и даже очень низкого по содержанию уровня. В этом случае музыкальный руководитель идет по линии наименьшего сопротивления - выбирает то, что звучит «из каждого окна». В подборе музыкального репертуара музыкальный руководитель одинок – ведь бывает, что воспитатель не обладает ни хорошим эстетическим вкусом, ни музыкальной подготовкой. В интернете имеется немало примеров антипрофессиональной работы с детьми, использования низкопробного музыкального материала. На деле педагог должен отбирать музыкальный репертуар, ориентируясь на возрастные особенности детей, их личный и музыкальный опыт. За период

пребывания в детском саду ребенок должен слышать разную музыку: и классику, и народную, и детскую музыку.

Детский репертуар в пространстве мировой музыкальной культуры был создан великими композиторами, которые специально писали музыку для детей. Мы знакомим детей с пьесами И.С. Баха, Л. Моцарта, Л. Бетховена; дети с удовольствием слушают детский репертуар из нотных сборников П.И. Чайковского, С.С. Прокофьева, Д.Б. Кабалевского, Д.Д. Шостаковича и др. Современная классика в детских сборниках В. Гаврилина, С. Слонимского также не оставляет детей равнодушными.

В исследованиях ученых вопросы изучения и использования музыкального репертуара и, в результате, воспитания у детей ценностных ориентиров в жизни – занимают центральное место (Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, В.А. Школяр, Л.В. Школяр и др.). Музыкальный репертуар должен складываться из различных направлений и жанров музыки, быть ярким, запоминающимся детям по своей эмоциональной окраске, содержательным по мысли.

В современных программах дошкольного образования дается музыкальный материал по всем возрастам. Так, в программе «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) (автор раздела М.Б. Зацепина) приведен музыкальный репертуар, который, начиная с групп раннего возраста предоставляет малышам возможность познакомиться с первыми песенками, музыкальными играми, основанными на произведениях малых фольклорных жанров: «Зайка» (русская народная мелодия), «Гопачек» (украинская народная мелодия), «Юрочка» (белорусская народная песня) и др. Тут же присутствует и детская песня (для подпевания) известных детских авторов («Кошка», муз. Ан. Александрова, сл. Н. Френкель; «Цыплята», муз. А. Филиппенко, сл. Т. Волгиной; «Лошадка», муз. И. Арсеева, сл. В. Татарина), музыка для музыкально-ритмических движений («Марш и бег», муз. Е. Тиличеевой; «Пляска с платочком», муз. Е. Тиличеевой).

Для детей 3-4 лет по слушанию музыки предлагаются несложные пьесы детской классики («Грустный дождик», «Вальс», муз. Д.Б. Кабалевского; «Плакса», «Злюка», «Резвушка», муз. Д.Б. Кабалевского; «Весною», муз. С. Майкапара; «Солдатский марш», муз. Р. Шумана), авторские и народные песни более сложного содержания («Петушок», «Ладушки», русские народные песни; «Осенняя песенка», муз. В. Агафонникова; «Плачет котик», муз. М. Парцхаладзе), музыка для ритмических движений, плясок, хороводов («Скачут лошадки», муз. Т. Попатенко; «Греет солнышко теплее», муз. Т. Вилькорейской, сл. О. Высотской).

К среднему и старшему дошкольному возрасту дети слышат более сложную по содержанию музыку. Они учатся анализировать двух- и

трехчастную форму произведения, могут подпевать сыгранной на музыкальном инструменте мелодии, петь без сопровождения, слышать выразительные средства в пьесах в исполнении музыкального руководителя, выделять их слухом, характеризовать. Вникая в содержание музыки, дети вместе с педагогом разбирают созданный музыкой художественный образ (героя, природы). Дети начинают понимать красоту звука, его характерологические особенности – протяженность, высоту, длительность, приемы исполнения и пр.

Всё это подводит ребенка к осознанию эмоциональной природы музыки и ее роли в жизни человека. Дети начинают понимать, о чем говорит музыка, с помощью каких выразительных средств (мелодия, ритм, темп, тембр, лад, динамика и др.). В произведениях угадываются характеры героев, их отношение к другим, могут вспыхивать в воображении целые ситуации, сцены.

Понимать художественный образ, значит, вникать в содержательную сторону музыки, видеть зрительно, как живые, картины, нарисованные с помощью звуков. Так, знакомясь в средней группе с пьесой Э. Грига «Бабочка», дети не сразу чувствуют некоторую грустинку в этом образе, в интонации. Им видится образ бабочки достаточно поверхностно: они говорят, что бабочка летает, машет крылышками, а больше ничего не могут представить. Когда же дети в ответ на предложение стать этой бабочкой кружатся в незамысловатом танце, они, несмотря на маловыразительные движения, в своем воображении начинают лучше представлять этого героя, следуя за гибкой, кружевной мелодией. Они говорят уже о мягкости, плавности движений, легкости бабочкиных крыльев, их невесомости. Если же с детьми затеять разговор о переживаниях бабочки, то в ответ мы услышим, что бабочка ищет, куда бы ей присесть, но ветер мешает, не дает зацепиться за чашечку цветка. И вот уже ребенок чувствует характер бабочки, переживает обстоятельства полета и пр., мир перед ребенком как будто раздвигается – и он полнее ощущает бытие. К какому выводу можно подвести ребенка в более старшем возрасте – к тому, что мир хрупок, его можно нарушить, и тогда уйдет красота, поэтому долг человека ее беречь.

Подобные философские рассуждения охватывают детей, когда они слушают цикл, посвященный образу куклы внутри «Детского альбома» П.И. Чайковского («Болезнь куклы», «Похороны куклы», «Вальс» и «Новая кукла»). Тяжесть потери, переживания настоящего горя, затем радости от долгожданной встречи – всё это подлинная картина мироустройства: чтобы обрести радость, надо пройти сквозь отчаяние и самобичевание, очищение.

Изучение детского программного музыкального репертуара делает мир ребенка шире, а взгляд на окружающее более зорким, чувства – яркими, краски – многообразными. К 6-7 годам дошкольник может сравнить образы, сходные по

своей программе, например, «Всадника» и «Смелого наездника» Р. Шумана: оба героя – на коне, оба в процессе скачки, но в чем различие интонаций, их характеризующих? В том, что у одного из них нет причин для волнения, а у другого – трудный, полный неизвестности путь. Ребенок решает дилемму: как поступил бы тот или иной в других обстоятельствах, придумывают диалоги между героями, сводят их в одном сюжете, о чем и не задумывался сам автор.

Вопросы формирования нравственных ценностных ориентиров дошкольников в процессе музыкального воспитания сложны тем, что в ребенок в данном возрасте пока еще не имеет четких представлений о морали, он постоянно перед выбором как поступить, часто не задумывается о последствиях, владеет сугубо узко утилитарными представлениями о нравственных нормах. Особенности возраста дошкольника диктуют воспитателям путь, которым нужно идти в воспитании: придавать не ясным впечатлениям более отчетливое очертание, искаженному представлению – более оформленную правильную мысль, упражнять в хорошем поступке, выборе.

Таким образом, мы можем сказать, что в воспитании детей старшего дошкольного возраста возможности нравственного воспитания существенно расширяются, и все средства воспитания должны быть направлены на ценностное ориентирование детей на положительные поступки, на нравственный выбор.

Музыкальный репертуар, отобранный мудрым педагогом, будет служить путеводителем в мир образов, отражающих всю гамму чувств и переживаний людей.

Литература

1. Буре, Р. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Р. Буре. – Москва: Мозаика-Синтез, 2018. – 80 с.
2. Космачева, Н.В., Широких, О.Б. Педагогическая модель формирования нравственных ценностных ориентаций дошкольников /Н.В. Космачева, О.Б. Широких // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 1. – С. 14-16.
3. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр и доп. – Москва: Мозаика-Синтез, 2016. – 368 с.
4. Педагогика. Учебник //Л.П. Крившенко и др. / Под ред. Л.П. Крившенко. – Москва: ТК Велби, изд-во Проспект, 2004. – 432 с.
5. Петрова, В. Этические беседы с детьми 4-7 лет: Нравственное воспитание в детском саду / В. Петрова, Т. Стульник. – М.: Мозаика - Синтез, 2018. – 80 с.

А.Р. Романченко
ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ
annais20rom02@gmail.com

Научный руководитель:
Ю.А. Брылева
ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ

РОЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация.** Научным сообществом современной системы образования служат классические и современные подходы к деятельности педагога в сфере образовательных структур, активно разрабатываются инновационные концепции, теории, касаясь подходов в образовании для эффективности учебной деятельности и ее организации. В настоящее время личностно-ориентированный подход занимает лидирующие позиции в системе образовательного процесса.*

***Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход, личность, образовательный процесс, технология, воспитание, образование.*

Личностно-ориентированный подход в образовании формирует гуманизацию учебно-воспитательной деятельности, обогащает ее достойными нравственно-духовными качествами, утверждает принципы максимального уважения и честности, наиболее эффективно раскрывает потенциальные возможности обучающегося, способствует преодолению трудностей, а так же развивает мотивационную сферу к проявлению творческих способностей.

Обратимся к понятию, личностно-ориентированного подхода в педагогике - этико-гуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личностных особенностей ребенка, индивидуализации обучения в образовательной среде, всякое научное исследование в области личностно-ориентированного подхода имеет свою концептуальную особенность (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская) [1, с. 110-116].

В.В. Сериков выделяет три основных направления для рассмотрения личностно-ориентированного подхода:

1) Личностно-ориентированный подход - общий гуманистический феномен, основанный на уважении права, личностных достоинств и особенностей ребенка при выборе им образовательного пути в жизни.

2) Личностно-ориентированный подход – это цель, программа психолого-педагогической деятельности учителя, которая строит фундамент для стремления воспитать личность.

3) Личностно-ориентированный подход – явление, специального вида образования, в основе которого должно создаваться определение образовательной структуры, которая за счёт своей систематичности могла запускать механизм функционирования и развития личности.

Не менее важный вклад в педагогическое наследие и в концепции личностно-ориентированного подхода в образовании выделяла Е.В. Бонадаревская, по мнению отечественного педагога личностно-ориентированное образование - это «образование, которое должно обеспечивать личностно-ориентированное понятие смысловой значимости учащихся, стараться поддерживать индивидуальность и оригинальность, единство и отличия, каждой личности маленького человека и, опираясь на способности, к само-изменению и культурному саморазвитию» [2, с. 61].

Основной целью образования, Е.В. Бондаревская выделяла становление воспитательной культуры человека, т.е. для реализации таких воспитательных и обучающих технологий, в основу должен входить культурно-индивидуализирующий подход, это подразумевает связь личностно-ориентированного подхода, потому что в обоих случаях методы и средства обучения и воспитания будут направлены на индивидуализацию личности учащихся, на развитие способности самостоятельно изучать духовные, нравственные ценности, исторический опыт художественной литературы и искусства, а так же воспитывать культуру речи и поведения для дальнейшей жизни в современном, постиндустриальном обществе [2, с. 59-71].

В.А. Сластенин подчеркивал, что «личностно-ориентированный подход не исчерпывается ориентацией на формирование личностных смыслов. Тем не менее именно в них мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах человека открывается значение мира, а не равнодушное знание о действительности. В них рождаются ориентиры жизненного самоопределения, они определяют направленность личности, которая выделяется практически во всех подходах к структурированию личности как ее важнейший компонент» [5, с. 20].

Прежде чем подробнее остановится на личностно-ориентированных технологиях, нужно разобраться с понятием «технология» - в широком смысле этого слова – наука о мастерстве. Личностно-ориентированный подход в воспитании подрастающего поколения предполагает в первую очередь обучение самостоятельности, ответственности и способствует формированию гармонично

развитой личности для социализации и жизни в обществе [3, с. 152]. Под личностным подходом, так же стоит подразумевать индивидуальный подход к каждому несовершеннолетнему, помогать ему в осознании себя личностью [4].

Для полной реализации педагогических технологий следует выделять несколько задач для реализации цели личностно-ориентированного подхода:

1. Гуманистическая направленность деятельности педагога.
2. Создание и обеспечение комфортных, благоприятных, бесконфликтных и безопасных условий для развития личности обучающегося.
3. Ставить перед собой в приоритет личностные отношения с воспитанниками.
4. Индивидуальный подход к воспитанию и обучению.
5. Помощь в планировании самостоятельной деятельности.
6. Стремиться выделять интересы ребенка.
7. Побуждать детей на решение конфликтных ситуаций, помощь в приобретении статуса медиатор [5, с. 34-35].

Исходя из этого хотелось бы отметить ряд технологий, которые наиболее чётко помогают взаимодействовать несовершеннолетнему и взрослому для формирования заданных качеств в индивидуальном подходе:

Личностно-ориентированные технологии (К. Роджерс; Е.В. Бондаревская; Т.И. Кульпина; В.В. Сериков; А.В. Петровский; В.Т. Фоменко; И.С. Якиманская) ставят в центр отечественной образовательной системы личность ребенка, обеспечение наиболее благоприятных условий ее развития, реализации исходных и биологических потенциалов. Личность в этой технологии является приоритетным субъектом: является целью образовательной программы.

Гуманно-личностные технологии (Ш.А. Амонашвили). Их отличие состоит в первую очередь в гуманности, психотерапевтической поддержки личности, помощи ей в трудностях. Они пропагандируют идеи нравственного, эстетического воспитания, уважения и любви к ребенку, развития творческих потенциалов, так же эта технология отвергает принуждение.

Технологии сотрудничества (К.Д. Ушинский; А.С. Макаренко) в своей сущности демонстрируют демократизм, единство, равенство в своих субъект-субъектных отношениях педагога и подопечного. Воспитатель и ребенок совместной деятельностью вырабатывают поставленные цели, идеи, дают оценку своей работе сотрудничества с подопечными. [6]

Более того, владение обширным количеством образовательных технологий повышает профессиональную квалификацию и опыт педагогов, потому что использование педагогических технологий на основе личностного подхода определяет динамику и высокоэффективное развивающее обучение в процессе педагогического процесса.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии являются механизмом и способом перевода педагогической системы на качественно новый уровень.

В условиях стандартизации образования личностно-ориентированный подход подразумевает использование педагогических технологий, направленных на развитие коммуникативную культуру обучающегося, обеспечение эффективных условий для его социализации, развитие индивидуальных особенностей.

Использование данных технологий требует от участников образовательного процесса создания ряда условий, а именно:

- разрабатываются индивидуальные программы обучения, моделирующие исследовательское (поисковое) мышление;
- организуются групповые занятия на основе диалога и имитационно-ролевых игр;
- учебный материал конструируется для реализации метода исследовательских проектов, выполняемых самими обучающимися.

Личностно-ориентированные технологии занимают важную роль в системе современного образования. В мире растет большая потребность к инновациям, текущее состояние форм, методов и средств обучения и воспитания в образовательных организациях обновляются, совершенствуются. Таким образом, для формирования качественной гуманно-ориентированной среды, в которой развиваются необходимые знания, умения и навыки - необходимо внедрение во все сферы образования личностно-ориентированные технологии, где важным аспектом выступает раскрытие личностного потенциала и индивидуальных способностей личности.

Литература

1. Архипова, Т.Т. Педагогическая психология. Информационные материалы курса [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Архипова Т.Т., Снегирева Т.В.— Электрон. текстовые данные. - Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018.— 305 с.— URL: <http://www.iprbookshop.ru/70777.html>. – ЭБС «IPRbooks»
2. Ключева, Н.В. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Ю.Л. Варенова, Т.Е. Кабанова, М.М. Кашапова, М.И. Рожков, А.Л. Смирнов, Л.Ю. Субботина, Г.Ф. Третьякова; под ред. Н.В. Ключевой. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
3. Простакишина, Ю.А. Коммуникативные и организаторские качества как неотъемлемые компоненты имиджа сотрудника ПДН / Ю.А. Простакишина, И.В. Семчук// Правопорядок в России: проблемы совершенствования:

сборник научных статей Всероссийской конференции. – Москва: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2018. – С. 153-156.

4. Романова, К.Е. Теория и методика обучения технологии: учебное пособие / К.Е. Романова, О.А. Смирнова, Е.М. Муравьева. – Москва: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 218 с.
5. Слостенин, В. А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
6. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Москва: Народное образование, 2012. – 256 с.

А.А. Степанова

МАОУ Домодедовская СОШ №10, г.о. Домодедово, РФ
stepannavna@gmail.com

Научный руководитель:

Г.В. Иванова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы использования инновационных дистанционных технологий и технологий смешанного обучения, даётся краткий сравнительный анализ дистанционного обучения и традиционных форм.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, образование, дистанционное обучение, смешанное обучение, организация дистанционного обучения, организация смешанного обучения.*

За последнее десятилетие российское и зарубежное образование всё больше внимания уделяет инновациям, а именно, формату дистанционного обучения, возможностям расширения информационного поля, использования современных коммуникационных и технических средств.

Эпидемиологическая ситуация 2019 г. поставила российское и зарубежное образовательное сообщество в условия перехода на новый режим.

Резкий, хоть и временный переход, на так называемый онлайн-формат обучения, спровоцировал резкое развитие в данном направлении. Министерством образования РФ разработано специальное направление, научно-методическая программа, выделены средства на развитие и становление дистанционного образования [1].

На данном этапе Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) "Об образовании в Российской Федерации" не даёт чёткого понятия дистанционного обучения, однако определяет формы обучения. Между тем, Кембриджский словарь определяет дистанционное обучение (distance learning) как способ изучения, при котором обучающийся не посещает учебное заведение [2]. Следует отметить, за рубежом данный формат является неотъемлемой частью современной образовательной системы. Большое количество студентов получает образование путём ДО.

Среди отечественных ученых существуют следующие трактовки понятия «дистанционное обучение». Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, электронной и обычной почте, а также очно.

Словарь по педагогике Г.М.Коджаспирова определяет дистанционное обучение как образовательную технологию, при которой становится возможным для каждого человека в любом месте изучить программу любого колледжа или университета с использованием современных средств передачи учебно-методической информации на расстоянии. Реализация этой цели обеспечивается богатейшим набором информационных технологий, на которые опирается дистанционное обучение: учебники и др. печатные издания, передача изучаемых материалов по компьютерным телекоммуникациям, видеопленки, дискуссии и семинары, проводимые через компьютерные телекоммуникации, трансляция учебных программ по национальным и региональным телевизионным радиостанциям, кабельное телевидение и голосовая почта, двусторонние видеоконференции, односторонняя видеотрансляция с обратной связью по телефону и др. дистанционное обучение обеспечивает обучающимся гибкость в выборе места и времени обучения, возможность обучаться без отрыва от основной деятельности, в том числе и для проживающих в самых отдаленных районах, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей, свободу выбора дисциплин, возможность общения с видными представителями науки, образования и культуры, способствует активизации самостоятельной работы и удовлетворению самообразовательных потребностей учащихся [3].

Дистанционное обучение понимают, как совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объёма изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе

обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения [4].

Принципиальным отличием дистанционного обучения является переход от традиций к новым современным подходам: на смену уроку как основной организационной форме обучения, приходят презентации, веб и чат-занятия, телеконференции, медиа лекции и др. образовательные инструменты. Цели же дистанционного обучения, а также базовые дидактические принципы (научность, системность, активность, развивающее обучение, наглядность, дифференциация и индивидуализация обучения и др.), остаются неизменны. Однако, происходит переход от «движения учащихся к знаниям» к «движению знаний к учащимся».

Наряду с инновационными дистанционное обучение предполагает использование традиционных подходов, как-то: лично-ориентированный, системно-деятельностный, принцип учёта зоны ближайшего развития и др.

В период дистанционного обучения особая роль отводится работе с информацией, усиливается информационная насыщенность и увеличивается временной образовательный процесс. Основными компонентами дистанционного обучения являются: интерактивная обратная связь между обучаемым и средством обучения; компьютерная визуализация учебной информации; архивное хранение больших объемов информации, их передача и обработка; автоматизация процессов информационно-поисковой деятельности и методического обеспечения, а также контроля результатов усвоения учебного материала. Большую значимость приобретают личность и профессиональные качества педагога. Доказано их влияние на успешность педагогической деятельности [5].

Роль педагога при ДО также претерпевает изменения. Теперь он становится куратором, наставником, консультантом, тьютером. От преподавателя требуется больший объём знаний и умений в телекоммуникационной сфере:

- умение работать с телекоммуникациями, электронной почтой, мобильными приложениями, онлайн платформами;
- знание основных информационных ресурсов и особенностей работы в них;
- умение проводить поиск информации в сети;
- умение готовить информацию к презентации с использованием текстового и графического редактора.

Обучающиеся становятся не наблюдателями и слушателями, а активными субъектами образовательного процесса. Обучение строится с учетом деятельностного подхода. Ученик в данном случае выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий, таким

образом, свои потребности. Эффективность овладения учебным материалом напрямую коррелирует с активностью учащихся, вовлеченных в различные виды деятельности.

В практике использования дистанционного обучения существует ряд преимуществ. Мы выделяем следующие:

- Возможность получения новых знаний без отрыва от производства.
- Использование новейших достижений науки и техники. Следует отметить, что для доступа к учебным ресурсам достаточно наличие смартфона, планшета, ноутбука с доступом к сети Интернет. Многие курсы предполагают скачивание и сохранение материалов, доступ и работа в режиме офлайн. Большинство российских библиотек создают онлайн-каталоги, возможность посещения электронного читательского зала.
- Преодоление пространственных особенностей.
- Возможность использования гибкого графика обучения. Современному человеку с ускоренным ритмом жизни необходимо рационально использовать время. Возможности дистанционного и смешанного обучения дают неограниченные возможности для эффективного тайминга.
- Возможность получения образования независимо от состояния здоровья, местожительства и др. факторов, препятствующих получению образования.
- В отличие от привычных стандартов, наполняемость дистанционной группы не ограничена.
- Позволяет реализовывать индивидуальные учебные программы. Новые подходы к обучению предполагают наличие возможности выстраивать индивидуальные программы с учетом особенностей и возможностей отдельных обучающихся, а также создавать банк учебных заданий.

Перечислим, на наш взгляд, слабые стороны:

- опосредованный контакт с преподавателем;
- ненадёжность контроля знаний;
- отсутствием живого общения;
- высокие требования к администрированию процесса;
- проблема аутентификации пользователя на этапе контроля знаний;
- высокая трудоёмкость разработки дистанционного курса;
- недостаточная интерактивность существующих курсов.

Таким образом, современные реалии требуют использования наряду с традиционным подходом инновационных педагогических технологий, которые позволяют переводить процесс обучения в новый усовершенствованный формат, дают неоспоримые возможности для реализации интеллектуального потенциала обучающихся. Однако, внедрение в педагогическую практику инновационных

дистанционных технологий и технологий смешанного обучения требуют модернизации методологической базы, совершенствования и развития цифровых знаний педагогов, информационной подготовленности, достаточного уровня развития мотивационной составляющей каждого ученика.

Литература

1. Желудкова, Л. И. Дистанционное образование как инновационная форма обучения / Л. И. Желудкова, Т. А. Высочина.// Педагогика: традиции и инновации : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 35-37. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3745/> (дата обращения: 11.10.2020).
2. Словарь для изучающих английский//Cambridge Dictionary – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/distance-learning> (дата обращения: 11.10.2020).
3. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва; Ростов-на-Дону: «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Канава, В. Достоинства и недостатки дистанционного обучения через Интернет// Бизнес-образование в России: сайт. – URL: <http://www.curator.ru/doplus.html> (дата обращения: 15.10.2020).
5. Иванова Г.В. Формирование профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров дошкольного профиля в образовательном пространстве ВУЗа// Человеческий капитал. – 2017 – №8(104). – С.25-33.

А.А. Барабаш

МБДОУ ЦЦР-д/с14 «Весёлые звоночки», г.о. Озёры, РФ
gonchar.asya@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ КОЛЛЕКТИВИСТСКИХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТРУДА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о трудовой деятельности детей, как одном из эффективнейших средств формирования коллективистских качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольный возраст, малая группа, коллектив, коллективистские качества, трудовая деятельность.

В новых социальных условиях, связанных с процессами демократизации, гуманизации общественного устройства, произошли изменения в отношении к труду, его социальной значимости, функций в обществе, что не могло не отразиться на процессе воспитания детей [17].

Принципы государственной политики в области образования Закона «Об образовании» [20] ориентируют на гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного и всестороннего развития личности, воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободе человека [20]. Важным компонентом всестороннего развития ребенка является формирование у него коллективистских качеств. Сенситивным периодом для формирования коллективистских качеств является старший дошкольный возраст [14].

Одним из эффективнейших средств формирования коллективистских качеств у детей старшего дошкольного возраста является трудовая деятельность. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее-ФГОС ДО) [17] усилен акцент на содержании трудового воспитания дошкольников, формировании у них положительного отношения к труду. Проблема воспитания в дошкольниках трудолюбия обусловлена тем, что дошкольный возраст также рассматривается как сенситивный период в формировании начальных форм трудовой деятельности, связан с педагогическим потенциалом труда как фактором успешной социализации детей в современном мире.

В социальной психологии коллектив как малая группа является частью непосредственной социальной среды, в которой осуществляется ежедневная жизнедеятельность человека и которая в значительной степени детерминирует его социальное поведение, определяет конкретные мотивы его деятельности, влияет на формирование его личности [1]. Малая группа представляет собой специфическую человеческую общность, которая имеет следующие характеристики: число элементов; отношение между ними; иерархия отношений; разделение действий: совместность, координация действий; процессы организации и самоуправления [2].

В целях эффективной деятельности малой социальной группы требуется сочетание в ней формальных и неформальных структур с учетом сохранения ведущей роли первой из них. Коллектив - не что иное, как гармоничное развитие обеих этих структур способствует превращению малой социальной группы в новое качественное состояние – группу – коллектив.

Обобщая опыт, накопленный в отечественной педагогической психологии, можно сказать, что основное отличие коллектива от неорганизованной группы в том, что в коллективе в качестве основных выступают такие взаимоотношения людей, которые опосредованы целями, задачами совместной деятельности, то есть ее реальным содержанием. С этой точки зрения коллектив — это группа, где межличностные отношения определяются общественно ценным и важным для каждого человека содержанием совместной деятельности [2].

Исходя из этого, нет никакого сомнения, что в любой группе детского сада, школы, вуза существуют коллективные взаимоотношения. Уже старшую группу детского сада нельзя считать неорганизованной, уже здесь, как показали специальные исследования, возникают отношения, выходящие за пределы эмоциональных и спонтанных. Изучая любую номинальную дошкольную группу или школьный класс, мы всегда имеем дело с социальным организмом, который развивается и имеет определенные групповые и коллективистские качества. Таким образом, коллектив представляет собой организованную группу детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения. Одним из основных признаков, который отличает коллектив от случайного объединения людей, является способность участников включаться в согласованные действия, благодаря которым могут быть удовлетворены их индивидуальные потребности. Для эффективного воспитания детей необходимо как минимум влиять на их развитие через группу, а еще лучше - организовать и педагогически грамотно использовать детский коллектив [2; 12].

Для развития устойчивого коллектива, поддержания коллективизма, необходимо развитие коллективистских качеств у всех участников данного коллектива. Коллективистские качества – нравственные качества, проявляющиеся в чувстве товарищества, принадлежности к коллективу, долга перед ним, умении при необходимости подчинять личные интересы общественным. Человек с развитыми коллективистскими качествами, осознает себя частью коллектива, умеет жить его интересами, вносить свой вклад в его успехи и достижения, радуясь им. Коллективизм носит высокоидейный и гуманистический характер, предполагает всестороннее развитие личности каждого члена коллектива [19].

Коллектив – условие формирования общественной направленности личности. Только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода [2]. Ряд исследователей [2; 6; 12; 15; 19] рассматривает коллектив как важное условие становления личности. Коллектив не поглощает личность, «...лишь в коллективе личность ребенка может наиболее полно и всесторонне развиваться». Одной из важнейших задач воспитания коллективистских качеств, считается задача - научить детей работать и жить коллективно. Чем раньше начинает ребенок жить коллективной жизнью, тем больше шансов, что из него вырастет настоящая личность, умеющая всей душой отдаваться общему делу. Основными средствами воспитания коллективистских качеств различные исследователи называют совместную деятельность, общие переживания детей, трудовую деятельность.

Важную роль коллективу как условию всестороннего развития личности уделял Макаренко А.С. Именно он был основоположником принципов советской педагогики, в которой важная роль отводилась воспитанию коллективистских качеств. Он утверждал, что всестороннее развитие личности ребенка невозможно вне коллектива. Коллектив рассматривается как основное средство непосредственного воздействия на личность, как важное звено подготовки к общественной жизни, социально значимому труду. В связи с этим высоко ценятся совместные эмоции, традиции, задачи, решаемые коллективом в совместной деятельности. Все это положительно сказывается на коллективе, делает его более дружным, крепким, сплоченным. Особенно важны различные виды коллективной деятельности для детей дошкольного возраста, поскольку основное развитие дошкольников происходит именно в процессе различных видов деятельности. Именно взгляды советских педагогов-новаторов послужили теоретической и методологической основой деятельности многих современных педагогов [12].

Ряд современных исследований [4; 8; 12; 19; 21] подтверждает тот факт, что коллективистские качества являются важным компонентом нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Коллективистские чувства отчетливо выражены уже в старшем дошкольном возрасте. Так, у старших дошкольников отмечается ряд социальных чувств по отношению к сверстникам, по отношению к взрослым, в особенности, воспитателям. У многих дошкольников отмечается потребность в общении с другими детьми, потребность в совместной деятельности, в основе которой лежит чувство симпатии, дружелюбия, сочувствия, симпатии и антипатии, стремления поделиться чем-либо, желание вместе поиграть или осуществить различные виды деятельности [4]. Многие старшие дошкольники проявляют стремление к совместному решению определенных задач [8]. При этом необходимо учитывать, что коллективистские чувства формируются у детей постепенно, в процессе совместной деятельности. Эта работа требует определенной организации и направленности со стороны воспитателя. Однако необходимо учитывать, что работа по формированию коллективистских качеств должна вестись систематически и последовательно. Это сложный и длительный процесс [15].

Группа детского сада – это первое социальное объединение детей, в котором они занимают различное положение. В каждой детской группе могут быть свои дружеские группы и приятельские объединения. У детей дошкольного возраста, наряду с дружбой поочередно со всеми, в зависимости от обстоятельств имеются случаи более или менее продолжительной парной дружбы и дружбы небольшими группами. Наличие таких групп объясняется избирательностью детского общения. Положение ребенка в коллективе находится в прямой

зависимости от того, представителем какой из группировок он является и как к нему относятся сверстники.

Уже к шести годам ребенок начинает осознавать то, что другие дети, как и он, имеют устойчивые, не зависящие от ситуации характер и убеждения, с которыми нужно считаться. Это проявляется в сопереживании сверстнику и в потребности эмоциональной поддержки. Старшие дошкольники способны уже оценить не только себя, но и достоинства другого ребенка, соответственно к нему отнестись. Общение становится важным фактором развития как всей личности, так и личности сверстника [4].

Поэтому воспитание коллективистских качеств начинается с дошкольного возраста. Ведь именно в детском обществе ребёнок получает первые представления о коллективе, приобретает навыки поведения в нём. Именно в условиях общения со сверстниками ребёнок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике нормы поведения, проявлять доброжелательное отношение к другим [15].

Одной из приоритетных задач, которую современное общество ставит перед учреждениями образования, является необходимость формировать у детей понятия «друг», «дружба», учить сочувствию, уважению мнения другого. Решение этой задачи зависит от того насколько сам воспитатель понимает роль дружбы, вникает в её мотивы и способствует сплочению детей. Понятие «дружеские взаимоотношения» охватывает разные стороны по своему содержанию. Дружеские взаимоотношения – это отношения, основанные на взаимной симпатии, привязанности. Показателями дружеских взаимоотношений выступают проявление человеком сочувствия, отзывчивости, взаимопомощи, интереса к деятельности другого человека; забота, известная объективность оценок и самооценок, способность поступится личным желанием в пользу товарища, получая при этом удовлетворение [8].

Развитие коллективистских качеств дошкольников происходит в процессе совместной деятельности, и зависит от ведущего вида деятельности, который преобладает в том или ином возрасте [19]. Так, в процессе коллективной деятельности создаются благоприятные условия для формирования таких личностных качеств личности как пытливость, инициатива, умственная активность и самостоятельность. Она представляет большие возможности для развития речи ребенка дошкольника: обогащается словарный запас при знакомстве с различными изобразительными материалами, узнают и называют их свойства, познают образную характеристику предметов и явлений, способствует развитию связной речи [19]. Кроме того, «мудрая» власть коллектива помогает личности преодолеть черты эгоизма, равнодушия, занять гражданскую позицию, включиться в созидательную, гуманистически

направленную деятельность на благо других людей [12].

В основе сплочения детского коллектива и развития коллективистских качеств, и общение, познание, игра, конкурс и другие виды деятельности, организации которых необходимо уделять специальное внимание. Особая значимость в развитии коллективистских качеств отводится совместной трудовой деятельности дошкольников [6].

Подготовка ребенка к будущей трудовой деятельности начинается задолго до того, как он сможет принять участие в общественно полезном труде. Необходимые для трудовой деятельности психические качества личности формируются под влиянием условий жизни и воспитания [11].

Отношение человека к труду начинает закладываться с самого раннего детства. В дошкольный период у детей формируются начальные представления о том, как устроена жизнь, о закономерностях её явлений, а также о том, как труд человека влияет на его жизнь. Активно знакомясь с окружающим миром, дошкольники наиболее склонны к формированию трудовых навыков, способствующих наилучшему усвоению знаний и развитию личности в целом. Ввиду этого, трудовое воспитание является одной из основных составляющих воспитания детей дошкольного возраста [5]. Неотъемлемой частью трудового воспитания в дошкольном возрасте является ознакомление с трудом взрослых, что является частью ранней профориентации [9].

В энциклопедии понятие «труд» формулируется как «целесообразная деятельность человека, направленная на сохранение, видоизменение, приспособление среды обитания для удовлетворения своих потребностей, на производство товаров и услуг». Труд - важнейшее средство воспитания, начиная с дошкольного возраста; в процессе формируется личность ребенка, складываются коллективные взаимоотношения. Труд детей дошкольного возраста является неотъемлемой частью воспитания. Весь процесс воспитания детей в детском саду может и должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость труда для себя и для коллектива. Относиться к работе с любовью, видеть в ней радость - необходимое условие для проявления творчества личности, ее талантов. «Труд - всегда был основой для человеческой жизни и культуры. Поэтому и в воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов».

Трудолюбие и способность к труду не дается от природы, но воспитывается с самого раннего детства. Труд должен быть творческим, потому что именно творческий труд делает человека богатым духовно. Труд развивает человека физически. И, наконец, труд должен приносить радость, счастье, делать человека благополучным. Кроме того, труд – это проявление заботы людей друг о друге [16]. Трудовое воспитание является необходимым, важнейшим условием

успешной подготовки детей к обучению в школе. Дети, воспитанные с ранних лет в труде, отличаются в школе самостоятельностью, организованностью, активностью, опрятностью, умением себя обслужить, а также высоко развитыми коллективистскими качествами [7]. Таким образом, трудовая деятельность является важным компонентом воспитания и социализации детей дошкольного возраста. Труд способствует развитию ряда качеств, в том числе, коллективистских качеств.

В любой группе детского сада, школы, вуза существуют коллективные взаимоотношения. Уже старшую группу детского сада нельзя считать неорганизованной, уже здесь, как показали специальные исследования, возникают отношения, выходящие за пределы эмоциональных и спонтанных.

Для развития устойчивого коллектива, поддержания коллективизма, необходимо развитие коллективистских качеств у всех участников данного коллектива. Коллективистские чувства формируются у детей постепенно, в процессе совместной деятельности. Эта работа требует определенной организации и направленности со стороны воспитателя. Однако необходимо учитывать, что работа по формированию коллективистских качеств должна вестись систематически и последовательно. Это сложный и длительный процесс.

Труд играет важную роль как в жизни общества в целом, так и в процессе становления личности человека. Он представляет собой сложную деятельность, осуществление которой предполагает определенный уровень физического и психического развития. Трудовая деятельность является важным компонентом воспитания и социализации детей дошкольного возраста. Труд способствует развитию ряда качеств, в том числе, коллективистских качеств.

Литература

1. Антонова, М.В., Гришняяева, И.В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста [Текст] / М. В. Антонова, И. В. Гришняяева // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 2. – С. 93-96.
2. Баженова, Ю.А. Ретроспективный анализ понятия «коллектив» в психолого-педагогических науках // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №1. – С. 53-56.
3. Буре, Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания [Текст] / Р. С. Буре. – Москва: Мозаика-Синтез, 2012. – 136 с.
4. Бучилова, И.А., Комкова, И.Н., Самылова, В.Н. Изучение межличностных отношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с использованием метода социометрии // Концепт. – 2014. – № 7. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14192.htm>. (дата обращения 12.10.2020)

5. Бых, Е.В. Трудовое воспитание дошкольников // Проблемы педагогики. – 2019. – №6(45). – С. 68-70.
6. Дмитриева, А.В. Педагогический аспект влияния социально-культурной анимации на воспитание коллективизма у детей и подростков // Научный журнал КубГАУ. – 2016. – №115(01). – С. 1-19.
7. Дурьшева, О.Н. Регламентация деятельности педагога по организации трудовой деятельности детей дошкольного возраста в соответствии с современным законодательством // Пермский педагогический журнал. – 2016. – №8. – С. 187-189.
8. Зотова, И.В., Гинятова, Н.И. Особенности формирования дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста // Европейские науки. – 2018. – №4(36). – С. 64-67.
9. Иванова, Н.В., Виноградова, М.А. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №3(108). – С. 38-46.
10. Иванцова, К.А. Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста /Выпускная квалификационная работа. – Челябинск, 2019. – 107 с.
11. Кирсанова, У.В. Труд как рычаг в становлении личности ребенка // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – №5. – С. 1-5.
12. Комарова, А.В., Слотина, Т.В. Проблема личности и коллектива: современный взгляд сквозь призму идей А.С. Макаренко и И.П. Иванова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2014. – №1(191). – С. 132-139.
13. Костикова, Д. А. Понятие опыта трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Д. А. Костикова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-5. – С. 137-145.
14. Куцакова, Л. В. Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3-7 лет [Текст] / Л. В. Куцакова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 128 с.
15. Лебедева, А.И. Формирование дружеских взаимоотношений у старших дошкольников через коллективные формы организации изобразительной деятельности // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2015. – №1. – С. 3-8.
16. Петрова, Ю.А., Авдюхина, Н.А. Проблема трудового воспитания // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – №5. – С. 823-829.
17. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования». [Электронный ресурс]. – URL: base.consultant.ru (дата обращения: 26.09.2020).
18. Репринцев, А.В. Труд как социокультурный и педагогический феномен в

традиционном русском мире: механизмы и факторы формирования этнокультурной идентичности личности // Ученые записки. Электронный научный журнал КГУ. – 2019. – №1 (49). – С. 210- 219.

19. Рубинчик, Ю.С. Коллективные взаимоотношения детей дошкольного возраста // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №8. – С. 250-252.
20. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 №273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – URL: base.consultant.ru (дата обращения: 26.09.2020).
21. Шанц, Е.А. Технологии приобщения дошкольников к труду // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2017. – №1. – С. 54-59.

О.Ю. Стрельцова, Е.А. Буток

АНОО ДО д/с комбинированного вида № 13 «Сказка»,
г.о. Егорьевск, РФ
str.olg@mail.ru

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ДЕТСТВА

***Аннотация.** В статье освещается проблема гендерного подхода в современном образовании. Приводятся данные о различии мальчиков и девочек на различных уровнях. Освещаются способы внедрения гендерного подхода в дошкольное образование.*

***Ключевые слова:** гендерное воспитание, полоролевые особенности.*

*«Нельзя считать один пол совершеннее другого,
как и нельзя их уравнивать...».*

Ж. Руссо

Современное российское общество проходит этап демократического развития. Одним из основных принципов демократического общества является признание во всех областях равноправия женщин и мужчин. Формировать предпосылки к этому необходимо уже с самого раннего детства. С этой целью в образовательные учреждения активно внедряется гендерный подход.

Для начала определим, что из себя представляет гендерное воспитание. Это организованный и целенаправленный процесс формирования социокультурных механизмов конструирования мужских и женских ролей, поведения, деятельности и психологических характеристик личности,

предложенных обществом своим гражданам в зависимости от биологического пола.

Основные образовательные программы, да и вся система дошкольного образования в целом не акцентируют внимание на гендере. Они ориентированы на ребёнка определённого возраста с усредненными нормами развития, и рассчитаны как на девочек, так и на мальчиков.

Таким образом, содержание современного дошкольного образования учитывает возрастные и психологические особенности дошкольников и игнорирует их гендерные роли. Ученые же доказывают, что воспитание девочек и мальчиков должно различаться. [4, С. 94 - 104]

«Нельзя считать один пол совершеннее другого, как и нельзя их уравнивать...». Слова известного философа Ж. Руссо как нельзя лучше характеризуют актуальность данной проблемы. Учет половых особенностей позволяет решать множество важных социальных задач, что лишний раз доказывает необходимость его внедрения в воспитательно - образовательный процесс ДОО.

Так чем же отличаются девочки от мальчиков? Как выяснилось, многим.

Различия на физическом уровне:

Девочки обладают меньшей массой тела, за счет чего они более гибкие и подвижные. У мальчиков масса тела больше, как следствие и физическая сила тоже. У девочек быстрее развивается точность и координация движений в отличие от противоположного пола.

Различия на психологическом уровне:

У девочек более развито левое полушарие, обеспечивающее регуляцию речи и письма, у мальчиков, напротив, правое, отвечающее за распознавание и анализ зрительных образов, форм и структур предметов.

В отличие от противоположного пола, девочки имеют преимущественно долговременную память. Зато у мальчиков более развито абстрактное мышление, в то время как у девочек – наглядно – образное.

У девочек адаптация к среде проходит довольно сложно, не исключены и эмоциональные срывы, мальчики же, напротив, более легко адаптируются к окружающей среде.

Различия на поведенческом уровне:

Девочки гораздо послушнее, приветливее и в то же время скрытны, нежели мальчики, отличающиеся большим оптимизмом и открытостью. Девочки имеют более высокий уровень чувствительности и социальной ответственности, в то время как мальчики не спешат демонстрировать социально одобряемые формы поведения.

У девочек преобладает слуховой способ познания окружающей действительности, они рано проявляют интерес к чтению, с удовольствием рассказывают стихи и поют песни. У мальчиков же, напротив, преимущественно визуальное восприятие пространства, вследствие чего интерес для них представляет рассматривание иллюстраций, лепка, вырезание и конструирование.

Различия на когнитивном уровне:

Девочки проявляют преимущественно количественный подход к изучению материала, в то время как у мальчиков преобладает качественный подход к получению новых знаний.

Девочки склонны к алгоритмизации, чаще выполняют действия по определенному шаблону. Зато у мальчиков преобладает синтетический подход, они более склонны к обобщению материала на рациональной основе.

Скорость внимания у девочек гораздо ниже, чем у мальчиков, в то время как мальчики отличаются более высокой концентрацией.

Девочки более склонны к монологу и повествованию, а мальчики предпочитают диалогово-дискуссионную деятельность [1, с. 45-50].

Таким образом, существует мнение о том, что имеющиеся у детей проблемы психологического, педагогического характера в обучении связаны по большей части с тем, что в традиционном воспитательно - образовательном процессе игнорируются их психофизиологические особенности. В результате происходит снижение успеваемости в школе [2, с. 51 - 70].

Все происходит, потому что современная система образования безразлична к полоролевым особенностям детей. Именно поэтому так важно использовать гендерный подход уже в детском саду. Необходимо как можно раньше знакомить детей с особенностями их половой ориентации.

Поскольку ведущий вид деятельности ребенка – дошкольника – игра, то реализовать этот подход проще всего именно в игре. Особое при этом следует уделить тщательному продумыванию организации сюжетно – ролевых игр.

Не исключается и проведение бесед, среди которых имеют место быть следующие: «Какими качествами должен обладать мужчина», «Какой должна быть женщина», «Какие профессии подходят и мужчинам, и женщинам», «Когда девочке необходимо быть сильной», «Может ли плакать мальчик» [3, С. 40-48].

Следует затронуть и тему семейных взаимоотношений и функции мужчин и женщин в семье.

Поскольку дети – это прямое отражение своих родителей, без поддержки родительской общественности педагогам ДОО было очень сложно решать такую важную задачу, как создание условий для гендерной социализации воспитанников.

Именно поэтому так важна систематическая информационная поддержка родителей по этому вопросу, реализовать которую можно в различных формах: памятки, консультации, родительские собрания и др.

В заключение хочется отметить еще раз, что от того, насколько требования современных образовательных структур будут адекватны возможностям детей, зависит становление их личности в целом.

Литература

1. Еремеева, В.Д., Хризман, Т.П. Мальчики и девочки: два разных мира. – Санкт-Петербург: Тускарора, 2000. – 180 с.
2. Паченков, О. Формирование гендерной идентичности у ребенка: случай Ани // Гендерное устройство: социальные институт и практики: Сб. статей / Под ред. Ж. В. Черновой. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 51–70.
3. Попова, Л.В. Что нужно знать воспитателям о том, как мальчики и девочки научаются быть мужчинами и женщинами // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. – Мурманск, 2001. – С. 40–48.
4. Штылева, Л. В., Пушкарева, Н. Л. От теории к практике. Как мы можем это изменить? // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. – Мурманск, 2001. – С. 94–104.

Н.В. Таланова

ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ
gasel17@mail.ru

РИСКИ ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Информационные технологии кардинально меняют жизнь современного общества, в том числе и подрастающего поколения, что может представлять опасность для социализации и развития личности ребенка. В статье раскрываются различные группы рисков, которым могут подвергаться дети в сети Интернет, выделены признаки интернет-зависимого поведения, влияющие на психическое состояние ребенка.

Ключевые слова: интернет-пространство, интернет-зависимость, кибербезопасность, риски пребывания детей в сети Интернет.

Быстрые темпы развития информационных технологий кардинально изменили жизнь современного общества. Сейчас трудно представить человека

без мобильного гаджета, в котором отсутствовало бы подключение к сети Интернет. Наше общество словно переплетено «сетевой паутиной».

В настоящее время интернет-платформа зачастую является для человека и средством заработка, и средством общения, местом и способом проведения досуга и пр. То есть, реальная жизнь трансформируется в виртуальную, а это, в свою очередь, представляет опасность для социализации и развития личности, особенно для до конца несформированной личности ребенка.

Находясь на просторах интернет-пространства, взрослые могут фильтровать всю ту информацию, которая предстает перед ними на экране. Дети же, в силу еще не до конца сформированной психики, не способны разграничивать «нужную» и «ненужную» для них информацию, что может служить угрозой физического и психического здоровья детей [1].

В настоящее время существуют различные группы рисков, которым могут подвергаться дети в сети Интернет:

- Контентные риски (источники, содержащие сцены насилия, агрессию, порнографию и др.).
- Коммуникационные риски (киберпреследования, кибербуллинг).
- Электронные риски (вирусные атаки, хищение персональной информации).
- Потребительские риски (потеря денежных средств, покупка товаров низкого качества и пр.) [2].

Данные риски неразрывно связаны между собой, и невнимание родителей к вопросу безопасности в киберпространстве своих детей является одним из аспектов попадания в них. Столкновение ребенка с любой из групп риска способно изменить его психическое состояние.

Рассмотрим более подробно перечисленные выше риски. Контентные риски можно подразделить на два подвида:

- Незаконные (детская порнография, наркотические средства, материалы, содержащие расовую или религиозную ненависть, азартные игры и пр.).
- Неэтичные (противоречат принятым в обществе нормам морали и поведения).

Расстройства психики ребенка могут вызывать и коммуникационные риски, которые связаны с межличностными отношениями пользователей. Коммуникационные риски подвергают ребенка оскорблениям, нападкам со стороны других лиц. Электронные риски несут за собой не только заражение компьютера/мобильного устройства вирусом, но и потерю информации, которая может быть использована мошенниками.

Немаловажной проблемой интернет-пространства является интернет-зависимость, которой в основном подвержены именно дети [3]. Интернет-зависимость – это патологическое пристрастие к сети Интернет, выражающееся в навязчивом желании находиться в интернет-пространстве в течение продолжительного количества времени [4, с.59].

Выделим некоторые признаки интернет-зависимого поведения, которые напрямую влияют на психическое состояние ребенка.

1) Неконтролируемость времени, проведенного в сети Интернет (невозможность вовремя прервать сессию, увеличение количества времени, проведенного в сети).

2) Радость от пребывания в интернет-пространстве и, наоборот, подавленное состояние при невозможности использования сети Интернет.

3) Пренебрежение реальным общением с родственниками, друзьями.

4) Время отдыха/досуга видится как время, которое ребенок желает провести в сети Интернет.

5) Проявление агрессии.

Таким образом, бесконтрольное пребывание ребенка в интернет-пространстве несет за собой целый ряд рисков, которые влияют на его психику. Для того, чтобы максимально обезопасить ребенка в сети Интернет и защитить от столкновения его с рисками, необходимо родителям и другим субъектам профилактики проводить комплексную профилактическую работу, задачей которой будет разъяснение природы интернет-зависимого поведения, а также правил поведения в сети Интернет.

Литература

1. Войскунский, А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете/Под ред А.Е.Войскунского / Под ред. А. Е. Войскунский. – Москва: Можайск-Терра, 2000. – С. 100–131.
2. Меликова, Н.Д. Влияние интернета на психику детей // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. – 2015. – №11-12 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-interneta-na-psihiku-detey> (дата обращения: 12.09.2020).
3. Попов, П.М., Устинова, Н.А. Кибераддикция как вид зависимого поведения // Знание. – 2016. – №3-4 (32) – С. 127-132.
4. Таланова, Н.В. Способы построения безопасной образовательной среды для студентов // Современные векторы образования: теория и практика. – 2020. – 240 с.

Т.В. Данилова
МБДОУ «ЦРР детский сад № 24 «Белочка», Коломенский г.о., РФ
Ю.В. Ратникова
МАДОУ ЦРР - д/с N28 «Дельфинчик», г.о. Ступино, РФ
desert_in@mail.ru

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

***Аннотация.** Современные нормы образования активно модернизируются, и системно-деятельностный подход внедряется в образовательную программу, начиная с дошкольных учреждений. В статье раскрыта суть данного подхода, указаны преимущества использования данного метода при воспитании и обучении дошкольников. Также проанализированы методы, с помощью которых можно постепенно и без сложностей использовать системно-деятельностный подход при организации образовательной деятельности в ДОУ.*

***Ключевые слова:** системно-деятельностный подход, организация образовательного процесса, ДОУ, дошкольное образование, развитие дошкольника, мотивация к обучению дошкольников.*

Образовательный процесс в ДОУ осуществляется не только в теоретическом направлении. Учитывая психологические особенности детей определенного возраста, программы должны быть составлены с учетом многих критериев. Образование происходит наряду с процессами развития личности ребенка, усвоения им дополнительных навыков, необходимых в дальнейшей жизни. В детских садах, подготовительных кружках ребенок формирует навыки, умения и знания, необходимые при дальнейшем обучении и переходе в школу.

Системно-деятельностный подход включен в обязательную программу образования ДОУ, согласно ФГОС [1]. Суть данного подхода, по А.Г. Асмолову, заключается в следующем:

- в воспитании и развитии качеств личности, отвечающих запросам современного российского общества;
- в переходе к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования, обеспечивающих личностное и познавательное развитие обучающихся;
- в ориентации на результаты образования как компонент ФГОС, где развитие личности, познание и освоение мира составляет цель и основной результат образования;
- в учете индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей детей, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- в обеспечении преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;
- в разнообразии организационных форм и учете индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов;
- в гарантированности достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения воспитанниками ДОО новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности [2].

Системно-деятельностный подход – это организация воспитательно-образовательного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности дошкольника, где акцент делается на зону ближайшего развития, то есть область потенциальных возможностей. Этот подход к обучению предполагает наличие у детей познавательного мотива - желания узнать, открыть, научиться, освоить.

Системно-деятельностный подход при организации образовательного процесса в ДОО позволит создать условия, в которых дети выступят активными участниками образовательной деятельности. Они научатся самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Именно знания и умения, которые ребенок получил не в готовом виде, а в ходе активного взаимодействия с окружающим миром, становятся для него бесценным опытом, определяющим его успешность на последующих этапах обучения.

Организация образовательной деятельности на основе системно-деятельностного подхода должна включать в себя структурные части и проводиться поэтапно.

Первый этап – организация детей. Необходимо создать психологическую направленность на игровую деятельность. Педагог использует те приемы, которые соответствуют ситуации и особенностям данной возрастной группы. Например, группе представляется новый предмет, гость. Задания должны планироваться с максимальным использованием визуальных материалов, предметов, которые вызовут у детей вовлеченность.

Второй этап – создание проблемной ситуации в качестве постановки цели и мотивирование к деятельности. Чтобы тема образовательной деятельности не была навязана воспитателем, он дает детям возможность действовать в хорошо знакомой ситуации, а затем создает затруднение, которое активизирует детей и вызывает у них интерес к новой теме.

Третий этап – решение проблемной ситуации. С помощью подводящего диалога педагог помогает ученикам самостоятельно выйти из проблемной

ситуации и найти пути её решения. Оценивать действия воспитанников не нужно, главное - предлагать им делать что-то на выбор, задействовать их жизненный опыт. На данном этапе составляется новый алгоритм деятельности на основе старого и происходит возвращение в проблемную ситуацию [4].

Использование дидактического материала и разных форм организации детей необходимо при решении проблемной ситуации. Педагог может организовать обсуждение ситуации с детьми, обсудить шаги ее решения.

Этап действий для решения проблемной ситуации также включает в себя нахождение места «нового» знания в системе представлений ребенка. Также необходимо показать возможность применения «нового» знания повседневной жизни на примерах с использованием дидактического материала. Заключением упражнения будет самопроверка и коррекция деятельности. Воспитатель задает вопросы детям, анализируя и закрепляя действия, выполненные для решения задачи.

Занятия на основе системно – деятельностного подхода завершаются рефлексией. После решения проблемы, педагог задает вопросы, с помощью которых закрепится алгоритм действий, укрепится мотивация (для чего решалась проблема), проявятся индивидуальные уровни понимания решения каждым ребенком:

- 1) Что мы сделали? Как мы сделали это? Зачем?
- 2) Важно ли то, что вы сегодня узнали?
- 3) Для чего пригодится это вам в жизни?
- 4) Что вам удалось сделать вместе, в команде?
- 5) У вас все получилось?
- 6) А у кого что-то не получилось? Что именно?
- 7) Как вы думаете, почему не получилось?

Кроме проблемной ситуации стоит организовывать занятия в различных формах деятельности: игра – путешествие, викторина, игра – эксперимент, культурная внегрупповая деятельность. В реализации системно – деятельностного подхода принимают участие все специалисты ДОУ: музыкальный руководитель, учитель изобразительного искусства, учитель физкультуры [3].

Также в образовательной программе с использованием анализируемого метода могут быть организованы дополнительные виды деятельности: диалог; проект; выставки – персональные или авторские; выставки детских работ; презентации; игровые проекты; коллекции.

Итак, зная особенности и суть системно-деятельностного подхода, нужно руководствоваться основными методологическими подходами при организации занятий:

1. Ребенок занимает активную позицию на занятии: он и слушающий, и наблюдающий, и действующий.
2. Во время образовательной деятельности создается новое открытие.
3. Смена пространства, декораций, двигательная активность – обязательны.
4. Новый вид деятельности следует начинать с постановки «проблемы» в общем виде.
5. Не оставлять без внимания ни одного ответа ребенка.
6. Когда ребенок говорит - он обращается ко всей группе, а не к воспитателю.
7. Учителям видеть множество вариантов выполнения заданий.
8. Статистическая поза ребенка не должна превышать 40% времени всего занятия.
9. Приемлем лишь демократический стиль общения между детьми, педагогом и детьми.
10. Необходимо поддерживать у детей ощущение их успешности.

Организуя занятия в ДОУ, очень важно создание предметно-развивающей среды, в которой реализуется личностно-ориентированное взаимодействие взрослого и ребенка. Должны быть созданы условия для диалога, атмосфера доверительности и доброжелательности, учитываться личностный опыт каждого ребенка. В таких условиях реализация системно-деятельностного подхода, с помощью которого организован учебный план, будет эффективной.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 17.09.2020)
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С.18-22.
3. Жукова, О.Г., Хмелева, И.Н. Системно-деятельностный подход в управлении дошкольной организацией в контексте стратегически значимых тенденций развития отечественного образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2019. – №2. – С. 163-175.
4. Малыгина, Л.Е. Системно-деятельностный подход в воспитании: проблемы и перспективы [Текст] / Л.Е. Малыгина, А.В. Малыгина // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 12-15.

В.Н. Суворова
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, РФ
Footballgirl@mail.ru

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ МЕТАМЕТОДИЧЕСКОГО ПОДХОДА

***Аннотация.** В статье раскрываются особенности метаметодического подхода в образовании, основанного на интеграции дисциплин культурологического содержания. Решение задач гражданско-патриотического воспитания автор предлагает осуществлять на основе синтеза искусств, используя в качестве эффективной формы организации образовательного процесса проектную деятельность.*

***Ключевые слова:** гражданско-патриотическое воспитание, метаметодический подход, проектная деятельность.*

Тема гражданско-патриотического воспитания во все времена была, есть и будет актуальной. На всех этапах развития общества ей отводилось значительное место во всех структурах образования, в том числе и на этапе дошкольного детства. Формирование целостной, духовно развитой личности, основанной на принципах общечеловеческой морали, является одной из основ педагогической системы.

Мы не откроем не для кого секрет, акцентируя внимание на том, что суть гражданско-патриотического воспитания состоит в том, чтобы посеять и взрастить в каждой формирующейся личности семена любви к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками. В решении данного вопроса, на наш взгляд, ведущим средством является искусство.

Гражданско-патриотическое воспитание в нашей стране достаточно трудно, практически невозможно, осуществлять без учета политического, идеологического и социально-психологического и образовательно-воспитательного потенциала всех видов искусства [1].

В отечественной системе образования накоплен значительный опыт формирования гражданских и патриотических основ, которые стимулируют эмоционально-образную, нравственно-эстетическую, патриотическую и творческую активность. Современные исследования данного направления, в системе среднего образования, посвящены изучению механизмов приобщения обучающихся к изучению истории страны, культуре, социальной жизни своего

Отечества. Решение всех поставленных задач гражданско-патриотического воспитания осуществляется с помощью конкретных средств и методов. Их можно разделить на несколько групп (таблица 1).

Таблица 1.

Средства гражданско-патриотического воспитания

Группа	Содержание
Художественные средства	Способствует эмоциональной окраске познаваемых явлений при прослушивании музыкальных произведений, литературного материала, рассматривании произведений живописи.
Средства окружающего мира	Формирует у обучающихся гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи.
Средства собственной деятельности	Собственная деятельность детей, каждый ее специфический вид (чтение, труд, художественная деятельность и пр.) в процессе которой закладываются основы гражданственности, патриотизма и нравственности.
Средства коммуникация	Корректирует представления о гражданственности, нравственности и патриотизме, на основе пробуждения чувств и формирования отношений.
Средства атмосферы	Окружающая обстановка активизирует весь механизм нравственно-эстетического воспитания.

Все средства гражданско-патриотического воспитания будут эффективными в сочетании с адекватными методами. Самым важным из них является метод наблюдений в окружающей действительности. Стоит отметить, что, если педагог организует работу по гражданско-патриотическому воспитанию только в форме наблюдений, он очень ограничит круг знаний и представлений у его участников. Данную задачу педагог сможет решить, если умело будет сочетать наблюдение с чтением художественной литературы, прослушиванием музыкального материала и при знакомстве с произведениями живописи, просмотром тематических видео отрывков и презентаций и т.д.

Изучив данную проблему, мы пришли к выводу о том, что необходимо повышать содержательную, эмоционально-эстетическую и познавательную наполняемость гражданско-патриотического воспитания в современной образовательной организации.

Данный процесс может осуществляться на основе использования различных средств, методов и форм психолого-педагогического воздействия искусства. Роль музыки, литературы и живописи в системе гражданско-

патриотического воспитания очень велика. Участвуя в таких формах образовательной деятельности как беседа, досуг праздник, акция, проект, где все виды искусства представлены достаточно широко, позволяют не только ярко выплеснуть свои эмоции каждому участнику, но и заложить фундамент гражданственности, нравственности и патриотизма.

Так же как искусство способно воздействовать на чувства и настроения ребенка, так же оно может преобразовывать его нравственный и духовный мир. Именно воздействие на обучающихся различных направлений искусства, как отдельно, так и во взаимосвязи, оказывает большое влияние, если данный процесс осуществляется на основе собственной деятельности каждого его участника. Исходя из этого, можем с уверенностью сказать, что именно активация ребенка на этапе подготовки запланированного мероприятия, а не пассивная позиция слушателя или зрителя, является положительным эффектом в вопросе гражданско-патриотического воспитания.

Решение поставленных задач гражданско-патриотического воспитания в современной образовательной организации на основе синтеза искусств, требует новых, конструктивных подходов, а, следовательно, и установления межпредметных связей между всеми видами образовательной деятельности и формами ее реализации.

В исследовании И.М. Титовой данный подход обозначается как «метаметодика», и характеризуется как диалог предметных методик. Этот диалог направлен на выявление и продуктивное использование интеграции. В данном случае имеется в виду такая интеграция, которая исходит из учета содержательной специфики и развивающего потенциала конкретных учебных предметов, в направлении от частного к общему (в отличие от дидактики, где действие разворачивается преимущественно в обратном порядке: от общего к частному) [6, с. 92]. В тоже время А.П. Валицкая определяет метаметодику как «момент осмысления частных методов, поиска общего пути к достижению единой цели» [3, с.3].

Наиболее распространенное и широкое понимание метаметодики дает А.Б. Афанасьева, обозначая ее, как диалог частных методик. В этом случае взаимодействие происходит на уровне общности интересов и поставленных целей, сопоставимости художественных и жизненных образов, языков, культуры, организационно-деятельностных методов, способов и форм обучения. Данный подход может осуществляться как внутри образовательной дисциплины, так и в системе дисциплин, объединенных межпредметными связями [2, с.7].

Метаметодический подход, на современном этапе, применяется в методике интегративных дисциплин культурологического содержания начального и

общего образования. Элементы данного подхода описаны еще Д.Б. Кабалевским, подразумевающим взаимосвязь музыки, живописи и литературы [4].

Как показывает анализ научно-педагогической и методической литературы объективная сторона интеграции находит свое отражение непосредственно в содержании образования и способствует определению подхода к отбору и расположению учебного материала взаимосвязанных дисциплин таким образом, чтобы полученные знания в одной или нескольких областях, могли применяться и закрепляться при изучении других.

Таким образом, интеграция образовательного процесса на основе синтеза искусств является важным условием по решению задач гражданско-патриотического воспитания. Специально организованный интеграционный образовательный процесс, то есть процесс на основе метаметодического подхода, направленный на формирование гражданско-патриотического воспитания достаточно актуален.

Основы гражданственности и патриотизма закладываются в ходе жизненного процесса человека, который находится в поле определенной социокультурной среды. С самого своего рождения люди инстинктивно, незаметно и естественно к тому, что их окружает: среда, природа, быт и культура. На основе этого и формируются глубокие чувства патриотизма. В этот момент и возрастает сила воздействия синтеза искусства [5]. В процессе изобразительной деятельности положительного эффекта можно добиться при использовании музыкального сопровождения. И свою очередь перед прослушиванием музыкального произведения можно использовать литературный материал и произведения живописи.

В продолжение этой темы хочется отметить еще один аспект, над которым необходимо проводить работу. Это знакомство с историей своей страны, своего народа. Данное направление очень важно именно в этом году, когда отмечается 75-летие Победы в Великой Отечественной войне. Обучающиеся с большим интересом слушают рассказы о героях своей страны, о великих сражениях, мощи армии. Необходимо акцентировать внимание детей на том, что он должен гордиться историей своей страны, ее традициями, памятниками и знаменитыми людьми. И именно сила искусства оказывает в этом неоценимую роль. Готовясь к праздничному концерту, можно наблюдать, как меняется отношение обучающихся к данному вопросу, насколько проникновенно и торжественно звучат стихи и песни, какими выразительными становятся движения во время исполнения танца, как вообще меняется отношение участников данного процесса ко всему происходящему.

Для решения задач гражданско-патриотического воспитания на основе метаметодического подхода, как форму организации образовательного процесса,

целесообразно использовать проектную деятельность. Актуальность методики проектной деятельности подтверждается авторитетным мнением учёных [3]. В научных трудах отмечается, что метод проектов очень эффективен.

Проектная деятельность – это дидактическое средство активизации познавательного и творческого развития ребёнка и одновременно формирование его личностных качеств. Знания, приобретаемые детьми в ходе реализации проектной деятельности, становятся достоянием их личного опыта. Используя проект, как форму совместной развивающей деятельности обучающихся и взрослых, педагоги организуют воспитательно-образовательную работу по гражданско-патриотическому воспитанию интересно, творчески, продуктивно. Реализую поставленные задачи воспитания через форму проектной деятельности, педагог не только объясняет, как быть патриотом, но и направляет ребёнка к активным действиям.

Также данная форма направлена на повышение мыслительной активности. Этому способствуют индивидуальные задания, обращения к взрослым, обращение к собственному опыту. Так же проектная деятельность устанавливает взаимосвязь с семьями обучающихся. Изучение исторических документов каждой семьи активизирует мыслительные процессы ребёнка, формирует его эмоциональную сферу, заставляет сопереживать, внимательно относиться к своим историческим корням, к памяти прошлого. Все это будет способствовать сохранению вертикальных семейных связей. Став участниками реализации проекта по нравственно-патриотическому воспитанию родители могут помочь в сборе информации, организации экскурсий, выставок, тематических и творческих встреч и т.д. При всей важности участия родителей в проектной деятельности, все же важная, даже скажем главная роль, отводится педагогу. Педагог является тем центром, тем ядром, который аккумулирует деятельность всех участников данного процесса.

Одним из ярких примеров проектной деятельности может служить проект «**Я помню! Я горжусь!**».

Целью данного проекта было формирование у обучающихся нравственно-патриотических основ, гражданской позиции, в процессе расширения знания о Великой Отечественной войне на основе метаметодического подхода.

Задачи, решаемые в ходе реализации проекта, были разделены на три блока: обучающиеся, педагоги, родители.

Обучающиеся:

- расширение представлений дошкольников о празднике «День Победы»;
- поддержка творческой инициативы и поисковой деятельности;
- развитие эмоциональной сферы;
- воспитание чувства гордости за свою страну и уважения к ветеранам ВОВ.

Педагоги:

- повышение профессионального уровня в области гражданско-патриотического воспитания на основе синтеза искусств;
- совершенствование навыка планирования проектной деятельности;
- взаимодействие с родителями обучающихся и педагогическое просвещение в вопросе формирования гражданско-патриотических чувств через синтез искусств на основе метаметодического подхода.
- повышение творческой активности.

Родители:

- привлечение родителей к передаче семейных ценностей и традиций;
- активное участие в совместной деятельности семьи и образовательной организации.

Реализация проекта осуществлялась в три этапа.

На *первом этапе* была сформулирована цель и обозначены задачи проекта, происходило изучение научной и методической литературы, так произведен анализ развивающей среды.

Практическая деятельность по реализации проекта была отнесена ко *второму этапу*. Здесь же осуществлялось планирование, сбор информации, подбор художественно и музыкального материала. К этому же этапу были соотнесены образовательные ситуации, культурно – досуговая деятельность, беседы, тематические встречи с ветеранами ВОВ, консультации для родителей, создание развивающей среды (выставки художественной литературы, репродукции картин, семейных фотографий), а так же совместное создание атрибутов к танцам.

Третий этап включал презентацию проекта «Я помню! Я горжусь!» через проведение музыкально-литературной композиции «Этот день Победы!». Здесь же проходила организация мини-музея «Долгие версты войны».

Новизна проекта заключается в использовании потенциала синтеза искусства в контексте гражданско-патриотического воспитания обучающихся на основе метаметодического подхода.

Актуальность проекта заключается в важности гражданско-патриотического воспитания средствами искусства на современном этапе.

Структура проекта состоит из интегрированных образовательных ситуаций, направленных на решение поставленных задач, которые осуществлялись в ходе образовательной и самостоятельной деятельности, в пространстве культурно-досуговой деятельности.

В качестве примера приведем содержание одного из интеграционных блоков:

- чтение художественной литературы Л.Кассиль «Твои защитники» и рассматривание плаката И. Тоидзе «Родина мать»;
- рассказ педагога «Дети герои ВОВ» и рассматривание картины «Письма с фронта» А. Лактионова;
- рассматривание картины «Триумф победившей Родины» М. Хвалько и слушание отрывка «Симфония №7», Д. Шостаковича;
- рассматривание фотоальбома «Герои наших семей», слушание песен о ВОВ и создание коллажа «Победа!».

Таким образом, использование метаметодического подхода в условиях проектной деятельности, создает полноценные условия для гражданско-патриотического воспитания в современной школе и имеет большой потенциал для дальнейшего исследования.

Литература

1. Афанасьева, А.Б. Метаметодика и ее реализация при освоении этнокультуры в начальной школе// Начальная школа. – 2007. – №12. – С.7-13.
2. Валицкая, А.П. Метаметодический подход: конфликт интерпретаций// Метаметодика как перспективное направление развития частных методик: (Материалы 2 Всерос. науч.-практ. конф.). – Санкт-Петербург: Сударыня, 2005. С. 3-8.
3. Шкель, В.Ф. Метод проектов в образовательном процессе: Учеб.-метод пособие. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2010. – 124 с.
4. Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? /Д.Б. Кабалевский. – Москва: Советский композитор, 1982. – 214 с.
5. Куланина, И.Н. Интеграция предметов эстетического цикла как средство развития творческого воображения младших школьников: Монография. – Москва: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2008. – 228 с.
6. Титова, И.М. Метаметодический подход к модернизации обучения в общеобразовательной школе // Академические чтения. Вып.3. Теория и практика модернизации отечественного образования. – Санкт-Петербург; СПбГУП, 2002. – 92 с.

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И ТЕХНОЛОГИЙ ДОУ И ШКОЛЫ

Н.Ф. Губанова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет» Коломенский г.о.
ngubanova-post@mail.ru

Ю.В. Ратникова

МАДОУ ЦРР – д/с №28 «Дельфинчик», г.о. Ступино, РФ
yvselina@yandex.ru

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена использованию в практике образовательных учреждений современных технологий начального и дошкольного образования; приводятся и кратко описывается опыт их использования в педагогическом процессе, личный опыт применения современных технологий.

Ключевые слова: современные технологии в образовании, дошкольное образование, начальное образование, практика, информационно-компьютерные технологии.

Актуальность проблемы использования современных технологий в образовательном процессе обусловлена интеграционными и информационными процессами, происходящими в обществе, формированием новой системы образования, ориентированной на выход в мировое образовательное пространство.

Закон РФ «Об образовании в РФ» дает педагогу право самостоятельно выбирать средства и методы обучения, не противоречащие основным дидактическим и педагогическим принципам. Разнообразие технологий, используемых современным учителем, воспитателем, позволяет улучшить качество обучения, повысить уровень мотивации, а также сформировать у учащихся грамотность и ключевые компетенции на более высоком уровне.

В ходе изучения современных образовательных технологий мы убедились, что они нацелены на главную фигуру школы - ученика. Для выбора технологии требуется перестроить традиционно сложившийся стереотип деятельности учителя: понять и принять ученика, признать его субъектом учебного процесса

и выбрать технологию обучения с учетом класса возможности, а также определить возраст, тематику и дидактическое обеспечение обучения.

Развитие дошкольного образования так же связано с инновационными технологиями.

А.А. Майер отмечает, что основным критерием оптимизации развития системы дошкольного образования является поиск и развитие инноваций, способствующих проявлению качественных изменений в деятельности дошкольного образовательного учреждения [3].

Вопросы внедрения нововведений в дошкольное образование освещены в трудах В.С. Лазарева, Н.Д. Малахова, А. Моисеева, М. Поташник и другие. По мнению М.В. Кларина, педагогическая инновация – это целенаправленное изменение, которое вносит устойчивые инновации в образовательную среду, улучшая характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом [2, с. 121].

Многие исследователи занимались проблемой педагогических технологий как составной части педагогической системы начального образования. Так, В.П. Беспалько, М.В. Кларин выявили определение педагогических технологий, Б.П. Лихачев сделал акцент в своих работах на задачах педагогической технологии. Г.И. Щукина и М.Н. Скаткин в основе рассмотрения технологий опираются на деятельностный подход в обучении [1, с. 77; 4, с. 304].

Современные технологии в дошкольном и начальном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного и начального образования.

Инновационные технологии – это система методов и приемов обучения, образовательных средств, направленных на достижение положительного результата за счет динамических изменений личностного развития ребенка в современных социокультурных условиях. Педагогические инновации могут либо изменить процессы образования и обучения, либо улучшить. Инновационные технологии сочетают в себе прогрессивные креативные технологии и стереотипные элементы обучения, доказавшие свою эффективность в процессе обучения [5].

К современным образовательным технологиям относятся: здоровьесберегающие технологии; технология проектной деятельности; технология исследования; информационные и коммуникационные технологии; личностно-ориентированные технологии; игровые технологии и др.

Инновационные здоровьесберегающие технологии в дошкольных образовательных учреждениях включают все аспекты воздействия педагога на здоровье ребенка на разных уровнях - информационном, психологическом, биоэнергетическом.

Технологии проектной деятельности включают развитие и обогащение социального и личностного опыта через включение детей в сферу межличностного взаимодействия [3].

Использование информационно-коммуникационных технологий является одним из эффективных способов повышения мотивации познания окружающего мира и индивидуализации, развития творческих способностей у детей, создания благоприятного эмоционального фона, а также позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного пути обучения активным формам, в которых ребенок принимает активное участие в познавательной исследовательской деятельности.

Личностно ориентированные технологии ставят личность ребенка в центр всей системы дошкольного образования, обеспечивая комфортные условия в семье и дошкольном учреждении, бесконфликтные и безопасные условия для его развития, реализации имеющихся природных потенциалов.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем.

Многие годы в системе дошкольного образования используется технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), которая позволяет развивать воображение, творческое мышление дошкольников. ТРИЗ представляет собой обобщенный опыт изобретательства и изучения законов развития науки и техники, ломки стереотипов, что так необходимо современному человеку. Именно творчество, умение придумывать, создавать новое наилучшим образом формирует личность ребенка, развивает его самостоятельность и познавательный интерес [6].

Реализация психолого-педагогических условий, согласно ФГОС ДО, требует от педагогов активной перестройки собственной педагогической деятельности на основе концептуальных подходов, обозначенных в Стандарте. Понимание целей образования дошкольников (целевых ориентиров) позволяет выбрать оптимальные пути их достижения, обозначенные в содержании инновационных педагогических технологий дошкольного образования [9].

Современные образовательные технологии по ФГОС являются совокупностью педагогических методов, форм и средств, систематически используемых в образовательном процессе и позволяющих неизменно достигать декларируемого результата с допустимыми показателями отклонения.

Это побуждает к поиску новых инновационных подходов, разработке новых моделей, форм и методов обучения дошкольников. Многие методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения.

Раскроем методические аспекты технологии «Синквейн».

Почему свой выбор мы остановили именно на этой технологии? Это сделано в связи с тем, что в педагогических и образовательных целях она может использоваться результативно для развития образной речи, интеллектуальных и аналитических способностей (способности критически мыслить, исключать лишнее и выделять главное). Синквейн – с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. Технология способствует индивидуализации обучения по развитию речи детей. Данная технология может легко интегрироваться с другими образовательными областями образовательной программы. Также технология интерактивного обучения «Синквейн» адаптирована применительно к детям начального школьного возраста [8].

Деятельность в рамках технологии обладает большим педагогическим потенциалом для решения целого спектра проблем в сфере речевого развития дошкольников. Процесс составления синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трёх основных образовательных сфер: информационной, деятельностной и личностно-ориентированной. Данная технология представляет собой целый комплекс предварительной работы воспитателя с дошкольниками, организацию образовательной деятельности на занятиях и последующую работу по закреплению нового образа или понятия.

Список трудов лингвистов и психологов в области развития речи и мышления, работающих по данной методике, убедителен – это работы Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой и др. [4].

В своих исследованиях они определили, что развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи, фонетико-фонематического и грамматического строя речи, являются в целом важнейшим фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря.

Рассмотрим деятельность педагога на каждом этапе.

I этап – пропедевтический.

Этот этап может быть достаточно продолжительным и направленным на обогащение и расширение детского словаря по теме.

Воспитатель организует цикл занятий в различных видах детской деятельности, используя разнообразные методы работы с детьми, создает условия для самостоятельной деятельности с помощью дидактических, настольно-печатных игр, художественной литературы, иллюстраций, картин.

Чем богаче будет словарный запас ребёнка, тем легче ему будет составить синквейн, потому что работа над ним требует определенного осмысления, умения выражать свои мысли.

II этап – мотивационный.

В ходе этого этапа педагог мотивирует детей к выбору ключевого слова, с которым можно составить синквейн. Как правило, выбор слова соответствует теме, в рамках которой построено комплексно-тематическое планирование. Данная тема после проведения подготовительного этапа уже хорошо знакома детям.

III этап – актуализация знаний.

Педагог побуждает детей к актуализации полученных ранее знаний, которые можно использовать при составлении синквейна.

В ходе данного этапа каждый ребенок находится в зоне активного опроса. В игровой форме происходит закрепление в речи детей слов-признаков, слов-действий, слов-ассоциаций на предложенную тему.

Воспитатель может использовать интерактивные приемы технологии, такие как «Хоровод», «Цепочка», дидактические игры и упражнения (например, «Цепочка признаков», «Согласен - не согласен», «Копилка слов», «Подбери ассоциацию», «Составь пословицу» и др.) на повторение слов-признаков, слов-действий, на умение составлять предложения, на понимание и подбор слов-ассоциаций [8].

IV этап – организационно-практический.

Педагог подводит детей к выбору формы организации предстоящей деятельности по составлению синквейна (индивидуальной или групповой). Если дети хотят работать в группах, то воспитатель помогает распределиться, используя различные приемы.

Дети, которые не умеют писать, оформляют свои работы в форме графических рисунков, а также могут использовать готовые слова, картинки или же представить синквейн в виде устного сочинения с опорой на схему.

V этап – аналитический.

Педагог предлагает прочитать синквейн, оформляет вместе с детьми выставку творческих работ.

Как показала практика, технология развития образной речи дошкольников на основе метода «Синквейн» позволяет детям научиться работать в малых группах, выдвигать и аргументировать свой выбор. У детей есть возможность для свободного творчества, развития умения находить в большом потоке информации самые главные и существенные признаки, анализировать, делать выводы, кратко формулировать свои высказывания.

В своей работе мы используем различные образовательные технологии:

- 1) Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса: педагогика сотрудничества, гуманистическая педагогика Ш. А. Амонашвили.

- 2) Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся: игровые технологии, проблемное обучение, проектно-исследовательская технология.
- 3) Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса: технология уровневой дифференциации обучения, групповые технологии, информационно-компьютерные технологии.

XXI век – век высоких компьютерных технологий. Поэтому в настоящее время возникла необходимость организации процесса обучения на основе современных информационно-коммуникационных технологий.

В нашей практике уже сформировались основные направления применения ИКТ:

- подготовка дидактического материала для учебно-воспитательного процесса (печатные материалы, электронные книги, обучающие аудио и видео материалы, собственные презентации к занятиям и для применения интерактивной доски);
- создание собственного сайта, а также групп в мессенджерах для общения с коллегами, родителями;
- ведение электронной документации воспитателя;
- ведение «портфолио» педагога (даёт возможность проследить свою работу и ее успехи);
- участие в дистанционных конкурсах;
- работа в электронной почте;
- составление отчётов, графиков, диаграмм;
- анкетирование родителей с применением GOOGLE FORMS;
- поиск и использование информации из Интернета для подготовки занятий;
- проведение родительских собраний и лекториев;
- воспитательные события и социальные проекты;
- развивающие игры по различным направлениям с использованием интерактивной доски и интерактивного пола.

В педагогической деятельности применение современных образовательных технологий позволяет решать многие задачи, определённые Федеральным государственным образовательным стандартом и в дальнейшем гарантирует воспитанникам успешное обучение в школе.

В настоящее время элементы информационно-коммуникационных технологий могут стать и тренажёром, и средством контроля, и средством наглядности и мониторинга и пр.

Современные образовательные технологии или их элементы позволяют разнообразить формы и средства обучения, повышают творческую активность детей и эффективность обучения и воспитания, так же направлены на конечный результат образовательного процесса – формирование компетенций у обучающихся.

Именно введение современных технологий позволяет решать проблемы развивающего, личностно ориентированного обучения, гуманизации, формирования индивидуальной образовательной перспективы обучающихся.

Литература

1. Джумаев, М.Е. Современные подходы и инновации в обучении начальному образованию. Методическое пособие/ М.Е. Джумаев, Б.У. Мингбаева, Г.А. Маматова [и др.]. – Ташкент: ТГПУ, 2017. – 271 с.
2. Турдиева, Г.С., Хотамова, Д.К. Возможности программного обеспечения dream Weaver для создания образовательных сайтов // Academy. – 2019. – №5 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-programmnogo-obespecheniya-dream-weaver-dlya-sozdaniya-obrazovatelnyh-saytov> (дата обращения: 31.09.2020).
3. Турдиева, Г.С., Набиева, Д. Методика создания тестовых вопросов в системе дистанционного обучения Moodle // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 12 (30). – С.695-698.
4. Руденко, И.В. Современные педагогические технологии в детском саду: учебное пособие / И В. Руденко, Н.Ю. Каракозова; под ред. И В. Руденко. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2016. – 199 с.
5. Качалова, Т., Федюшкина, Е. Новый формат летней оздоровительной работы с детьми – геокешинг // Справочник старшего воспитателя. – 2018. – №7. – С. 25-29.
6. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр и доп. – Москва: Мозаика-Синтез, 2016. – 368 с.
7. Майер, А.А. Программа развития дошкольного образовательного учреждения// Дошкольное образование. – 2005. – №01 (146) [Электронный ресурс] – URL: <https://dob.lsept.ru/article.php?ID=200500108> (Дата обращения 24.09.2020).
8. Мишняева, Е.Ю. Дневник педагогических наблюдений / Е.Ю. Мишняева; под ред. И.Е. Федосовой. – Москва: Национальное образование, 2016. – 159 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

ЭКОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

Аннотация. В статье затронута одна из современных проблем – экология современного детства. Дается определение и освещается содержание экологического воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: экология детства, экология человека, экокультурные ценности, экологическая культура, экологическое сознание.

Учитывая глобальные изменения, происходящие в стране и в мире, российскому обществу необходим эффективный ответ на большие вызовы системы образования относительно взаимодействия человека с окружающей его средой: природой, современными технологиями, социальными институтами [3].

Феномен детства требует кардинального переосмысления всех его составляющих: поддержку в условиях социализации личности ребенка, права на проектирование его будущего, учет динамики его эмоционального состояния.

Основной задачей современного дошкольного образования становится создание условий для обеспечения гармонизации отношений между состоянием внутреннего мира воспитанника и воздействием на него окружающей действительности, формирование представлений о целостной картине мира в результате организации воспитателем смыслообразующей деятельности ребенка на основе основных культурных ценностей (мое «Я», человек, общество, природа) [1].

Размышляя о проблемном поле, ученые определяют детство в качестве целостного и самоценного феномена, которое до сих пор представляет собой малоизученное и малопонятное социальное явление. Экология дошкольного детства представляет собой раздел экологии человека и является интегративной областью научного знания.

Благополучие детей зависит от следующих факторов: воспитания, культуры, профессиональной компетентности воспитателя. Категория «экологическое» рассматривается в данном контексте как качественная характеристика воспитания, которая основывается на гуманистических и экокультурных ценностях.

Экология детства предполагает воспитание ребенка в гармонии его внутреннего мира с внешним миром, с обществом и окружающей его средой [2]. Неоспорим тот факт, что проблемы экологии человека в целом и экологии детства в частности невозможно решить без учета проблем формирования

экологической культуры личности: развития у нее экологического мышления, становления экологических ценностей, возникновения идеалов гармонии с окружающей действительностью и самим собой, осознания бережного отношения к природе, обществу, самому себе, формирования готовности к созидательной экологически значимой деятельности.

Воспитание, рассматриваемое в контексте экологии детства, имеет несколько аспектов. Воспитание экологической культуры выступает одновременно и целью, и ожидаемым результатом воспитательно-образовательного процесса.

Определение «экологическое» выступает в роли качественной характеристики воспитания, которая основывается на экокультурных и гуманистических ценностях [4].

Экологическое воспитание являет собой новое качество воспитания. В первую очередь, это гуманистическое воспитание, которое ориентируется на идеалы гармоничного развития ребенка, а именно идеалы гармоничного сосуществования человека и природы, гармонии во внутреннем мире человека и его гармонии со Вселенной.

Экологическое воспитание предполагает не только обеспечение трансляции воспитанниками экокультурных ценностей, но и создание определенных условий для реализации субъектного потенциала детства в объемном процессе культуротворчества на базе экокультурных ценностей.

Экологическое воспитание исходит из признания ценности категории детства, его субкультуры; из постулатов о стремлении этого феномена к развитию и самореализации, о его праве на субъектность, самосовершенствование и самоопределение, на безопасность.

Безопасность непосредственно связана с результатами экологического воспитания. И это обосновано, ведь, чтобы быть здоровым, необходимо уметь ценить собственное здоровье.

Для того, чтобы не подвергаться опасностям и рискам со стороны информационной сети, необходимо владеть информационной культурой, критическим мышлением, следовать социально одобряемым нормам и ценностям и т.д. [2].

Подводя итоги, следует отметить, что в решении проблем экологии детства факторы культуры и воспитания имеют определяющее значение. Утверждение экологии детства в культурологическом контексте особенно актуально в наши дни, ведь от мотивации подрастающего поколения следовать экокультурным ценностям зависит и его собственное здоровье, и экологическое благополучие общества и природы, наше будущее.

Литература

1. Вагнер, И.В. Фактор культуры в проблемном поле экологии человека: информационное общество и многоликая культура / И.В. Вагнер, О.С. Глазачев, С.Н. Глазачев // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии. – 2013. – №2. – С. 21–37.
2. Вагнер, И.В. Экология детства: факторы культуры, воспитания и профессиональной компетентности педагога / И.В. Вагнер, А.Н. Ткачева // Экология человека. – 2015. – №9. – С. 21–26.
3. Ключко, В.Е. От саморегуляции личности к самоорганизации человека: системные основания парадигмального сдвига в научной психологии // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. трудов / Под ред. В.И. Моросановой. – Москва-Ставрополь: Изд-во ПИ РАО; СевКавГТУ, 2007. – С. 103–119.
4. Мдивани, М.О. Эмпирическое исследование экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста (6–10 лет) / М.О. Мдивани, В.И. Панов, Л.Б. Черезова // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – №4. – С. 48–58.

Д.М. Данилова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
dariad234@hotmail.com

Научный руководитель:

Г.В. Иванова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос гендерного подхода в социализации ребенка. Анализируются особенности поведения и физические характеристики.

Ключевые слова: гендерный подход, гендерная компетентность, социализация, особенности развития.

В современном мире больше нельзя четко наблюдать разделение на «мужское» и «женское», стирается грань между мужественностью и женственностью. Обозначена проблема гендерного подхода в воспитании,

обучении и развитии детей, не смотря на то, что ещё 17 октября 2003 года Министерством образования и науки РФ в приказе «Об освещении гендерных вопросов в системе образования» были официально представлены рекомендации по изучению основ гендерных знаний.

Столярчук Л.И. говорит о том, что целью гендерного подхода в условиях непрерывного образования в широком смысле слова является гендерная социализация людей обоих полов, то есть освоение гендерных ролей, принятых в обществе, умение толерантно относиться к гендерной идентичности других, учиться позитивному общению, пониманию своей собственной гендерной самореализации, неповторимости и уникальности [5].

Полоролевою социализацию детей дошкольного возраста анализирует Иванова Г.В. Она поднимает вопросы типичного поведения и дисциплинированности, эмоционального реагирования к требованиям и просьбам, к игрушкам и игровой деятельности и др. детей разного пола [1].

Для лучшего понимания принципа работы гендерного подхода необходимо четко разделять понятия «пол» и «гендер». Согласно словарю гендерных терминов под редакцией А. А. Денисовой [4], пол – это биологически обусловленные особенности человека, тогда как гендер это совокупность культурных и социальных норм, которые предписываются обществом для выполнения людьми в зависимости от их биологического пола. Гендер также можно назвать социальным полом.

Раньше считалось, что именно биологический пол обуславливает многие психологические и социальные различия между людьми, но после продолжительного изучения данной темы стало ясно, что дело вовсе не в этом. Так, например, одни особенности поведения и физические характеристики в одном обществе будут считаться «типично женскими», тогда как в другом их сочтут «типично мужскими». Или вообще не будут относиться к типичным характеристикам какого-либо пола, что доказывает, что эти характеристики проявились не в результате того, что человек был рожден с определённым биологическим полом, а является следствием усвоения норм общества, в котором находился. Именно поэтому ученые считают, что эти понятия относительны.

Внедрение гендерных норм, принятых в том или ином обществе, начинается с самого рождения ребенка. Стоит малышу появиться на свет, его тут же окружает набор предметов, характерных в данном обществе для того или иного биологического пола ребенка.

Например, новорождённому мальчику с большей вероятностью купят коляску и одежду синего, зеленого и других довольно темных оттенков, а в гардеробе новорожденной девочки будут преобладать розовые оттенки.

Набор прививаемых ребенку гендерных норм полностью зависит от того окружения, в котором происходит его социализация – семья, друзья, образовательные учреждения и др. Усвоение гендерных норм и социальных установок ребенком называется гендерной социализацией.

С изменением общества с течением времени можно наблюдать за изменением предписываемых социальных установок. Так, например, раньше считалось, что мальчики должны обладать такими чертами как мужественность, смелость, целеустремленность, а девочек учили быть мягкими, нежными, заботливыми. В отношении мальчиков часто произносилась, да и сейчас произносится, фраза «Не плачь, ты не девочка», «что ты всё плачешь, как девчонка!», тем самым обесценивая женщин в глазах подрастающих мужчин и закладывая установку – слезы равно слабость.

Сейчас ситуация начала сдвигаться с этой точки. Все больше людей осознают, что девочкам в будущем будет полезно быть смелыми, иметь внутренний стержень для достижения поставленных целей, а мальчики, у которых сильно развита эмпатия, станут замечательными любящими отцами, прекрасными врачами-педиатрами, педагогами и т.д. Именно во время дошкольного детства с 3 до 7 (8) лет у детей закладывается осознание своей гендерной идентичности, поэтому педагоги должны создать условия, этому способствующие.

Благодаря гендерному подходу, мы можем разрабатывать такие концепции и образовательные модели, которые учитывают гендерные интересы, воспитывают уважение к гендерной идентичности окружающих и создают все необходимые условия для решения проблем, лежащих в этой сфере, в контексте непрерывного образования.

Гендерный подход в образовании рассматривается как индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, закладывает основу для дальнейшей самореализации.

В основе гендерного подхода лежит идея о равенстве мужчин и женщин, а значит следует выстраивать образовательный и воспитательный процесс с учетом особенностей развития всех детей. Так, например, большинство девочек хорошо воспринимают вербальные инструкции, тогда как большинству мальчиков чаще требуется визуальное сопровождение. Хотя и здесь многое может отличаться от ребенка к ребенку.

Для того, чтобы не допустить искажение гендерного подхода применительно к обучению, воспитанию и развитию детей, педагоги должны обладать гендерной компетентностью. Этот термин появился сравнительно недавно, и еще не изучен на должном уровне.

И.С. Клецина и О.Л. Прохорова в своей статье определяют гендерную компетентность как характеристику, позволяющую личности адекватно распознавать и реагировать в ситуации гендерного неравенства [3]. То есть можно говорить о том, что гендерно-компетентный педагог обладает достаточными знаниями для правильной организации воспитательного и образовательного процесса. А для этого у него должны быть хорошо сформированы личностные и профессиональные качества [2]. Такой педагог не станет создавать ситуации гендерного неравенства в образовательной среде, будет противостоять сексистским, дискриминационным воздействиям и влияниям на детей.

Подводя итог, можно говорить о том, что сама идея гендерного подхода в воспитании не нова. Но в связи с неизбежным изменением современного общества, вкладываемое в гендерный подход значение претерпело свои изменения. Необходимым качеством, которым теперь должен обладать педагог, применяющий данный подход на практике – гендерная компетентность.

Литература

1. Иванова, Г.В. Семиотический подход в полоролевой социализации дошкольников // Психология притеснения: обидчики и обиженные: Материалы седьмой Всероссийской научно-практической конференции /под общ. ред. И.П. Башкатова. – Коломна: КГПИ, 2007. – С.186-193.
2. Иванова, Г.В. Формирование профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров дошкольного профиля в образовательном пространстве вуза // Человеческий капитал. – 2017.- №8. – С. 25-29.
3. Клецина, И.С., Прохорова, О.Л. Гендерная компетентность: психологическое содержание и специфика проявления в межличностных отношениях // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-kompetentnost-psihologicheskoe-soderzhanie-i-spetsifika-proyavleniya-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah> (дата обращения: 11.09.2020).
4. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – Москва: Информация XXI век, 2002. – 256 с.
5. Столярчук, Л.И. Гендерный подход в условиях непрерывного образования // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – Серия: Педагогические науки. – 2012. – № 4(68). – С. 33-37.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования изобразительной деятельности как средства развития творческого потенциала дошкольников. Авторы раскрывают педагогические условия, при которых развитие творческих способностей детей изобразительности будет успешным.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, творческие способности, изобразительная деятельность.*

В истории дошкольной педагогики проблема творчества детей всегда была одной из актуальных.

Дошкольный возраст – наиболее благоприятный для развития творчества детей, воспитания у дошкольников художественного вкуса, формирование творческих умений, навыков и осознание ими чувства прекрасного. А также является важным этапом развития и воспитания личности, приобщения ребенка к познанию окружающего мира, периодом его начальной социализации, когда изобразительная деятельность может стать и чаще всего является устойчивым увлечением не только одарённых, но и всех детей.

Развитие творческих способностей у старших дошкольников в процессе изобразительности будет успешным, если будут реализованы следующие педагогические условия. Это:

- Создание эмоционально-комфортной атмосферы в процессе изобразительности;
- Своевременное диагностирование и развитие творческих способностей у детей с учетом результатов диагностики;
- Расширение творческого опыта детей [1].

Приобщаясь к искусству, ребёнок выступает не только как зритель, но и как творец. В.А.Сухомлинский писал, что «ребёнок по своей природе – пытливым исследователем, открывателем мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, в сказке и игре, в собственном творчестве, в стремлении делать добро людям. Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребёнка» [6]. Именно этому способствуют занятия изобразительной деятельностью.

Изобразительная деятельность – это один из видов продуктивной деятельности, в результате которой ребенок создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средства для его воплощения.

Одно из наиболее важных условий успешного развития детского художественного творчества это – разнообразие и вариативность работы с детьми на занятиях. Новизна обстановки, необычное начало работы, красивые и разнообразные материалы, интересные для детей неповторяющиеся задания, возможность выбора и другие факторы – вот что помогает не допустить в детскую изобразительную деятельность однообразие и скуку. Рисование как вид художественно-творческой деятельности не терпит шаблона, раз и навсегда установленных правил [2].

Разнообразие следует предусматривать и в отборе тем, предлагаемых детям для рисования. Фактически каждая тема может иметь несколько вариантов. Важно научить детей творчески подходить к решению всех компонентов изображения, к композиции.

Чтобы у детей не создавалось шаблона (рисовать только на альбомном листе), листы бумаги могут быть разной формы:

- в форме круга (тарелочка, блюдце, салфеточка),
- квадрата (платочек, коробочка).

Разнообразить нужно и цвет, и фактуру бумаги, поскольку это также влияет на выразительность рисунков. Больше разнообразия следует вносить и в организацию занятий: дети могут рисовать сидя за отдельными столами, за сдвинутыми вместе столами по два и более, стоя у столов и т.д.

Чем разнообразнее будут условия, в которых протекает изобразительная деятельность, содержание, формы, методы и приемы работы с детьми, а также материалы, с которыми он действует, тем интенсивнее станут развиваться детские художественные способности и творчество.

Детские рисунки должны «жить» в детском учреждении, использоваться в его интерьере, в играх детей, на праздниках, они могут быть подарены родителям, друзьям, гостям. Их можно использовать для организации выставок детского творчества [3].

Игра. Разносторонняя связь с игрой повышает интерес детей, как к изобразительной деятельности, так и к самой игре. Необходимо использовать разные формы связи:

- создание изображений и предметов для игр («красивая салфетка в кукольный уголок», «угощение для игрушек – зверюшек»);
- использование игровых методов и приемов.

Изобразительная деятельность является частью всей воспитательно-образовательной работы в дошкольном образовательном учреждении и взаимосвязана со всеми ее направлениями:

- ознакомление с окружающим предметным миром, социальными явлениями, природой во всем многообразии;
- с разными видами искусства – как классического, современного, так и народного, включая литературу и др.,
- а также с разнообразными видами деятельности [4].

Для развития детского творчества важно создавать эстетическую развивающую среду, постепенно включая в этот процесс ребят, вызывая у них радость, удовольствие от уютной, красивой обстановки группы, игровых уголков; используя в оформлении группы созданные детьми индивидуальные и коллективные рисунки, аппликации. Большое значение имеют эстетическое оформление помещений, продуманный подбор материалов для работы, форматы бумаги для рисунков и многое другое [5].

Большое значение имеет эмоциональное благополучие детей в процессе работы, создаваемое интересным для них содержанием, доброжелательным отношением педагогов к каждому ребенку, формированием у него уверенности в своих возможностях, уважительным отношением взрослых к результатам детской художественной деятельности.

Надо предоставлять детям возможность широко проявлять инициативу, творчество на занятиях и в свободное время, поощрять поиски самостоятельного композиционного, цветового решения [7]. Ведь самостоятельность – основа детского изобразительного творчества.

Литература

1. Художественное творчество и ребенок [Текст] / Под ред. проф. Н.А. Ветлугиной; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания. Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1972. – 287 с.
2. Ермолова, А. Раскопки таланта / А. Ермолова// LISA.RU: сайт [Электронный ресурс] – URL: <http://www.moy-rebenok.ru/article/child/463/> (Дата обращения 23.03.2017)
3. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / [Р.Г. Казакова и др.]; под ред. Р.Г. Казаковой. – Москва: ТЦ Сфера, 2006. – 126 с.
4. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет / Комарова Т.С. – Москва: Мозаика-Синтез, 2006. – 190 с.
5. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа

дошкольного образования (пилотный вариант) [Электронный ресурс] / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Ot-rojdenia-do-shkoli.pdf> (дата обращения 12.09.2020)

6. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. Том 2 / Сухомлинский В. А. – Москва: Педагогика, 1980. – 388 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

Л.Б. Галкина

МБДОУ комбинированного вида д/с №14 «Дельфинята»,
Коломенский г.о., РФ
galkinalb1980@yandex.ru

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье рассматривается экспериментирование как вид детской деятельности, раскрывается его специфика и роль в развитии познавательного интереса у ребенка. Представлены основные направления экспериментальной деятельности дошкольников.*

***Ключевые слова:** экспериментирование, познавательный интерес, старший дошкольный возраст.*

Экспериментирование как вид детской деятельности было выделено благодаря многолетним исследованиям Н.Н. Поддъякова [6], М.И. Лисиной [3], С.Л. Новоселовой [4]. Их исследования данной деятельности дали основания для формулировки следующих основных положений:

1. Детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития дошкольников.

2. В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов детского творчества – новых построек, рисунков сказок и т.п. (продуктивная форма экспериментирования).

3. Детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества.

4. В детском экспериментировании наиболее органично взаимодействуют психические процессы дифференциации и интеграции при общем доминировании интеграционных процессов.

5. Деятельность экспериментирования, взятая во всей ее полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики [3; 4; 6].

Под понятием «экспериментирование» мы понимаем особую форму поисковой деятельности, в которой наиболее мощно проявляется собственная активность детей. Детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества. Успешное формирование потребностно-мотивационной сферы ребенка в значительной мере зависит от развития специфических форм поисковой деятельности.

Экспериментирование пронизывает все сферы детской деятельности: приём пищи, игру, занятия, прогулку, сон. Ребёнок-дошкольник сам по себе уже является исследователем, проявляя живой интерес к различной исследовательской деятельности – к экспериментированию. Опыты помогают развивать мышление, логику, творчество ребёнка, позволяют наглядно показать связи между живым и неживым в природе.

Экспериментальная деятельность позволяет объединить все виды деятельности и все стороны воспитания, развивает наблюдательность и пытливость ума, развивает стремление к познанию мира, познавательные способности, умение изобретать, использовать нестандартные решения в трудных ситуациях, создавать творческую личность [1].

Китайская пословица гласит: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму». В процессе экспериментальной деятельности усваивается все прочно и надолго.

Можно выделить следующие положения, выступающие основой для организации экспериментальной деятельности:

1. Процесс познания сущности (понятия) имеет два аспекта: логико-дискурсивный, осознаваемый, имеющий вербальную форму, а также интуитивно-иррациональный, с моментом догадок, озарения, имеющий в основе аналогии и образные процессы мышления. В связи с этим, понятие – это «процесс и итог осознания и интуитивного чувствования сущности объекта или субъекта, связанный с эмоциональными переживаниями».

2. Понятие имеет содержательно-результативную и процессуальную стороны, отраженные в таких его признаках как обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность. Эти свойства понятия имеют в мышлении дошкольников и младших школьников специфические

особенности, связанные с доминированием в них интуитивно-образных и эмоциональных компонентов.

3. Эмоциональное отношение ребенка к изучаемому материалу создает в мышлении своеобразную доминанту, поддерживающую любознательность и интерес. Важным проявлением познавательного интереса являются вопросы детей, выступающие движущими силами процесса понимания. В связи с этим, необходимо подчеркнуть значимость обоснованной постановки вопросов педагогом, направляющей мысль ребенка на самостоятельный поиск ответов.

4. Методы развития понятий дошкольников опираются на единство образа, слова, действия в деятельности ребенка, с использованием знаково-символических средств, как связующего звена образного и вербального компонентов мышления. В этом должны быть задействованы различные виды деятельности с опорой на ведущую деятельность и творчество ребенка [5, с. 52-56].

Необходимо подчеркнуть специфику детского экспериментирования:

1. В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний.

2. В детском экспериментировании наиболее органично взаимодействуют психические процессы дифференциации и интеграции при общем доминировании интеграционных процессов.

3. Деятельность экспериментирования, взятая во всей ее полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики.

4. Важнейшая особенность эксперимента состоит в наличии возможности управлять ходом изучения явления. В процессе экспериментирования ребенок выступает субъектом деятельности, осваивает ориентировочную основу поисковой деятельности, приобретая соответствующие умения. Житейские понятия уточняются, систематизируются, ребенок начинает подходить к пониманию явления с научных позиций.

5. Экспериментальная деятельность активно включает в работу эмоциональную сферу личности дошкольников, обеспечивающую внутренний психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью, механизм смыслообразования, смыслоразличения [5, с. 52-56].

Экспериментальную деятельность дошкольников целесообразно организовывать по следующим направлениям:

- живая природа: характерные особенности сезонов разных природно-климатических зон, многообразие живых организмов и их приспособленность к окружающей среде;
- неживая природа: воздух, почва, вода, магниты, звук, свет;

– человек: функционирование организма, рукотворный мир, материалы и их свойства [2].

Эксперименты классифицируются по разным принципам:

- по характеру объектов, используемых в эксперименте: опыты: с растениями; с животными; с объектами неживой природы; объектом которых является человек;
- по месту проведения опытов: в групповой комнате; на участке; в лесу и т.д.;
- по количеству детей: индивидуальные, групповые, коллективные;
- по причине их проведения: случайные, запланированные, поставленные в ответ на вопрос ребенка;
- по характеру включения в педагогический процесс: эпизодические (проводимые от случая к случаю), систематические;
- по продолжительности: кратковременные (5-15 мин.), длительные (свыше 15 мин.);
- по количеству наблюдений за одним и тем же объектом: однократные, многократные, или циклические;
- по месту в цикле: первичные, повторные, заключительные и итоговые;
- по характеру мыслительных операций: констатирующие (позволяющие увидеть какое-то одно состояние объекта или одно явление вне связи с другими объектами и явлениями), сравнительные (позволяющие увидеть динамику процесса или отметить изменения в состоянии объекта), обобщающие (эксперименты, в которых прослеживаются общие закономерности процесса, изучаемого ранее по отдельным этапам);
- по характеру познавательной деятельности детей: иллюстративные (детям все известно, и эксперимент только подтверждает знакомые факты), поисковые (дети не знают заранее, каков будет результат), решение экспериментальных задач;
- по способу применения в аудитории: демонстрационные, фронтальные [7].

Каждый из видов экспериментирования имеет свою методику проведения, свои плюсы и минусы.

Итак, детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее выражены процессы целеобразования, возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития ребенка. Экспериментирование выступает одним из средств развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Баландина, Т.Б. Организация работы по экспериментированию в ДОУ / Т.Б. Баландина // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 10. – С. 22–27.
2. Ванштейн, Л.Ю. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста через экспериментирование / Л.Ю. Ванштейн, Ю.Н. Ермоленко // Методист. – 2012. – № 3. – С. 64–65.
3. Лисина, М.И. Роль общения в психическом развитии ребенка / М.И. Лисина // Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал / ред. В.В. Рубцов. – 2012. – № 4 (33). – С. 92–96.
4. Новоселова, С.Л. Генетически ранние формы мышления / С.Л. Новоселова. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2013. – 320 с.
5. Пазухина, И.А. Маленькие экспериментаторы в детском саду / И.А. Пазухина // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 10. – С. 52–56.
6. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. – 2-е изд., исправ. и допол. – Москва: Пер Сэ, 2016. – 240 с.
7. Семенова, Т.М. Детское экспериментирование как средство познавательного развития дошкольников / Т.М. Семенова // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 10. – С. 17–21.

Н.И. Лопандина, С.В. Петрунина

МБДОУ детский сад № 47 общеразвивающего вида
«Золотая рыбка», Коломенский г.о., РФ
lopandina.natalya@yandex.ru

ПОЗНАНИЕ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ЧЕРЕЗ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье показан опыт организации опытно-экспериментальной деятельности с детьми дошкольного возраста с использованием сказок. Раскрыты достоинства, структура детского экспериментирования, представлены методические рекомендации для педагогов по руководству детскими исследованиями.

Ключевые слова: Опытно-экспериментальная деятельность, дети дошкольного возраста, сказка.

Детское экспериментирование – один из методов познавательного развития детей дошкольного возраста. Опытно-экспериментальная деятельность позволяет объединить все виды деятельности, развивает наблюдательность, пытливость ума, развивает стремление к познанию мира, все познавательные

способности ребенка, умение изобретать, использовать нестандартные решения в трудных ситуациях, создавать творческую личность.

Достоинства метода экспериментирования:

Главное достоинство экспериментов, опытов, которые мы проводим с детьми, в том, что такая деятельность позволяет ребенку удивляться, узнавать окружающий мир, формирует познавательный интерес.

Дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. Идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации. Развивается речь ребенка, так как ему необходимо давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы. Происходит накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения.

Детское экспериментирование важно и для формирования самостоятельности, целеполагания, способности преобразовывать какие – либо предметы и явления для достижения определенного результата.

Какова структура детского экспериментирования? Это:

- Постановка проблемы, которую необходимо разрешить.
- Целеполагание (что нужно сделать для решения проблемы).
- Выдвижение гипотез (поиск возможных путей решения).
- Проверка гипотез (сбор данных, реализация в действиях).
- Анализ результата.
- Формулирование выводов.

Общие методические рекомендации педагогов в руководстве детскими исследованиями:

1. Старайтесь делать так, чтобы дети как можно больше действовали самостоятельно и независимо. Важно не только научить, но и заинтересовать ребенка, вызвать у него желание получать знания и самому делать опыты.

2. Не просто покажите ребенку интересный опыт, но и объясните доступным ему языком, почему это происходит.

3. Не оставляйте без внимания вопросы ребенка – ищите ответы на них в книгах и справочниках, Интернете.

4. Не сдерживайте инициативы детей.

5. Там, где нет опасности. Предоставляйте ребенку больше самостоятельности.

6. Объясните ребенку, что нельзя пробовать на вкус неизвестные вещества, как бы красиво и аппетитно они не выглядели.

7. Не делайте за ребенка то, что он может сделать сам, или то, чему он может научиться.

8. Избегайте прямых инструкций ребенку.

9. Не спешите с вынесением оценочных суждений.

10. Помогайте учиться управлять процессом мышления: прослеживать связи между предметами, событиями и явлениями, развивать навыки самостоятельного, оригинального решения проблем.

11. Педагог не должен подменять инициативу ребенка своими замыслами или выполнять творческое задание за ребенка, пусть даже с целью помощи ему.

12. Предложить ребенку показать наиболее понравившиеся опыты друзьям, родителям.

13. И самое главное: радуйтесь успехам ребенка, хвалите его и поощряйте желание учиться. Только положительные эмоции могут привить любовь к новым знаниям.

Процесс экспериментирования занимателен сам по себе. Но сделать его более увлекательным нам поможет сказка. Тем более, что сказка – настоящий кладезь мудрости, это не то что иное, как средство постижения жизни, способ познания, осмысления некоторых жизненных явлений, моральных установок общества.

Кроме того, сюжет сказки, поступки героев можно использовать как средство мотивации детей к познанию тех или иных явлений. Используя сюжеты знакомых детям сказок, удобно изучать свойства различных предметов. Рассмотрим примеры.

Русская народная сказка «Пузырь, Соломинка и Лапоть».

Познакомившись с героями сказки, можно задуматься о том, как помочь героям перебраться через реку.

Опыт: В емкость с водой поочередно опускаем бумажную салфетку, кусочек ткани, железную и деревянную пластины. Мы увидим, что бумага, ткань и металл тонут, а деревянная пластина нет. Делаем вывод, что если предмет не тонет, значит, на нем можно плавать.

После этого решаем узнать, какими же свойствами и качествами обладает дерево и как его можно использовать. Так возникает идея исследования и желание познакомиться со свойствами древесины.

А. Толстой «Золотой ключик или Приключения Буратино».

Черепашка дала волшебный ключик Буратино, и он спрятал его от Карабаса-Барабаса в бутылку, но не может вспомнить, в какую. Бутылочки одинаковые, и вода в них темная, мутная, из пруда. Что же делать? Как же помочь Буратино? (Предположения).

На столе непрозрачные бутылки с водой, магнит.

Подсказка: из чего сделан ключик Буратино? Из металла. Нам может это как-то пригодиться?

Опыт «Достань ключик»: пробуем притянуть ключик поверх бутылки магнитом. (Условие – воду выливать нельзя). Проводим магнитом по стенке бутылочки. С помощью магнита достаем ключик из бутылочек с водой.

Литература

1. Геращенко, Л.И., Степанова, Н.А. Детское экспериментирование как средство развития познавательных способностей старших дошкольников // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 4-3. – URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=17523> (дата обращения: 18.08.2020).
2. Поддьяков, Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника // Исследователь/Researcher. – 2009. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoe-eksperimentirovanie-i-evristicheskaya-struktura-opyta-rebenka-doshkolnika> (дата обращения: 30.09.2020).

Т.В. Котова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ
cotowa.tatya@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ ЛЕВОРУКИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о левшестве и пропедевтике нарушений письменной речи у леворуких детей.

Ключевые слова: левшество, межполушарное взаимодействие, эффективность обучения, особенности подготовки к письменной речи.

О леворуких мы знаем много и ... почти ничего. Одно очевидно: леворуким всегда было не очень уютно в праворуком мире. Под левшеством понимается левая асимметрия – преобладание левой стороны над правой в совместном функционировании парных органов. Левшество не сводится к леворукости – преимущественному использованию левой руки при выполнении различных действий, обусловленному доминированию правого полушария. Оно возможно в функционировании всех парных органов [1].

Существует несколько типов функциональной организации двух полушарий мозга: доминирование левого полушария, доминирование правого

полушария, отсутствие ярко выраженного доминирования одного из полушарий. К односторонне представленным правополушарным и левополушарным типам реагирования принадлежат чуть меньше половины людей.

Для левого полушария коры головного мозга человека характерен аналитический, рационально-логический характер психологической деятельности. Информация обрабатывается небольшими порциями, последовательно, в виде слов и других условных знаков. Данное полушарие осуществляет абстрагирование, вырабатывает понятия, суждения, придает информации смысл и значение. Вырабатывает и хранит рациональные, в том числе логические правила. Логико-знаковое мышление формирует модель мира, удобную для анализа, но в чем-то условную и ограниченную. В левом полушарии головного мозга сконцентрированы механизмы абстрактного мышления, выполняется схематическое распознавание отдельных объектов. В нем осуществляются собственно языковые операции над текстом. «Левополушарные», формально-логические компоненты мышления организуют любой знаковый материал таким образом, что создается строго упорядоченный и однозначно понимаемый контекст, необходимый для успешного общения между людьми. Это могут быть не только слова, но и другие символы, знаки и даже образы. То есть из всех реальных и потенциальных связей, между предметами и явлениями выбирается несколько определенных, не создающих противоречий и укладывающихся в данный контекст. Так, слово, включенное в контекст, приобретает только одно значение, хотя в словаре их может быть больше.

Для правого полушария коры головного мозга характерны синтетичность, доминирование интуиции, произвольные формы реализации психических процессов, одновременная обработка больших объемов информации в виде образов и других невербальных сигналов. Характерна направленность на отражение естественных форм, в частности, лиц людей. Правое полушарие перерабатывает и хранит информацию, ведущую к созданию чувственных образов. В нем сконцентрированы механизмы конкретного, образного мышления, которое создает живой и полнокровный, натуральный образ мира.

Функция «правополушарных» компонентов мышления – это одномоментное схватывание большого числа противоречивых с точки зрения формальной логики связей и формирование за счет этого целостного и многозначного контекста. Преимущество такой стратегии мышления проявляется в тех случаях, когда информация сложна, внутренне противоречива и не может быть сведена к однозначному контексту. Роль правополушарной стратегии познания, проявляющаяся в способности улавливать множество

связей и вариантов в многозначном контексте, делает ее важнейшим участником творческого процесса.

В ходе индивидуального развития выраженность межполушарной асимметрии меняется, при этом полушария в известной мере взаимозаменяемы. Оба полушария функционируют во взаимосвязи, внося свою специфику в работу мозга в целом.

Левшество – один из вариантов нормального развития организма. Пока еще нет четкого ответа на вопросы о причинах леворукости и отличии физиологических показателей и психологических характеристик леворуких и праворуких [2].

Особенности межполушарной асимметрии наиболее ярко проявляется в познавательной деятельности леворуких детей и могут привести к трудностям при овладении письмом [4].

Знание особенностей познавательной деятельности дошкольников – левшей позволит организовать коррекционно-педагогическую работу по предупреждению возможных трудностей при обучении их чтению и письму.

Леворукость является фактором риска при обучении письменной речи не сама по себе, а в связи с определенными нарушениями и отклонениями в развитии ребенка. Далек не все леворукие дети будут иметь трудности при овладении учебной деятельностью, особенно если в дошкольном возрасте уделялось внимание психическому развитию такого ребенка. В основе нарушений письма и чтения лежит комплекс факторов, а специфическая функциональная организация мозга у левшей может быть лишь одним из них.

В деятельности леворукого ребенка особенности организации его познавательной сферы могут иметь следующие проявления:

- сниженная способность зрительно-двигательной координации: дети плохо справляются с задачами на срисовывание графического изображения; с трудом удерживают строчку при письме, чтении; как правило, имеют плохой подчерк;
- недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти; зеркальность письма; пропуск и перестановка букв при письме; оптические ошибки, смещение на письме близких по конфигурации букв; ошибки при определении расположения предметов в пространстве;
- особая стратегия переработки информации; для левшей характерна поэлементная работа с материалом, на основании такого подробного анализа строится целостное представление об объекте деятельности;
- слабость внимания; трудности переключения и концентрации внимания;
- ошибки звукобуквенного анализа [3].

Большое количество ошибок у леворуких детей, связано с недоразвитием тонко координированных движений рук. У них часто наблюдается тремор, движения нечеткие, медленные, неловкие. Нередко ребенку для выполнения задания необходимо несколько попыток, во время работы он напряжен, нервничает, движения скованны [4].

Исследования зрительно-моторной координации леворуких дошкольников показали трудности копирования, которые проявляются в нарушении пропорций, размеров, направления движений. При копировании фигур линии с разрывом, «дрожачие», с дополнительными штрихами, отмечаются неточности соединения углов фигур. Время выполнения заданий по копированию значительно превосходит время аналогичной работы правой рукой [1].

Трудности в письме связаны прежде всего, не с самим написанием элементов букв, а с неподготовленностью детей к этой деятельности. Поэтому в работе с детьми дошкольного возраста очень важно использовать ряд упражнений, которые бы постепенно готовили руку ребенка к письму.

Для профилактики нарушений письменной речи у леворуких детей в первую очередь необходимо использовать задания, направленные на развитие зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторной координации.

При организации занятий с леворукими дошкольниками важно учитывать правостороннее расположение демонстрируемого материала для расширения зрительной зоны, дополнительные пометки для лучшей ориентировки.

Для повышения эффективности обучения левшей необходимо как можно чаще обращаться к возможностям правого полушария, чтобы полнее использовать присущие ему особенности: большую скорость и эмоциональность восприятия, обобщенность, целостность, образность, вовлечение произвольной памяти. С этой целью на занятиях с такими детьми полезно использовать различные модели, макеты и схемы. С учетом специфики организации мозговой деятельности, речь педагогов на занятиях должна быть образной, богатой эмоционально и интонационно, сопровождаться мимикой, жестами, постоянно подкрепляться зрительной наглядностью.

Для отработки дифференциации правых и левых частей тела можно рекомендовать использовать разнообразные внешние опоры и маркеры, разнообразные упражнения:

- поднять то правую, то левую руку. Взять предмет то правой, то левой рукой.
- показать правую руку, затем левую. Если ребенок не может назвать левую руку, взрослый называет ее сам, а ребенок повторяет.

После уточнения речевых обозначений правой и левой руки можно приступить к различению других частей тела: правой и левой ноги, глаз, ушей. Предлагается показать левой рукой правое ухо, и т.д.

Формирование ориентировки в окружающем пространстве включает следующие задания:

- определение пространственных отношений между двумя-тремя предметами или изображениями;
- определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку «Покажи, какой предмет находится справа от тебя» или «Положи карандаш слева от себя»;

При подготовке к письму рекомендуется проводить гимнастику для левой руки:

- выпрямить кисть и поочередно присоединять безымянный палец к мизинцу, средний – к указательному;
- выпрямить кисть, плотно сжать пальцы и медленно прижимать их сначала к третьим суставам, затем к плоскостям ладони;
- руку плотно положить на стол и постепенно сгибать то средний, то указательный, то большой пальцы, остальные пальцы при этом должны постепенно подниматься вверх;
- пальцы разомкнуть как можно шире и медленно соединить их, опуская руку вниз;
- сжать пальцы в кулак и вращать рукой в разных направлениях;
- можно массажировать кисти и пальцы с помощью карандаша, у которого есть грани (карандаш не должен быть гладким). Для этого карандаш нужно катать по столу, перекачивать между ладонями с внутренней и тыльной стороны, прокручивать между пальцами («Вертолет»), нажимать поочередно пальцами на лежащий на столе карандаш («Пианино») и т.д;
- простой и эффективный способ подготовки руки к письму – книжки – раскраски. Раскрашивая любые картинки, ребенок учится держать в руке карандаш, использует силу нажима. Это занятие тренирует мелкие мышцы руки, делает ее движения сильными и координированными. Рекомендуется пользоваться цветными карандашами, а не фломастерами;

Для развития мелкой моторики обеих рук рекомендуется использовать:

- застегивание и расстегивание пуговиц; переключивания мелких игрушек тремя пальцами, которые держат ручку при письме;
- завязывание и развязывание узелков и бантиков;
- конструкторы и пластилин;
- трубочки для коктейля (нарезать и нанизывать);

- упражнения с пипеткой (набирать воду, нажать двумя пальцами на пипетку – вылить воду);

Для развития способности планировать движение руки можно предложить варианты упражнений:

- штриховка в разных направлениях с различной силой нажима и амплитудой движения руки;
- раскрашивание листа в разных направлениях с ограничением и без ограничения закрашиваемой поверхности;
- обведение рисунка по контуру, копирование;
- рисование по опорным точкам;
- дорисовывание изображений;
- рисование по клеточкам и на другой ограниченной поверхности;
- разлиновка;

При выполнении всех предложенных упражнений особое внимание следует уделить вербальному описанию движений, а также выделению количества элементов, пространственному расположению, направлению движения.

Учет латерализации сенсомоторных функций и функционального взаимодействия полушарий головного мозга позволяет оптимизировать процесс подготовки леворуких детей к школьному обучению.

Комплексный подход к организации коррекционно-педагогической работы поможет адаптироваться леворукому ребенку в коллективе, почувствовать свою успешность, а в ближайшем будущем – справиться с трудностями школьного обучения [4].

Литература

1. Безруких, М.М. Если ваш ребенок левша: [Метод. пособие для учителей нач. кл., воспитателей дошк. учреждений, родителей] / М. М. Безруких, М. Г. Князева. – Тула: Арктоус, 1996. – 78 с.
2. Доброхотова, Т.А. Левши / Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина. – Москва: Книга, 1994, – 230 с.
3. Макарьев, И.С. Если ваш ребенок – левша. 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2003. – 80 с.
4. Семенович, А.В. Эти невероятные левши: практическое пособие для психологов и родителей/ А.В. Семенович. – 3-е изд. – Москва: Генезис, 2008. – 250 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ КАМПАНИИ В ДОО

***Аннотация.** В статье показан опыт организации деятельности детей в детском саду в летнее время. Раскрыто содержание психолого-педагогической работы по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, разновозрастная группа, образовательная область.*

Лето дает возможность наполнить детей яркими впечатлениями, открытиями, неожиданностями, удовольствием и красотой. Лето – удивительная и благодатная пора, когда детям можно вдоволь гулять, бегать и прыгать. Именно в этот период они много времени проводят на воздухе. И очень важно так организовать жизнь дошкольников, чтобы каждый день приносил им что-то новое, был наполнен интересным содержанием, чтобы воспоминания о летнем времени, играх, прогулках, праздниках и развлечениях, интересных эпизодах из их жизни еще долго радовали детей.

Основная задача педагога при этом как можно полнее удовлетворить потребность растущего организма в отдыхе, творческой деятельности и движении.

Содержание педагогической работы в этот период должно быть направлено на создание оптимальных условий для активного отдыха детей, увеличение двигательной активности, обеспечение мер по укреплению здоровья, закаливанию организма и так далее. Вся деятельность детей в летний период переносится на улицу.

Организация деятельности детей в детском саду в летнее время имеет свою специфику, в частности, из-за объединения группы становятся разновозрастными, но, также как и в период с сентября по май содержание психолого-педагогической работы строится по пяти образовательным областям.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие».

Формируем у детей основы экологической культуры. Знакомим с правилами поведения в природе, закрепляем знания о растениях и животных, расширяем представления о явлениях природы. Воспитываем умение правильно вести себя в природе, любить и беречь ее. Для этого проводим беседы,

организовываем народные игры экологического содержания, так же можно использовать художественное слово в виде стихов, загадок, народных примет.

Продолжаем говорить с детьми о безопасном поведении на дорогах, знакомить с дорожными знаками. В летний период хорошо проводить сюжетно-ролевые игры на территории транспортной площадки.

Прививаем детям интерес к труду в природе, привлекаем их к посильному участию в рыхлении почвы, прополке и окучивании, поливе грядок и клумб. Продолжаем учить самостоятельно наводить порядок на участке детского сада: подметать и очищать дорожки от мусора, поливать песок в песочнице, украшать участок к праздникам.

Воспитываем у детей стремление быть полезным окружающим, радоваться результатам коллективного труда.

Образовательная область «Познавательное развитие».

Проводим индивидуальные занятия, направленные на формирование элементарных математических представлений, особое внимание уделяя детям, показавшим по результатам итогового мониторинга низкий уровень развития по данной области.

Развиваем познавательно-исследовательскую деятельность, проводим опыты-эксперименты с песком, водой, камешками и т.д.

Продолжаем развивать проектную деятельность. Большой интерес у детей вызывают проекты, в работе над которыми они принимают участие вместе с родителями. Например, проект «Витаминный огород» – это совместная коллективная работа детей и родителей одной группы по выращиванию овощей, результатом которой становится приготовление блюд, содержащих витамины.

Воспитываем у детей патриотические чувства и любовь к Родине через формирование представлений об отечественных традициях и праздниках. В июне проводятся мероприятия, посвященные Дню Защиты Детей (1 июня), Дню России (12 июня) и Дню памяти скорби (день начала Великой Отечественной войны- 22 июня).

Продолжаем знакомить детей с традициями русского народа. На протяжении всего лета проводятся досуги, посвященные календарным обрядовым праздникам, таким, как Троица в июне, Иван Купала (7 июля), День Петра и Февронии Муромских (8 июля), Яблочный Спас (19 августа). Такие праздники не требуют значительной подготовки со стороны детей, проводятся в эмоционально привлекательной форме и играют большую роль в духовно-нравственном воспитании дошкольников.

Уточняем представления детей об изменениях, происходящих в природе летом. Знакомим с трудом взрослых на полях, в садах и огородах через чтение художественной литературы, наблюдения на прогулке.

Образовательная область «Речевое развитие».

Совершенствуем речь детей через создание развивающей речевой среды. Продолжаем работу по обогащению словаря детей при помощи тематических речевых игр по лексическим темам «Лето», «Насекомые», «Растения луга и сада», «Деревья», «Лес» и т.д. В индивидуальной работе отрабатываем дикцию интонационную выразительность речи. Развиваем связную речь, продолжаем работу над грамматическим строем речи, так же опираясь на лексические темы.

Развиваем интерес детей к художественной литературе. Читаем сказки, рассказы. Учимся отгадывать загадки о лете, летних явлениях природы, цветах, овощах, фруктах и ягодах. Разучиваем считалки, стихи, скороговорки.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие».

Непосредственно-образовательная деятельность по рисованию, лепке и аппликации проводится на свежем воздухе, т.е. на прогулке. Даем детям больше возможности проявлять самостоятельность в выборе темы рисунка, композиционного и цветового решения, средств изобразительной деятельности.

Учим свободно использовать, изученные ранее приемы для создания образов объектов окружающей природы и знакомых детям сказочных персонажей. Продолжаем учить создавать предметные и сюжетные изображения с натуры и по представлению.

Немалую часть времени уделяем работе с природным материалом. Закрепляем умение создавать фигуры людей, животных и птиц из желудей, шишек, косточек, травы, веток, корней и других материалов, передавать выразительность образа, создавать общую композицию («Лесная поляна», «Сказочные герои»). Развиваем фантазию и воображение. Поощряем желание детей передавать особенности различных зданий и сооружений в конструктивной деятельности.

Закрепляем навыки коллективной работы. Учим создавать конструкции по рисунку, словесной инструкции воспитателя, а также по собственному замыслу. Для этого используем выносной конструктор LEGO.

Продолжаем приобщать детей к музыкальной культуре. Используя выносную фонограмму, проводим различные игры с музыкальным сопровождением, повторяем и разучиваем новые песни, танцы и хороводы.

Образовательная область «Физическое развитие».

Расширяем представления детей о роли солнечного света, воздуха и воды в жизни человека и их влиянии на здоровье. Обязательным является проведение закаляющих мероприятий, например, хождение босиком по специальным дорожкам, обливание ног.

Утреннюю гимнастику проводим на улице, используя музыкальное сопровождение. Так как летом, как правило, в детском саду остается меньше половины детей, данное мероприятие можно проводить всем группам вместе.

Организуем различные подвижные игры с мячом, скакалками, обручами, кеглями. На спортивной площадке организуем спортивные игры, например, такие как футбол и баскетбол. Продолжаем развивать основные виды движений: бег, прыжки, лазание, метание и т.д. Так же организуем спортивные оздоровительные досуги, например «День Нептуна», «Летняя Спартакиада», «Воздух, Солнце и Вода - наши лучшие друзья!».

В заключение хотелось пожелать творческих успехов и новых идей. Пусть лето принесет радость, а наши дети будут здоровы!

Литература

1. Формы и методы работы с детьми в летне-оздоровительный период в детском саду [Электронный ресурс] – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/formy-i-metody-raboty-s-detmi-v-letne-ozdorovitelnyy-period-v-detskom-sadu> (дата обращения 21.10.2020)
2. Родионова С.М. Работа по оздоровлению детского организма в летний период [Электронный ресурс] – URL: <https://5-bal.ru/biolog/69800/index.html> (дата обращения 23.10.2020)

Московских Н. С.
ГБПОУ «Педагогический колледж № 1 им. Н. А. Некрасова»,
г. Санкт-Петербург, РФ
M-Nina1979@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования интерактивных форм обучения дошкольников для решения задачи развития у детей пространственных отношений. Автор приводит примеры практического инструментария, который мог бы быть полезен педагогам ДОУ.*

***Ключевые слова:** пространственные отношения, интерактивные технологии, дети дошкольного возраста.*

Генезис освоения пространственных отношений рассмотрен в классической психолого-педагогической практике Т. А. Мусейбовой, А. Я. Колодной, М. В. Вовчик-Блакитной, А. А. Люблинской. Исследователями

установлено, что дошкольники в процессе познания пространственных отношений осваивают системы отсчета: в раннем возрасте – чувственную; в дошкольном – словесную. Тем не менее, испытывают сложности в определении нижнего направления, как противоположной стороны вертикальной оси и дифференцировке парных групп направлений, характерных для горизонтальной плоскости. Выделены трудности освоения дошкольниками пространственных направлений «направо – налево», в основе которых лежит определение противоположных связей.

Т. А. Мусейибова [3, с. 38] определила три этапа, в процессе которых прослеживается изменение характера действий и реакций детей при оперировании с предметами. Отмечено, что на первом этапе ребенок не выделяет пространственных взаимосвязей между предметами. (Рассматривая карточки с различным расположением игрушек, отмечает, что карточки одинаковые). Но, к концу дошкольного детства, возможно сформировать зрительную оценку пространственного расположения, не зависящую от расстояния в расположении предметов относительно друг друга.

В исследованиях В.В. Холмовской, К.В. Тарасовой, Е.Л. Агаевой и др. изучен вопрос формирования пространственных отношений на основе практических действий, через обследование его свойств и необязательном выражении в речевой форме.

Данные выводы направляют на выявление своеобразия методических приемов в процессе освоения пространственных отношений и применения словесной системы отсчета, также практических (интерактивных форм) организации обучения.

Нами были взяты за основу направления работы, выделенные В.Н. Макаровой, Т.А. Фандеевой [1, с. 175]:

1. Формирование представлений о схеме собственного тела с целью создания предпосылок и основы для формирования более сложных систем ориентировки в пространстве.
2. Разграничение правой и левой частей тела и пониманием слов «влево», «вправо», «назад», «вперед», «близко», «далеко» по отношению к себе, затем по отношению к другим объектам.
3. Дифференцировка основных пространственных направлений при активном передвижении в пространстве.
4. Ориентировка в окружающем пространстве.
5. Ориентировка в двухмерном и трехмерном пространствах.

В процессе организации образовательной деятельности с дошкольниками мы учли принципы технологии игрового обучения от развития интереса, установления совместных правил игры, создание занимательных, обучающих и

игровых ситуаций, до повышения чувства психологического успеха. А.А. Смоленцева, О.В. Суворова предлагают в процесс обучения, в том числе, и освоения пространственных отношений включать проблемные ситуации, с которой начинается процесс размышления, осознание трудностей, активного поиска новых средств и способов решения задачи. Процесс постановки и решения проблемных ситуаций, по мнению авторов, начинается с постановки и формулировки проблемного вопроса, выдвижения предположений и гипотез, выбор инструментария для решения и проверки гипотезы, а также подведения итогов и рефлексии [5, с. 3]. Ситуации подобного типа активизируют познавательную активность и интеллектуальную инициативу, например, в процессе поиска самого короткого маршрута для Пятачка, Винни-Пуха и Ослика.

Логические задачи на поиск недостающих фигур, предложенные З. А. Михайловой [2], можно применять в работе по освоению пространственных отношений. В задачах такого типа дети не просто находят недостающую фигуру, а производят анализ всех фигур двигаясь по горизонтали, слева на права, сравнивают и обобщают ряды фигур по признакам. От анализа фигур по горизонтальным рядам дети переходят к поиску недостающей фигуры путем анализа по вертикали, т. е. осваивают систему координат в двумерном пространстве.

Учебно-игровые пособия «На золотом крыльце», «Кростики» автора Б.Б. Финкельштейн также направлены на освоение пространственных отношений в процессе применения интерактивно-игровых форм обучения. Наглядный материал, который можно применить как в индивидуальной, так и групповой работе способствует развитию умений ориентироваться на плоскости в процессе действий с цветными палочками Дж. Кюизенера. Дети, анализируя, предложенные образцы на игровом поле (системе координат) сначала составляют целые образы Чайника Весельчака или Ворчуна, затем вторую часть Сахарницы или Вазочки для мороженого, а после сами приглашают гостей на чаепитие, накрывая стол по заданной схеме, т. е. действуют самостоятельно.

На современном этапе дошкольного образования, многие Программы включают применение различных платформ и интерактивных дидактических пособий, например, Smart notebook, Multjmind, Smart Table, MatataLab и др. Помимо всего, в процессе освоения пространственных отношений возможно применение уже созданных образовательных платформ: Остров Арифметики, IQша и др., а также платформы, на которых самостоятельно можно создавать интерактивные дидактические пособия и вводить в практику работы. Одной из таких платформ является LearningApps.org – это приложение Web 2.0 для поддержки обучения с помощью интерактивных модулей. Существующие модули могут быть непосредственно включены в содержание обучения, а также

их можно изменять или создавать в оперативном режиме. Целью является собрание интерактивных блоков и возможность сделать их общедоступным.

На учебных занятиях по освоению междисциплинарного модуля «Теория и методика математического развития дошкольников» обучающиеся Некрасовского педагогического колледжа №1 Санкт-Петербурга создают интерактивные игры, в том числе способствующие освоению пространственных отношений дошкольников. Разработанные интерактивные пособия апробируют в рамках учебной и производственной практики в дошкольных образовательных организациях города Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Интерактивные игры включаются как в образовательный процесс, так и в организацию совместной самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста с учетом требований СанПин. Игры наполнены игровыми проблемными ситуациями, когда дети самостоятельно формулируют гипотезу, высказывают свои мнения по поиску решения, планируя свои действия, а интерактивная (включающая) основа, в том числе, формирует интеллектуальную активность, мотивацию к познавательной деятельности и IQ-индивидуальность в решении игровой задачи.

На основе выше представленного теоретического и практического инструментария, направленного на освоение пространственных отношений детьми дошкольного возраста, оставляем за собой приоритетную задачу игрового интерактивного обучения. Когда сам процесс стимулирует применение и языковых форм для представления себя и окружающих предметов в пространстве и направляет на практическое действие через решение проблемной ситуации, а главное самостоятельного поиска решения. Таким образом, в сознании ребенка происходит инсайт, он чувствует самодостаточность от проделанных действий и приписывает свое авторство в эти действия. Что, по мнению Н.Е. Вераксы [4], является «голосом ребенка», вхождением в пространство детской реализации.

Литература

1. Макарова, В.Н., Фандеева, Т.А. Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения. / В.Н. Макарова, Т.А. Фандеева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2017 – №1 (74). – С. 173-177.
2. Михайлова, З.А. Игровые задачи для дошкольников. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2016. – 144 с.
3. Мусейибова, Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста /Т.А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1970. – №3. – С. 36-40.

4. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.
5. Смоленцева А. А., Суворова О. В. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей: Учебно-методическое пособие – Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2010. – 112 с.

Я.В. Стасюк

ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, РФ
Yaroslava.stasyuk@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам включения современных образовательных технологий в музыкальное обучение и воспитание дошкольников. Автор приводит примеры использования дистанционной компьютерной технологии в работе с детьми дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** музыкальное образование, образовательные технологии, дистанционное обучение, дети дошкольного возраста.*

В жизни маленького человека начальное музыкальное образование играет важную роль. Приобщение детей к музыке с самого раннего возраста способствует нравственному и эстетическому воспитанию, эмоциональному развитию. Об этом писали многие ученые, среди которых – Б.М. Теплов, В.В. Медушевский, Н.А. Ветлугина. Основная цель музыкального образования – развитие личности и мышления, воспитание профессионально-ориентированного любителя музыки.

Развитие дошкольников в процессе различных видов музыкальной деятельности предусмотрено в различных современных программах по музыкальному воспитанию и обучению (Н.А. Ветлугина, Н.Е. Веракса, И. Каплунова, А.И. Буренина, О.П. Радынова, М.А. Васильева, В.В. Гербова, Т.С. Комарова). Они включают в себя развитие музыкального слуха, голоса, игру на детских музыкальных инструментах, танцевальные навыки. Однако перед современным музыкальным руководителем дошкольного образовательного учреждения ставятся новые задачи: воспитать самостоятельного, активного, интересующегося ребенка, развить эмоциональную отзывчивость к музыке, способствовать творческому самовыражению и развитию личности. При этом

важно не просто передать знания, навыки или умения, а заинтересовать и увлечь ребенка музыкой.

Новые задачи, которые стоят перед музыкальным руководителем или педагогом, требуют, в свою очередь, новых методик и технологий обучения, направленных на развитие музыкальности детей.

Среди отечественных ученых проблемы технологии развивали В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур, Н.Ф. Талызина, С.А. Смирнов, М.В. Кларин и др. Среди зарубежных – Б. Блум, Дж. Блок, Т. Гилберт, Л. Андерсон.

Технология обучения – это «совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации» [1, с. 22]. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности.

Технология отличается от методики тем, что дает гарантированные результаты обучения, тогда как методика не может обеспечить педагогу положительный исход. Технологии строго задают способ достижения цели благодаря определенной заданной последовательности действий.

Классификация образовательных технологий разработана Г.К. Селевко. На основе эффективности организации и управления процессом обучения он выделяет несколько типов технологий: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, Инге Унт, В.Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Д. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.

На современном этапе наиболее актуальными становятся *компьютерные технологии*, которые активно применяются в период самоизоляции и дистанционного обучения. Из-за особенностей детского дошкольного возраста присутствие родителей во время дистанционных занятий на компьютере является обязательным условием. Также необходимо помнить о здоровьесберегающих технологиях дошкольного образования и проводить занятия длительностью не более 30 минут с перерывом 10 минут, чтобы не давать большую нагрузку на зрение.

Компьютерные технологии тесно сочетаются с *технологией дистанционного обучения*, когда образовательных услуги предоставляются без посещения учебного заведения, а с помощью современных систем телекоммуникаций, таких как электронная почта, телевидение и Интернет.

Следует отметить, что технология дистанционного обучения в последний год стала очень активно использоваться на разных уровнях и этапах обучения, в том числе и в работе с детьми дошкольного возраста.

Во время дистанционных занятий по компьютеру педагогу необходимо помнить о том, что объем знаний должен быть содержательным и одновременно небольшим. Для дошкольников дистанционное компьютерное обучение может проводиться как индивидуально, так и в виде групповых занятий. Занятия по слушанию музыки или музыкальному творчеству могут включать такие формы обучения, как музыкальные сказки, координационно-подвижные и пальчиковые игры (музыкальные и речевые), ритмодекламацию под музыку и элементарное музицирование.

Последний вид занятий – шумовой оркестр – можно осуществить с применением самодельных шумовых инструментов (данную технологию обучения применяла Т. Тютюнникова). Для этого заранее перед занятием родителям дается задание подготовить разнообразные бытовые предметы, которые будут использоваться как шумовые инструменты. Это может быть ручка, карандаш, пластиковая посуда, ложки и т.д.

Подобная форма занятий очень удобна для педагога и привлекательна для детей – они с большим удовольствием используют простые и привычные бытовые вещи для извлечения звуков. В отличие от традиционных шумовых инструментов, которые можно использовать в классе на очных занятиях, во время дистанционного обучения шумовые инструменты из подручных средств дают свободу действий и педагогу, и родителям, а также не требуют материальных вложений.

Особенность дистанционной компьютерной технологии заключается в том, что существуют технические ограничения – к примеру, одновременно звучащий шумовой оркестр из более чем десяти участников превращается в неразличимый гул. Поэтому логично предоставлять каждому участнику свое собственное «соло», заранее обусловив момент вступления каждого «инструменталиста» оркестра.

В современной музыкальной методике именно исследование звука и познание детьми мира через звук, создание иного образа самых разнообразных бытовых предметов получают всё большее развитие. Общение детей с примарными инструментами развивает: музыкальность, тембровый слух, тонкость восприятия, ассоциативность, художественность.

Помимо элементарного музицирования, можно проводить с помощью дистанционных обучающих технологий занятия по слушанию музыки (рассказ о произведении, демонстрация портретов композиторов), пению, ритмике, эвритмии (развитие культуры движения детей дошкольного возраста), читать

музыкальные сказки или проводить музыкально-дидактические игры. В целом отметим, что средства новых информационных технологий включаются во все виды музыкального воспитания.

Приведем для примера проведение занятия с пальчиковыми играми и музыкальным сопровождением. С самыми маленькими детьми от 1 до 3-х лет можно проводить пальчиковые игры «Ладушки», «Сорока-ворона» и др. Здесь понадобится присутствие и помощь родителей, которые будут делать упражнения вместе с детьми по подсказке педагога. Во время видеотрансляции педагог может включить фонограмму или, если есть возможность, исполнить музыкальное сопровождение на инструменте.

С ребятами постарше (от 3-х до 7-ми лет) можно проводить игры более сложные, которые содержат элементы психогимнастики, что помогает учить детей применять выразительные движения (жесты и мимику), распознавать эмоции (страх, огорчение, радость, удивление и др.), подражать чертам характера или поведению героев игры. Это могут быть игры «Прилетели гули», «Мы платочки стираем», «Кот Мурлыка» [2].

Необходимо учитывать, что не всегда технические возможности позволяют проводить полноценное занятие дистанционно. Не исключены задержки связи на самих платформах (Zoom, Teams и др.), перебои с интернетом или техникой. На этот случай педагог может записать видеоуроки на различные темы (пение песен, танцы, шумовой оркестр, нотная грамота, музыкально-дидактические игры и др.) и выложить их на доступных ресурсах, в мессенджерах (WhatsApp, Viber, Telegramm) или в социальных сетях (Вконтакте, Instagram) и др.

Применение современных образовательных технологий в работе с дошкольниками помогает создать на музыкальных занятиях атмосферу приподнятого настроения и радостного общения, заинтересовать детей, в игровой форме передать им знания по элементарной музыкальной теории, развить музыкально-творческие способности. В то время как сам процесс создания новых методов работы и позитивный настрой детей приносят удовлетворение музыкальному руководителю.

Литература

1. Осипов, Д.Л., Груздев, Д.А. Технологии обучения в высшей школе: понятие, сущность, содержание и структура // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – №6 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-obucheniya-v-vysshey-shkole-ponyatie-suschnost-soderzhanie-i-struktura> (дата обращения: 18.10.2020).

2. Каплунова, И.М., Новоскольцева, И.А. Умные пальчики. Методическое пособие для учителей начальных классов, воспитателей детских садов, родителей. – Санкт-Петербург: Невская Нота, 2009. – 100 с.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Тютюнникова, Т.Э. Элементарное музицирование – «знакомая незнакомка» // Дошкольное воспитание. – 1997. – №8. – С. 116-123.

К.В. Горбачева

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
kseniapetrovav@yandex.ru

Научный руководитель:

Т.Ю. Макашина

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

ТРУД ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРИРОДЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос формирования экологических представлений средством труда в природе, аспекты трудовой деятельности дошкольников, а также проект фито огорода на территории ДОО как средства формирования экологических представлений.*

***Ключевые слова:** экологические представления, труд в природе, фито огород.*

В соответствии с ФГОС ДО, трудовое воспитание – одно из важнейших направлений в работе дошкольных образовательных организаций. Его главная цель – формирование положительного отношения к труду.

Труд детей в природе имеет большое воспитательное значение и свои особенности, которые отражены в исследованиях Е.И.Корзаковой, С.Н.Николаевой, В.Г.Фокиной и др. Развивая у детей трудолюбие, важно научить их целеполаганию, нахождению путей достижения поставленной цели, получению результата, который будет ей соответствовать.

Организуя трудовую деятельность, воспитатель обеспечивает всестороннее развитие детей, помогает им обрести уверенность в своих силах, сформировать жизненно необходимые умения и навыки, воспитывает ответственность и самостоятельность. Необходимо так организовать труд детей,

чтобы он активизировал их физические силы и умственную деятельность, доставлял радость, позволял ощущать себя значимыми и компетентными [1, с.5].

Дошкольники, трудясь в природе, устанавливают множество причинно-следственных связей и формируют в своем сознании различные экологические представления. Эти представления как о неживой природе (продолжительность дня и ночи, особенности погоды и осадков), так и о живой природе (особенности роста и развития растений, жизнедеятельности животных и насекомых).

Значимую роль в трудовой деятельности играет эмоциональное отношение дошкольников к делу, которое создает педагог еще до начала работы [2]. Не всегда сама работа, в особенности, если она выполняется регулярно, будет интересна детям, иногда привлекает и воодушевляет их цель, поставленная воспитателем, а во время выполнения работы захватывает общий темп и слаженность.

Для формирования экологических представлений и трудовых навыков в природе подходит плодово-ягодный сад [3], а также создание фито-огорода.

Фито-огород – участок земли с лекарственными травами. Раскроем содержание проекта фито-огорода на территории ДОО.

Актуальность фито огорода заключается в том, что для дошкольника в формировании представлений и навыков личный опыт играет колоссальное значение. Наблюдая, как из маленького семечка вырастит большое растение, ребенок установит множество причинно-следственных связей. А также осуществляя уход за растениями дети получают «живое» общение с природой.

Цель проекта: расширить и формировать представления детей дошкольного возраста о лекарственных растениях, их полезности для человека.

Задачи проекта:

- Расширить представления дошкольников о росте и развитии, условиях роста лекарственных растений;
- Формировать умения ухода за растением (посев, полив, рыхление, вырывание сорняков);
- Формировать бережное отношение к объектам природы и природе в целом
- Формировать трудовые навыки, умение выполнять индивидуальные и групповые поручения.

Участники проекта: дети старшего дошкольного возраста, педагоги, родители.

Предполагаемый результат: живое взаимодействие дошкольников с природой, их слаженная работа с педагогами и родителями будут способствовать формированию экологических представлений и позитивного отношения к окружающему миру.

Методы: исследовательские (опыты), словесные (беседы, разъяснения, объяснения, указания, словесные инструкции), наглядные (рассматривание иллюстраций, составление паспортов растений), практические (создание фито огорода).

Срок реализации: 1 месяц

Этапы проекта:

1. Подготовительный: Сбор теоретического материала по теме; Беседа с родителями на родительском собрании «Фито огород»; Проведение занятий в старшей группе «Лекарственные растения», «Условия жизни для растений», изготовление с детьми паспортов лекарственных растений; Подготовка почвы осенью для посадки растений.

2. Основной: Посев семян лекарственных растений на огороде; Уход за растениями; Сбор лекарственных трав.

3. Заключительный: Изготовление ароматических подушек-саше с лекарственными травами; Освещение результатов проекта на родительском собрании и сайте ДОО.

Труд в природе для дошкольников занимает одно из главных мест в формировании экологических представлений. Представления о природе, труде в дальнейшем преобразуются в определенные знания и сформируют у ребенка бережное и ответственное отношение к окружающему его миру.

Литература

1. Павлова, Л.Ю, Куцакова, Л.В, Комарова, Т.С. Трудовое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2-7 лет. – Москва: Мозаика-синтез, 2009. – 65 с.
2. Зеленкова, И.В., Бубунец, С.О. Организация учебной деятельности студентов педагогического факультета в рамках дисциплины «Практикум по ручному труду и конструированию»// Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и материалов IV Международной научно-практической конференции (Коломна 1-3 июня 2017 года)/ под общ. ред. О.Б. Широких. – Коломна: ГСГУ, 2017. – 400 с. – С. 266-270
3. Митрохина, А.С., Макашина, Т.Ю. Плодово-ягодный сад как компонент эколого-развивающей среды дошкольной образовательной организации // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и материалов IV Международной научно-практической конференции (Коломна 1-3 июня 2017 года)/Под общ. ред. О.Б.Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2017. – С.209-215.

РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

***Аннотация.** В статье рассматривается одно из приоритетных направлений образования в современной России – формирование этнокультурной компетенции и этнической толерантности. Представлены возможности реализации этой работы с дошкольниками через создание развивающей предметно-пространственной среды.*

***Ключевые слова:** этнокультурная компетенция, этническая толерантность, дети дошкольного возраста*

В современном обществе отмечается нарастание национальных вопросов, которые играют важную роль в осуществлении целостности и единства нашей страны. Это обусловлено конфликтами на национальной и религиозной почве, социальными проблемами в обществе, которые являются прямой угрозой безопасности страны.

В России, где проживают люди разных национальностей и религиозных убеждений, особое место занимает проблема внешней и внутренней миграции населения. Разрешить возникающие проблемы взаимоотношений можно только с помощью воспитания толерантного сознания.

Формирование этнокультурной компетенции и этнической толерантности является одним из приоритетных направлений образования в современной России. В настоящее время эта тема очень актуальна, поэтому на первый план выходят принципы, которые необходимо реализовать для выживания и свободного развития человечества:

- 1) Социально-культурный потенциал, который закладывается еще в дошкольном возрасте, определяется тем, как будут решаться экономические проблемы нашего общества в будущем.
- 2) Важно повышать уровень этнического самосознания современных родителей, т.к. в настоящее время особо обозначается проблема толерантности в семье.
- 3) Принцип политики ненасилия.

- 4) Важность идеи терпимости к чужой культуре, а также к чужим ценностям и позициям.
- 5) Необходимость поиска взаимопонимания, диалога и взаимоприемлемых компромиссов.

В сфере развивающегося бурными темпами этнокультурного образования в Российской Федерации наиважнейшей задачей является научить подрастающее поколение понимать и ценить собственную культуру, своеобразие других культур, воспитывать детей в духе уважения культур других народов. Но вместе с тем, сегодня имеется много проблем, связанных с разработкой и обоснованием педагогических основ этнокультурного развития личности ребенка.

Большие трудности испытывают педагоги дошкольных образовательных учреждений в поиске наиболее эффективных форм и методов в ходе реализации этнокультурного и толерантного компонента, отборе методических пособий по содержанию этнокультурного образования.

Одним из самых эффективных методов формирования данных компонентов является развивающая предметно-пространственная среда, которая способствует всестороннему и полноценному развитию личности ребенка. В данный момент развивающая среда направлена, в основном, на развитие интеллекта, художественно-эстетического восприятия и социальных навыков дошкольников, поэтому воспитание у детей начал этнической культуры и толерантности необходимо начинать с дооснащения развивающей предметно - пространственной среды в ДООУ.

В процессе насыщения развивающей среды необходимо придерживаться следующих моментов:

- развивающая предметно-пространственная среда должна соответствовать возможностям ребенка;
- развивающая предметно-пространственная среда должна включать те предметы и материалы, которые побуждают ребенка к последующей деятельности;
- создание развивающей предметно-пространственной среды вытекает из стремления ребенка на деле применить свои знания, т.к. только в этом случае знания будут им усвоены и осмыслены.

Поэтому, в рамках воспитания этнокультурной компетенции и этнической толерантности на основе созданной в ДООУ развивающей предметно-пространственной среды необходимо:

- 1) Создать в группах и на территории дошкольного учреждения развивающую предметно-пространственную среду, которая способствует становлению этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста,

как важнейшего фактора жизнедеятельности ребенка в поликультурном обществе.

- 2) Усовершенствовать имеющееся игровое и образовательное пространство жизнедеятельности ребенка, изучить и внедрить в практику новые подходы для реализации данного проекта через оснащение развивающей предметно-пространственной среды в группах и в ДОО материалами, отвечающими принципам этнокультуры, толерантности, индивидуальности и психологического комфорта.
- 3) Выстроить отношения с детьми и их родителями на основе партнерства, способствовать формированию навыков совместной деятельности.
- 4) Создать картотеку и библиотеку полезных материалов, где все участники образовательного процесса могли бы получить информационный ресурс в виде статей, рекомендаций, электронных книг, развивающих материалов по этнокультурной компетенции и этнической толерантности детей дошкольного возраста.
- 5) Разработать эффективные формы и методы развития этнокультурной компетентности и этнической толерантности детей дошкольного возраста, основанные на принципах методической интерпретации потенциала народной педагогики, интеграции всех видов деятельности детей; расширения связей ребенка с окружающим миром, диалога культур, опоры на эмоционально - чувственную сферу ребенка.
- 6) Развивать эмоциональный интеллект дошкольников с целью увеличения их способности к рефлексии и децентрации (умения встать на позицию другого человека, понять его чувства и эмоции), что создаст предпосылки для дальнейшего личностного развития детей в целом и толерантности в частности.

В процессе реализации работы по развитию этнокультурной компетенции и этнической толерантности в дошкольных образовательных учреждениях через создание развивающей предметно-пространственной среды можно ожидать следующие результаты:

- У воспитанников должны формироваться представления о многоэтнической составляющей в соответствии с общей логикой развития: от общего к частному через различие понятий, а также элементов национального самосознания, где основными показателями могут выступать: национальная идентификация, национальные стереотипы, эталоны поведения, национальные ценности. Дети учатся обобщать, сравнивать, а также находить общее и отличающееся в культуре разных народов.
- У детей должны воспитываться социальные способности и навыки поведения, расширяться возможности для взаимодействия детей разных

национальностей. Ребёнок начинает регулировать своё поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами, общаться с людьми разных национальностей, успешно использовать полученные сведения о культурно – духовных и национальных ценностях.

- В дошкольных образовательных учреждениях регулярно начинается проводиться работа по воспитанию основ общечеловеческих нравственных качеств личности, вследствие чего происходит интеграция усилий дошкольников, педагогов и родителей в работе по реализации педагогических условий, способствующих формированию этнокультурной компетентности и этнической толерантности детей. Осуществляется направленность педагогического процесса ДООУ на комплексное познание концептов этнокультуры: фольклора, народной философии, декоративно-прикладного искусства, игр, традиций народов мира.
- Происходит развитие компетенций родителей в вопросах этнокультурного и толерантного воспитания детей и создание системы социального партнёрства ДООУ и семьи в вопросах этнокультурного и толерантного воспитания детей.

Таким образом, создание условий, обеспечивающих воспитание этнокультурной компетенции и этнической толерантности в условиях детского образовательного учреждения через создание развивающей предметно-пространственной среды, приводит к формированию у детей таких духовно-нравственных качеств, как более терпеливое и бережное отношение друг к другу, к представителям других национальностей, уважать их взгляды, традиции, интересы. У детей проявляется устойчивый интерес к самобытной культуре людей разных народов.

Современный ребенок должен знать и выполнять свои права и обязанности, как перед самим собой, так и перед другими, непохожими на него, людьми. Вся эта работа может и должна проводиться в дошкольном образовательном учреждении – первой ступени развития толерантной личности.

Литература

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – Москва: Academia, 2000. – 175 с.
2. Детские народные подвижные игры: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Составители А. В. Кенеман, Т. И. Осокина. - 2-е изд., дораб. – Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 222 с.
3. Народное искусство в воспитании дошкольников : учеб. пособие к Программе воспитания и обучения в дет. саду под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой: учеб. пособие по Программе эстет. воспитания

дошкольников / [Т. С. Комарова и др.] ; под ред. Т. С. Комаровой. – Москва: Пед. о-во России, 2005 – 246 с.

4. Тюлепаева, Э.Р. Становление этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Тюлепаева Э.Р. – Челябинск, 2011. – 26 с.
5. Тюлепаева, Э.Р. Проблемы формирования этнотолерантности. // Актуальные проблемы современной науки. – 2010. – №5. – URL: <http://naukarus.com/problemu-formirovaniya-etnotolerantnosti> (дата обращения 10.09.2020)
6. Поштарева, Т.В, Мажаренко, С.В. Развивающая предметно-пространственная среда как условие формирования представлений об этнической культуре // Дошкольное воспитание. – 2008. – №1 2008. – с. 43-47.
7. Поштарева, Т.В. Этнокультурная компетентность как социально-педагогическое явление // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: материалы Междун. научн. конф. / Отв. ред. В. В. Гриценко. – Смоленск: Универсум, 2008.
8. Садретдинова, Э.Р. Этнокультурная компетенция ребенка дошкольного возраста как педагогическая проблема Текст. / Э.Р. Садретдинова // Педагогические науки. – 2009. – № 2
9. Федорова, С.Н. Этнокультурная компетентность педагога: (Монография) / С.Н. Федорова. – Йошкар-Ола: ООО Стринг, 2002. – 107 с.

О.М. Романова, С.В. Симанькова
МАООУ «СЛШ «Полянка», г.о. Балашиха, РФ
romanovaolga@gmail.com

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ РЕСУРСЫ ГОРОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: МНЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

***Аннотация.** В статье показан опыт работы по включению социокультурного пространства города в инфраструктуру дошкольного образования с опорой на результаты, полученные в ходе исследования мнения родителей обучающихся.*

***Ключевые слова:** участники образовательных отношений, городские социокультурные ресурсы, дети дошкольного возраста.*

Город – это культурный феномен, обладающий уникальным социокультурным пространством, которое выступает не просто нейтральным фоном, а является неким конструктом – пространством, создаваемым людьми в

ходе взаимодействия, отражающим культурную специфику и задающим модели поведения.

Население России, проживающее в городах по данным Росстата на 1 января 2019 г. составляет 74%, следовательно большинство детей нашей страны проживает в больших и малых городах, среда которых определяет особенности их развития, воспитания и социализации, поэтому необходимо включать социокультурное пространства города в систему дошкольного образования, использовать его потенциала для эффективной социализации и адаптации к дальнейшей жизни современного дошкольника.

В последнее время педагоги все чаще обращаются к вопросу использования социокультурного пространства города в системе общего образования. Например, ежегодный Московский международный форум «Город Образования», объединяющий ученых, бизнесменов, педагогов и родителей, ориентирован в первую очередь на школы, ВУЗы и колледжи.

Тема же городского пространства и специфика его использования в инфраструктуре дошкольного образования практически не затрагивается, также недостаточно исследований запроса родителей и педагогов, их представлений и ожиданий в отношении включения городского пространства в систему дошкольного образования.

Приняв решения об использовании городских социокультурных ресурсов, перед педагогами могут возникнуть закономерные вопросы, как планировать работу по его включению в систему дошкольного образования, как организовать реализацию основной образовательной программы ОУ, какие критерии эффективности данной работы использовать, учитывать ли мнение родителей обучающихся.

На наш взгляд, планирование такой работы необходимо начинать с изучения мнения педагогов и родителей обучающихся. Учитывая выше сказанное, мы организовали и провели опрос сначала среди воспитателей и специалистов дошкольных образовательных организаций городского округа Балашиха, а затем и родителей обучающихся.

Опрашивая педагогов, мы постарались охватить воспитателей, работающих во всех возрастных группах и специалистов (учителей-логопедов, педагогов-психологов).

В нашем исследовании применялась беседа, как один из методов психологии, предусматривающий прямое или косвенное получение сведений путем речевого общения. Она была организована таким образом, чтобы выяснить индивидуальные знания, убеждения, установки, отношения к городской среде родителей дошкольников и педагогов.

Исследование методом беседы предусматривало наличие общего плана, не включающего конкретных вопросов, с выделением основной темы «Ребенок в городе», которую мы затрагивали для получения желаемого результата. Подготовка беседы включала в себя подбор целевых и поддерживающих вопросов, которые задавались во время беседы. Поддерживающие вопросы помогали вести беседу, поддерживать разговор, а целевые использовались, чтобы выяснить задачу исследования. Целевыми вопросами в нашем случае были: «Что ребенку дошкольного возраста необходимо знать о городе?», «Должна ли образовательная организация использовать город в процессе реализации образовательной программы?», «Считаете ли вы необходимы посещение ребенком различных городских мест в период его нахождения в ДООУ?». Проанализировав ответы педагогов, несмотря на различную формулировку, мы смогли их разделить на четыре группы:

1. «Памятные места» - ребенку знакомы памятники и исторические места, на доступном для его возраста уровне знает историю города;
2. «Учреждения культуры» - ребенок знает и/или посещает такие места, как музеи;
3. «Ориентировка в городе» - ребенок умеет ориентироваться в «своем микрорайоне», в местах наиболее частого пребывания;
4. «Правила поведения» - ребенок знает и применяет правила поведения: в транспорте, в магазине, в поликлинике.

На следующем этапе мы изучили представления родителей о значении социокультурного пространства города в жизни дошкольника.

Всего в опросе приняли участие 102 родителя обучающихся дошкольного возраста. Определяя респондентов, мы постарались охватить семьи с детьми разного возраста и пола (рис. 1).

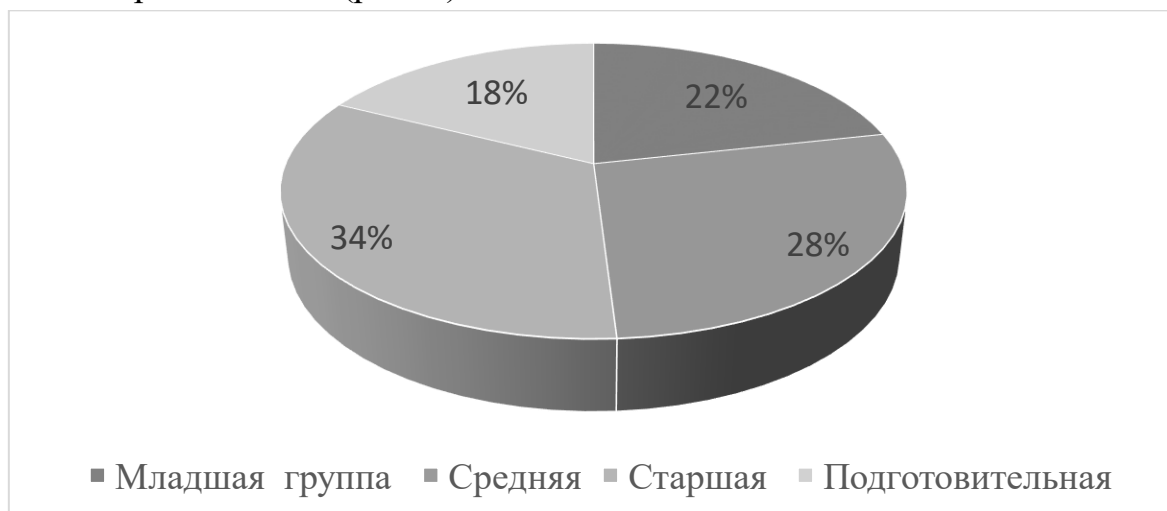


Рис. 1 Распределение в процентном соотношении опрошенных родителей по возрастной группе, которую посещает ребенок

Результаты опроса родителей обучающихся дошкольного возраста отличаются от результатов полученных по итогам интервью с педагогами. Полученные данные мы разделили на 8 групп:

1. «Памятные места» - ребенку знакомы памятники и исторические места, на доступном для его возраста уровне знает историю города;

2. «Места отдыха» - ребенок знает где можно погулять, может самостоятельно выбрать, где он хочет провести время, знает про парки, площадки;

3. «Учреждения культуры» - ребенок знает и/или посещает такие места, как музеи, библиотеки, дома культуры;

4. «Спортивные объекты» - ребенок знает/посещает про спортивные, может выбрать какой спортивный объект он хочет посетить;

5. «Правила поведения» - ребенок знает и применяет правила поведения: в транспорте, в магазине, в поликлинике и т.п. Правильно использует социальные навыки (например, не вступает в разговор с «чужим взрослым»);

6. «Я не знаю» - не задумывался над этим, «разве ребенку надо что-то специально рассказывать?», «он и так все видит», «в принципе ничего, и так ходит все видит»;

7. «Уверенное поведение» - ребенку не страшно в городе, он чувствует себя уверенно, знает к кому и как обратиться за помощью в какой-либо ситуации;

8. «Ориентировка в городе» - ребенок умеет ориентироваться в «своем микрорайоне», сможет найти дорогу домой в случае ЧП; ориентируется в местах наиболее частого посещения; знает и понимает, что такое адрес (а не просто выучил).

Проводя дальнейшее изучение представлений участников образовательных отношений о значении социокультурного пространства города в жизни дошкольника, мы сопоставили ответы педагогов и родителей:

- ожидания и представления педагогов и родителей о значимости социокультурного пространства города в процессе социализации дошкольника не всегда совпадают;

- запрос родителей значительно шире и точнее, так в ответах педагогов выделяются 4 группы, а в ответах родителей уже можно выделить 8;

- в ответах родителей дополнительно выделяются такие группы, как «Места отдыха», «Спортивные объекты», «Уверенное поведение» и «Я не знаю»;

- даже в тех пунктах, которые совпадают у обеих групп участников исследования, запрос семей более конкретный и развернутый. Например, в группе «Правила поведения», помимо совпадающих пунктов родители дополнительно выделяют «Ребенок правильно использует социальные навыки

(например, не вступает в разговор с «чужим взрослым»)), а в показателе «Ориентировка в городе» добавляют, что дошкольник не просто ориентируется, но и сможет найти дорогу домой, если потребуется; знает и понимает, что такое адрес.

Таким образом, планируя включение социокультурного пространства города в инфраструктуру дошкольного образования, необходимо в первую очередь ориентироваться на результаты, полученные в ходе исследования мнения родителей обучающихся.

Продолжая дальнейший анализ ответов респондентов, мы заметили, что выделенные 8 группы, могут быть объединены в 3 направления работы, которые мы обозначили, как

- «Знакомство с городскими объектами»,
- «Умение вести себя в городе и умение ориентироваться»,
- «Я не знаю».

Соотношение групп ответов респондентов и направлений представлено в таблице №1.

Таблица 1

Соотношение групп ответов респондентов и направлений

Группы ответов	Направления	Процентное соотношение
«Памятные места», «Культурные места», «Места отдыха», «Спортивные объекты»	«Знакомство с городскими объектами»	58%
«Правила поведения», «Ориентировка в городе», «Уверенное поведение»	«Умение вести себя в городе и умение ориентироваться»	26%
«Я не знаю»	«Я не знаю»	16%

Определение данных направлений позволяет нам более точно выстраивать работу образовательного учреждения с учетом социального запроса семей обучающихся. Из таблицы мы видим, что

- более половины родителей считают необходимым знакомство ребенка с различными городскими объектами (спортивные, досуговые, «памятные» и исторические),
- четверть семей волнует вопрос социализации и адаптации ребенка в городском пространстве
- и только для 16% взрослых данная проблема не актуальна.

Соответственно и выстраивание работы образовательной организации должно происходить с учетом выявленных запросов родителей, что потребует внесение изменений в основную образовательную программу.

Опираясь на данные нашего исследования для МАООУ «СЛШ «Полянка» (Муниципальное автономное оздоровительное общеобразовательное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, Городского округа Балашиха «Санаторно-лесная школа «Полянка») был разработан и реализован проект «Дошкольник. Город. Семья. Образование», в соответствии в выявленными направлениями:

- знакомство дошкольников с городскими объектами,
- обеспечение условий для формирования и развития навыков уверенного и безопасного поведения детей в городе,
- создание ситуаций актуализирующих знания родителей о важности социокультурного пространства города.

Таким образом, проведя исследование представлений педагогов и родителей, сопоставив их с целевыми ориентирами, выделив основные запросы к системе образования со стороны семей обучающихся, можно сформировать основные направления работы педагогов по включению социокультурного пространства города в инфраструктуру дошкольного образования, в основе которых лежит запрос родителей, как участников образовательных отношений.

Литература

1. Асонова, Е.А., Россинская, А.Н. Использование ресурсов города в образовании: вызовы и решения// UNIVERCITY: ГОРОДА И УНИВЕРСИТЕТЫ: Выпуск 2 / Под ред. С.Н. Вачковой. – Москва: Экон-информ, 2018. – С.35-46.
2. Лебедева, С.О. Город как социокультурное пространство// Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2010. – Т.8. – №9 (69). – С. 29-32.
3. Орлова, Е.В. Социокультурное пространство: к определению понятия // Манускрипт. – 2017. – №7 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnoe-prostranstvo-k-opredeleniyu-ponyatiya> (дата обращения 17.10.2020).
4. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М.В. Осорина. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 277 с. – (Серия «Мастера психологии»).

А.Д. Бакирова
ГОУ ВО МО «Московский государственный
областной университет», г. Москва, РФ
annbakir@mail.ru

Научный руководитель:
О.Б. Широких
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ.

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ МУЗЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация.** В статье анализируются влияние музея и музейного пространства на развитие духовно-нравственной сферы личности младшего школьника.*

***Ключевые слова:** музей, нравственность, педагогика, духовность, культура, история, личность.*

Анализируя научную литературу, а также педагогический опыт, связанный с приобщением ребенка к музейной педагогике и музейному пространству, важно заметить, что музей является важнейшим элементом развития духовных и нравственных качеств ребенка.

Предназначение музейного пространства состоит в том, чтобы помочь ребенку освоить пространство окружающего мира, познать все, что его волнует, исследовать мир не только материальной, но и духовной культуры. Пребывая в музее, ребенок погружается, в первую очередь, в предметную среду, а далее - поглощённый эмоциональными переживаниями, созерцая предметы культуры и чувствуя свою причастность к прекрасному, он осмысливает о собственном развитии, что благотворно влияет на духовно-нравственную сферу его личности.

Музейно-образовательная среда создает сферу совместного творчества, влияет на мировоззрение индивида, дополняет получаемую им информацию новыми смыслами, связанными с культурными и духовными традициями всего человечества, страны, народа или отдельной семьи, делая знание животворным [1, с. 201].

Сущностная методологическая направленность музейной педагогики идет не от общества, как в процессе социализации, а от культурных запросов самой личности, ее интересов, потребностей и способностей.

Музейные учреждения, выполняющие функцию сохранения и сбережения культурной среды, «ставят целью деятельности не только хранить, собирать и

изучать самые разнообразные артефакты, но и влиять на личность, пробуждая творческие интересы школьников и студентов, стимулируя их самоопределение и самореализацию.

В музейном пространстве подаваемая информация приобретает черты образности и наглядности, что способствует активизации визуального восприятия музейного материала [5, с. 86-87].

Музейная педагогика выступает методологической основой разработки специальных программ и проектов с учетом психолого-педагогических и социологических характеристик музейной аудитории. Новшество заключается в создании интерактивных выставок и внедрении передовых музейно-педагогических технологий, предусматривающих ознакомление ребенка с культурно-образовательным пространством музея [2, С. 157].

Особенность восприятия музейного пространства младшим школьником заключается в его остроте восприятия и любознательности. Они с живым любопытством и ярко выраженной эмоциональностью реагируют на окружающее. [2, с. 152-156].

Детей младшего школьного возраста увлекает сюжет, следуя за которым они вместе с героями «проживают» изображенное событие, стараясь вынести свою нравственную оценку. При этом однозначность оценок и деление персонажей по принципу положительных и отрицательных характеристик («плохие» и «хорошие») продолжает оставаться особенностью их восприятия.

Отношение к окружающему миру у младшего школьника становится более осмысленным, поэтому в процессе музейного диалога важно уделять внимание ценностным ориентациям ребенка, а также сознательному усвоению навыков постижения мира и музейной культуры. В процессе изучения и внедрения в музейное пространства, ребенок младшего школьного возраста активно нуждается в диалоге и общению со взрослым, т.е. педагогом.

В условиях современной социокультурной ситуации усиление культурной составляющей в системе российского образования позволит интегрировать достижения культуры, искусства, научных знаний и духовного опыта. Это может мотивировать подрастающее поколение на развитие в себе качеств «человека культуры», то есть человека гуманного, креативно мыслящего, духовно богатого, готового к активной профессиональной деятельности в определенном культурно-образовательном пространстве.

Именно поэтому сейчас создаются современные интерактивные музейные комплексы, дистанционные музеи, и задача педагога- уметь использовать музейное пространство так, чтобы не только заинтересовать ребенка, но и развивать в нем творческий, эстетический потенциал, а так же обогащать духовный мир. Проведение в музейно-образовательном пространстве экскурсий,

тематических семинаров и открытых уроков позволяет учащимся приобщиться к традициям российской культуры.

Литература

1. Буров, Н.В. Педагогическая культурология музейной деятельности: [монография] / Н. В. Буров; [науч. ред. М.А. Ариарский; ред. А.П. Витушкин]. – Санкт-Петербург: Концерт, 2009. – 419 с.
2. Столяров, Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие. – Москва: Высшая школа, 2004. – 216 с.
3. Пахомова, С.А. Моя малая родина: вклад музейной педагогики // Новые ценности образования: Культуросообразная школа: Научно-методический сборник / Под ред. Н.Б. Крыловой. – Москва: Народное образование, 2002. – 192 с.
4. Туманов, В.Е. Школьный музей – хранитель народной памяти. Методическое пособие, изд. 3-е, дополненное. – Москва: ФЦДЮТиК, 2006. – 228 с.
5. Милованов, К.Ю. Педагогическая роль музеев в социокультурном пространстве современной России // Ценности и смыслы. – 2013. – №6 (28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-rol-muzeev-v-sotsiokulturnom-prostranstve-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 19.10.2020).

И.Ю. Головин

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
Golovin.Ilya1997@yandex.ru

Научный руководитель:

Т.Ю. Макашина

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема осуществления патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности посредством виртуальной экскурсии на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, внеурочная деятельность, младший школьник, виртуальная экскурсия.

В настоящее время одной из приоритетных национальных идей в нашей стране является идея патриотического воспитания. 2020 год в России объявлен указом Президента Российской Федерации В. В. Путина «Годом памяти и славы». Во всех регионах нашей страны проводились и проводятся различные патриотические мероприятия. Цель данных мероприятий – не только сохранение исторической памяти и формирование у граждан России мотивации к изучению истории страны, но привлечение молодёжи к участию в праздниках, акциях, конкурсах и других мероприятиях патриотического характера. Отметим, что речь здесь идёт не только о мероприятиях, посвящённых 75-летию Победы в Великой Отечественной войне.

Поэтому нельзя не согласиться с Л. И. Маниной в том, что «патриотическое воспитание – это процесс воспитания патриотизма, который включает в себя следующие компоненты: когнитивный, поведенческий и эмоционально-мотивационный, которые развиваются в тесном взаимодействии».

В соответствии с тремя компонентами, учёный выделяет три критерия воспитания патриотизма у младших школьников:

- Когнитивный критерий – наличие достаточного объёма патриотических знаний.
- Поведенческий критерий – осуществление патриотической деятельности.
- Эмоционально-мотивационный критерий – наличие мотивов патриотического поведения и патриотических чувств [2, с. 285].

Младший школьный возраст больше всего подходит для эффективного осуществления процесса патриотического воспитания, потому что все знания, которые усвоены ребёнком в данный период, все переживания воспринимаются им эмоционально – остаются в его памяти навсегда. Именно на данном этапе начинается процесс осознания ребёнком себя в обществе.

По нашему мнению, патриотическое воспитание младших школьников должно занимать самое значительное место именно во внеурочной деятельности, потому что «внеурочная деятельность» – это образовательная деятельность на основе вариативной составляющей базисного учебного плана, отличная от урочной деятельности, позволяющая реализовывать требования ФГОС НОО [3, с. 7]. Именно отличие внеурочной деятельности от урока является одним из условий успешности патриотического воспитания младших школьников.

Немаловажную роль играет и методическое обеспечение патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности, которое, к сожалению, на данный момент времени находится на довольно низком уровне.

Одной из форм проведения внеурочной деятельности по патриотическому воспитанию младших школьников, требующей большего методического

обеспечения, является виртуальная экскурсия.

Виртуальная экскурсия – это форма обучения, сочетающая рассказ учителя с демонстрацией наглядного материала: фотографий, репродукций, видеофрагментов, аудиозаписей. Итогом экскурсии данного вида может быть проведение беседы и выполнение разнообразных творческих заданий [1].

Достоинствами виртуальной экскурсии являются: возможность осмотра достопримечательностей без серьезных временных и финансовых затрат, возможность многократного просмотра экскурсии и прилагаемой информации, самостоятельность выбора маршрута, отбора необходимой информации.

Подготовка и проведение виртуальной экскурсии состоит из 3 этапов:

Подготовительный этап: проектирование маршрута экскурсии, ознакомление учителя с экскурсионными объектами, создание мультимедийного продукта, например, презентации по содержанию виртуальной экскурсии, объявление маршрута виртуальной экскурсии обучающимся.

Основной этап: учитель демонстрирует заранее подготовленный мультимедийный продукт, где каждый слайд сопровождается необходимым комментарием учителя. Во время экскурсии обучающиеся наблюдают объекты, слушают объяснение экскурсовода и могут вести записи по ходу рассказа и наблюдения.

На *заключительном этапе* экскурсии проводится подведение итогов, где ученики делятся впечатлениями, дают ответы на вопросы по экскурсии, составляется отчет об экскурсии: рисунки, сочинения..., учитель обобщает результаты экскурсии [1].

Мы хотим предложить Вашему вниманию один из вариантов проведения виртуальной экскурсии с использованием мультимедийной презентации: методическую разработку виртуальной экскурсии «Достопримечательности Коломны» для обучающихся 2 класса:

Цель: познакомить с достопримечательностями Коломны; воспитывать у обучающихся уважение к культурным ценностям Коломны; развивать познавательный интерес к изучению истории Коломны.

Планируемые результаты:

Личностные: обучающиеся уважают культурные ценности Коломны; высказывают свои впечатления о достопримечательностях Коломны.

Метапредметные: обучающиеся владеют способностью принимать и сохранять цели и задачи деятельности, поиска средств её осуществления; обучающимися освоены способы решения проблем творческого характера.

Предметные: обучающиеся знают о достопримечательностях Коломны: «Памятник водовозу», «Памятник святым Кириллу и Мефодию», «Памятник Дмитрию Донскому» и узнают их.

Оборудование: презентация, разрезные картинки, белая бумага (А4).

Ход внеурочного мероприятия:

1. Мотивационный этап:

Ребята, здравствуйте! Сегодня мы с вами отправимся на экскурсию, да не простую, а виртуальную. А вот чтобы узнать, чему она будет посвящена, Вам придется определить название объектов, представленных на слайде.

Итак, посмотрите на слайд. Знаете ли вы, как можно назвать объекты одним словом? (*Предположения детей.*)

– Молодцы! Все объекты, представленные на слайде – достопримечательности.

«**Достопримечательность** – это место или принадлежащий какому-нибудь месту предмет, заслуживающие особого внимания» [4, с. 152].

Итак, ребята, вперед! Сегодня нас ждет знакомство с достопримечательностями нашего древнего города. Напомните мне, пожалуйста, как называется наш город? (*Коломна*). И отправляемся мы к самому, его сердцу – на территорию Коломенского Кремля.

2. Основной этап:

Наша с вами виртуальная экскурсия пройдет по следующему маршруту: «Памятник водовозу» - «Памятник Кириллу и Мефодию» - «Памятник Дмитрию Донскому», представленному на слайде. И поедем мы на омнибусе.

«**Омнибус** – многоместный конный экипаж для перевозки пассажиров» [4, с. 387]. Данный вид транспорта был особенно популярен в XIX веке, но сегодня мы с Вами получим уникальную возможность прокатиться на уникальном омнибусе!

Ребята, а какие виды транспорта помогают коломчанам передвигаться по городу? (*Трамвай, автобус, маршрутное такси*)

Хорошо!

Первая остановка – это **памятник водовозу**.

На набережной Москвы-реки нашему виду открывается памятник водовозу – давно исчезнувшей профессии.

Место установки композиции выбрано неслучайно – это выходящий на набережную Водовозный переулок, по которому традиционно возили в бочках воду с Москвы-реки, снабжая ею всю старую Коломну. Профессия водовоза просуществовала в Коломне до 1902 года – года основания в Коломне первого водопровода на средства благотворительницы Марии Шевлягиной. После этого профессия водовоза становится ненужной и исчезает, так как коломенцы могли набирать воду из басеек.

Автором скульптурной композиции, стал молодой коломенский кузнец Антон Якушев.

Открытие памятника состоялось в 2012 году.

Композиция представляет собой собственно водовоза, его основные орудия труда: бочку и черпак, а также сидящую рядом с основным персонажем собаку, которая пристально глядит в глаза хозяина. Скульптура выполнена из кованого металла. Можно выделить следующие особенности композиции: угрюмое выражение лица у коломенского Водовоза; якоря на пуговках говорят о несбывшейся мечте о море; на бочке висит кружка. К кружке прилагается инструкция – «Коснись кружки Водовоза, и живая энергия воды подарит вам хорошее настроение и придаст сил. А брошенная в кружку монетка исполнит заветное желание» [5].

Следующая остановка – **памятник святым Кириллу и Мефодию.**

Достопримечательность расположена на Соборной площади Коломенского Кремля. Ребята, а чем прославились братья Кирилл и Мефодий? *(Они создали славянскую письменность ...)*

Чтобы узнать, не ошиблись ли Вы, я предлагаю Вам отгадать загадку:

Сели на страничку

Тридцать три сестрички.

Сели рядом - не молчат,

Нам загадки говорят.

(Азбука!!!)

Совершенно верно, ребята!

Больше тысячи лет назад у славян не было своей письменности. В 862 году князь Моравии Ростислав отправил своих людей к императору Византии Михаилу. Послы передали императору княжескую просьбу: прислать к ним в Моравию учёных, которые научили бы его народ читать и писать на славянском языке. Михаил поручил это важное и трудное дело братьям Кириллу и Мефодию.

Прибыли братья по поручению императора на славянскую землю и начали создавать азбуку. Кирилл составлял азбуку, а Мефодий ему помогал.

Каждая буква в азбуке не только обозначала определённый звук, но и получила собственное название со смыслом: «аз», «буки», «веди», «глаголь», «добро», «земля», «люди» и другие. За прошедшие столетия азбука претерпела много изменений и превратилась в современную азбуку из 33 букв.

24 мая россияне отмечают День славянской письменности. Это день, когда все славяне вспоминают братьев Кирилла и Мефодия, посвятивших всю свою жизнь служению Богу и людям, научивших целые народы писать и читать.

Эту композицию исполнили Александр Рожников и Михаил Тихомиров.

Торжественное открытие состоялось в мае 2007 года.

Скульптурный монумент представляет собой скульптуры двух братьев-просветителей. Оба они стоят рядом друг с другом. Их фигуры на фоне

православного креста, отлитые из бронзы, установили на высокий гранитный постамент. В руках Мефодий держит библию, Кирилл – свиток с русским алфавитом. Общая высота памятника составляет 7,5 метров [7].

Третья достопримечательность, с которой мы с вами сегодня познакомимся – **памятник Дмитрию Донскому**.

Данный памятник установлен у стен Кремля и посвящён прославленному князю – полководцу и герою Куликовской битвы. Он стоял у истоков российской государственности. Место установки памятника выбрали не случайно. Коломна издревле являлась духовным центром не только Московской области, но и всей Руси. Именно в Коломне князь собрал войско, с которым отправился на Куликовскую битву. Победа в этом сражении принесла ему славу великого полководца и почётное прозвище «Донской».

Его торжественно открыли 22 мая 2007 года. Мероприятие провели в рамках Дней славянской культуры и письменности.

Авторы – скульптор Александр Рукавишников и архитектор Сергей Шаров.

Монументальный Памятник Дмитрию Донскому в Коломне — первое в России изваяние Благоверного Святого князя на коне. Этот монумент соорудили в память о победе русских дружин над полчищами монголо-татар в Куликовской битве.

Памятник представляет собой фигуру всадника на коне. Бронзовую скульптурную композицию установили на массивный постамент рядом с Коломенским Кремлем. Общая высота монумента – 12 м., бронзовой статуи — около 5,5 м. Дмитрия Донского скульптор изобразил перед битвой верхом на коне и в боевой амуниции. С правой руки князя свисает палица. Поза выражает решимость и мужественность. Детали статуи скульптор проработал очень хорошо, чётко прорисовав мельчайшие элементы. На постаменте, облицованном мозаикой мы можем увидеть красивые барельефы с изображением сцен Куликовской битвы с 2 сторон, с фронтальной стороны – надпись с фамилией, именем, отчеством великого князя и его годы жизни [6].

А сейчас я Вам предлагаю немного отдохнуть и предлагаю проверить, насколько вы хорошо знаете правила написания букв русского алфавита. Для этого необходимо построиться в 2 колонны.

Участники построены в колонны. Ведущий шепчет загаданное слово 1 игроку в тайне от других. 1 участник пишет пальцем это слово на спине 2 участнику. Второй – третьему и так далее. Крайний участник называет то слово, которое было написано на спине.

Присаживайтесь на свои места.

Ребята, сейчас Вам, работая в группах, необходимо собрать картинку и

определить, какая достопримечательность на ней изображена. Прошу составить небольшой рассказ о данной достопримечательности и представить его.

3. Итог:

Ребята, наша экскурсия завершается и нам с Вами необходимо вернуться в класс. А для этого Вы должны назвать в обратной последовательности достопримечательности, с которыми мы сегодня познакомились. *(Ответы детей.)*

- Что такое достопримечательность? *(Ответы детей.)*

- Почему профессия водовоза стала невостребованной в Коломне? *(Ответы детей.)*

- Чем прославились Кирилл и Мефодий? *(Ответы детей.)*

- В честь какого события сооружен памятник Дмитрию Донскому? *(Ответы детей.)*

Молодцы, ребята! Омнибус привез нас на место. Спасибо Вам большое за активную работу.

Охарактеризуем особенности данной методической разработки:

На мотивационном этапе учитель предлагает посмотреть на слайд и назвать объекты, изображенные на нём, одним словом, затем предлагает поразмышлять о том, что такое «достопримечательность».

На основном этапе учитель знакомит обучающихся с маршрутом виртуальной экскурсии и предлагает «поехать» по нему на омнибусе. В процессе «поездки» педагог подробно знакомит обучающихся с каждой из трёх достопримечательностей Коломны: памятник водовозу, памятник Кириллу и Мефодию, памятник Дмитрию Донскому. Во время динамической паузы был использован один из вариантов игры «Сломанный телефон». Затем обучающиеся выполнили в группах задание: обучающимся предлагалось собрать картинку, определить, какая достопримечательность на ней изображена и составить небольшой рассказ о данной достопримечательности, представив его.

На заключительном этапе занятия проведён опрос по прошедшей экскурсии.

В процессе проведения экскурсии мы использовали следующие методы организации внеурочной деятельности: наглядные методы: демонстрация; словесные методы: рассказ педагога, беседа; практический метод: самостоятельная работа в группах.

Таким образом, виртуальная экскурсия – это один из самых эффективных и интересных для обучающихся средств патриотического воспитания во внеурочной деятельности, потому что она создаёт полную иллюзию присутствия, существенно отличается от урока и проходит с использованием современных информационных технологий.

Литература

1. Виртуальная экскурсия как форма организации воспитательных мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию младших школьников / Сост. Т. В. Бубнова. – Вологда: МАОУ «Центр образования №42», 2018. – 83 с.
2. Манина, Л. И. Диагностика патриотического воспитания младших школьников: проблема разработки критериев [Текст] / Л. И. Манина // Вестник ТГУ. – 2008. – №7. – С. 285-288.
3. Навигатор по организации внеурочной деятельности [Текст] / Авт.-сост. Н. В. Кулдашова. – Волгоград: Учитель, 2017. – 141 с.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст]: Ок. 57 000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. Яз., 1984. – 797 с.
5. Памятник водовозу в Коломне [Электронный ресурс]: <http://unplaces.ru/>. URL: <http://unplaces.ru/Monument.php?id=27> (Дата обращения: 10.09.2020).
6. Памятник святому благоверному князю Дмитрию Донскому [Электронный ресурс]: <http://kolomna-kreml.ru/>. URL: <http://kolomna-kreml.ru/sights-view/ramyatnik-dmitriyu-donskomu/> (Дата обращения: 10.09.2020).
7. Памятник святым равноапостольным Кириллу и Мефодию [Электронный ресурс]: <http://kolomna-kreml.ru/>. URL: <http://kolomna-kreml.ru/sights-view/ramyatnik-kirillu-i-mefodiyu/> (Дата обращения: 10.09.2020).

И.В. Климченко

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
irina.klimchencko2011@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОГРАММ «ЗЕЛЕНый ДОМ» И «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» АВТОРА ПЛЕШАКОВА А.А.

***Аннотация.** В статье дан сравнительный анализ программ «Зеленый Дом» и «Окружающий мир». Рассматривается вопрос о возможностях использования учителями начальных классов УМК «Окружающий мир» автора Плешакова А. А. с позиций системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов.*

***Ключевые слова:** качество образования, УМК, личностно-ориентированное обучение.*

Предмет «Окружающий мир» насчитывает четыре этапа в своем развитии: дореволюционный, период с 1917 г. до конца 1960 г.; с конца 1960-х до 1990 г. и современный. Первоначально, вопрос начального естествознания, географии и истории, был поставлен в XVIII - XIX веках. В дальнейшем курс называли по-

разному: «естественная история», «природоведение», «методика преподавания биологии», «естествознание».

В настоящее время, предмет «Окружающий мир» изучается младшими школьниками в 1-4 классах школы. Курс является интегрированным, так как изучает природу, общество и человека. Авторы учебников по данному предмету отличает разный подход (в рамках УМК) к отбору содержания материала, предназначенного для усвоения его обучающимися. Это отражает вариативность современного предмета «Окружающий мир».

Перед учителем начальных классов встает проблема какой УМК выбрать для работы с обучающимися. Поэтому, он должен знать историю создания курса, хорошо разбираться в особенностях всех программ и УМК по предмету «Окружающий мир».

Рассмотрим программу «Зеленый дом» автора Плешакова А. А. Методическое пособие к ней вышло в 1997. г. « «Зеленый дом – название разработанной для начальной школы системы учебных курсов, обеспечивающих ознакомление детей с окружающими миром, их естественно-научное и экологическое образование. Она включает следующие учебные курсы:

1. Мир вокруг нас (1 класс трехлетней начальной школы).
2. Ознакомление с окружающими миром (1-2 классы четырехлетней начальной школы).
3. Природоведение (2-3 классы трехлетней и 3-4 классы четырехлетней начальной школы).
4. Экология для младших школьников. Факультативный курс (2 класс трехлетней и 3 класс четырехлетней начальной школы).
5. Планета загадок. Факультативный курс (3 класс трехлетней и 4 класс четырехлетней начальной школы)» [5].

В программе объединены вопросы обществоведческого, природоведческого, экологического характера. В 1 и 2 классах учащиеся знакомятся с *окружающим миром*. В учебном материале отражены содержательные линии: природа, жизнь города и села, здоровье и безопасность, общение, первоначальные географические представления. Представлены и элементы экологических знаний. «Основные задачи курса «Ознакомление с окружающим миром»: систематизация и расширение представлений детей о предметах и явлениях природы и общественной жизни, обогащение их нравственного опыта, формирование бережного отношения к богатствам природы и общества, навыков правильного поведения в природной и социальной среде» [6, с. 29].

Далее учащиеся изучают курс *природоведение*. Этот курс дополняют факультативные курсы: «Экология для младших школьников» (углубляет

экологические знания детей), «Планета загадок» (раскрывает детям разгаданные и еще существующие тайны природы; рассказывает об истории географических открытий; раскрывает мир растений и животных).

Программа «Зеленый дом» обеспечена программой, комплектом учебников и пособий, утвержденных Министерством образования РФ, а учебники вошли в Федеральный комплект для общеобразовательных учреждений РФ.

Таблица 1

Основа учебного комплекта «Зеленый дом»

Названия изданий, авторы	Состав изданий
«Мир вокруг нас», Плешаков А. А.	Учебник для 1 класса 3-х летней школы.
«Ознакомление с окружающим миром», Сороцкая О. Н., Плешаков А. А.	Тетрадь для 1 класса 4-х летней начальной школы.
«Ознакомление с окружающим миром», Сороцкая О. Н., Плешаков А. А.	Тетрадь для 2 класса 4-х летней начальной школы.
Природоведение, Плешаков А. А., под ред. Зверева И. Д.	Учебник для 2 класса 3-х летней школы и 3 класса 4-х летней начальной школы.
Природоведение, Плешаков А. А., под ред. Зверева И. Д.	Учебник для 3 класса 3-х летней и 4 класса 4-х летней начальной школы. Единый учебник для школы 1-3 и 1-4.
«Зеленые страницы», Плешаков А. А.	Книга для учащихся начальных классов
«От Земли до неба», Плешаков А. А.	Атлас-определитель для начальной школы

Помимо основных изданий, перечисленных нами в таблице 1 «Основа учебного комплекта «Зеленый дом», существуют дополнительные издания. К ним относятся:

- «Мир вокруг нас» – хрестоматия к учебнику;
- рабочие тетради;
- разрезанные альбомы ко всем учебникам;
- тетради для проверочных работ к учебникам «Природоведения».

Рассмотрим задачи и содержание курсов вышеназванной программы «Зеленый дом» автора Плешакова А. А., представленные в таблице 2.

Таблица 2 «Задачи и содержание курсов программы «Зеленый Дом» составлена нами на основе анализа специальной литературы [5; 6; 7].

Авторы данного курса рекомендуют учителю использовать разнообразные методы и формы организации учебной деятельности учащихся: занятия в классе, на улице, в лесу, парке, дидактические игры, экскурсии, встречи с людьми разных профессий, беседы.

Задачи и содержание курсов программы «Зеленый Дом»

Название курса	Задачи изучения курса	Содержание программы курса
Мир вокруг нас	Систематизация и расширение представлений детей о пред-метах и явлениях природы и общественной жизни, развитие интереса к их познанию, обогащение нравственного опыта учащихся, формирование бережного отношения к богатствам природы и общества, навыков правильного поведения в природной и социальной среде.	Введение. Природа. Жизнь города и села. Здоровье и безопасность. Общение. Путешествия. Заключение (68 часов).
Ознакомление с окружающими миром		1 класс: Что нас окружает. Дом и школа. Наш город. Родная страна. Что, как и почему. (32 часа). 1 класс: Природа вокруг нас. Дом и школа. Родной край. Наша страна. Наша планета (34 часа).
Природоведение	Воспитание гуманной, творческой, социально активной личности, бережно, ответственно относящейся к богатствам природы и общества.	2 и 3 класс 4-х летней начальной школы: Природа и мы. Сбережем воздух и воду, полезные ископаемые и почву. Сохраним удивительный мир растений и животных. Будем беречь здоровье (68 часов). 3 класс 3-х летней и 4 класс 4-х летней начальной школы: Мы – жители Земли. Сбережем природу России. Сохраним природу своего края (68 часов).

Факультативный курс «Экология для младших школьников», дополняющий курс «Природоведение» решает «задачи:

1. Расширение экологических представлений младших школьников.
2. Углубление теоретических знаний учащихся в области экологии, формирование ряда основополагающих экологических понятий, составляющих

адекватных возрастным возможностям младших школьников «первичный срез» экологии как науки.

3.обеспечение более широкой и разнообразной, чем это возможно в рамках основного курса практической деятельности учащихся по изучению и охране окружающей среды» [5, с. 174].

Продолжением этого курса является второй факультативный курс «Планета загадок». «Задачей факультатива является дальнейшее обогащение экологических представлений младших школьников; расширение кругозора учащихся, развитие их воображения и эмоциональной сферы; укрепление интереса к познанию окружающего мира, к учебным предметам естественнонаучного цикла; последовательное приобщение учащихся к детской научно-художественной литературе и развитие навыков самостоятельной работы с ней» [5, с. 215].

Акцент авторов курса на *экологическое образование* младших школьников очень актуален, так как экологическая ситуация на нашей планете ухудшается с каждым годом. В связи с этим, экологическое образование является средством борьбы с экологическим кризисом. «Современные психолого-педагогические исследования убедительно доказали, что возрастные особенности младших школьников способствуют формированию основ экологической культуры, что и является целью экологического образования» [1, с.82].

Салеева-Симонова Л. П. полно определяет «экологическую культуру как качество личности, компонентами которой являются: интерес к природе и проблемам ее охраны; знания о природе и способах ее защиты и устойчивого развития; нравственные и эстетические чувства по отношению к природе; экологически грамотная деятельность по отношению к природной среде; мотивы, определяющие деятельность и поведение личности в природном окружении» [1, с. 83].

Таким образом, можно констатировать, что программа «Зеленый дом» методически основательно проработана. До 2007 г. в начальной школе предмет «Окружающий мир» представляли программные курсы «Зеленый дом», «Мир вокруг нас» Плешакова А. А.

Модернизация современной школы нацелена на улучшение качества образования. Согласно закону «Об Образовании в РФ», «качество образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия государственным образовательным стандартам» [8, с. 6].

ФГОС НОО (2009 г.) определил реализацию развивающего обучения. Целью и результатом усвоения младших школьников стали универсальные учебные действия, которые обеспечивают умение учиться, познавать мир, иметь

общую культуру. Стандарт реализует системно-деятельностный подход, который «предполагает воспитание и развитие личности, акцентирует внимание на усвоение обучающимися УУД как цели и основного результата образования. Главная роль в этом отводится содержанию образования [10]. Во ФГОС НОО отражены требования к личностным, метапредметным (познавательным, регулятивным, коммуникативным), предметным результатам освоения ООП для начального образования. Стандарт четко «ставит» задачи для реализации содержания всех предметных областей для начального общего образования, в том числе и для обществознания и естествознания («Окружающего мира»).

Поэтому, с 2011 года, появились действующие учебники, соответствующие требованиям стандарта. К УМК в рамках предмета «Окружающий мир» относятся: УМК «Начальная школа XXI век» (автор Виноградова Н. Ф.), «Перспектива» (Плешаков А. А., Новицкая М. Ю.), «Школа России» (Плешаков А. А.), «Школа 2100» (Вахрушев А. А., Бургский О. В., Раутиан А. С.), «Перспективная начальная школа» (Федотова О. Н.), «Планета знаний» (Потапова И. В., Ивченкова Г. Г.), по системе развивающего обучения Занкова Л. В. (Дмитриева Н. Я., Казакова А. Н.).

Предмет «Окружающий мир» (УМК «Школа России», Плешаков А. А.) обучающиеся начальных классов изучают *с 1 по 4 класс*. Он реализует «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Речь идет о становлении национального самосознания.

««Стратегия развития воспитания в России на период до 2025 г.» и «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (авт. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.) обозначают приоритетные задачи образовательного процесса, направленного на формирование общей культуры и духовно-нравственное воспитание младших школьников, развитие у них милосердия и сострадания, уважения к родителям, учителям, сверстникам, умений понимать себя и других людей, отвечать за результат собственного морального выбора» [2, с. 6].

Экологическая направленность образования отражена в «Концепции экологической безопасности РФ до 2025 года» [9].

Содержание «учебного предмета «Окружающий мир» представлено материалом из двух тесно связанных научных областей знаний: «Естествознания» и «Обществознания».

УМК «Школа России» (Плешаков А.А.) полностью укомплектован, методически проработан и для обучающихся и для учителей начальных классов. Для каждого класса начальной школы имеются: методические рекомендации для учителя, учебники, пособия и книги для учащихся начальных классов, атласы-определители, рабочие тетради, тесты [4].

Стандарт НОО установил и «требования к *личностным* результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества, сформированность основ гражданской идентичности» [10].

В связи с этим, мы проанализировали учебник Плешакова А. А. по «Окружающему миру» для 2-го класса (УМК «Школа России») (2 класс) с точки зрения возможности реализации на его основе *технологии личностно-ориентированного обучения*. В результате, мы пришли к выводу о том, что данный «учебник может быть использован учителями начальных классов для реализации технологии личностно-ориентированного обучения» [3].

В результате сравнительного анализа программ «Зеленый дом» и «Окружающий мир» (УМК «Школа России») автора Плешакова А. А. мы определили черты их сходства и различий.

Черты сходства:

1. Курсы реализуют стандарт второго поколения (ФГОС НОО, 2009).
2. Созданы курсы одним автором – Плешаковым А. А.
3. Являются интегрированными.
4. Реализуют экологическую направленность.
5. Соответствуют возрастным особенностям младших школьников.
6. Методически проработаны в полной мере.
7. Предусмотрены разнообразные методы и формы организации учебной деятельности.

Черты различий:

- Курс «Зеленый дом» состоит из двух частей. Первая часть «Мир вокруг нас», предназначенная для изучения в 1 и 2 классах, является интеграцией сведений о *природе и социологии*.

Вторая часть курса «Природоведение» рассчитана на изучение в 3 и 4 классах. Это *естественно-научный* блок. Курс принадлежит к традиционной системе.

- Курс «Окружающий мир» (УМК «Школа России») единый.

Содержание учебного предмета «Окружающий мир» представлено материалом из двух тесно связанных научных областей знаний: «*Естествознания*» и «*Обществознания*». В рамках этого курса возможна реализация технологии личностно-ориентированного обучения на основе работы с учебником.

Литература

1. Аквилева, Г.Н., Клепинина, З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. – Москва: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
2. Иванова, Г.В., Климченко, И.В. Духовно-нравственное воспитание личности младшего школьника при изучении курса «Окружающий мир» // Начальная школа. – 2020. – № 2. – С.6-12
3. Климченко, И.В. Возможности учебника по курсу «Окружающего мира» в реализации личностно-ориентированного обучения во 2-м классе начальной школы // Сборник научных трудов по материалам VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т. Ю. Макашиной, О. Б. Широких. – Коломна: ГСГУ, 2018. – 203 с.
4. Плешаков, А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы: 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / А.А. Плешаков. – Москва: Просвещение, 2014. – 205 с.
5. Плешаков, А.А. Зеленый дом: метод пособие к системе учеб. курсов с эколог. направленностью для нач. шк. / А.А. Плешаков – Москва: Просвещение, 1997. – 254 с.
6. Петросова, Р.А., Голов, В. П. Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе: учеб. пособие / Р.А. Петросова, В.П. Голов, В.И. Сивоглазов – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 176 с.
7. Смирнова, О.М. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе: учеб. пособие / О. М. Смирнова. – Москва: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2017. – 199 с.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/(дата обращения 07.10.2018)
9. Указ Президента РФ от 19.04.2017 N 176 «О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_215668/71330e43fc48d840d45e7c44eb8e184f03207692/ (дата обращения 28.04.2020)
10. ФГОС НОО [Электронный ресурс]: URL: alarsk.alaredi.ru/files/fgos_noo.pdf (дата обращения 07.10.2018)

А.Н. Лункина
МБОУ «Староситненская СОШ», г.о. Ступино, РФ
A.N.Lunkina@yandex.ru

Научный руководитель:
Климченко И.В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос развития творческих способностей младших школьников.*

***Ключевые слова:** творчество, способности, творческие способности, развитие творческих способностей, младшие школьники.*

Творческое развитие младших школьников в настоящее время становится одним из ключевых задач педагогики. В аспектах формирования образовательного пространства появляется необходимость в образовательном итоге, который определяется готовностью обучающегося к удачному решению как учебных, так и креативных задач, что порождает необходимость раннего становления творческого потенциала у младших школьников.

Перемена ценностей в системе образования, направленность прогрессивной педагогики на формирование творческой личности помогает интенсивному поиску самых действенных средств образовательной работы, её нового содержания с целью предельного раскрытия возможностей личности.

Проблема становления детского творчества в настоящее время считается значимой как в теоретическом, так и в практическом отношении, так как речь идет о важнейшем условии формирования индивидуального своеобразия личности уже на первых этапах школьного образования.

На протяжении многих лет привлекает внимание представителей самых всевозможных областей научного познания – педагогики, философии, психологии, лингвистики и др. проблема развития творческих способностей учащихся. В настоящее время есть острая общественная потребность в творчестве и креативных индивидах. В современном обществе перед школой стоит задача воспитать творческую, деятельную личность, активно участвующую в социальной жизни. Это требование обуславливает надобность преобразования всей дидактической системы в целом.

Творчество – это один из видов человеческой деятельности, итог которой обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью.

Способности – индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Не сводятся к знаниям, умениям и навыкам; обнаруживаются в быстроте, глубине и крепости овладения методами и способами деятельности.

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают необходимость включения в систему образовательных задач способов продуктивного обучения, благодаря которым интеграция различных знаний будет содействовать развитию творческих способностей и формированию особого типа мышления (Е.А. Александрова, М.А. Балабан, И. Беем, Е.В. Губанова, О.М. Леонтьева, А.М. Хуторской, С.Н. Чистякова, и др.). Однако, в практике современных образовательных учреждений развитию творческих способностей младших школьников часто уделяется недостаточно внимания.

Творческие способности – это способность человека находить особый взгляд на привычные и повседневные вещи или задачи. Эта способность напрямую зависит от кругозора человека. Чем больше он знает, тем легче ему взглянуть на исследуемый вопрос с разных ракурсов. Творческая личность всегда стремится больше узнать об окружающем мире не только в области своей основной деятельности, но и в смежных отраслях.

Развитие творческих способностей – сложное и важное дело, успешной реализации которого помогает тесное сотрудничество школы и семьи. А сам учитель должен быть терпим к проявлениям творчества детей. Нужно уметь вовремя их увидеть, поощрить и дать возможность проявиться еще раз.

Младшие школьники:

- чрезвычайно любознательны, способны с головой уходить в интересующее их занятие;
- показывают высокий энергетический уровень;
- нередко делают всё со своей точки зрения, изобретательны в играх, использовании материалов и идей;
- часто высказываются по поводу конкретной ситуации;
- готовы по-разному подойти к проблеме или к использованию материалов;
- могут производить оригинальные идеи или находить оригинальный результат;
- расположены к зависимости и точности в художественно-прикладных упражнениях.

Следовательно, такие психологические черты младшего школьника, как любознательность, ориентация на внешний мир, завышенная реактивность и богатая фантазия, а также успешный уровень привыкания к социальной жизни, адекватная самооценка и ориентация на авторитет родителей, может помочь раскрытию его возможностей и развитию творческих способностей.

Для развития творческого потенциала школьника нужно постоянно обращаться к его чувственным переживаниям. Вероятность высказать свои эмоциональные состояния даёт ребёнку чувство реализованности личной уникальной индивидуальности, что позволяет ему воспользоваться всеми имеющимися в его распоряжении потенциальными возможностями.

Приходим к выводу, что творческие способности – это личные психологические особенности ребёнка, которые проявляются в детском воображении, фантазии, определённом видении мира, личной точке зрения на находящуюся вокруг действительность; это работа по созданию новых и уникальных продуктов, имеющих общественное значение, именно в младшем школьном возрасте мы закладываем «фундамент» для становления творческого человека.

Творчество для младшего школьника в учебном процессе предполагает наличие у него возможностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым складывается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью.

Становление ребёнка требует огромного интереса со стороны находящихся вокруг него взрослых. Принципиально создать благоприятную эмоциональную обстановку для занятий ребёнка, искать слова поддержки для новых творческих начинаний, относиться к ним с симпатией и теплотой, аккуратно, нежно и ненавязчиво поддерживать влечение ребёнка к творчеству.

Литература

1. Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Богоявленская. – Москва: Academia, 2002. – 317 с. – (Серия: Высшее образование).
3. Водовозова, Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста / Е.Н.Водовозова. – Москва: Либроком, 2012. – 254 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л. С. Выготский; [Послесл. В. В. Давыдова]. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.

ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.

***Аннотация.** В статье рассматриваются отечественные и зарубежные подходы к изучению детской субкультуры. Определяется значение детской субкультуры в дошкольном и школьном возрасте в наши дни. Рассматривается позиция учителя и классного руководителя в детской субкультуре. Рассматривается возможность использования элементов детской субкультуры (дворовых игр, детского фольклора, коллекционирования и др.) в качестве формы и содержания целенаправленной образовательной работы с учащимися младшего и среднего школьного возраста.*

***Ключевые слова:** детская субкультура, детское восприятие, диалог, ребенок, проблемы, пути решения, педагог.*

Детский мир, как и всякая человеческая общность, имеет свою культуру, свои традиции, передающиеся из поколения в поколения детей. В качестве одного из источников существования и развития мира детства исследователи выделяют детскую субкультуру, передающую из поколения в поколение специфические способы организации детской жизни, нормы и ценности мировосприятия, общения и взаимоотношений с окружающими.

Приставка «суб-» означает её подчинённое положение, поскольку детская культура является одной из составляющих большой культурной системы, где доминируют взрослые. Детская субкультура выполняет те же основные функции, что и любая культура взрослых. Она выделяет наиболее значимые возрастные проблемы развития личности в её отношениях с окружающим миром и помогает научиться их решать, опираясь на опыт предыдущих поколений детей, которые сталкивались с теми же трудностями.

Каждое новое поколение детей оказывается перед необходимостью освоить и понять мир, в который они пришли, родившись на свет. Внутренняя логика возрастных фаз развития ребенка предопределяет общие принципы этого процесса. Поэтому из поколения в поколение воспроизводятся основные способы и формы решения таких проблем детьми определенных возрастов [1].

Для современной педагогики характерны попытки переосмыслить предназначение мира детства и базовые ценности в отношении к нему взрослых. Идет поиск новых подходов, отвечающих потребностям и интересам каждого ребенка, определяется пространство, содержание, способы взаимодействия

детей и взрослых. В результате исследований ученых в области педагогики и психологии детство было выделено в отдельный возрастной период с пониманием его важности и уникальности для дальнейшего развития человека.

С 70-х годов XX в. в научной литературе закрепился термин «детская субкультура», интерес к которой в последние десятилетия продолжает возрастать. Про детей как особенное "племя" в 1930-е годы одним из первых писал выдающийся русский исследователь детской культуры Виноградов. Однако впервые представление про детей как субэтнос было высветлено в работах известного американского этнографа детства Маргарет Мид. Дальнейшее развитие эта идея получила в исследованиях русского философа И. Кона и психолога В.М. Осориной.

В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место, но все-таки обладает относительной автономией, ибо ее основные культурные ценности передаются изустно, из "поколения в поколение" сверстников. Через фольклор ребенок прикасается к живительным пластам народной культуры. Это потешки, считалки, игровые песенки, заклички, дразнилки и др.

В настоящее время складывается многоуровневая градация субкультуры детства: дошкольная, школьная, подростковая и юношеская. Благодаря детской субкультуре ребенок обретает свою сущность, конструирует свой собственный мир. Так, например: дразнилки и обзывалки, высмеивающие ябедничество, плаксивость, жадность, т.е. выполняющие воспитательную функцию, помогают ребенку отстаивать себя при нападках сверстников в форме словесной самозащиты, тренируют эмоциональную устойчивость и самообладание; колыбельные песни, потешки, прибаутки для самых маленьких имеют мировоззренческое значение, так как знакомят с простейшей моделью мироустройства: дом-защита и опасный внешний мир, куда до поры до времени ребенку ходить не надо; раскрывают принципы семейного жизнеустройства, формируют базовое доверие к близким и к миру в целом; детское собирательство (сокровищницы, тайники, секреты) дает возможность ребенку материализовать свое тайное присутствие в том или ином месте и утвердить себя через эти предметы: «я есть», «я могу», помогает переживать чувство одиночества индивидуального существования, которое возникает в результате формирующейся личностной автономии.

Это все то, что сейчас не хватает современным детям, ведь мы перешли к стремительному переходу к постиндустриальному, информационному обществу, который переживаем мы все и с особой остротой коснулся современного детства. В современной культурной ситуации развития детской субкультуры, на наш взгляд, можно отметить ряд проблем.

Прежде всего, это ограничение взрослыми возможностей для развития детской субкультуры. Уменьшилось живое общение, взаимодействие детей со сверстниками.

Вторая проблема современной детской субкультуры – это деформация детской субкультуры в результате влияния экрана (телевизионного, компьютерного). Современный ребёнок проводит перед экраном большую часть своего времени, и зачастую экран становится единственным "другом" ребёнка. То, что видит ребёнок с экрана — это продукт низкого качества, не ориентированный на ребёнка, зачастую, совершенно чуждый нашей культуре. Экран демонстрирует ценности власти, богатства, удовольствия, формируя тем самым особое эгоцентрическое мировосприятие ребёнка. Под влиянием средств массовой информации детское сообщество перенасыщается элементами не очень качественной культуры взрослых, теряя собственное содержание [2].

В среде современных дошкольников почти не представлен такой важный компонент детской субкультуры, как детский фольклор. Дети не знают мирилок, дразнилок, страшилок и др., не умеют их использовать, а это как раз и есть то содержание, которое передается из поколения в поколение и обеспечивает некоторую стабильность в овладении правилами регуляции поведения и эмоциональных переживаний.

Особое место в формировании содержания детской субкультуры играет реклама, влияющая на память, внимание ребенка. Дети знают наизусть от 2-3 до 4-5 текстов рекламы. Выражения из них часто используются в детских разговорах. В то же время книга, особенно поэзия в жизни современного дошкольника занимает едва ли не последнее место.

Следующая проблема, определяющая специфику современного детства, можно обозначить как его загруженность, чрезмерную упорядоченность и структурированность. Родители, стремясь дать ребенку как можно лучшее образование, занимают его день настолько, что у него не остается свободного времени. Современные дошкольники в среднем помимо детского сада посещают еще два–три кружка. Ученые обеспокоены и проблемой с пространством, в котором существует детская субкультура. Проведенные исследования показывают, что, несмотря на то что в городах имеются детские площадки, но той дворовой культуры, которая формировала детскую субкультуру, нет [3].

Но, пожалуй, самое явное свидетельство нарастания этой внутренней пустоты – повышение детской жестокости и агрессивности. Конечно, мальчишки дрались всегда, но в последнее время изменилось качество детской агрессивности [4]. Но тенденции в изменении психологии современных детей достаточно очевидны и вызывают естественную тревогу.

В этой связи важнейшей задачей становится не только изучение

особенностей субкультуры современных школьников, но и, в большей степени, поиск адекватных способов сохранения и передачи субкультурного содержания детям. На мой взгляд, очень важно определить, какую позицию должен занимать современный педагог- классный руководитель в детской субкультуре. Мной проведена беседа с педагогами-классными руководителями с целью выявить их отношение к детской субкультуре и собственной позиции во взаимоотношениях с детьми.

На основании изученной литературы, наблюдения, проведённой беседы, я рекомендую педагогам – руководителям обращать внимание на систему норм и ценностей детской субкультуры, ее отличия от различных групп общества, знать особенности содержания детской субкультуры, которое составляют:

-традиционные народные игры (хороводы, подвижные игры, военно-спортивные состязания и пр.);

-детский фольклор (считалки, дразнилки, заклички, сказки, страшилки, загадки); детский правовой кодекс (знаки собственности, право старшинства и опекуновское право в разновозрастных группах, право на использование грибного/ягодного места);

-детский юмор (потешки, анекдоты, розыгрыши, поддавки); детская магия и мифотворчество ("колдовство" против везучего, призывание сил природы для исполнения желания, фантастические истории-небылицы, детские молитвы, обряды, суеверия); детское философствование (вопросы типа "почему", рассуждения о жизни и смерти и пр.);

- детское словотворчество (этимология, языковые перевертыши, неологизмы); эстетические представления детей (составление веночков и букетов, рисунки и лепка, "секреты"); наделение прозвищами сверстников и взрослых.

Все это будет способствовать становлению позиции педагога – руководителя в детской субкультуре и эффективному взаимодействию с детьми.

Литература.

1. Соловьева, М.В. Детская субкультура в современном обществе. – Красноярск, 2014. – URL: <http://www.allbest.ru/> (Дата обращения 20.09.2020)
2. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. – Москва: Московский психолого-социальный институт, МОДЭК, Воронеж, 2000. – 413 с.
3. Иванова, Н. О детской субкультуре //Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – с. 34-38.
4. Смирнова, Е.О. Современная детская субкультура и ее последствия //Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 4. –

doi:10.17759/cpp.2015230403

5. Кудрявцев, В., Алиева, Т. Ещё раз о природе детской субкультуры //Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3 – С. 87-91.
6. Кудрявцев, В., Алиева, Т. Ещё раз о природе детской субкультуры //Дошкольное воспитание. – 1997. – № 4 – С. 64-68.
7. Ерофеева, М.А. Общие основы педагогики: конспект лекций / М. А. Ерофеева. – Москва: Высш. образование, 2006. – 187 с.

Г.В. Иванова, Ю.О. Неизвестная
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
ivgavi@yandex.ru, julianeizvestnaya93@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** Культура общения является проявлением общей культуры ребенка и связана с обогащением его коммуникативного и этического опыта, в частности во время внеурочной деятельности. В статье актуализируются вопросы формирования культуры общения младших школьников. Рассматриваются педагогические условия, способствующие эффективной реализации данного процесса во внеурочной деятельности.*

***Ключевые слова:** культура общения, внеурочная деятельность, педагогические условия, младший школьник, этикет.*

В современном мире общение выступает в качестве одного из важнейших факторов эффективности человеческой деятельности, успешной социализации и реализации жизненных целей. Растущий ребенок вступает в межличностные отношения, учится их устанавливать, что обеспечивает создание благоприятной ситуации развития, успешную социализацию, потребность в общении.

Школа предоставляет возможности для организации общения детей. Необходимость становления и раскрытия коммуникативных навыков общения младших школьников определены Федеральным государственным образовательным стандартом начального образования (ФГОС НО), который гласит, что выпускник начальной школы должен обладать такими качествами, как: доброжелательность, умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение [6].

К сожалению, современная педагогическая практика показывает, что младшие школьники испытывают серьезные трудности в межличностных отношениях: они не умеют по собственной инициативе вступать в контакт с

другими людьми (сверстниками и взрослыми) и поддерживать его, адекватно выражать свою симпатию и антипатию. Это вызывает конфликты, агрессию с окружающими людьми или замыкаются в одиночестве. Во избежание укрепления негативного речевого поведения необходимо обратить внимание на сформированность личностных и профессиональных качеств педагога любого уровня образования с целью, чтобы речь педагога всегда оставалась подражанием для каждого обучающегося [4].

В младшем школьном возрасте коммуникативные умения получают свое развитие в учебной деятельности и межличностном общении детей. Возникает необходимость поиска условий, методов, приемов формирования культуры общения младших школьников. Именно в этот период, как отмечают С.Л. Третьяков и А.К. Третьякова, «благодаря обучению в школе формируются знания ребенка о языке, представления об общении, развиваются коммуникативные умения и навыки, усваиваются нормы и ценности общения» [5, с. 182].

Обращаясь к терминологии понятия «*культура общения*», можно отметить, что в широком смысле, по определению Н.И. Формановской, – это «такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и норм речевого этикета позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных задач этого общения» [7]. Культуру общения Л.А. Введенская и Л.Г. Павлова определяют также как «нравственно-психологические качества человека: доброжелательность, вежливость, деликатность, тактичность, любезность, предупредительность и т.д. Культура речевого общения позволяет сделать общение между людьми эффективным, полезным и приятным» [1, с. 70].

Следовательно, под культурой общения подразумевается часть культуры поведения, которая выражается главным образом в речи, во взаимном обмене репликами и беседе.

Как показывает анализ ряда источников [5; 7], культура речевого общения у детей младшего школьника возраста включает в себя формирование группы умений: умения точно и ясно выражать свои мысли, говорить грамотно и вежливо, соблюдать нормы русского литературного языка; умения пользоваться правилами речевого этикета; умения использовать средства интонационной выразительности речи. Формирование умений культуры общения у младших школьников практически невозможно организовать в жестко ограниченных рамках учебного взаимодействия, основная цель которого – обучение (овладение системой знаний), а не общение школьников. Поэтому формирование культуры общения детей младшего школьного возраста эффективнее проводить *во внеурочной деятельности*, появление которой в учебном плане является одним

из новшеств ФГОС начального общего образования второго поколения.

В соответствии с утвержденным Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования внеурочная деятельность рассматривается как «важная и неотъемлемая часть процесса образования детей младшего школьного возраста» [6].

Возможности внеурочной деятельности в формировании культуры общения у младших школьников обусловлены тем, что в качестве главного целевого ориентира внеурочной деятельности рассматривается содействие интеллектуальному, духовно-нравственному и физическому развитию личности младших школьников, становлению и проявлению их индивидуальности, способностей, накоплению субъектного опыта участия и организации индивидуальной и совместной деятельности по познанию и преобразованию самих себя и окружающей действительности. Внеурочная деятельность организуется по таким направлениям, как социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Приняв за основу программу внеурочной деятельности Е.Ю. Ломтевой. «Этикет и культура общения» [3], которая соответствует требованиям ФГОС НОО, выявлен ряд педагогических условий, при которых процесс формирования культуры общения младших школьников будет эффективен.

Рассматривая педагогические условия формирования культуры общения младших школьников во внеурочной деятельности, важно учитывать, что в основу обучения должен быть положен игровой и ролевой принципы.

Первое педагогическое условие заключается в том, что в процессе формирования культуры общения детей младшего школьного возраста следует использовать *наглядные средства*, которые:

- помогают повысить эмоциональное отношение ребят к процессу обучения;
- способствуют более эффективному усвоению новых знаний и пониманию их взаимосвязи с реальной жизнью;
- упрощают работу педагога и экономят его время.

Оформление кабинета для занятий внеурочной деятельностью является первым шагом реализации педагогического условия по использованию наглядных средств. В качестве наглядных материалов могут применяться: плакаты, стенды, которые обращают внимание учащихся на правила культуры общения. Такие же наглядные средства можно разместить и в коридорах, рекреациях, специально отведенных в школе местах.

Плакаты могут содержать информацию, как утвердительного, так и отрицательного характера, то есть демонстрировать на примерах как необходимо и как не следует поступать.

Другим наглядным средством для обучения младших школьников

культуре общения является *просмотр дидактических мультфильмов*. В качестве примера можно привести такие мультфильмы, как: «Уроки тетушки Совы. Правила хорошего поведения», «Уроки вежливости», «Винни-Пух в гостях у Кролика», «Мишка-задира», «Золотые слова», «Сестрички-привычки», «Что такое хорошо, что такое плохо?».

Настольные игры по этикету также являются хорошим наглядным средством для обучения детей младшего школьного возраста культуре общения. Игры по этикету в доступной игровой форме позволяют освоить правила общения. Помимо этого, настольные игры имеют еще ряд преимуществ:

- развивают творческое воображение, речь;
- помогают в социальной адаптации ребенка во взаимодействии с другими участниками игры;
- развивают скорость реакции, моторику и пр.

По мнению Т.В. Дурневой, в качестве настольных игр по этикету можно использовать: «Лото вежливости», «Пользование столовыми приборами», «Формулы вежливости», «Культура поведения». Игры рассчитаны как на несколько, так и на одного игрока, включают в себя инструкцию, игровое поле и карточки [2].

Вторым педагогическим условием формирования культуры общения младших школьников во внеурочной деятельности является *выполнение творческих заданий*, которые помогают раскрыть творческий потенциал ребят, научить их грамотно выражать свои чувства, эмоции, вежливо общаться с другими людьми.

В процессе внеурочной деятельности можно применять разнообразные творческие задания: художественное творчество (создание рисунков, плакатов, иллюстраций к правилам поведения); театральное творчество (постановка спектаклей, сенок); литературное творчество (написание сказок и рассказов, подбор стихотворений, рифмование правил поведения); социальное творчество (выпуски альбомов, помощь библиотеке, встречи с интересными людьми на тему культуры общения); техническое творчество (конструирование макетов, отражающих правила общения).

Третье педагогическое условие – мотивирование учащихся к изучению правил поведения в обществе – происходит, прежде всего, через осознание детьми важности культуры общения. Данное педагогическое условие может быть реализовано через беседы, примеры, демонстрации правил поведения в обществе.

В занятия по культуре общения, помимо вышеназванных приемов, можно включить игры, театрализованные представления, экскурсии, посещение театра, библиотеки – все это создает условия для наилучшего усвоения принятого в

обществе порядка поведения.

Таким образом, усвоение норм культуры общения – это результат воспитания в самом широком смысле слова. Важную роль в данном процессе занимает организация внеурочной деятельности. В качестве педагогических условий формирования культуры общения младших школьников во внеурочной деятельности следует рассматривать: использование наглядных средств; выполнение творческих заданий; мотивирование учащихся к изучению правил поведения в обществе. Для реализации данных условий необходимо применять разнообразие игровых форм и методов, которые предоставляют широкие возможности для формирования культуры речевого общения у младших школьников во внеурочной деятельности.

Литература

1. Введенская, Л.А. Риторика и культура речи / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 537 с.
2. Дурнева, Т.В. Педагогические условия формирования культуры поведения младших школьников во внеурочной деятельности [Электронный ресурс] / Т.В. Дурнева // Материалы VIII Международной студенческой конференции. – 2016. – URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023494> (дата обращения: 16.10.2020)
3. Зубарева, И.В. Программа кружка «Этикет и культура общения» / И.В. Зубарева, Е.Ю. Ломтева // Организация внеурочной деятельности в начальной школе. Сборник программ / Сост. А.П. Мишина, Н.Г. Швецова. – Москва: Планета, 2015. – 125 с.
4. Иванова Г.В. Формирование профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров дошкольного профиля в образовательном пространстве вуза // Человеческий капитал. – 2017. – №8. – С. 25-29
5. Третьяков, С.Л. Формирование культуры общения младших школьников в условиях внеурочной деятельности / С.Л. Третьяков, А.К. Третьякова // Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Современная образовательная среда: теория и практика». – 2018. – С. 182-185.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования [Текст]. – Москва: Сфера, 2017. – 96 с.
7. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения [Электронный ресурс] / Н.И. Формановская. – URL: <https://obuchalka.org/2016071290027/kultura-obscheniya-i-rechevoi-etiket-formanovskaya-n-i-2005.html> (дата обращения: 16.10.2020)

ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о значении экскурсий как средства формирования экологических знаний младших школьников, представлены этапы и требования к проведению экскурсий, а также на конкретном примере проведения экскурсии раскрывается её роль как средства формирования экологических знаний младших школьников.*

***Ключевые слова:** природа, практическая работа, экскурсия, экологические знания, экологическое образование.*

Целью экологического образования младших школьников является формирование основ экологической культуры личности и формирование экологических знаний. Достижение этой цели возможно через решение следующих задач:

- формирование у младших школьников целостного представления о природном и социальном окружении как среде жизнедеятельности человека, взаимосвязях живых организмов между собой и окружающей средой;
- обучение младших школьников методам познания окружающего мира;
- воспитание нравственного отношения к природе, знание правил поведения и следование им;
- формирование практических умений по охране природы;
- воспитание ответственного отношения к своему здоровью, понимание зависимости здоровья от изменений окружающей среды;
- развитие у учащихся интереса к познанию природы, как необходимого условия познания существующих связей в ней;
- формирование экологических знаний различными средствами экологического образования.

Одним из средств формирования экологических знаний младших школьников являются экскурсии. На экскурсиях наблюдения сочетаются с беседой, выполнением заданий учащимися практического и исследовательского характера. Сезонные экскурсии предусматривают изучение изменений в природе, жизни растений, животных, труде людей по сезонам года. На комплексных экскурсиях изучаются природные сообщества, учащиеся рассматривают растения, животных данной местности, выделяют связи, существующие между ними и окружающей средой.

Выделяются следующие этапы экскурсии:

1. Подготовка учителя к экскурсии.
2. Подготовка учащихся к экскурсии.
3. Проведение экскурсии.
4. Послеэкскурсионная работа [2].

Далее представляем требования к подготовке и проведению экскурсии:

1. Определение цели, задач экскурсии.

2. Подготовка к экскурсии (учителя и учащихся). Выбор маршрута экскурсии, знакомство с объектами изучения (необходимо побывать на месте экскурсии до ее проведения, выбрать объекты, определить вопросы, на которые ученики должны будут отвечать). Подготовка вступительной беседы, заданий для учащихся. Распределение учащихся по группам для выполнения заданий практической работы, подбор оборудования.

3. Проведение экскурсии. Вводная беседа о правилах поведения. Сообщение темы, маршрута, места проведения экскурсии. Руководство деятельностью учащихся. Организация практической работы учащихся. Следует привлекать учащихся к активной познавательной деятельности. С этой целью возрастает роль практической работы с использованием заданий на наблюдение за объектами природы. В задания должны быть включены учебные действия: рассмотрите объекты природы (выделите главные существенные признаки); сравните, обобщите; сделайте выводы...

4. Заключительная обобщающая беседа. Проверка выполнения заданий на наблюдение за объектами природы у младших школьников, обобщение результатов экскурсии. Домашнее задание.

5. Послеэкскурсионная работа. Определение межпредметных связей экскурсии с уроками «Окружающий мир», «Технология», «ИЗО», «Литературное чтение». Закрепление, проверка природоведческих знаний в последующих темах уроков по предмету «Окружающий мир». Учителю необходимо найти возможности использовать собранный природный материал, опираться на наблюдения за объектами природы на последующих уроках в изучении курса «Окружающий мир». Экскурсия не должна заканчиваться в природе [4, с. 181-182].

Учитывая все вышперечисленные требования и методические рекомендации, мы предлагаем конкретную разработку проведения экскурсии как средства формирования экологических знаний младших школьников.

Тема: «Волшебница – Осень»

Цель экскурсии: формирование знаний учащихся о многообразии живых организмов экосистемы леса, а также приспособительных особенностях животных, растений к среде обитания, развитие познавательного интереса к

изучению природы, наблюдательности, воспитание бережного отношения к природе.

Планируемые результаты: формировать умение проводить наблюдения за объектами природы, фиксировать результаты наблюдений, раскрывать связи, существующие в природе на примере изучения природного сообщества леса.

Оборудование: карточки с заданиями на наблюдение за объектами природы, карандаши, лупа.

Структура экскурсии:

1. Сообщение темы и цели экскурсии.
2. Беседа о технике безопасности во время экскурсии.
3. Основная часть.
4. Заключительная обобщающая беседа.
5. Домашнее задание.

Ход экскурсии:

1. Сообщение темы и цели экскурсии

Учитель. Сегодня мы с вами совершим увлекательное путешествие в дом к Старичку-Лесовичку. А где этот дом, ребята, вы, наверное, уже догадались? (*В лесу*). Правильно, в лесу, но не просто в лесу, а в осеннем лесу. И мы будем не просто путешествовать по этому дому, а будем наблюдать за осенними изменениями в природе и фиксировать это в групповых карточках. Тема нашей сегодняшней экскурсии «Волшебница – Осень».

2. Беседа о технике безопасности во время экскурсии

Учитель. Сначала нам необходимо вспомнить, как же нужно вести себя в лесу. (*Учитель совместно с учащимися*): *Не кричать. Не ловить насекомых и птиц. Не ломать ветки деревьев и кустарников. Не разорять птичьих гнёзд. Не рвать цветы для букетов. Не сорить. Не трогать и не уносить животных домой.*

3. Основная часть

Наблюдение за растениями.

Учитель. Посмотрите на осенний лес. Как изменилась природа по сравнению с летом? (*Листья меняют цвет и опадают, животные и насекомые прячутся и впадают в спячку, меньше слышно пение птиц, некоторые из них улетают в теплые края*). Рассмотрите внимательно объекты природы. Как изменилась окраска листьев на различных деревьях и кустарниках? (*Окраска листьев с зеленого изменилась на желтый, оранжевый, красный, багровый*)

Давайте поиграем в игру «Дерево, кустарник, травянистое растение». Я буду называть растение, а вы, если это дерево, должны встать на носочки, поднять высоко руки и помахать ими; если это кустарник – попрыгать; если травянистое растение – присесть. Учитель называет растения: берёза,

крыжовник, крапива, малина, липа, васильки, лопух, дуб, шиповник, сирень, сосна, колокольчики, орешник. А с каких растений листья не опадают? (*Листья не опадают с хвойных растений*). Какие ещё изменения происходят с деревьями и кустарниками осенью? (*Деревья и кустарники готовятся к зиме – у них изменяется цвет листьев и начинается активный листопад*). Посмотрите, какого цвета осенние листья? (*Некоторые еще зеленые, желтые, оранжевые, красные, багровые, разноцветные*). Обратите внимание на то, как падают листья: одни - тихо и плавно, другие – кружась, третьи – порывисто и стремительно. Как называют это явление? (*Листопад*). Как вы думаете, для чего деревьям необходимо сбрасывать листву? (*Деревьям необходимо сбрасывать листву для того, чтобы не погибнуть зимой от недостатка влаги, так как из них испаряется вода, для того чтобы под тяжестью снега не сломались ветви и дерево в целом, во время листопада дерево избавляется от избытка солей, которые накапливаются в листьях в течение всего лета*). Верно, если снег ляжет на листву и налипнет, то ветви деревьев не выдержат его тяжести и обломятся. Все ненужные для себя вещества дерево предусмотрительно выводит в листву и с опаданием листьев окончательно избавляется от них. Ребята, давайте устроим свой листопад. (*Дети подбрасывают листья вверх и наблюдают за их полётом*).

Наблюдение за животными.

Учитель. Ребята! Каких птиц вы видели летом? (*Ласточки, трясогузки, чайки, стрижи, дрозды, лебеди, утки, воробьи, голуби, вороны, сороки*). Почему некоторых из них не видно сейчас? (*Потому что некоторые птицы улетают на юг. Таких птиц называют перелетные – это ласточки, трясогузки, чайки, стрижи, дрозды, лебеди, утки*). Как вы думаете, почему птицы улетают от нас осенью? (*Птицы улетают осенью в теплые края, потому что солнечные лучи хуже прогревают земную поверхность, становится холоднее, поэтому становится меньше пищи для птиц*). Верно, листья, трава являются домом для насекомых, а те в свою очередь являются кормом для птиц. С наступлением осени насекомые прячутся в стволы деревьев, в землю, находят различные щелочки, некоторые на зиму засыпают, некоторые отмирают. Осенью можно пронаблюдать, как звери готовятся к зиме. Белка сушит грибы, собирает и прячет в дупло орехи и жёлуди. А вот, например, медведю и барсуку и не нужно делать запасы. За осень они отъедаются и ложатся спать в своих норах до весны. Не встретишь осенью и ёжика. Забрался он куда-нибудь под кучу хвороста или в другое укромное место, свернулся в клубок и уснул непробудным сном.

4. Заключительная обобщающая беседа.

Учитель. Что нового вы узнали на экскурсии? (*На экскурсии мы узнали о характерных признаках осени*). Чем вам запомнилась экскурсия? Куда бы вы

хотели отправиться на экскурсию в следующий раз? Сделайте выводы и назовите осенние признаки. *(Осенью природа меняется. Признаками осени являются изменение цвета и опадение листьев; сбивание птиц в стаи и отлет в теплые края; подготовка диких животных к зиме; похолодание, реже светит солнце, чаще льют дожди, первые заморозки, день становится короче).*

Учитель. Правильно. Во время экскурсии мы с вами выяснили, что с приходом осени наступило похолодание, листья на деревьях и кустарниках изменили окраску и стали опадать. Но все же ещё имеются цветущие растения. Осень – пора созревания плодов и семян. Появляются осенние грибы. Меньше стало птиц, так как многие улетели на юг. Спрятались многие насекомые. Звери тоже готовятся к зиме. Все по-разному. В заключении нашей экскурсии мне хотелось бы сказать об охране окружающей среды. Каждую минуту на Земле люди вырубают примерно 15 га леса. Может случиться так, что в недалёком будущем на Земле совсем не останется лесов. Также под угрозой находятся другие экосистемы, которые подвергаются негативному влиянию со стороны человека. Поэтому давайте будем охранять леса и природу в целом!

Домашнее задание: собрать опавшие листья разных деревьев и выполнить гербарий.

На основании выше изложенного можно утверждать, что в результате проведения экскурсий в природу у младших школьников формируются экологические знания о многообразии живых организмов различных экосистем, а также приспособительных особенностях животных, растений к среде обитания; происходит развитие познавательного интереса к изучению природы, наблюдательности, а также воспитание бережного отношения к ней.

Литература

1. Макашина Т.Ю. Подготовка будущих учителей начальной школы к организации внеурочной деятельности в рамках идей устойчивого развития// Герценовские чтения. Начальное образование. Том 4. Выпуск 2. Реализация идей устойчивого развития в начальном образовании. – Санкт-Петербург: ВВМ, 2013. – С. 205-211.
2. Педагогическая практика: Учебно-методическое пособие для студентов по специальности 031200 – Педагогика и методика начального образования/ Архипова Е.В., Белая В.Ю., Денисевич Н.Н., Зеленкова И.В. [и др.]. – Коломна, КГПИ, 2000. – 115 с.
3. Подготовка студентов к овладению профессиональными компетенциями по обучению, воспитанию и развитию дошкольников и младших школьников: монография / под ред. Г.С. Вяликовой; Московский государственный

областной социально-гуманитарный институт. – Коломна: МГОСГИ, 2015. – 205 с.

4. Смирнова, О.М. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе: учебное пособие для бакалавров. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС. – 2017. – 199 с.

М.А. Тимошенко

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, РФ
maryangeltimoshenko@yandex.ru

Научный руководитель:

И.И. Бурлакова

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, РФ

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос изучения ролевой игры как средства повышения мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся. Авторы предлагают апробированную во время педагогической практики методику дидактизации некоторых игровых ресурсов и их интегрирования в процессе обучения иностранному языку. Представлены результаты опытного обучения, сделан вывод о том, что игры положительно влияют на учебный процесс не только в начальной школе, но и на средней ступени обучения при условии, если учащиеся получают возможность реализовать языковые знания в более интересных для них игровых ситуациях, что также способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.*

***Ключевые слова:** обучение иностранному языку, игра, мотивация, интеракция, коммуникативный подход.*

***Введение.** Современный педагогический человеко-ориентированный подход означает, что ученик является основным субъектом образовательного процесса. Данный подход коррелирует с тезисом о том, что современному обществу нужны люди, способные эффективно решать задачи, создавать оригинальные идеи, реализовывать свои знания и навыки в сложных ситуациях и решать проблемно-ориентированные задачи.*

В связи с этим учителю приходится искать новые методы повышения эффективности обучения современных школьников, которые теряют интерес к предмету в подростковом возрасте. Современное молодое поколение – это

поколение цифровых технологий. ИКТ – неотъемлемая часть их повседневной жизни и мы можем и должны использовать компьютеры и другие устройства в процессе обучения. В данных условиях одной из самых актуальных проблем является сохранение и повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка [1]. Основываясь на современных педагогических исследованиях, мы попытались интегрировать некоторые игры в темы, которые изучают ученики на средней ступени обучения.

Методология. В настоящее время проблема использования дидактических игр в обучении иностранному языку широко освещается в отечественной и зарубежной методической литературе и не является новой идеей. Многие педагоги используют игры в учебном процессе, особенно в начальной школе. Мы сделали попытку соединить игру с определенной темой таким образом, чтобы она смогла быть интегративна в процесс изучения иностранного языка и стать частью темы.

Основная часть. Игры, которые мы апробировали во время педагогической практики с обучающимися среднего звена значительно отличались по степени сложности тех игр, которые им предлагались на ранней ступени образования. Причина в следующем: ученики уже овладели определенным словарным запасом и теперь одной из основных задач является – развитие коммуникативных навыков. Другими словами, обучающиеся должны активизировать свой словарный запас в учебных ситуациях, приближенных к жизненным реалиям.

Среди игр, успешно реализованных нами в обучении английскому языку, хотелось бы отметить известные игры, которые изначально не предполагались как дидактические. Мы имеем в виду такие игры по телепроектам, как шоу «Колесо фортуны», «Опасность!» (оба шоу созданы Мервом Гриффином) и «Кто хочет стать миллионером?» (создана Дэвидом Бриггсом). Все эти игры могут быть приняты для обучения иностранным языкам. Дидактическая версия «Колеса фортуны» очень эффективна для среднего этапа изучения иностранного языка. Данную игру можно использовать по таким темам, как «Еда», «Описание дома», «Семья» и т.д. Игра «Опасность!» представляет собой викторину. Игрок должен использовать межпредметные знания, что способствует достижению метапредметных результатов образования. Эта игра представляет собой командную работу, когда учащиеся готовят вопросы друг для друга, используя учебный материал по определенной теме [2]. Что касается игры «Кто хочет стать миллионером?», то вопросы готовит учитель. Вопросы разделены от простых до самых сложных. В отличие от ТВ-викторины, где играет один игрок, принимать участие в данной игре могут все ученики [3].

Также в Интернете существует множество ресурсов, которые содержат интерактивные игры. Хотя многие сайты предназначены для носителей языка, ученики под руководством учителя могут использовать их для обучения английскому языку. Онлайн-игру «Monkey Puzzlen» можно использовать для запоминания слов по многим темам, например, «Animals» («Животные»), «Numbers» (Числительные), «Familie» («Семья») и другие [4].

«FluentU» – это не просто видео, FluentU – лучший способ выучить английский с помощью реальных видео. К игре требуется некоторая подготовительная работа, т.к. FluentU превращает аутентичные развлекательные видео на английском языке в веселые онлайн-игры для коммуникативной языковой практики. Каждый ученик по отдельности самостоятельно может посмотреть трейлеры к фильмам, музыкальные видеоклипы, вдохновляющие выступления и многое другое, с интерактивными элементами, которые значительно улучшают языковые навыки и способствуют поддержанию высокого уровня мотивации в процессе изучения иностранного языка [5; 6].

В результате опытного обучения во время педагогической практике нам удалось собрать большой корпус аутентичных игр, которые мы проанализировали на предмет возможности использовать их в среднем звене на уроках английского языка и классифицировали по уровню сложности. Все игры способствовали поддержанию высоко уровня мотивации учеников к изучению английского языка, что доказывалось тем, что дети с удовольствием ходили на наши уроки, активно участвовали в предложенных играх, не боялись говорить, были инициаторами поиска новых аутентичных игр на англоязычных сайтах.

Игры позволили обучающимся реализовать возможности использования иностранного языка для решения коммуникативных задач. Кроме того, они получили новый опыт, как самостоятельно увеличить словарный запас без каких-либо упражнений и заучивания слов наизусть. Еще одним плюсом обучения стал тот факт, что у обучающихся появилась возможность расширить кругозор, участвуя в интерактивных играх.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что современные аутентичные игры положительно влияют на учебный процесс и поддерживают высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка. Игры могут быть применены к большинству тем и вносят положительный вклад в учебный процесс, делая его интересным и эффективным.

Литература

1. Бурлакова, И.И. Расширение лингвистического кругозора на занятиях по иностранному языку // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: Сборник научных статей по итогам V

- Международной научно-практической конференции. Под редакцией В.С. Артемовой, Н.А. Сальниковой, Е.А. Цыганковой. – Брянск, 2017. – С. 259-262.
2. Бурлакова, И.И., Цзе, Д. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся с использованием групповой формы аудиторной работы// Русский язык за рубежом. – 2019. – № 4(275). – С. 113-118.
 3. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Эрик Берн. – Москва: Попурри. – 2003. – С. 58 – 64.
 4. Chou, Yu-kai. Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards // Octalysis Media. – 2015. – PP. 248-265.
 5. Busy Teacher [Электронный ресурс]. – URL: <https://busyteacher.org>, свободный – (дата обращения 20.10.2020).
 6. Icebreaker Ideas [Электронный ресурс]. – URL: <https://icebreakerideas.com>, свободный – (дата обращения 20.10.2020).

П.А. Талыка, М.В. Чайченко
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
gama79@yandex.ru

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

***Аннотация.** Здоровье детей и подростков в любом обществе и при любых социально-экономических и политических ситуациях является актуальной проблемой и предметом первоочередной важности. Основным направлением нашей работы было изучение двигательного режима младших школьников.*

***Ключевые слова:** младший школьный возраст, двигательная активность, двигательный дефицит, физкультурно-оздоровительная работа.*

***Актуальность.** Каждый сегодня знает, что полноценное физическое развитие и здоровье ребенка – это основа формирования личности. Формирование личности, поддержание на необходимом уровне физического и психического здоровья ребенка начинается с его рождения, а также, отмечается и при обучении в школе. Педагогическим инструментарием учителя физической культуры, обеспечивающим результативность обучения, является умелое использование им методов и приемов обучения, в ходе изучения которых наблюдается сохранение здоровья, данного ребенку природой.*

Одной из стратегических задач развития страны должно быть полноценное здоровьесбережение населения. Это регламентируется и обеспечивается рядом

нормативно-правовых документов: Законами РФ «Об образовании», «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения, Указом Президента России «О неотложных мерах по обеспечению здоровья населения в РФ, «Конвенцией о правах ребенка» и т.д.

Период, в который ребенок приспосабливается к обучению в школе является одним из самых сложных, течение данного периода очень во многом зависит от состояния здоровья и степени готовности физиологических систем организма к постоянному воздействию учебных нагрузок. Степень готовности ребенка к школе судится уровнем развития основных психофизиологических функций. Не менее важным для оценки является уровень физической подготовки, на котором находится ребенок, так как в процессе обучения в школе организм ребенка подвергается влиянию повышенных учебных и статических нагрузок.

На сегодняшний день особое внимание уделяется проблеме повышения двигательной активности учащихся младшего школьного возраста. Данная проблема напрямую связана с дефицитом двигательной активности, продолжающим расти в связи с быстрым ростом заболеваемости среди учащихся. Данная проблема требует незамедлительного вмешательства специалистов в области физической культуры.

По мере взросления школьников, в распорядке дня, физические упражнения должны занимать приоритетное значение. Известно, что под воздействием физической нагрузки улучшается синтез белка не только в самих работающих мышцах, но и в других органах и тканях, увеличивается масса крови, снижается риск образования тромбов в сосудах, улучшается работа печени и почек, повышается работоспособность. Однако, физическая нагрузка будет полезной лишь тогда, когда она оптимальна, особенно для детей с ослабленным здоровьем, перенесших серьезные заболевания. В связи с этим важной проблемой является определение критического минимума двигательной активности.

Цель исследования: на основе анализа научно-методической литературы выявить влияние двигательной активности на организм детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования: Изучить понятие «двигательная активность». Выявить взаимосвязь двигательной активности с основными физиологическими системами организма у детей младшего школьного возраста.

Нами были изучены литературные источники ведущих отечественных специалистов в области физической культуры детей младшего школьного возраста. Подавляющая часть исследований указывают на то, что современные дети в большинстве своем подвергаются «двигательному дефициту», т.е.

количество движений, производимых в течение дня, ниже нормы. Не секрет, что и в образовательном учреждении, и дома дети большую часть времени проводят в статичном положении. Это, в свою очередь оказывает излишнюю нагрузку на определенную группу мышц и вызывает их утомление. Снижаются работоспособность и сила скелетной мускулатуры, что влечет за собой всевозможные нарушения в состоянии опорно-двигательного аппарата и задержку возрастного развития основных двигательных качеств. Для гармоничного развития ребенка формирование двигательной активности должно стать одним из обязательных компонентов режима дня. Для нормального роста, развития и функционирования детского организма физкультурно-оздоровительная работа в школе должна быть направлена на удовлетворение природной потребности детей в двигательной активности. С помощью двигательной активности дети лучше развиваются в физическом плане.

Специалисты Е.А. Бабенкова и О.М. Федоровская указывают на то, что растущий организм нуждается в мышечной деятельности. Неполюценная двигательная активность способствует развитию целого ряда отклонений в состоянии здоровья [1]. В исследованиях М.М. Безруких [4] отмечается, что в двигательной активности человека скрыты огромные возможности для развития и мобилизации физических способностей, играющих роль в развитии индивида и общества. В этой связи нам представляется важным выявить роль двигательной активности в процессе жизнедеятельности младшего школьника. Выделяя физическую активность как социально-биологический компонент, специалисты отмечают, что содержание физической активности человека централизуется его систематическая, мотивированная деятельность, направленная на физическое совершенствование. При этом главным ее звеном являются занятия физическими упражнениями, в основе которых лежат целенаправленные движения. Таким образом, физическую активность можно определить как целеустремленную двигательную деятельность человека, способствующую укреплению здоровья, развитию физического потенциала и достижению физического совершенства для эффективной реализации своих задатков и способностей с учетом личностных мотиваций и социальных потребностей. Иначе говоря, понятие «двигательная активность» включает в себя сумму движений, выполняемых человеком в процессе его жизнедеятельности.

Как отмечают А.П. Матвеев, Г.И. Погодаев [4]. чрезмерно важную роль движений на развитие психики и интеллекта: «...от работающих мышц импульсы постоянно попадают в мозг, стимулируя центральную нервную систему и тем самым, способствуя ее развитию. Чем более тонкие движения приходится делать ребенку и чем более высокого уровня координации движений достигает он, тем успешнее идет процесс его психического развития.

Двигательная активность ребенка не только благоприятствует развитию мышечной силы как таковой, но и увеличивает энергетические резервы организма». Система использования средств физической культуры исключительно важна, так как именно в этот период продолжается интенсивное развитие форм и функций организма. Недостаток двигательной активности неизбежно приводит к невосполнимым потерям в физическом развитии детей, к отклонениям в состоянии здоровья, к снижению умственных способностей, к падению работоспособности в целом.

Исследуя двигательную активность как основу жизнеобеспечения детского организма, М.Д. Маханева [2] отмечает, что именно она оказывает воздействие на рост и развитие нервно-психического состояния, функциональные возможности и работоспособность ребенка. «Во время мышечной работы активизируется не только исполнительный (нервно-мышечный) аппарат, но и механизм моторно-висцеральных рефлексов (т.е. рефлексов с мышц на внутренние органы) работы внутренних органов, нервная и гуморальная регуляции (координация физиологических и биомеханических процессов в организме). Поэтому снижение двигательной активности ухудшает состояние организма в целом: страдают и нервно-мышечная система и функции внутренних органов». В.А. Муравьев, Н.Н. Назарова [3] также описывают в своих исследованиях, что процессы мышечной деятельности совершенствуют работу сердца: «... оно становится сильнее, увеличивается его объем». Даже больное сердце, по их утверждению, под влиянием физических нагрузок значительно укрепляется. На основе анализа исследований ученых: Ю.И. Данько, Г.П. Юрко, С.М. Тромбах, И.А. Аршавский, В.И. Добрейцер, было отмечено, что высокая физиологическая реактивность организма в ответ на интенсивные физические нагрузки, а также высокая интенсивность окислительно-восстановительного периода после них позволяет рассматривать период младшего школьного возраста в качестве сензитивного для развития выносливости к физическим нагрузкам большой интенсивности [5].

По данным выборочного исследования ряда психофизических и педагогических показателей, характеризующих уровень физического развития учащихся 1-4-х классов общеобразовательной школы, высокое физическое развитие имеют около 9% младших школьников, среднее – около 57%, а низкое – около 34%. При распределении по группам здоровья 21% учеников отнесены к I группе, 57% и 22% - соответственно ко II и III группам. У многих первоклассников малый объем двигательного опыта, широкий спектр функциональных отклонений в развитии опорно-двигательного аппарата, дыхательной, сердечно-сосудистой, и нервной систем, желудочно-кишечного тракта [5].

Анализируя научно-методическую литературу, мы пришли к выводам:

- очень важно организовать физкультурно-оздоровительную работу в начальной школе таким образом, чтобы в ее процессе развивались не только двигательные умения, навыки и физические качества, но и положительное отношение к здоровому образу жизни
- двигательная активность рассматривается как главное проявление жизни, естественное стремление к физическому и психическому совершенствованию, а также является основой индивидуального развития и жизнеобеспечения ребенка.
- педагогам необходимо использовать разнообразные формы организации физической активности детей в режиме дня – это создаст определенный уровень положительных эмоций у детей и чувства мышечной «радости».
- человек способен обеспечивать формирование организма не только на основе наследственно-заложенной программы, но и в результате текущих влияний внешней среды, в частности под воздействием физических нагрузок.
- увеличение объема и интенсивности двигательной активности способствует совершенствованию деятельности основных физиологических систем организма, физическому и нервно-психическому развитию.

Литература

1. Бабенкова, Е.А., Федоровская, О.М. Игры, которые лечат. Для детей от 5 до 7 лет. – Москва: ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.
2. Маханева, М.Д. С физкультурой дружить – здоровым быть! Методическое пособие. – Москва: ТЦ Сфера, 2009. – 240 с.
3. Муравьев, В.А., Назарова, Н.Н. Гармония физического развития и здоровья детей и подростков: метод. пособие. – Москва: Дрофа, 2009. – 125 с.
4. Чайченко, М.В., Золотова, М.Ю. Анализ состояния здоровья детей дошкольного возраста и пути укрепления его средствами физических упражнений// Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. Вып. 1. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2017. – 221 с.
5. Чайченко, М.В. Комплексная методика оздоровительной физической культуры дошкольников 5 - 7 лет с направленным развитием функций опорно-двигательного аппарата: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Чайченко Мария Владимировна; [Место защиты: Тул. гос. ун-т]. – Коломна, 2013. – 216 с.

РАЗДЕЛ 3. ОБОЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

М.О. Гришина, М.В. Куликова
АНООДО д/с комбинированного вида №13 «Сказка»,
г.о. Егорьевск, РФ
marina.grishina.77@bk.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДОУ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние предметно-пространственной среды на развитие воспитанников дошкольного возраста в соответствии с их возрастными особенностями, охраны и укрепления их здоровья и повышения эмоционального благополучия.

Ключевые слова: образовательная среда, предметно-пространственная среда, дизайн-проект.

В условиях модернизации системы российского образования, вариативности образовательных программ, реформирования системы дошкольного воспитания всё более актуальной становится проблема организации такой окружающей среды, которая была бы «направлена на гармонизацию с точки зрения количества, разнообразия, неординарности, изменяемости, степени влияния на ребёнка» [11, с. 7] всех ее компонентов, способствующих всестороннему развитию личности ребёнка.

В контексте сказанного главным является влияние предметно-пространственной среды на развитие воспитанников дошкольного возраста в соответствии с их возрастными особенностями, охраны и укрепления их здоровья и повышения эмоционального благополучия. Среда, в которой живет и воспитывается ребёнок, как известно, может быть разной: поддерживающей, развивающей, насыщенной, комфортной или в некоторых случаях даже враждебной (Т.И. Алиева, Е.П. Арнаутова, Т.В. Антонова, В.И. Логинова, Т.Н. Доронова и др.).

Как никогда сегодня возникает необходимость грамотной организации развивающей предметно-пространственной среды, которая обеспечит активное включение ребёнка во взаимодействие с окружающим предметным миром, тем самым станет одним из условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования. При этом

развивающий эффект предметно-пространственной среды детского сада в значительной степени зависит от способности педагогов раскрыть социальный потенциал предметного мира, использовать его в качестве воспитательного средства.

Анализ источников показывает, что в различные исторические периоды проблема организации предметно-пространственной среды в той или иной степени рассматривалась многими исследователями (Платоном, И. Песталоцци, Ф. Дистервегом, Я. Коменским, Ж. Руссо, М. Монтессори, Л.Н. Толстым, В.А. Сухомлинским, Ш.А. Амонашвили, Л.А. Венгером, П.И. Пидкасистым, Ю.К. Бабанским, В.А. Сластениным и др.), однако на современном этапе она нуждается в более подробном, системном управленческо-педагогическом изучении, особенно в плане развивающего эффекта среды.

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предметно-пространственная среда обозначена одним из ключевых условий успешного образовательного процесса. А проектирование и обогащение развивающей предметно-пространственной среды является ключевой задачей дошкольных организаций. Предметно-пространственная среда должна стимулировать детей к активности в различных видах деятельности, развивать способности.

Предметно-пространственная среда детского сада, во многом определяет эмоциональное состояние детей, формирует ситуацию положительного общения с окружающим миром. Целостными и гармонично сочетающимися по цвету, стилю, материалам должны быть предметы, мебель, оборудование, всё то «внутреннее убранство» которое окружает ребёнка в течение всего дня пребывания в детском саду.

Помимо этого, среда должна развивать у воспитанников чувство прекрасного, приносить психологический комфорт. Но создать такую среду в дошкольной организации бывает очень сложно, зачастую педагогам не хватает профессиональных знаний и навыков.

Идеальная цель педагогического процесса, к которой должен стремиться каждый воспитатель ДОО – это воспитание всесторонне развитой личности и счастливого ребенка. Все, что окружает ребенка, формирует его психику, является источником его знаний и социального опыта. Поэтому главная задача педагогов создать такие условия, которые способствовали бы наиболее полной реализации развития детей по всем психофизиологическим параметрам: создавать положительное состояние у детей, организовывать рациональный двигательный режим, предупреждать детское утомление разумным чередованием разнообразной активной деятельности и отдыха.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет утверждать,

что результатом образования с позиций современных исследователей, является человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе при специально созданных условиях, что неразрывно связано с понятием «образовательной среды».

Как отмечает Л.А. Боденко «в последнее десятилетие образовательная среда анализировалась рядом отечественных и зарубежных исследователей» [4, с. 3].

В.А. Ясвин, анализируя ряд «образовательных сред» прошлого, рассматриваемых в педагогической деятельности Я.А. Коменского, Я. Корчака, Д. Локка, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Ж.–Ж. Руссо, предлагает следующее определение понятия образовательной среды: «...под образовательной средой (или средой образования) мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно- предметном окружении» [13, с. 35].

Одним из важнейших компонентов образовательной среды является *предметно-развивающая среда*, построению которой надо уделить особое внимание.

Одной из форм проектирования развивающей предметно-пространственной среды является дизайн-проект.

Слово «дизайн» происходит от английского Design – «проектирование, определение функции предмета», который в свою очередь происходит от латинского Designare – «определять назначение, обозначать».

В. Г. Власов термин «дизайн» определяет как творческий метод и процесс функционального формообразования, а также область профессиональной деятельности по проектированию промышленных изделий, мебели, инструментов, машин, организации предметной среды и трудовых процессов, вид проектной междисциплинарной художественно-технической деятельности по формированию предметной среды. Дизайнерская деятельность заключается в специфически эстетическом способе формировании объектов, на основе целостного осмысления [6].

На современном этапе ДОО детский сад № 13 «Сказка» переживает период серьезного обновления. Изменились программы, формы организации образовательной деятельности, существенно изменилась социокультурная среда, в которой растут современные дети.

Для повышения качества образовательных услуг, построения эффективного педагогического процесса в современном детском саду принципиально важным является понимание возможностей предметно-пространственной среды, знание нормативных требований и подходов к ее

проектированию.

Наиболее приемлемая для каждого дошкольного учреждения предметно-пространственная среда должна проектироваться на основе реализуемой в детском саду образовательной программы дошкольного образования, требований нормативных документов, материальных и архитектурно-пространственных условий, предпочтений, интересов и уровня развития детей, общих принципов построения предметно-пространственной среды. Наш сад работает по программе «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой.

На базе ДОО был нами произведён анализа состояния предметно-развивающей среды помещений общего пользования (коридоры), групповые комнаты. Про анализируя мы пришли к выводу: что предметно-пространственная среда в ДОО соответствует современным требованиям организации пространства, реализации воспитательно-образовательных задач детского сада.

Результаты работы по разработке и реализации дизайн-проекта показали, что грамотно организованная среда рассматривается педагогическим коллективом как важнейшая составляющая качества дошкольного образования в образовательной области.

Проведенная работа способствовала повышению грамотности педагогов в части организации развивающей среды. Были обозначены цели и задачи по обогащению среды на следующий период.

Литература

1. Абрамова, Н.А., Развивающая предметно-пространственная среда в условиях реализации ФГОС дошкольного образования // Научный поиск. – 2015. – № 3(5). – С. 20-22.
2. Аляутдинова, Р.Н. Мониторинг как основа модели управления качеством обучения в дошкольном учреждении //Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 5. – С. 81-85.
3. Артамонова, О.В. Предметно-пространственная среда: её роль в воспитании личности // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 4. – С. 22-27.
4. Боденко, Л.А. Педагогические условия общекультурного становления младшего школьника в образовательной среде: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 1999. – 22 с.
5. Виноградова, Н.А., Мониторинг в современном детском саду. – Москва: ТЦ Сфера. – 2011. – 64 с.
6. Власов, В.Г. Иллюстрированный художественный словарь. – Санкт-Петербург: АО "Икар", 1993. – 272 с.

7. Галкина, И.П. Предметно-развивающая среда: модульный подход // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2014. – № 4. – С. 7-10.
8. Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. – Москва: Мозаика-Синтез. – 2006. – 128 с.
9. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) [Электронный ресурс] / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Ot-rojdenia-do-shkoli.pdf> (дата обращения 12.09.2020)
10. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении /В.А. Петровский и др. – Москва: Новая школа, 1993. –102 с.
11. Стеркина, Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. [психол.] наук: (19.00.07). – Москва, 1977. – 15 с.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ// КонсультантПлюс: сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 23.10.2020)
13. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. /В.А. Ясвин. – Москва: Смысл. – 2001. – 365 с.

Е.Е. Ануфриева, С.Ю. Коробко

МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята»,
Коломенский г.о., РФ
superkorobko@yandex.ru

ОСОБЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Духовно-нравственное становление личности не может происходить без такой важной составляющей, как народная культура. В статье показан опыт ДОУ по использованию элементов народной культуры (старинных праздников, традиций, фольклора, художественных промыслов, декоративно-прикладного искусства) в решении 'той задачи.

Ключевые слова: народная культура, дети дошкольного возраста, духовно-нравственное воспитание.

Возрождение народа мы не мыслим без обращения к истокам и принятия ценностей национальной культуры. Каждая семья имеет национальную культуру, в которой заложены пласты этой мудрости, культуры. С древнейших времен люди выражали в фольклоре свои взгляды на жизнь, природу, общество

и человека. Эти воззрения, основанные на жизненном опыте и мудрости, передавались молодому поколению в художественной форме.

Мы, педагоги, стремимся воспитывать дошкольников, развивая у них чувство прекрасного, прививая такие качества, как честность, любовь к труду, гуманное отношение к человеку.

На государственном уровне были приняты законы, учитывающие сложившуюся ситуацию и ставящие задачи по воспитанию духовно-нравственных и социально-коммуникативных качеств личности.

В.В. Путин в своём «Послании президента Федеральному собранию» (2013г.) указывал о необходимости формирования духовно-нравственной, социально-коммуникативной творческой личности, способной к самооценке, саморазвитию и профессиональному росту.

В 2014 году Министерством образования и науки РФ был разработан и утверждён Федеративный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования.

Пункт 1.4 (6) этого стандарта указывает, что одним из основных принципов дошкольного образования является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

А пункт 1.6 (5) указывает на объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

Мы видим, что ФГОС определяет духовно-нравственное воспитание как основополагающую концепцию. Поэтому проблема духовно-нравственного воспитания в современном мире очень актуальна и предполагает изучение накопленного педагогического опыта по решению данной задачи в практике воспитательной работы с детьми.

В нашей работе по этому вопросу мы ставим перед собой цель: показать возможности использования традиционной русской народной культуры в современном образовательном процессе для формирования духовно-нравственных и социально-личностных качеств у детей дошкольного возраста.

Основные задачи воспитания:

- формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию;
- формирование чувства собственного достоинства как представителя своего народа;
- развитие нравственных чувств (патриотических, эстетических, милосердия и т. д.);
- воспитание навыков и привычек поведения.

Основной задачей в этом направлении является верность традициям, которая должна учитывать реальное развитие общества, новые веяния времени. Мы педагоги должны обладать знаниями традиций праздничной, художественной культуры.

В наше время идет поиск новых, более соответствующих методов образования и воспитания дошкольников. Ненавязчиво и бережно вводить детей в мир народной культуры, которая становила и укрепляла всегда нравственный облик народа, была его исторической памятью, – задача дошкольного образовательного учреждения.

Благодаря стараниям опытных педагогов, хранителей и собирателей народных песен, мастеров народных промыслов, к нам постепенно возвращается национальная память. Мы по-новому начинаем относиться к старинным праздникам, традициям, фольклору, художественным промыслам, декоративно – прикладному искусству, в которых нам народ оставил самое ценное из своих культурных достижений.

Фольклорное богатство народа – это его духовное богатство. Народное творчество многогранно. Произведения народного творчества веками отбирались и отшлифовывались мастерами фольклора. Народный фольклор – это азбука нравственности.

Попевки, считалки, скороговорки, песни – часть детского быта. Произведения детского фольклора, как полевые цветы. Чтобы ребенок вырос добрым, отзывчивым, милосердным, умел творить добро и сопереживать, радоваться и от души смеяться мы педагоги окружаем его заботой, любовью и красотой. Устное народное творчество помогает подготовиться к фольклорным праздникам, к драматизациям сказок.

Народный фольклор – средство нравственного этического и патриотического воспитания.

Основные формы приобщения детей к культурному наследию:

- знакомство с малыми формами устного народного творчества;
- праздничные посиделки;
- познавательные беседы;
- творческая продуктивная и игровая деятельность детей;
- посещение краеведческих музеев;
- экскурсии, целевые прогулки по городу;
- чтение и драматизация народных сказок;
- проведение календарных народных праздников;
- знакомство с народными промыслами (Хохлома, Городец, Палех, Дымка...)

В своей работе опираемся на традиционную русскую культуру и используем следующие виды работы:

1. Создание предметно-развивающей среды (библиотека русского фольклора, центр театрализованных игр);
2. Использование малых фольклорных форм в режимных моментах и в различных видах организованной деятельности;
3. Дидактические, пальчиковые игры, артикуляционная гимнастика;
4. Игры-драматизации;
5. Взаимосвязь с музыкальным руководителем. Знакомство с народными песнями, хороводами, танцами;
6. Работа с родителями (анкетирование, ознакомление родителей с русской народной культурой через совместное проведение праздников, посиделок).

Почти все фольклорные приёмы и игры, применяемые для развития детей, ребята (соответственно своему возрасту и возможностям) используют в домашней обстановке. Родители с радостью и удивлением замечают то, как изменились их дети.

Пословицы и поговорки используются во всех процессах воспитательной работы. В них народ всегда осуждал глупость, лень, хвастовство и восхвалял ум, находчивость.

Особое внимание в своей работе уделяем знакомству и проведению народных праздников. В народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора. Часто проводим игры с руками: «Бабушка Маланья», «Братья», которые развивают внимание, воображение, мелкую мускулатуру. Особым успехом у детей пользуются игры: «Ручеек», «Эхо», «Арина», «Блин», «Солнце и месяц», «Испорченный телефон», «Колечко», «Пятнашки», в которых развивались такие нравственные качества как доброта, товарищество, умение уступить, умение жить в коллективе.

Совместные игры – огромная радость для детей, создается атмосфера радости, праздника. С детьми мы проводим такие праздники как «Осенины», «Рождественские святки», «Масленицу», «Троицу», где дети, одетые в русские национальные костюмы, пели песни, колядки, частушки, разыгрывали сценки.

Эта работа кропотливая и постоянная помогает нам формировать у детей чувства любви, уважения и гордости к Родине, к русскому народу, к народному творчеству. Древние говорили, что для абсолютного счастья человека необходимо славное Отечество. С этим нельзя не согласиться. Самый благодарный путь – возрождение забытых национальных ценностей.

Литература

1. Гришина, Г. Н. Приобщение детей к народной игровой культуре / Г. Н. Гришина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 1. – С. 67-73.
2. Князева, О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учеб.-метод.пособие / О. Л. Князева, М. Д. Маханева. – 2-е изд., перераб.и доп. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2008. – 300 с.
3. Бойчук, И.А., Попушина, Т.Н. Ознакомление детей младшего и среднего дошкольного возраста с русским народным творчеством. – 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2013. – 352 с.

М.Л. Скворцова

МДОУ «ЦРР – детский сад «Тополек», г.о. Серебряные Пруды, РФ
m.skv14@yandex.ru

ПРИБОЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ ЧЕРЕЗ ЗНАКОМСТВО С РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУКЛОЙ

***Аннотация.** Традиционная народная культура – это источник великой народной мудрости и накопленного многовекового опыта. В статье показано, как через знакомство с можно расширить знания детей о традициях и обычаях русского народа, развить речь ребёнка, вызывать интерес к народному творчеству.*

***Ключевые слова:** народная культура, русская народная кукла, дети дошкольного возраста.*

Дошкольный возраст – время активного познания мира, человеческих отношений и формирования основ личности. Воспитывая детей, мы помогаем сформироваться полноценной личности с ценностной ориентацией, с нравственными принципами и духовностью, способной к постоянному самосовершенствованию.

Воспитание не может осуществляться без такой важной составляющей, как народная культура. Воспитывать детей в народных традициях – это значит донести до их сознания, что они являются носителями и хранителями народной культуры. С древнейших времен люди выражали в фольклоре свои взгляды на жизнь, природу, общество и человека. Эти воззрения, основанные на жизненном опыте и мудрости, передавались молодому поколению в художественной форме. Русский народ оставил большой след: мудрые пословицы и хитрые загадки, веселые и печальные обрядовые песни, торжественные былины, героические, волшебные, бытовые сказки.

В дошкольном детстве одним из самых важных приобретений ребёнка является развитие речи. Чем лучше речь у ребёнка, тем легче ему высказывать свои мысли и выстраивать отношения с людьми. А ведь ни для кого не секрет, что человеческое счастье в большей степени обусловлено именно успешностью взаимодействия человека с другими людьми. «Проводником» в мир речевого общения для ребёнка является взрослый. В постоянном общении со взрослым ребёнок овладевает речевыми нормами, пополняет словарный запас, учится культуре общения.

В детском саду педагоги большое внимание уделяют приобщению детей к истокам русской народной культуры и развитию детской речи. С раннего детства ребёнок окружён песнями, потешками, сказками, весёлыми играми и любимыми игрушками. Именно поэтому мы решили через знакомство с русской народной куклой расширить знания детей о традициях и обычаях русского народа, сформировать простейшие знания о народных куклах, наполнить речь народными оборотами, фразами, колыбельными, в игровой форме упражнять детей в произношении звуков, развивать фонематический слух, разговорную речь. Включение русских народных кукол в игровую и образовательную деятельность стало интересным и действенным приёмом работы в детском саду.

Чтобы поддерживать интерес детей к народным куклам, педагоги создали разные макеты (русская изба, жилая комната, огород), которые с огромным интересом обыгрывались детьми в сюжетно-ролевой игре, и изготовили дидактические игры («Подбери ткань для платья», «Собери веночек», домино «Подбери подружку», «Сказочная карусель», «Говорящий куб», «Мешочки ощущений», «Времена года»). Использование народных кукол делало занятия и игры с детьми ещё более яркими и запоминающимися. Мы широко использовали художественное слово: загадывали загадки, вспоминали потешки и заклички, рассказывали стихи.

Педагоги обыгрывали знакомые детям сказки, используя народных кукол («Колобок», «Маша и медведь»). При этом дети проговаривали слова и фразы из сказок: «Не садись на пенёк, не ешь пирожок», «Колобок – румяный бок». Постепенно места героев в сказках занимали народные куклы («Рукавичка», «Крупеничка»). Дошкольникам старшего возраста очень понравилось придумывать продолжение или новую концовку знакомых сказок («Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Морозко», «Гуси-лебеди»). В сказку вводились новые герои, получалась сказка на новый лад. Лучшие детские сказки записывали, изготавливали к ним героев и декорации и показывали сверстникам.

Поддерживая интерес у детей к народным куклам, мы старались, чтобы это закреплялось в семье. Вся работа по развитию речи и приобщению детей к истокам русской народной культуры с применением народной куклы проходила

совместно с родителями. Педагоги организовывали мастер-классы для родителей по изготовлению кукол, объявляли различные конкурсы: «Колыбельная в рисунке», «Спой мне, мама, песенку», конкурс на лучшую авторскую куклу, конкурс стихов собственного сочинения к авторским куклам. Родители участвовали в создании кукол и атрибутов для театров, в интересном и сложном конкурсе «Наша сказка» с использованием народной куклы, где надо было придумать сказку, изготовить её героев и показать спектакль по этой сказке.

В музее «Русская изба» воспитатели вместе с родителями оформили выставку, где были представлены различные самодельные русские народные куклы-обереги. Воспитанники с удовольствием посещали избу, а педагоги проводили занятия в форме познавательных экскурсий.

Ежедневная работа помогала сформировать у детей чувство любви к людям, уважение к русскому народу и гордость за свою Родине, вызывала интерес к народному творчеству. Опираясь на традиционную национальную культуру и разумно используя современные технологии, мы стремились дать качественно новое образование, воспитать духовно-нравственную, социально-коммуникативную личность, способную к решению задач, поставленных сегодня перед нашим обществом.

Литература

1. Антипина, Е.А. Кукольный театр в детском саду: сценарии с нотным приложением / Е. А. Антипина. – Москва: Творческий центр "Сфера", 2010. – 78 с.
2. Берстенева, Е.В., Догаева, Н. Кукольный сундучок. – Москва: Белый город, 2013. – 112 с.
3. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду: программа и методические рекомендации: для занятий с детьми 2-7 лет / В. В. Гербова. - 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Мозаика-Синтез, 2008. – 58 с.
4. Косарева, В.Н. Народная культура и традиции. – М.: Учитель, 2020. – 159 с.
5. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. –URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Ot-rojdenia-do-shkoli.pdf> (дата обращения 12.09.2020)
6. Петрова, Т.И., Сергеева, Е.Л., Петрова, Е.С. Театрализованные игры в детском саду. – Москва: Школьная пресса, 2001. – 128 с.
7. Ушакова, О.С. Развитие речи и творчества дошкольников [Текст]: игры, упражнения, конспекты занятий / под ред. О. С. Ушаковой. - 4-е изд., испр. – Москва: Сфера, 2015. – 171 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация.** В статье говорится о духовно-нравственном воспитании дошкольников на примере личности великого русского князя и полководца Александра Невского, а также приведен конкретный пример, как можно разработать познавательно-творческий проект для дошкольников по ознакомлению детей с отдельными наиболее яркими событиями из жизни великого князя.*

***Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, великий князь Александр Невский.*

В нашем дошкольном учреждении уделяется большое внимание такой форме работы с детьми как экскурсии. Это воспитательное средство позволяет на практике ознакомить дошкольников с культурным наследием родного города, развивает в детях эстетические чувства, любовь к Родине, интерес к духовным нравственным идеалам нашего народа.

Для детей седьмого года жизни в важнейший период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления о человеке, обществе, культуре, экскурсии просто необходимы. Именно в этом возрасте важно привить детям чувство любви и привязанности к родине, на основе которой воспитывается патриотизм.

В Святые дни Рождества Христова дошкольники подготовительной группы впервые посетили храм Святых Апостолов Петра и Павла в мемориальном парке. Экскурсия состоялась ярким солнечным днем, мы рассматривали архитектуру храма, слушали рассказ священника о празднике Рождества Христова, об иконах. Наше внимание привлекла Икона святого благоверного князя Александра Невского, дети впервые услышали имя великого святого и полководца, заинтересовались рассказом священника. На иконе увидели образ святого Александра, как князь – он одет в великокняжескую мантию, как защитник веры – он указывает путь ко Христу, как воин – он облачен в воинские доспехи, как народный герой – причислен к лику святых.

В продолжении, знакомства с личностью великого князя Александра Невского дети слушали рассказ о его жизни и подвигах. Рассказ сопровождался показом слайдов репродукции картин художников, кадров из фильма для дошкольников «Александр Невский».

Провели совместно с музыкальным руководителем занятия познавательного и духовно-нравственного содержания на следующие темы: «Александр Невский в детские годы?», «Откуда пришло Имя Невский», «Подвиги Полководца Александра Невского», «Духовная мудрость Александра Невского».

Важно было показать детям, как происходило становление личности князя Александра Невского. С раннего детства он обучался военному и дипломатическому искусству, любил читать, повествования о победах Александра Македонского- «Александрия», охотился, испытал все тяжести походной жизни.

Его обучение проходило под руководством отца Иоакима, который преподавал историю по летописям и византийским хроникам, воспитывал будущего князя в духе христианских ценностей, изучая Библию, и «Поучения» Владимира Мономаха, который, например, наставлял:

«Еде и питью быть без шума великого, при старших молчать, мудрых слушать, старшим повиноваться, с равными себе и младшими в любви пребывать, без лукавого умысла беседуя, а побольше вдумываться; не неистовствовать словом, не уклоняться учить падких на власть, ни во что ставить всеобщее почитание» [1].

Христианское воспитание, сыгравшее важную роль в становлении личности Александра Невского, происходило под руководством одного из образованнейших людей Руси того времени владыки Симона, настоятеля Рождественского монастыря города Владимира.

В то время семья князя была в тесной связи с церковью. С детства княжичи часто посещали церковные службы, что было основой их мировоззрения. Недаром Александру Невскому принадлежат слова, ставшими афоризмом: «Не в силе Бог, а в правде» [2].

Подвиги Александра Невского свидетельствуют о высокой нравственности, христианском долге и гражданской ответственности.

Сверяясь с образом Александра Невского, мы воспитываем у подрастающего поколения духовно-нравственные качества личности, которые помогают обрести опору для будущей жизни в государстве и обществе, сохранить преемственность идеалов веры и святости, благочестия, доблести и патриотизма. Святой благоверный великий князь Александр Невский – яркий пример на многие века для всех.

В рамках проектной деятельности о святом Благоверном князе Александра Невском была совершена экскурсия в музей боевой славы города Коломны. Где дошкольники увидели одежду и защитное вооружение русского воина, узнали о материалах, из которых изготавливались шлем, доспехи, кольчуга, меч, копьё,

палица. Благодаря экспозиции, посвященной древнерусским воинам и их вооружению, дети смогли наглядно прикоснуться к историческому прошлому древней Руси и приблизиться к эпохе военных подвигов Александра Невского.

Дошкольники приняли активное участие в творческой деятельности. В группе состоялись выставки: рисунков «Богатыри на Руси» и коллективной работы из пластилина «Битва на Чудском озере».

Во всем мире стоят храмы в честь святого благоверного Александра Невского, как проповедь его подвига, жизни и как память исторических событий, происходивших в истории русского государства. Считается, что русские цари открыли традицию освещать храмы в честь святого полководца в ознаменование наших побед. Следующим этапом проектной деятельности было виртуальная экскурсия по этим храмам. Мы «побывали»:

- в Китае в городе Ухань, где храм построен был российским востоковедом П. А. Дмитриевским;
- во Франции, где собор воздвигнут на средства Царя Александр II в честь победы над Наполеоном;
- в Таллине, где в 1900 году построен храм рядом с местом Ледового побоища;
- в столице Болгарии, где храм воздвигнут в 1912 после победы в Русско-турецкой войне 1878 годов.;
- в Африке, в Тунисе, в городе Бизерт стоит храм в честь нашего святого полководца [3].

Духовные и нравственные ценности личности Александра Невского: его устремленность к таким целям, как установление мира в государстве, его готовность служению людям и Отечеству - являются важным наследием юному поколению.

Литература

1. Бегунов, Ю.К. Александр Невский: Жизнь и деяния святого и благоверного великого князя» [Электронный ресурс] – URL: <http://www.a-nevsky.ru/library/aleksandr-nevskiy-zhizn-i-deyaniya.html>. (дата обращения 14.09.2020)
2. Шишов, А.В. Александр Невский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 348 с. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.a-nevsky.ru/library/shishov-aleksandr-nevskiy.html>. (дата обращения 25.09.2020)
3. Нецветаев, Д. Хранители православия в Тунисе// Журнал Фома [Электронный ресурс] – URL: <https://foma.ru/xraniteli-pravoslaviya-v-tunise.html> (дата обращения 25.09.2020)

НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК ИСТОЧНИК ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается опыт работы по приобщению детей дошкольного возраста к народной культуре. Описаны методы и приемы работы, используемые в практике ДОУ.

Ключевые слова: дошкольники, познавательное-речевое развитие, сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация, народные праздники, мастер-класс.

Мы живем в динамичном мире, где все движется с такой скоростью, что некогда даже перевести дыхание. Все мы погружены в социальные и личностные проблемы, и вопрос воспитания детей в семье незаметно отошел на второй план. Многие считают, что главное – одеть, накормить и выучить ребёнка. Чаще всего современные родители делают акцент на развитие его интеллектуальных способностей и талантов, и порой за внешним благополучием умного и всесторонне развитого ребенка скрывается безразличие, неспособность к сочувствию, сопереживанию и восприятию чужой боли.

За стремлением сделать детей «умными» взрослые порой забывают про самое главное, про их душу, а ведь знания без души – это робот, способный выполнять лишь бездумные действия и манипуляции. В этой гонке за материальным благом уже было потеряно не одно поколение детей, для которых слова – Родина, мама, ничего не значат, молодежь, для которой не существует семейных ценностей, нравственных позиций. Поэтому необходимо возродить в обществе культуру и духовность.

Дошкольный возраст является важным периодом в жизни – это отправная точка для дальнейшего развития, «фундамент» для «строительства жизни» ребенка.

Д.Б. Эльконин подчеркнул, что поведение человека, степень его духовной и культурной идентичности, личностные смыслы и нравственно-патриотические ценности во многом определяются тем, что он впитал в детстве [5].

В последние годы приняты важные нормативные документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. за № 273, приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013 г. «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного

образования», «Концепция дошкольного воспитания». Они ставят перед дошкольным образованием новые цели и задачи, актуальные на современном этапе. На первый план выходит сам ребенок. Личностно ориентированная модель образования предполагает новые подходы к пониманию периода дошкольного детства как наиболее значимого, ценного в становлении личности индивида. Одной из главных задач данного периода является воспитание самостоятельного, инициативного, активного гражданина, способного к постоянному самосовершенствованию.

Нельзя не оценить важность пространства, в котором находятся и живут наши дети, его влияние на нравственное воспитание. Сегодня слишком много негативной информации обрушивается на дошкольников. Поэтому вопрос о нравственном воспитании детей в наше время стоит очень остро. В жизни наших детей должно быть что-то особенное, что поможет им, даст нужные ориентиры – это может быть и должна быть народная культура.

Традиционная народная культура – это духовные и материальные ценности, созданные народом, т. е. передаваемые от поколения к поколению. Это источник великой народной мудрости и накопленного многовекового опыта. Воспитывать детей в национальных традициях – значит донести до их сознания, что они являются носителями и хранителями народной культуры. Достичь этого можно при условии, что народная культура станет неотъемлемой частью их жизни. В своей работе мы стараемся использовать богатейший опыт и материал, который есть в арсенале отечественной педагогики.

Как все мы знаем, ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра, а кукла – одна из первых и любимых игрушек малышей. Конечно, наши дети играют современными куклами, а русская народная кукла им практически неизвестна. Поэтому мы решили через знакомство с русской народной куклой расширить знания детей о традициях и обычаях русского народа, сформировать простейшие знания о народных куклах-оберегах, наполнить речь народными оборотами, фразами, колыбельными.

Для нас в работе с народной куклой многое было новым. И, чтобы научить других, мы учились сами: проводили в коллективе мастер-классы по изготовлению различных народных кукол, купили кукол в народных костюмах близлежащих областей, специальную литературу. Затем стали знакомить детей с историей создания этих кукол, рассматривали их одежду, обогащали словарь воспитанников новыми словами, учили с ними народные игры.

В процесс знакомства с русской народной куклой вовлекали родителей, организовывали для них мастер-классы. Ребята вместе с родителями собирали различный материал для изготовления кукол (кусочки ткани, нитки, лыко, солому), а затем пробовали самостоятельно изготовить кукол. В музее «Русская

изба» мы вместе с родителями оформили выставку, где были представлены различные самодельные русские народные куклы-обереги. Воспитанники с удовольствием посещали избу, а педагоги проводили занятия в форме познавательных экскурсий. Русская изба стала любимым местом. Здесь дети не только слушали сказки, шутки - прибаутки, но и любили творчески позаниматься, лепить, рисовать, мастерить. Воспитатели учили детей рисовать хохломские узоры на ложках, городецкие на разделочных досках, расписывать глиняные игрушки дымковской росписью. С увлечением малыши рисовали узоры на ткани.

Чтобы сохранить интерес детей к народным куклам, нам необходимо было разнообразить их использование в сюжетно-ролевой игре. Хорошей находкой для активизации деятельности с куклой оказалось внедрение макетирования в игровую деятельность. Мы создавали разные макеты: русская изба, огород. Интерес к обыгрыванию макетов сохраняется у ребят и сейчас. Поддерживая интерес у детей к народным куклам, мы старались, чтобы это закреплялось в семье. Объявляли различные конкурсы: «Колыбельная в рисунке», «Спой мне, мама, песенку», конкурс на лучшую авторскую куклу, конкурс стихов собственного сочинения к авторским куклам.

Знакомство с народной куклой дало положительные результаты в познавательно-речевом развитии и воспитании детей: они стали внимательнее слушать рассказы воспитателя и сверстников, помогать друг другу в случае затруднения, замечать речевые ошибки сверстников и доброжелательно их исправлять. Их речь стала более выразительной, дошкольники стали чувствительнее к многообразию слов, старались подбирать наиболее точные слова или словосочетания для выражения своих мыслей, народные обороты, сравнения, ласковые слова.

Создание нового всегда вызывает интерес, желание изучить, применить в деятельности. Поэтому, продолжая работу, мы решили внедрять народные куклы в игры драматизации народных сказок. Ведь народные сказки — это важнейшее воспитательное средство. Русские педагоги всегда высоко оценивали воспитательный и образовательный потенциал народных сказок. К.Д. Ушинский считал, что сказки близки и понятны детям. Любимы детьми потому, что просты и непосредственны: соответствуют детской психологии. Он говорил, что «это первые блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думал, что кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа» [3, с. 496].

Я считаю, что за сказочным вымыслом и фантазией стоят реальные переживания. И раз народная сказка – это творение русского народа, то она

является источником воспитания любви к родной природе, родной земле, к Родине.

Педагоги обыгрывали знакомые детям сказки, используя народных кукол («Колобок», «Маша и медведь»). При этом дети проговаривали слова и фразы из сказок: «Не садись на пенёк, не ешь пирожок», «Колобок – румяный бок».

Постепенно места героев в сказках занимали народные куклы («Рукавичка», «Крупеничка»). Дошкольникам старшего возраста очень понравилось придумывать продолжение или новую концовку знакомых сказок («Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Морозко», «Гуси-лебеди»).

В сказку вводились новые герои, получалась сказка на новый лад. Лучшие детские сказки записывали, изготавливали к ним героев и декорации и показывали сверстникам.

Вся работа по игре-драматизации с применением народной куклы проходила совместно с родителями. Они участвовали в создании кукол и атрибутов для театров, в интересном и сложном конкурсе «Наша сказка» с использованием народной куклы, где надо было придумать сказку, изготовить её героев и показать спектакль по этой сказке.

Воспитатели стали пробовать включать народные куклы в театрализованную деятельность. Это деятельность увлекла нас и порадовала высокими результатами в развитии речи детей и их творческой активности. Воспитанники стали свободно применять народных кукол в игровой деятельности, их речь обогатилась словами и выражениями из знакомых сказок (сказочными оборотами), стала более выразительной и эмоциональной.

Еще одним методом в работе с детьми стало использование народных праздников. Это клад, накопленный и сохраненный для потомков, вобравший в себя не только многовековые традиции, но наблюдения за тем, что нас окружает: погодные изменения, поведение животных и птиц, особенности времен года и связанные с этим труд, жизненный уклад, различные стороны жизни человека. Это история народа, народная мудрость. Народные праздники с песнями, хороводами, обрядами и, конечно же, играми. Праздники впитали в себя веселье и отдых, сказания и предания, по сути, это и есть история нашего народа. Многие праздники мы продолжаем отмечать в нашем детском саду.

Все это использование народной педагогики, воспитательный потенциал которой высоко оценивал К.Д. Ушинский. Он писал: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях...» [4, с. 6]. К.Д. Ушинский очень хорошо знал народные обычаи, традиции и обряды и сделал вывод, что «мудрость предков – зеркало для потомков».

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования - приложение к приказу Минобрнауки от 17.10.2013 №1155
2. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. /Под ред. Н.Е Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – Москва: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.
3. Программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры»/ О.Л. Князева, М.Д. Маханева // Программы дошкольных образовательных учреждений. – Москва: Аркти, 2003. – С. 47-48.
4. Ушинский К.Д. и современная школа. Ч.1 / Тезисы докладов Всерос. науч.-практ. конф. (23-25 февраля 1994 г.). – Курск: Гос. пед. ин-т, 1994.
5. Чебан, А.Я., Бурлакова, Л.Л. Знакомим дошкольников с народной культурой. – Москва: Сфера, 2011. – 128 с.
6. Штольц, Х., Рудольф, Р. Как воспитывать нравственное поведение: Кн. для учителя: Пер. с нем./ Х. Штольц, Р. Рудольф. – Москва: Просвещение, 1986. – 78 с.

И.Н. Ярузова, О.И. Бегутова

МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята»,
Коломенский г.о., РФ
E-detsad14-kolomna@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ДОУ ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Искусство: литература, скульптура, народное творчество, живопись, – является мощным средством формирования внутреннего мира детей дошкольного возраста. В статье описывается система работы образовательного учреждения по художественно-эстетическому воспитанию дошкольников.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, искусство, детское творчество, дошкольник.

Кризисное состояние духовно-нравственной сферы общества и семьи, безусловно отражается на нервно-психическом и духовно-нравственном здоровье детей. Погруженный в технократию мир предлагает ребенку информацию вместо чувства, заданную программу вместо развития собственной фантазии. К сожалению, многие родители, да и подчас мы воспитатели, утратили четкие представления о закономерностях, определяющих развитие ребенка в тот или иной период детства. Педагогический процесс, ориентированный на

обучение в ущерб воспитанию, вытесняет из жизни дошкольника доброе и живое общение со сверстниками и взрослыми.

Незаменимым средством формирования внутреннего мира детей является искусство: литература, скульптура, народное творчество, живопись. Оно пробуждает у детей дошкольного возраста эмоционально-творческое начало. Оно также тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Именно поэтому художественно-эстетическое воспитание одно из главных направлений в нашей деятельности.

Целью педагогического коллектива ДООУ является развитие творческого потенциала ребенка, создание условий для его самореализации.

Для получения ожидаемых результатов (целевых ориентиров) в нашем дошкольном учреждении создана система работы по художественно-эстетическому воспитанию, которая состоит из взаимосвязанных между собой компонентов:

- обновление содержания образования (выбор программ и технологий);
- создание условий для эстетического воспитания (кадровое обеспечение, учебно-методическое обеспечение, создание развивающей предметно-пространственной среды);
- организация воспитательно-образовательного процесса (работа с детьми и родителями)
- координация работы с другими учреждениями и организациями.

В дошкольном учреждении создан учебно- методический комплект:

- программы художественно-эстетического воспитания и методические рекомендации;
- перспективные планы по приоритетному направлению работы, программы по дополнительному образованию (кружковая работа), организации культурно-досуговой деятельности детей по всем группам;
- конспекты занятий, сценарии досугов и праздников;
- дидактические музыкальные игры и по изобразительности;
- библиотека познавательной литературы по знакомству детей с миром искусства.

Предметно-пространственная среда в каждой групповой комнате построена с учетом наличия центров активности. Обязательными являются центры эстетического и художественного развития: музыкальные, уголки рисования, мини- библиотеки, центры бумажного конструирования, театральные ширмы и с набором перчаточных кукол.

Коллектив детского сада тесно сотрудничает с детской библиотекой, библиотекой имени И.И. Лажечникова, детской музыкальной школой, Коломенской филармонией, Школой ремесел.

В детском саду на бесплатной и платной основе действуют следующие кружки художественной направленности: «До-ми-солька» (обучение игре на детских музыкальных инструментах); «Веселый каблучок» (танцевальное искусство); «Теремок», «В гостях у сказки» (театральная деятельность); «Акварелька» (изобразительная деятельность, рисование); «Бумажные фантазии», «Волшебная бумага» (объемная аппликация); «Творческая мастерская» (работа с природным материалом); «Задоринки» (обрядовый фольклор); «Волшебная кисть» (декоративно-прикладное искусство)

Воспитание гражданина и патриота, знающего и любящего свою Родину, – задача особенно актуальная сегодня – не может быть успешно решена без глубокого познания духовного богатства своего народа, освоения народной культуры. Поэтому в нашем детском саду уделяется большое внимание народному творчеству, в частности дети с удовольствием занимаются декоративно-прикладным искусством. С декоративно-прикладным творчеством дети начинают знакомиться с младшей группы в возрасте 3-4 лет.

На протяжении нескольких лет действует кружок «Волшебная кисть», на котором решаются следующие задачи:

- познавательные: формирование у детей представлений о промысле, содержании, назначении предметов, материалах, характерных признаках.
- воспитательные: воспитание у детей патриотических и эстетических чувств.
- развивающие: развитие у детей воображения, мелкой моторики, элементарных навыков изобразительной деятельности.

На первом этапе занятий, мы поставили перед собой цель: знакомство детей с определённым видом народного декоративно-прикладного искусства и умение видеть красоту предметов народного творчества.

Начиная с младшей группы дети, благодаря дополнительным занятиям, начинают проявлять интерес к народной игрушке, приобретают навыки узнавать знакомые образы, видеть их красоту, нарядность.

В возрасте 4-5 лет дети запоминают название народных игрушек, характерные признаки, средства выразительности (элементы узора, их цвет, расположение на форме). Дети могут различать 2-3 вида народных игрушек по некоторым признакам (дымковские, филимоновские глиняные игрушки, матрёшки, богородские игрушки).

В возрасте 5-7 лет наступает второй этап занятий. Цель второго этапа – обучение декоративному рисованию, лепке, аппликации на основе подлинных

предметов народного искусства, некоторым приёмам росписи, вырезыванию народных мастеров.

В работе с детьми проводятся предварительные беседы. Занятия строятся на основе метода интеграции: рассматривание репродукций картин, подлинных изделий декоративно-прикладного искусства. Используем в своей работе иллюстрации к сказкам и рассказам, альбомы, открытки, слайды, выставки изделий русского декоративно-прикладного искусства, выставки детских работ, дидактические игры («Цветовые фоны», «Народные промыслы», «Составь рисунок», «Найди пару», «Собери целое» и др.).

Большой потенциал для развития художественно-творческих способностей дошкольников заложен в совместной со взрослыми и самостоятельной деятельности детей. Детям очень нравится организовывать выставки своих работ.

Для родителей проводятся консультации по темам: «Художественно-эстетическое воспитание детей в семье», «Приёмы рисования основных элементов дымковской росписи». Вовлекаем родителей в активную творческую совместную деятельность. Результатами этой деятельности становятся выставки творчества детей и родителей группы: «Весёлая Дымка», «Город мастеров», «Золотая Хохлома».

Для детей организуем досуговые мероприятия: «В гости к краскам», «Ярмарка в Дымково» и др.

Ребенок рождается и важно какой личностью он станет. На это влияет множество факторов: генетических предпосылок, воспитания в семье, социального опыта, накопленных знаний, умений, навыков.

Декоративно-прикладное творчество занимает достойное место в воспитании и развитии личности ребенка.

Литература

1. Грибовская, А.А. Обучение дошкольников декоративному рисованию, лепке, аппликации. Конспекты занятий. – Москва: Скрипторий, 2003. – 152 с.
2. Гаврилова, В.В., Артемьева, Л.А. Декоративное рисование с детьми 5-7 лет. Рекомендации, планирование, конспекты занятий. – Волгоград: Учитель, 2011. – 143 с.
3. Гришина, А. Традиция народного искусства в дошкольном воспитании // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 4. – С. 59-62.
4. Лыкова, И.А. Развитие ребенка в изобразительной деятельности: Справочное пособие. – Москва: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.

5. Соломенникова, О.А. Радость творчества. Ознакомление детей 5-7 лет с народным и декоративно-прикладным искусством. – Москва: Мозаика-Синтез, 2006. – 175 с.
6. Халезова, Н.Б. Народная пластика и декоративная лепка в детском саду: Пособие для воспитателя / Н.Б. Халезова. – Москва: Просвещение, 1984. – 196 с.

Т.Н. Козлова, А.А. Рощина

МБДОУ компенсирующего вида детский сад № 40 «Солнышко»,
Коломенский г.о., РФ
mdouds5@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования проектной деятельности в формировании экологической культуры дошкольников. Автор анализирует достоинства данной технологии, раскрывает последовательность и содержание работы над экологическим проектом.*

***Ключевые слова:** проектная деятельность, экологический проект, экологическая культура, дошкольники.*

Нас всех можно назвать соседями, и даже в какой-то мере родственниками, потому что у нас общий дом – планета Земля. И от каждого из нас природа ждет бережного отношения, заботу и любовь. Необходимо начинать воспитания этих чувств именно в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст – самоценный этап в формировании начал экологического воспитания и экологической культуры личности. Именно в этом возрасте ребёнок начинает выделять себя из окружающей среды, у него начинает развиваться эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, формироваться основы нравственно – экологических позиций личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования одной из задач познавательного развития ребенка называет формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы (пункт 2.6 ФГОС ДО).

Традиционно в дошкольном воспитании в процессе знакомство с природой всегда присутствовали и элементы её познания, и формирование гуманного

отношения к ней, и осознанного поведения в природной среде. Нам близка позиция доктора биологических наук Т.В. Потаповой: «Предназначение дошкольного экологического образования состоит не столько в присвоении детьми знаний о предметах и явлениях, сколько в формировании навыков бережного и неразрушающего обращения с ними и активного желания поступать именно так: щадящим и берегающим образом» [1, с. 5]. Действительно, чрезвычайно важно развивать ценностно-смысловое восприятие и понимание мира природы.

Экологическая ситуация в современном мире ставит перед педагогами дошкольного образования задачу поиска наиболее эффективных технологий экологического воспитания детей. Одной из таких технологий формирования начал экологической экологического воспитания и экологической культуры у старших дошкольников является проектная деятельность. На наш взгляд, данная технология имеет ряд преимуществ. Во-первых, экологическое воспитание в дошкольном возрасте невозможно без использования игры, так как ведущая деятельность данного возраста игровая. А участие дошкольников в экологическом проекте – это, прежде всего, возможность поиграть в исследователей. Во-вторых, участие ребенка в экологическом проекте происходит при активном взаимодействии со сверстниками, воспитателями и родителями, что способствует социально – коммуникативному развитию ребенка. В-третьих, выполняя экологические познавательно-исследовательские проекты: наблюдая, экспериментируя, дети получают возможность в полной мере и на практике понять основы устройства и функционирования природы и окружающего мира.

Как правило, все экологические проекты объединены общей целью: формирования у детей старшего дошкольного возраста экологической культуры, чувства сопричастности всему живому, осознания планеты Земля нашим общим домом. Задачи проектов:

1. Расширять углублять представления о животных и растениях родного края как представителях живого в мире природы (о многообразии внешнего строения, об основных жизненных функциях: питания, дыхания, движения, росте, развитии, размножении).

2. Систематизировать и обобщить представления детей о цикличности роста и развития, об условиях необходимые для роста и развития на каждой стадии.

3. Формировать знания о взаимосвязи и взаимодействия растений и животных в сообществах родного края.

4. Конкретизировать и расширить представления о составах сообществ водоёма, леса, луга.

5. Систематизировать и обобщить представления об условиях среды, к которым приспособились растения и животные.

6. Расширять у детей навыки экспериментирования и исследования.

7. Прививать детям нетерпимость к бессмысленной порче растений и уничтожению птиц, животных, насекомых.

8. Формировать навыки культурного поведения в природе.

9. Вызвать желание посильно помогать природе и защищать её.

На первом этапе работы над каждым экологическим проектом дети под руководством педагога знакомятся с теми или иными растениями, животными родного края, учатся видеть красоту и неповторимость объектов природы. При этом важно обращать внимание детей на то, какую пользу приносят данные представители животного и растительного мира природе и человеку. Проводим, с использованием современных информационно – коммуникативных технологий, беседы о редких растениях, об интересных фактах из жизни животных, о людях – защитниках природы, о красоте родного края, о правилах поведения в природе. Так же обращаем внимание воспитанников на проблему загрязнения лесов и водоёмов. На следующем этапе организуем целевые прогулки на территории детского сада «В гости к дедушке Дубу», «Наши Цветы», «Кто поёт у нас в саду?» и др. Ставятся театрализованные сценки: «Любите всё живое», «Белая берёзонька», «Школа хороших манер в лесу»... Проводятся сюжетно -ролевые игры: «Ветеринары», «Мы – флористы», «Лесничий»... Дидактические игры: «Что сначала, что потом?», «С какого дерева листок?», «Кто, где живет?», «Собери цветок», «Четвертый лишний» и др. Дети изготавливают гербарии, рисуют иллюстрации к произведениям, заучивают стихи и песни о природе, разучивают пословицы об охране леса, отгадывают загадки.

Очень важна практическая часть работы в рамках проекта. Это наблюдение за поведением птиц и их зарисовка, рассматривание растений и проведения опытов по их выращиванию, выполнение работы по уходу за ними (полив, рыхление и др.) Так же с детьми сажаем семена цветов: отслеживаем их рост, ведём дневники наблюдений. Проводим опыты с водой «Вода – водица, как ей не загрязниться?». Педагог постепенно подводит детей к мысли о том, что каждый из нас может помочь природе. Затем вместе решаем, каким образом это осуществить. Так, результатом экологического проекта «Зимующие птицы» может стать акция «Покормите птиц зимой!» и изготовление кормушек; проекта «Деревья нашего края» акция «Соберем макулатуру – спасем дерево!»; проекта «Красная книга растений нашего края» акция «Берегите первоцветы!» и другие.

Важным условием целостного развития ребенка – дошкольника является взаимодействие детского сада и семьи на основе модели субъект-субъектного

взаимодействия. Родители, видя заинтересованность детей, с удовольствием принимают активное участие в подготовке и проведении экологических акций. Кто-то помогает в благоустройстве участка детского сада и создании цветников, кто-то ремонтирует скворечники и изготавливает кормушки, кто-то принимает участие в изготовлении плакатов и листовок с природоохранным содержанием.

Таким образом, экологические проекты, основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, развивают познавательный интерес к различным областям знаний, дают детям возможность экспериментировать, систематизировать полученные знания, развивают творческие способности и коммуникативные знания. А самое главное, развивают у детей предпосылки целостно-смыслового восприятия и понимания мира природы.

Литература

1. Каменева, Л.А., Кондратьева, Н.Н. Мир природы и ребенок. Методика экологического воспитания дошкольника. Учебное пособие. – Санкт-Петербург: Детство – Пресс, 2007. – 217 с.
2. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. Учебное пособие. – Москва: Академия, 2009. – 142 с.
3. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей. – Москва: Академия, 2002. – 125с.

А.А. Копылова

МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 9 «Светлячок»

г.о. Луховицы, РФ

anutochka2101@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В данной статье рассматриваются инновационные приемы коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста в деятельности педагога, рассматривается внедрение новых сенсорных модулей.

Ключевые слова: сенсорное развитие, мелкая моторика, развитие речи, сенсорный модуль.

Современная жизнь с ее убыстряющимися темпами диктует новые условия и новые подходы к системе дошкольного образования, особенно к педагогическому процессу обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Проблема полноценного развития ребенка является наиболее актуальной на сегодняшний день. Необходимо выделить самые важные критерии развития гармоничной личности: сенсорное развитие ребенка, развитие речи, развитие мелкой моторики рук. Все эти психические процессы, необходимые для полноценного развития ребенка, тесно взаимосвязаны между собой. Отставание в развитии одного процесса отражается на формировании и развитии остальных психических процессов. Рассмотрим взаимосвязь указанных психических процессов. Сенсорное развитие ребенка – это развитие восприятия и формирования представлений о внешних свойствах предметов. Сенсорное развитие влияет на умственное развитие ребенка. Однако, интеллектуальное развитие ребенка невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Развитие мелкой моторики рук тесно связано с развитием речи и мышления. Исследователь детской речи М.М. Кольцова отмечает, что движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией. На основе проведенных опытов была выявлена закономерность: если развитие мелкой моторики отстает, то задерживается и речевое развитие. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский отмечал, что на кончиках пальцев находятся «исток способности и дарований детей». Могучим стимулом для пробуждения умственных способностей он считал «мудрую работу рук». «Есть особые, активнейшие, наиболее творческие отделы мозга, которые пробуждаются к жизни благодаря соединению процессов абстрактного мышления и тонкой, мудрой работы рук. Если такого соединения нет, эти отделы мозга превращаются в тупики» [1, с 383]. Значение речи в развитии ребенка велико, так как освоение речи ускоряет и переводит на другой уровень развитие всех психических процессов. Педагог Е.И. Тихеева отмечала: «Способность членораздельной речи является одним из наиболее значительных и характерных проявлений развития человеческой личности. Развивающаяся речь способствует развитию личности в целом, и любая из сторон развития личности содействует развитию языка» [2, с. 7].

Для решения данной проблемы в нашем детском саду с детьми проводится коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие познавательных психических процессов, тренировку интеллектуальных функций и способов умственной деятельности, развитие мелкой моторики рук. Коррекционно-развивающая работа основывается на использовании следующих методов: игротерапия, сказкотерапия. Остановимся на инновационных приемах, которые применяет педагог в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста.

I. Внедрение сенсорного модуля «Волшебное озеро».

Модуль представляет собой небольшой ящик голубого цвета, символизирующий цвет воды, наполненный обычными пуговицами

разнообразными по размеру, форме и цвету. Большое разнообразие пуговиц притягивает детей к сенсорному модулю.

Этот сенсорный модуль является хорошим стимулятором тактильных ощущений, формирует представления о внешних свойствах предметов, развивает концентрацию, устойчивость и объем внимания, а также быстроту и ловкость рук, способствует развитию речи и творческого воображения.

В коррекционно-развивающую работу с сенсорным модулем «Волшебное озеро» входит следующее:

- 1) упражнения («Отбери пуговицы определенного цвета», «Найди пуговицы нужного размера», «Отбери маленькие (большие) пуговицы» и т.д.);
- 2) игры – упражнения («Найди, но не пуговицу», «Что на дне озера» и т.д.);
- 3) задания («Расскажи о ... пуговице», «Составь рассказ или сказку о ... пуговице»).

II. Внедрение мягкого сенсорного модуля «Мышкин дом».

Он представляет собой мягкий сапожок – домик, в котором живет мышка с мышатами. Застежка-молния, липучки, крючочки, шнуровка способствуют развитию восприятия, развитию мелкой моторики рук. Домик, в котором можно перемещать мышек, занавешивать шторками окошко, открывать дверку, звенеть колокольчиком является хорошей мотивацией для составления детьми творческих рассказов и сказок.

В коррекционно-развивающей работе с мягким модулем «Мышкин дом» используется следующее:

- 1) упражнения («Занавесь окошко», «Мышка на лесенке»);
- 2) игры («Мышки проснулись», «Большая семья»);
- 3) составление детьми творческого рассказа или сказки.

Следует отметить, что инновационные сенсорные модули «Волшебное озеро» и «Мышкин дом» вызывают у детей дошкольного возраста интерес, побуждают к выполнению различных заданий и упражнений. Таким образом, они являются хорошими стимуляторами для сенсорного развития, развития мелкой моторики рук, речевого развития детей дошкольного возраста.

Литература

1. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т.1 // Сост. О.С. Богданова, В. З. Смаль. – Москва: Педагогика, 1979.
2. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 161 с. – (Антология мысли).

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРОГРАММА «БУДЬ ЗДОРОВ!»

***Аннотация.** Одной из важнейших задач современного дошкольного образования является оздоровление детей, воспитание у них потребности в здоровом образе жизни, формирование начальных представлений о принципах здоровьесбережения.*

***Ключевые слова:** здоровый образ жизни, дети дошкольного возраста, образовательная программа, здоровьесформирующее пространство.*

По данным НИИ социальной гигиены и организации здравоохранения, в России только около 40 % детей можно считать условно здоровыми. Высокий процент дошкольников, имеющих отклонения в состоянии здоровья, делает оздоровление, воспитание потребности к здоровому образу жизни, «овладение ребенком начальными представлениями о принципах здорового образа жизни» [1, с. 32] важнейшими задачами, стоящими перед обществом.

Чтобы понять многогранность этой проблемы, необходимо уточнить само понятие «здоровье». Всемирная организация здравоохранения дает такое определение: «Здоровье – это состояние полного физического, психического, эмоционального благополучия» [2], поэтому необходимо в условиях дошкольного образовательного учреждения организовать здоровьесформирующее пространство, состоящее из:

- 1) высокогигиеничной развивающей предметной среды;
- 2) лечебно-профилактических мероприятий;
- 3) эмоционально насыщенной, психологически комфортной оздоровительной жизнедеятельности с использованием современных образовательных технологий при максимально возможной двигательной активности.

Остановимся более подробно на последней составляющей здоровьесформирующего пространства – образовательном процессе.

Воспитателям дошкольной организации чаще всего приходится работать с практически здоровыми детьми, у которых имеются незначительные расстройства внутренних органов, опорно-двигательного аппарата. Если у таких детей не выработать навыков здорового образа жизни, то в дальнейшем маленькие нарушения могут перерасти в большие, которые устранить намного сложнее.

Пассивного ожидания недостаточно для сохранения и укрепления здоровья, человек должен совершать какие-либо действия и учить этому своих детей. А для любого действия важен мотив (осознанное побуждение, обуславливающее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека). Совокупность мотивов (мотивация) определяет образ жизни человека. Следовательно, для сохранения здоровья очень важна мотивация здорового образа жизни. Детство – самый благоприятный период для такого настроя.

Таким образом, объективные условия жизни свидетельствуют о необходимости появления в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения программ по целенаправленному (мотивированному) формированию знаний о средствах и способах совершенствования здоровья, где кроме теоретических установок будут присутствовать практические умения и навыки.

Программа «Будь здоров!» выдвигает следующие задачи:

- формировать у ребенка целостное представление об окружающем мире и зависимости здоровья человека от благополучия окружающей среды;
- развивать творческое отношение к себе, к миру, к своей деятельности в этом мире через использование начальных знаний из смежных наук (медицины, биологии, психологии);
- формировать умение применять полученные знания на практике;
- учить детей объективно оценивать положительные и отрицательные явления нашей жизни, влияющие на сохранение и укрепление здоровья;
- воспитывать интерес к накоплению положительного опыта в оздоровлении;
- стимулировать интерес к активной двигательной деятельности, занятиям спортом и физическим упражнениям.

Программа предполагает подтверждение знаний опытами и упражнениями (эксперименты с водой, воздухом, наблюдение за солнцем, ветром, дождем, экологической обстановкой на улицах родного города). Дети должны практически подтвердить и доказать самим себе теоретические выкладки о функциональных изменениях своего организма в процессе физической деятельности (разучивание комплексов упражнений дыхательной гимнастики, элементарного самомассажа).

Воспитанники овладевают не только основными культурно-гигиеническими навыками, элементами самоконтроля над своим организмом во время разнообразной двигательной деятельности, но и умениями и навыками поведения в ситуациях, угрожающих здоровью и жизни, сознательно избегать и даже предупреждать их (проблемные ситуации «Злая собака», «Осиное гнездо», «Дорожное движение», «Плохое настроение»).

Программа состоит из следующих разделов:

- «С чего все началось?» Развитие человека, история его появления. Древнейшие движения, как он учился их выполнять. Основа человеческого тела: скелет, мышцы, позвоночник. Мозг – центральный пункт управления всем организмом.

- «Человек и мир вокруг него» Глаза, уши, нос и рот, как они помогают нам в знакомстве с миром вокруг человека? Кожа и ее свойства. Органы познания: правила ухода и сохранения.

- «Человеческий домик» Внутренние органы человека: как они помогают человеку, за какую работу отвечают и как взаимодействуют друг с другом? Правила сохранения здоровья внутренних органов.

- «Живи в мире с природой» Природные факторы для закаливания организма. Правила поведения при выходе на природу, лекарственные травы и растения. Влияние положительных эмоций на здоровье человека.

- «Как и чем мы питаемся» Что такое «правильное питание»? Натуральные продукты, витамины, их влияние на организм.

- «Опасности, которые нас подстерегают» Правила поведения на воде, на улице, дома, в ситуациях, угрожающих здоровью.

Программа рассчитана на детей начиная с четырехлетнего возраста и до 7 лет. Занятия проводятся 1 раз в неделю во второй половине дня (с октября по апрель включительно). Материал, предлагаемый детям, можно использовать в режимных моментах, начиная с приема детей (беседа) и проведения утренней гимнастики, включая сон (гигиена сна), и прием пищи, а также в образовательной деятельности в первой половине дня (физкультминутки, экспериментирование, наблюдение). Продолжительность занятий в средней группе 15-20 минут, в старшей группе 20-25 минут, в подготовительной 25-30 минут. Все занятия носят интегрированный характер.

Обязательным условием успешной реализации программы «Будь здоров!» является тесное взаимодействие с родителями. В «Уголке для родителей» размещаются материалы для экспериментирования в домашних условиях, подборки комплексов дыхательной гимнастики, гимнастики после сна, материал дублируется через рассылку в социальных сетях.

Опрос родителей показал, что после обучения по программе «Будь здоров!» дети проявляют активный интерес к строению своего тела, занятиям физической культурой, соблюдению гигиенических требований.

Рост болезней «цивилизации» (увлечение алкогольными напитками, табакокурение, наркомания) настоятельно требует воспитания у детей, начиная с дошкольного возраста, основ здорового образа жизни. Эти темы и станут перспективными направлениями для работы над программой.

Программа прошла апробацию на базе МДОУ детский сад №53 городского округа Люберцы Московской области. В ее основе лежат педагогические технологии С.А. Козловой и О.А. Князевой «Я – человек», М.Ю. Картушиной «Зеленый огонек здоровья». Разработан тематический план, конспекты занятий, критерии для мониторинга достижений воспитанников (на основе наблюдения и анализа), дидактические игры, создана библиотека методической литературы по программе, библиотека для чтения детям.

Литература

1. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. /Под ред. Н.Е Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – Москва: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.
2. Устав Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации URL <http://docs.cntd.ru/document/901977493> (дата обращения 22.10.2020)

Е.А. Куманяева, О.П. Пустовалова
МБДОУ компенсирующего вида детский сад № 40 «Солнышко»,
Коломенский г.о., РФ
mdouds5@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОЙ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен комплекс упражнений для укрепления мышечного корсета, формирования правильных изгибов позвоночника и укрепления свода стопы, который можно использовать в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: нарушение осанки, коррекционно-развивающие упражнения, дети дошкольного возраста.

*Надо непременно встряхивать себя физически,
чтобы быть здоровым нравственно.*

Л. Н. Толстой

Осанка – это привычное положение тела стоящего или сидящего человека. Осанку, как и другие хорошие привычки нужно формировать.

Задача воспитателя помочь ребенку сохранить правильную осанку, укрепляя его мышечный корсет. А что же делать, если дошкольник уже имеет диагноз «нарушение осанки»?

Первое, что должен знать воспитатель, проводя индивидуальную работу с детьми по физическому развитию – это диагнозы детей. Если ребенок имеет сложные нарушения опорно-двигательного аппарата, например, сколиоз II и III степени, чрезмерные физические нагрузки противопоказаны. Они приводят к прогрессированию уже имеющихся изменений в позвоночнике.

Позвоночник – это наша основа, а стопы наш фундамент. Изъяны фундамента неизбежно нарушают осанку и походку человека, приводя к болям в позвоночнике и преждевременному «износу» суставов.

Ребенок, страдающий плоскостопием, быстро устает от ходьбы и бега, плохо переносит статические нагрузки. Такой ребенок не может полноценно участвовать в подвижных играх, ходить в длительные прогулки. Это в свою очередь отрицательно сказывается на общефизическом развитии.

При движении удары стоп о поверхность земли передаются вверх почти без изменения и, достигая головного мозга, приводят к его микротравмам. Дети, страдающие плоскостопием, могут жаловаться на головные боли; они часто нервозны, рассеяны, быстро утомляются [4, с. 17-18].

Стопу ребенка можно и нужно формировать. Для этого нужно укреплять мелкую мускулатуру стопы, развивать связки и сухожилия.

Этому способствуют различные упражнения, которые выполняются без обуви. Например, сидя на стуле можно выполнить следующий комплекс упражнений:

1. Поставить стопы на пятки – ударять носками об пол «Зайка стучит лапками»;

2. Поставить стопы на носки – ударять пятками об пол «Мишка стучит пятками»;

3. Поставить стопы на пятки – наклонять носки вправо-влево «Мартышки»;

4. Поставить стопы на пятки – сжимать пальцы стоп в кулак «Ловкие пальчики».

Детям дошкольного возраста будет интереснее все это выполнить в игровой форме:

Зайка серый прибежал, и носочками стучал.

А потом пришел медведь, стал он пятками греть.

Пришли мартышки-малыши и плясали от души!

Вправо-влево и вокруг, внутрь нарисовали круг.

Лапы всех зверей ловки, сжали пальцы в кулаки!

А потом еще разок – сжимай пальчики дружок!

Положительное воздействие на стопу оказывает массаж. Массируя стопу, мы не только укрепляет ее свод, но и оказываем воздействие на биологически

активные точки, что положительно сказывается на всех органах и системах организма.

Массировать стопу можно с помощью массажного валика поочередно правой и левой ногой:

Массажер я прокачу, быть здоровеньким хочу.

Быстро бегать, прыгать выше,

Чтоб достать до самой крыши.

Прокачу вперед-назад, очень этому я рад!

А также с помощью массажного мяча:

Ежик в гости приходил –

массаж он сделать предложил.

Левой ножкой покатай,

на мяч сильнее нажимай.

А теперь другой ногой

катай мячик озорной!

Собирание с пола мелких предметов, например, колпачков от фломастеров, пальцами стоп позволяет так же решить проблемы с укреплением свода стопы. В процессе выполнения задания мелкие мышцы, связки и косточки напрягаются, пытаясь удержать предмет, что тренирует мелкую мускулатуру. Выполняя упражнение, необходимо колпачки захватить пальцам обеих ног, для равномерного воздействия на обе стопы.

Для оказания положительного воздействия на стопу в группе детского сада можно разложить небольшую дорожку здоровья, используя инвентарь, сделанный своими руками в чередовании с инвентарем промышленного производства (мочалки, жесткие массажные ковры, гимнастические палки, канат). Целесообразно использовать ходьбу по такой дорожке после гимнастики пробуждения.

Воспитателям следует знать, что существуют корректирующие позы для детей с различными деформациями стоп: если наблюдается плоско-вальгусная постановка голени или стопы, то корректирующая поза – сед по-турецки; при варусной постановке стопы рекомендована корректирующая поза – сед между пяток.

Большое внимание необходимо уделить формированию мышечного корсета и правильно подобрать упражнения, направленные на укрепление верхнего плечевого пояса, мышц спины, мышц живота, ног.

Начиная работу в данном направлении, всегда нужно помнить о диагнозах детей. Обратит внимание, что если у ребенка наблюдается выраженный поясничный лордоз, то при выполнении упражнений необходимо положить

небольшую подушку под живот. А если у ребенка слабовыраженный грудной кифоз, то подушка кладется под грудную клетку.

Рекомендуем начинать с упражнений, направленных на укрепление мышц спины:

1. «Рыбка»

Исходное положение (далее ИП) – лежа на животе, руки внизу.

1-2 – оторвать грудь от пола, руки назад, свести лопатки;

3-4 – и.п.

2. «Плавник»

ИП – лежа на животе, руки согнуты в локтевых суставах, лоб опущен на тыльную сторону ладоней. Ноги вместе, носки натянуты.

1 – поднять левую ногу (нога прямая);

2 – и.п.;

3-4 – то же правой.

Усложняем данное упражнение – отрываем обе ноги от пола.

3. «Лодочка»

ИП – лежа на животе, руки вверху.

1-2 – оторвать руки и бедра от пола, прогнуться в пояснице;

3-4 – и.п.

Суть упражнений заключается в отрывании плечевого пояса или ног от пола, напрягая мышцы спины. Постепенно мы усложняем упражнения, добавляя инвентарь. Это может быть мяч, который ребенок держит как в руках, так и ногами.

В качестве инвентаря мы можем использовать гимнастическую палку, гантели, косички, малые мячи, колечки.

Упражнения для укрепления мышц живота (начинать нужно с самых простых упражнений):

1. «Кукла в коробке»

ИП – лежа на спине руки внизу, ноги вместе, носочки натянуты на себя;

1-2 – приподнять голову и плечи от пола, посмотреть на носки (*руками потянуться к носкам*);

3-4 – и.п.

Усложнить упражнение можно, добавив к нему инвентарь: гантели, гимнастическую палку.

2. «Пружинка»

ИП – лежа на спине руки за головой, ноги согнуты в коленных суставах.

1-2 – оторвать лопатки от пола, руками коснуться коленей;

3-4 – и.п.

В проработке нижнего пресса активное участие принимают ноги.

3. «Шагающая кукла»

ИП – лежа на спине, ноги прямые, руки в стороны.

1 – поднять правую ногу вперед;

2 – то же – левую;

3-4 – то же в обратном порядке.

Особое внимание стоит уделить упражнениям на самовытяжение.

Потягивание необходимо всем: и детям, и взрослым. В процессе самовытяжения происходит растяжение околопозвоночных мышц и глубоких мышц позвоночника и, следовательно, уменьшается давление на межпозвоночные диски, на нервные окончания и кровеносные сосуды. В результате улучшается кровообращение, а значит и питание межпозвоночных дисков. Исчезают рефлекторные боли, уменьшается искривление позвоночника. У детей позвоночник лучше растет, становится более гибким [3, С. 81].

Упражнения на самовытяжение:

1. «Струна»

И.п. – лежа на спине руки вверху.

1-4 – потянуться за руками вверх, за носками вниз;

5-8 – и.п., расслабиться.

2. «Кошечка»

ИП – упор стоя на коленях.

1-2 – прогнуться в пояснице, поднять голову вверх (кошечка добрая);

3-4 – выгнуть спину дугой, подбородок прижать к груди (кошечка сердитая).

3. «Пожарная машина»

ИП – упор стоя на коленях.

1-2 – вытянуть правую руку вперед, левую ногу назад;

3-4 – и.п.;

5-8 – то же в другом порядке.

4. «Черепашка»

ИП – упор стоя на коленях.

1 – сед на пятки, руки остались на месте;

2-6 – округлить спину, сесть на пятки, лбом упереться в пол;

7-8 – и.п.

Регулярное качественное выполнение данных упражнений в индивидуальной работе с ребенком обязательно будет способствовать укреплению мышечного корсета, формированию правильных изгибов позвоночника и укреплению свода стопы.

Литература

1. Икова, В.В. Лечебная физическая культура при дефектах осанки и сколиозах у дошкольников / Икова Валентина Викторовна. – Ленинград: Медгиз, 1993. – 64 с.
2. Калб, Т.Л. Проблемы нарушения осанки и сколиозов у детей. Причины возникновения, возможности диагностики и коррекции // Вестник новых медицинских технологий. – Тула, 2001. – №4 – С. 62-64.
3. Красикова, И.С. Осанка: Воспитание правильной осанки. Лечение нарушение осанки. – Санкт-Петербург: КОРОНА принт, 2013. – 176 с.
4. Красикова, И.С. Плоскостопие. Профилактика и лечение. – Санкт-Петербург: Издательство «Корона. Век», 2014. – 128 с.

Е. Н. Конищева, Е.В. Спирина, О.А. Урбан, С.В. Шереметьева
ГБОУ города Москвы «Школа № 1517», г. Москва, РФ
Konishheva@gym1517.ru, Spirina@gym1517.ru,
urban@gym1517.ru, sheremeteva@gym1517.ru

ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Творческие игры питают творческие мысли, тем самым выявляя неординарность, оригинальность, умение быстро ориентироваться в окружающей ситуации. Развивая творческие способности, мы развиваем в детях уникальность. Но особое внимание уделить самому процессу развития. Мы предлагаем делать это через игру. Только в игре дети раскрепощаются, могут стать сами собой, примеряя маски и показать свой жизненный опыт через роль.

Ключевые слова: игра, творчество, дети, развитие.

В дошкольном возрасте развитие детей происходит через игру. Игра, выступающая необходимым условием освоения множества умений и качеств личности, обуславливает творческий процесс, являясь его эффективным средством. Безусловно творчество детей может носить «субъективный характер», вновь познанное или созданное будет новым лишь для ребенка, но это не снижает важности самого процесса. Именно поэтому возможность развивать творчество есть одно из основных требований к играм и игрушкам со стороны экспертов [3]. В условиях дошкольной образовательной организации детям необходимо получить возможность проявлять инициативу, активность, самостоятельность, исследовательские и творческие способности, что является значимым фактором академической и социальной успешности в будущем [2].

Ведущая педагогическая задача в условиях дошкольной образовательной организации – развивать в детях индивидуальность, самостоятельность, нестандартное мышление, уверенность в себе, не смотря на риски современной игровой культуры, среди которых и чрезмерное упрощение (варваризация) игры и ее технологизация, в том числе и «заорганизованность» взрослыми [1]. В данной статье мы представим игры, разработанные для дошкольников с целью развития дивергентного мышления, воображения, творческих способностей.

«Старые вещи на новый лад»

Материал: резинки для волос, лист бумаги А4, ложка, шишки, бигуди, крышки от пластиковых бутылок.

Ход игры: Ребенку предлагают любой из перечисленных материалов и предлагается как можно больше способов использования их.

Примерные ответы детей:

Крышка от бутылки – стул/стол для кукол, мусорное ведро, колеса для машины

Шишки – бигуди, ёжики, варенье сварить, украшение, с горки сварить

Бигуди – гусеница, асфальт/тесто раскатать, антенна от старого телефона

Ложка – лопата, катапульта

Вилка – расческа, забор

Резинки для волос – браслет; ожерелье; веревочка, если разрезать

«Вкусная картина»

Материал: макароны разных форм, цветов и размеров.

Ход игры: ребенку предлагаются макароны разных форм, цветов и размеров как материал для поделки в формате 2D или 3D.

Примерные ответы детей (фото):

«Каляки-маляки»

Вариант №1.

Материал: лист бумаги А4, ручка, цветные карандаши.

Ход игры: взрослый в произвольном порядке рисует линии на листе бумаги. Ребенку предлагается увидеть изображения предметов или животных. Обвести и раскрасить их.

Примерные ответы детей (фото):

Вариант №2

Материал: лист бумаги А4, краска, кисть, фломастеры.

Ход игры: взрослых капает/брызгает красками разных цветов на лист бумаги. Ребенку предлагается увидеть изображения предметов или животных. Обвести и раскрасить их.

Примерные ответы детей (фото):

«Волшебный город» (для детей начиная со старшего дошкольного возраста)

Дополнительная цель игры: сплочение коллектива.

Материал: цветная бумага, клей, цветные карандаши (краски), ножницы.

Ход игры: детям предлагается объединиться в группы и создать свой волшебный город. Они должны продумать все: от названия города и герба, до профессий жителей. Чем старше игроки, тем больше пунктов жизни города они должны продумать.

Примерные ответы детей (фото):

«Известные герои в новых сказках»

Материал: игрушки персонажей сказок/листы бумаги, цветные карандаши.

Ход игры:

Вариант 1: Детям предлагают игрушки персонажей известных сказок и предлагают придумать новые истории, которые с ними происходят.

Вариант 2: Дети могут нарисовать персонажей и рассказать историю про них.

Вариант 3: Детям предлагают персонажей известных сказок (Колобок, Лиса, Баба Яга и т.п.) и игрушки современных персонажей (Лунтик, Маша и Медведь, Леди Баг и Супер Кот и т.п.). Ребенку предлагается придумать новые истории.

Примерные ответы детей (фото):

«Что было бы если...»

Ход игры: Ребенку предлагается закончить предложения.

- Что было бы, если...солнце было бы синее?
- Что было бы, если ...животные разговаривали?
- Что было бы, если ...трава умела петь?
- Что было бы, если...

Ребенок может сам придумывать вопрос и предлагать другим игрокам.

Примерные ответы детей:

Что было бы, если солнце было бы синее? – я была бы счастлива, это мой любимый цвет; всегда бы была ночь

Что было бы, если животные разговаривали? – узнали бы, что они хотят; можно было бы на них покататься, если бы они разрешили; мой пес бы показывал, где грибы растут; они бы учили детей разговаривать; с ними можно было бы поболтать, а не изучать

Что было бы, если трава умела петь? – мы бы научили ее новым песням; по ней нельзя было бы ходить, она бы ноги щекотала; нам не нужны были бы телефоны

Что было бы, если игрушки умели разговаривать? – играли бы с ними в прятки; разговаривал бы с любимым слоником, когда родители ложатся спать

Что было бы, если облака опускались на землю? – мы бы их ели; летали бы нах, спали

«Истории простых предметов»

Материал: ребенку дают 2 предмета, и он должен придумать их историю.

Вариант 1: предметы связаны между собой – 2 Шишки, Ластик и Карандаш, Ложка и Вилка и т.п.

Вариант 2: предметы, не связанные между собой – Корова и Стул.

Вариант 3

Дополнительная цель: сплочение детского коллектива.

В этом случае детям предлагается объединиться в группы и придумать совместные истории.

Ответы детей: Жил-был ластик. У него был уютный дом. Пошел однажды Ластик в гости к своему другу Карандашу. Пошли они вдвоем гулять в парк, кататься на самокате. Там они встретили бумагу. У нее в руках были воздушные шарики. Она подарила их Ластик и Карандашу.

«Капли воды»

Материал: листы бумаги, цветные карандаши.

Ход игры: взрослый на листе бумаги рисует две капли воды и предлагает ребенку придумать образ и дорисовать картину.

Разработанные и апробированные в условиях ДОО игры для развития творческого мышления могут быть использованы в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста как в групповой, так и в индивидуальной формах. Представленные игры направлены преимущественно на развитие творческих способностей, воображения, коммуникации, однако с успехом могут быть использованы для сплочения коллектива детей, побуждая их работать в команде, развивая взаимопомощь, коммуникацию, побуждая слушать и слышать своих товарищей, которые вместе действуют для единой цели. Опыт использования данных игр позволяет утверждать, что они создают позитивный эмоциональный климат в детской группе и приводят к более продуктивному настрою на совместную работу.

Литература

1. Ключко, О.И. Современные игры и игрушки: новые возможности и новые риски // Игровая культура современного детства: материалы международной научно-практической конференции. – Москва: НАИР, 2017. – С. 22 – 28.
2. Педагогам и родителям о предикторах академической успешности ребенка: рекомендации / А.В. Богданова и др. – Москва: МГПУ, 2018. – 57 с.

3. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки: учебное пособие для академического бакалавриата / А. И. Савенков [и др.]; под общей редакцией А.И. Савенкова. 2-е изд. – Москва: Юрайт, 2019. – 110 с.

М.А. Коверда
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, РФ
masha_spb_k@bk.ru)

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования вокально-хоровых игр-упражнений в музыкальном воспитании дошкольников; автор приводит примеры занятий с использованием творческих игр и методов работы.*

***Ключевые слова:** игровые упражнения, вокально-хоровая работа, навыки.*

Становление гармонично развитой личности – одна из основополагающих задач педагогики. Для ее решения необходимо не только интеллектуальное, но и художественно-эстетическое воспитание и развитие ребенка. Являясь наиболее привлекательным для детей, музыкальное искусство становится одним из основных инструментов развития дошкольника. Музыка сопровождает человека с самого рождения: начиная от простых колыбельных и потешек, заканчивая специально организованной музыкальной деятельностью. Пение как самый естественный способ музицирования доступен детям с раннего возраста. Золтан Кодаи писал: «Человеческий голос – это прекрасный и доступный каждому музыкальный инструмент, а пение создает самые благоприятные условия для формирования общей музыкальной культуры» [2].

Пение, особенно хоровое пение, вызывает у детей положительные эмоции, чувство единения с коллективом сверстников, радость от участия в творчестве, от исполнительской деятельности, эстетическое удовольствие, - всё это благотворно влияет на физическое и психическое здоровье. Пение в коллективе помогает ребенку с весьма посредственными музыкальными данными приобщиться к музыкальному исполнительству и повысить самооценку, избавляя его таким образом от ряда психологических комплексов, мешающих гармоничному развитию личности.

Для слаженного звучания хора необходимо владение детьми элементарными вокально-хоровыми навыками. О природе вокальных и вокально-хоровых навыков писали такие исследователи, педагоги и музыканты,

как Б. Тевлин, О. Апраксина, Г.П. Стулова, Г.А. Струве, К.В. Тарасова, Н.А. Метлов и др.

К основным вокально-хоровым навыкам Н.А. Порошина относит: певческое дыхание, звукообразование и дикцию (артикуляцию). Большинство исследователей выделяют в качестве основных именно данные навыки [5, 8, 11, 12], но добавляют к ним еще следующие: навык эмоциональной выразительности (Г.П. Стулова), пение без сопровождения музыкального инструмента (А.Г. Менабени), слуховой навык (Козлова М.Б., О.А. Зюзина), навык ансамбля и строя (О.А. Овсянникова), интонационный навык (М. С. Осеннева и Л. М. Жарова). Наиболее полное определение термина «вокально-хоровые навыки» в своем исследовании дает Е.А. Романюк: «вокально-хоровые навыки – автоматизированное действие по повторению и доведению до совершенства певческих умений через эмоциональную и тембровую окраску голоса путем выполнения упражнений по изучению активизации таких составляющих, как певческая установка, дыхание, звукообразование, дикция и артикуляция, цепное дыхание, ансамбль и интонационный строй» [12, С. 131-138]. Таким образом, для овладения техникой хорового пения ученые предлагают сначала овладеть комплексом вокально-хоровых навыков. Наиболее благоприятным возрастом для начала хоровых занятий является период дошкольного детства. Это обусловлено различными факторами: достаточной сформированностью голосового и слухового аппаратов для их координации, возросшими возможностями в области концентрации внимания, отсутствием закрепощенности и стеснительности, которые возникают в конце периода младшего школьного возраста, заинтересованностью детей данной возрастной группы в различных видах творческой и коллективной деятельности и т.д.

Возросший в последние годы интерес к хоровому исполнительству обуславливает необходимость поиска новых методов в музыкальном воспитании и образовании. Современные педагогические технологии, в свою очередь, направлены на формирование творческой личности и ориентированы на индивидуальный подход к каждому ребенку. Обе эти тенденции удовлетворяются применением игровых методов в музыкальном воспитании. Игровые методики в последние годы начали широко применять с целью формирования у детей дошкольного и младшего школьного возраста вокально-хоровых навыков. Во многом это связано не только с тем, что ведущей деятельностью в дошкольном детстве является игра, но и в связи с тем, что игровая деятельность способствует раскрытию творческого потенциала ребенка. Авторы указывают, что игра является деятельностью, в которой наиболее полно раскрывается личность ребенка, происходит его социальное развитие [1, с.19].

Знаменитый отечественный педагог А.С. Макаренко считал, что «игра – важнейший путь воспитания; в детском коллективе игра должна занимать центральное место; педагоги вместе с детьми должны уметь играть» [6, с. 244]. Именно на хоровых занятиях игровые методики максимально применимы, так как самое первое знакомство ребенка с музыкой происходит в игре, и на протяжении первых лет жизни малыша, включая весь период дошкольного детства, игра и музыка являются неотъемлемыми друг от друга элементами. Основопологающим навыком в пении общепризнан навык певческого дыхания – пения «на опоре», этому свидетельствует известное высказывание: «Искусство пения – есть искусство дыхания».

В своей работе с подготовительной группой для развития данного навыка, мы используем различные упражнения из комплекса А.Н. Стрельниковой, сопровождаю их соответствующими по смыслу и ритму простыми четверостишиями. Так же применяем разнообразные упражнения, направленные на решение отдельных дыхательных задач: работу диафрагмы, бесшумного вдоха, равномерного распределения воздуха на выдохе и т.д. Упражнения выполняются в виде игр, моделирования различных ситуаций, зачастую присутствует соревновательный элемент, который является серьезным мотиватором для деятельности детей данной возрастной группы. Среди часто используемых упражнений имеется ряд комплексных игр-упражнений, которые решают сразу несколько задач. Например, игра-упражнение «Алфавит согласных». Данное упражнение направлено на активную работу диафрагмы, артикуляционного аппарата, подготовку к твердой атаке звука, на внимание, знание алфавита. Выполняется следующим образом: руки кладутся на живот и произносятся согласные звуки по порядку, каждый повторяется по четыре раза с качественным толчком мышцами пресса, дыхания. Далеко не у каждого ребенка получается дойти до конца алфавита и не сбиться – помогает присутствие соревновательного элемента. Соревнование может возникать между участниками хорового коллектива, но можно проводить наблюдение и за собственными успехами. Мы стараемся использовать различные упражнения с дополнительными методическими приемами. Детям всегда нравятся задания на воображаемые действия: «надуть, сдуть, дуть через трубочку», «передувать» бумажные фигурки по столу и т.п.

Для работы над артикуляцией существует множество общеизвестных логопедических упражнений, таких как: «Хоботок», «Лошадка», «Чашечка» и подобные. Часто мы используем в работе упражнения, для выполнения которых коллектив делится на две группы, и по очереди исполняют то или иное упражнение. Например, известную распевку «Мы перебежали берега» можно исполнять двумя и более группами хора, ставя перед ними различные задачи

(кроме базовых артикуляционных), такие как пение в различной динамике, изображение эха, пение в разном характере. Но при выполнении всех дополнительных элементов упражнения необходимо не потерять главное – четкость и упругость произношения.

Дети очень любят говорить скороговорки. При работе над дикцией это один из старых, доказавших свою эффективность, методов. На наших занятиях мы с детьми проговариваем известные скороговорки на заданном тоне всей группой, с аккордовым сопровождением на фортепиано, или дети рассказывают их по очереди. Иногда мы устраиваем конкурс: кто знает больше скороговорок или, кто сможет повторить новую неизвестную скороговорку. Данная ситуация мотивирует детей выучивать новые скороговорки и тренироваться их произносить.

В процессе работы над навыками звукообразования применяются различные упражнения на развитие звуковысотной ориентации, координации голоса, различные звукоподражания. Большинство игр сопровождается предложением моделирования ситуации, присутствуют элементы ролевых игр. Дети воображают себя в лесу и поют «Ау», изображают сирену (мальчики пробуют показать отличие пожарной сирены от полицейской или машины скорой помощи), для выработки навыка твердой атаки звука дети подражают голосу собак, а для работы над мягкой атакой качают воображаемую куколку. Упражнение «Ниточка» помогает детям с помощью наглядного материала познакомиться с такими абстрактными понятиями, как сила и высота звука. Сюжетные игры «Три поросенка», «Три медведя», «Птичий двор» направлены на звуковысотную и динамическую ориентацию.

Для работы над интонационным строем так же имеются различные упражнения, для которых применима игровая форма. Одна из любимых игр у нас «Бусы». Данная игра-упражнение знакомит юных хористов с таким понятием, как «унисон», наглядно демонстрирует концепцию коллективного хорового творчества: «мы все разные, по-особенному красивые, как жемчужинки на бусах, но все по-своему прекрасны, а когда мы поем, наши голоса выравниваются, нанизываются на одну ниточку и сливаются в прекрасное украшение». Сначала мы с ребятами «собираем» бусы – поочередно вступаем в заданный тон, стараясь не нарушить унисон, а затем проверяем, если «наши бусы развернуть», сольются ли все бусинки в одну, вытянувшись в ровный ряд за самой первой. И в зависимости от результата, с помощью слухового контроля выравниваем звучание. На первые занятия можно принести бусы или развивающую игрушную шнуровку с бусинами одного размера, в дальнейшем наглядный материал уже становится не нужен – достаточно образного показа рук.

Для выработки кантиленного звучания мы используем игру «волшебная лента». Здесь производится работа с абстрактными понятиями и категориями. Как сделать звук протяжным и гладким детям понять сложно, но когда у них в руках оказывается волшебный ящичек, в котором хранится волшебная Лента-звук, то здесь становится понятно: тянуть надо плавно, медленно, чтобы не порвать. Довольно полезным упражнением является театрализованная игра «В театре». Детям предлагается выступить на сцене с мелодекламацией знакомого четверостишья. Рекомендуются в выступление добавить ярких драматических или лирических красок. Такая форма работы позволяет установить более тесную связь между музыкой и текстом, развить творческие способности детей, снять возможные психологические зажимы, поработать над интонацией и эмоциональной выразительностью.

Упражнения, направленные на развитие чувства ритма, так же можно обыгрывать в различных комбинациях и сюжетах. Самая известная игра «Повторяй за мной» – это упражнение, которое входит в любой диагностический комплекс по определению чувства ритма. Мы его активно используем, но с внесением коррективов: не только педагог дает ритмический образец, но и дети друг другу строго по очереди могут давать ритмические диктанты для повторения. Особую радость вызывают различные упражнения с шумовыми и ударными инструментами. С большим интересом дети играют в игру «Угадай имя» - ведущий прохлопывает ритмическую структуру имени и необходимо угадать, какое имя он загадал. Такого же типа игра «Угадай мелодию» по ритму – педагог воспроизводит только ритмический рисунок хорошо известной всем мелодии, и дети должны по ритму отгадать.

Нами предложена лишь малая часть существующих игровых упражнений, направленных на развитие вокально-хоровых навыков. Данное направление является почвой для развития творчества педагога-хоровика, в связи с тем, что даже самое любимое упражнение со временем детям надоедает и необходимо придумывать все новое и новое, еще более интересное, в котором под новым углом будет решаться такая важная задача, как развитие вокально-хоровых навыков.

Таким образом, применение метода игровых упражнений является востребованным инструментом музыкального воспитания дошкольников. Занятия хором должны приносить детям в первую очередь радость и эстетическое удовлетворение. Правильно построенные занятия развивают у ребят интерес и любовь к музыке, к искусству, творческий потенциал, стремление к прекрасному. Все эти факторы содействуют всестороннему и гармоничному развитию личности ребенка.

Литература

1. Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для детей 3-7 лет. – Москва: Мозаика-Синтез, 2015 – 129 с.
2. Добсаи, Л. Метод Кодая и его музыкальные основы / Д. Добсаи // Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. – Москва: Сов. композитор, 1983. – С. 41–64.
3. Зюзина, О.А. Интегрированный подход к процессу формирования вокально-хоровых навыков у детей старшего дошкольного возраста // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – Череповец: ЧГУ, 2013. – №3. Т. 2. – С. 119–123.
4. Козлова, М.Б. Вокальные упражнения как способ формирования певческих навыков у учащихся младшего и среднего возраста// Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Москва, 2010. [Электронный ресурс] – URL: <https://urok.1sept.ru/B8/574865/> (Дата обращения 05.10.2020)
5. Менабени, А.Г. Методика обучения сольному пению. – Москва: Просвещение, 1987. – 95 с.
6. Овсянникова, О.А. Диагностика вокально-хоровых навыков кадет. – Научная электронная библиотека, [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-vokalno-horovyh-navykov-kadet/viewer/> (Дата обращения 15.09.2020)
7. Осеннева, М.С. Хоровой класс и практическая работа с хором: учеб. пособие. – Москва: Academia, 2003. – 188 с.
8. Стулова, Г.П. Теория и практика работы с детским хором: учеб. пособ. для студ. пед. высш. учеб. заведений. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 176 с.

Т.В. Миронова, А.Р. Саркисова

ГБОУ Школа № 1797 «Богородская» ДО «Мир Детства», г. Москва, РФ
tatiana@limonoff.su

МАТЕМАТИКА – ЭТО НЕ СКУЧНОЕ ЗАНЯТИЕ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о методах и приемах, которые может использовать воспитатель для формирования математических представлений у дошкольников и развития их мышления.

Ключевые слова: дошкольники, математика, мыслительные операции, дидактические игры.

Математика окружает нас с раннего детства. Отсюда следует, что и ребёнок с раннего детства приобретает опыт освоения математики, испытывая жажду знаний, загораюсь огоньком пылливости, радости познания.

Чтобы у детей не потухли глаза, не сквозили на лице безразличие и скука, ещё К. Д. Ушинский советовал включать элементы занимательности, игры в серьёзный учебный труд. Это позволяет организовать и сделать работу более продуктивной. Ведь выполнение любого задания требует от ребёнка целенаправленных усилий, которые надо развивать и формировать задолго до школы. Не все приучены жить в коллективе, считаться с товарищами, нелегко бывает до конца довести начатое дело до конца. Природная детская импульсивность тоже может помешать успехам в учёбе.

Акцент в практической работе воспитателей должен быть сделан на развитии ориентировочных познавательных действиях детей, отработку которых следует осуществлять на специально подобранном материале, а закрепление – в процессе разных видов деятельности (рисование, аппликации, конструирование и т. п.)

На первом этапе ребёнка учат различать предметы и классифицировать их по разным основаниям. Например, оба сравниваемых предмета могут быть большие: но один толстый, а другой тонкий. Поэтому очень важно научить ребёнка не только выделять разные основания для определения сходства и различия предметов, но и переходить от одного основания различения или классификации к другому, за счёт чего у ребёнка формируется обобщённый и гибкий характер ориентировки в окружающем мире.

Существенную роль на данном этапе обучения играет введение карточек с условным изображением усвояемых цветов, форм и количества, которые выполняют роль опосредствующего звена при сравнении предметов между собой, т.е. способствуют формированию эталонных представлений о соответствующих признаках предметов. В дальнейшем эти представления выступают в качестве обобщённых средств ориентировки во внешних свойствах предметов.

На следующем этапе детей учат систематизировать предметы, т. е. упорядочивать их по степени выраженности того или иного признака (например, выстраивать предметы от самого большого к самому маленькому). Одновременное владение действиями классификации и систематизации – значительный шаг в развитии ребёнка, т.к. позволяет ему как бы накладывать на воспринимаемый мир определённую сетку, в которой каждый предмет находит своё место в соответствии с качеством и степенью выраженности в нём различных признаков. Но даже на этом этапе ребёнок руководствуется ещё

внешними, хотя и упорядоченными, представлениями, за пределы которых он пока не выходит.

Этот выход осуществляется уже на следующем этапе развития ребёнка, когда у него формируют представление об обратимости и подводят к пониманию сохранения количества, в результате чего ребёнок, во-первых, обнаруживает, что у каждого действия есть противоположное ему, возвращающего предмет или систему в исходное состояние, и, во-вторых, он начинает понимать, что изменение какого-либо параметра предмета ведёт к изменению другого в определённом отношении, так что «количество» самого предмета (или совокупности предметов) остаётся неизменным. Это хорошо, например, видно, если пластилиновый шарик смять в лепёшку – при этом изменится не только видимая площадь исходного предмета, но и его толщина, а количество самого пластилина не меняется.

Вначале ребёнок не замечает связи между указанными двумя параметрами, а ориентируется только на один из них, поэтому ему кажется, что при изменении видимой конфигурации исходного объекта изменяется и количество вещества, из которого он сделан. Если же ребёнок видит взаимосвязь между различными параметрами и устанавливает, что она обратима, то это означает, что ребёнок имеет представление о сохранении количества и способен выделять внутренние, непосредственно не воспринимаемые отношения, могущие быть выраженными в количественном виде. Таким образом, данный этап является большим скачком в развитии мышления дошкольника, он подготавливает его к усвоению понятия о числе.

Мы видим, что конечной целью любой системы умственного воспитания – это формирование упорядоченной структуры мыслительных операций, позволяющих ребёнку устанавливать взаимосвязи между различными свойствами и признаками предметов, выносить о них правильные суждения.

Важную роль играет язык. Известно, что дети, которые правильно усвоили обозначения: длинный – короткий, большой – маленький, толстый – тонкий и т.п., намного быстрее выполняют задания на группировку предметов, чем те, которые смешивают эти обозначения (большой – короткий, длинный – маленький). Надо стремиться дать детям знания, направленные не просто на заучивание, например, определённых обозначений цвета, формы, количества и т.д., но и на переработку и обобщение полученных знаний. Как же в конце концов ребёнок приходит к объективному выражению собственного опыта?

На основании конкретных действий и складывающихся при накоплении опыта всё более обобщённых представлений формируются 3 существенных фактора мышления, которые лежат в основе логико-понятийного развития: операции классификации, сравнения (которая касается выявления и

упорядочения различий, например, большой – больше – самый большой, высокий – выше – самый высокий) и понятия о сохранении.

Наиболее эффективным методом обучения являются дидактические игры, занимательные упражнения, эксперименты, наблюдения в повседневной жизни.

Для примера приведём несколько игр:

1. Игра на классификацию. Карточки с изображением соответствующих форм и их признаков лежат на столе изображением вниз. В групповой комнате заранее приготовлены необходимые предметы. Ребёнок подходит к столу, берёт одну карточку и ищет предмет указанной формы или обладающий заданным признаком (например, длинный или маленький), затем кладёт найденный предмет рядом с карточкой. Другие дети проверяют правильность выполнения задания.

2. Игра на называние. Под платком находятся следующие предметы: остроугольные, прямоугольные и тупоугольные треугольники, круги, квадраты и прямоугольники. Ребёнок ощупывает предмет, называет его и показывает. Остальные дети проверяют правильность выполнения.

3. Игра на сравнение и сохранение количества. В каком ряду детей больше? Дети встают в 2 ряда друг против друга. Один ребёнок остался без пары, он водящий и отвечает на вопросы воспитателя. Воспитатель спрашивает: «В первом ряду стоит столько же детей, сколько и во втором?». Ответ ребёнка проверяется следующим образом: каждый ребёнок первого ряда берёт за руку ребёнка из второго ряда. Затем дети второго ряда образуют круг. Педагог спрашивает: «А сейчас в первом ряду столько же детей, сколько и во втором?». Проверяя ответ ребёнка, дети снова встают в ряд и протягивают друг другу руки. Ребята в первом ряду встают на большее расстояние друг от друга, чем во втором, воспитатель снова задаёт вопрос: «В первом ряду столько же детей, сколько и во втором?». Ответ проверяется аналогично: все дети берут друг друга за руки.

Положительным в построении всех игр является то, что дидактическим материалом в них служат предметы окружающей ребёнка действительности, они ему знакомы, близки, будят мысль ребёнка, активизируют его познавательную деятельность. Те знания и навыки, которые ребёнок получает в таких играх, могут быть легко переносимы в быт, жизнь, самостоятельно использованы в любой обстановке. Математика – это не скучное занятие для дошкольников!

Литература

1. Альтхауз, Д. Цвет, форма, количество [Текст]: опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста / Дагмар

- Альтхауз, Эрн Дум; рус. пер. под ред. В. В. Юртайкина. – Москва: Просвещение, 1984. – 62 с.
2. Волина, В.В. Праздник числа: Кн. для педагогов и родителей / В.В. Волина. – Москва: Мозаика-Синтез, 2003 (Домодедово: ДПК). – 259 с.
 3. Новикова, В.П. Математика в детском саду: старший дошкольный возраст: учебно-методическое пособие: [конспекты занятий с детьми 5-6 лет] / В. П. Новикова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Мозаика-Синтез, 2008 (Домодедово (Моск. обл.) : Домодедовская тип.). – 100 с.
 4. Перова, М.Н. Дидактические игры и упражнения по математике во вспомогательной школе [Текст] / М. Н. Перова. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1976. – 127 с.

С.В. Макеева

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №5 «Родничок»,
г.о. Луховицы, РФ
svetlanka.makeeva.90@mail.ru

Научный руководитель:

И.В. Зеленкова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье обосновывается необходимость использования экспериментирования в качестве средства развития познавательной активности дошкольников. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию познавательной активности детей дошкольного возраста посредством экспериментирования, наблюдений и опытов с природными материалами.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, познавательная активность, экспериментирование.*

Познавательную активность исследователи рассматривают как качество деятельности дошкольника, проявляющееся в его отношении к процессу и содержанию учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации усилий на достижение учебно-познавательной цели. Вопросы познавательной активности изучали Л.С. Выготский, А.Н. Поддьяков, Г.И. Щукина и другие. Они отмечали,

что познавательная активность является одним из важнейших качеств, которые характеризуют психическое развитие дошкольников.

Одним из важнейших способов развития познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста является экспериментирование. Значимость экспериментирования находит свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. В стандарте экспериментирование включено в образовательную область «Познавательное развитие». Экспериментирование представляет собой активную познавательно-исследовательскую деятельность детей, расширяющую представления детей о картине мира посредством научных опытов. Вопросы использования метода экспериментирования у детей дошкольного возраста исследовали такие классики педагогики, как Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и многие другие. В отечественной педагогике детское экспериментирование получило свое отражение в работах А.Н. Поддьякова, О.В. Дыбиной, А.И. Савенкова, И.Э. Куликовской, С.А. Калиниченко.

Каждый ребенок в дошкольном возрасте сам по себе является исследователем. В деятельности экспериментирования дошкольник выступает в качестве исследователя, самостоятельно воздействующего различными способами на окружающие его предметы и явления для более полного их познания. В экспериментальной деятельности педагог не воздействует на ребенка, а помогает ребенку увидеть закономерности окружающего мира. Целесообразно проводить экспериментирование в двух формах – в организованной деятельности и в свободной деятельности детей. Организованная деятельность проводится по плану: постановка педагогом познавательной задачи, выдвижение детьми предположений, проверка гипотез, фиксация результатов опыта, обсуждение результатов. В свободной деятельности дети экспериментируют самостоятельно, чему может способствовать организация уголка экспериментатора (в ней должны быть представлены вода, пробирки, песок, магниты, компас и другие материалы предметно-развивающей среды).

В своей статье мы хотели бы поделиться опытом организации экспериментирования в МБДОУ «Детский сад №5 «Родничок» г.о. Луховицы Московской области. На констатирующем этапе мы изучили уровень познавательной активности детей по диагностической методике А.И. Савенкова, а также по методике «Путешествие в пустыне» Т.И. Бабаевой, О.В. Киреевой. Далее нами был разработан и реализован проект «Наблюдения и опыты с природными материалами», в котором принимали участие дети старшего дошкольного возраста. Мы считаем, что наиболее широкий спектр способов

экспериментирования может применяться в старшей и подготовительной группе, так как в этом возрасте высока познавательная активность и дети готовы воспринимать подобную информацию.

Проводимая нами формирующая работа с дошкольниками состояла из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. На подготовительном этапе мы значительно усовершенствовали центр экспериментирования. Пополнили центр тремя группами материалов. В первую группу вошли материалы для детского экспериментирования, в том числе природный и технический материал: камни, ракушки, спилы деревьев, красители, кусочки меха и кожи и другие. Вторую группу составило оборудование для проведения экспериментов: песочные часы, микроскоп, лупа, формы для льда, воронки и другое необходимое оборудование. Третью группу составили дидактические материалы: серии картин, тематические альбомы, схемы и другие. Пополняя центр экспериментирования, мы исходили из того, что основными его задачами является развитие наблюдательности, умения совершать логические операции и обследовать предметы, а также расширение представлений детей о природе и природных материалах.

На основном этапе формирующей работы мы разделили свою работу на два направления – «Живая природа» и «Неживая природа». Исходя из этого, применяли разные методы работы с детьми. В рамках направления «Живая природа» применялся метод наблюдения. Дети наблюдали за ростом комнатных растений и растений на участке детского сада, видели сезонные изменения в жизни растений, наблюдали разные части растений и их виды. В процессе наблюдений у детей развивалась наблюдательность, дети проявляли познавательную активность, задавали вопросы о том, какие изменения происходят с растениями, для чего служат разные части растений.

В рамках направления «Неживая природа» мы применяли такие методы, как наблюдение и опыты. Наблюдение дети проводили за листопадом, сменой частей суток. Организовали проведение детьми серии опытов с водой, песком и воздухом, а также разработали картотеку опытов. Следует отметить, что мы не демонстрировали детям опыты, а создали условия и инструкции, чтобы дети провели опыты самостоятельно под наблюдением педагога. Именно такой подход, на наш взгляд, способствует развитию познавательной активности и самостоятельности дошкольников. При этом мы объяснили детям правила техники безопасности при обращении с материалами для экспериментирования.

Большой интерес у детей вызвало проведение опытов с водой, наблюдения за различными агрегатными состояниями воды. Так, например, дети наливали воду в формочки, а затем замораживали ее (образуется лед), после размораживания наблюдали за превращением льда в воду. Добавляли в одну

воду соль, а в другую – марганец, делали выводы о том, что вода меняет свой вкус и цвет при добавлении в нее других веществ. Проводилась серия опытов с песком, в том числе опыты «Песочные часы», «Своды и тоннели», «Свойства мокрого песка». Дети наблюдали за песочными часами, пытаясь почувствовать длительность времени, пересыпали сухой и мокрый песок в емкости, приходили к выводам о различии сухого и мокрого песка. Также интерес детей вызвали опыты с воздухом, среди них «Поиск воздуха», «Реактивный шарик», «Подводная лодка» и другие. Например, в рамках опыта «Реактивный шарик» дети надували шарик, а потом отпускали его, наблюдали траекторию полета, сделали вывод о том, что чем больше воздуха в шарике, тем больше длительность полета. Кроме опытов с воздухом, водой и песком, дети провели опыты с магнитом, бумагой, тканями.

Следует отметить, что в процессе проведения опытов основная наша задача состояла не столько в расширении представлений детей о свойствах материалов, сколько в обучении их определять проблему, формулировать вопросы, проводить наблюдение, выдвигать гипотезы, формулировать выводы. Наши действия были направлены на то, чтобы вызывать у детей познавательный интерес, стремление проявлять самостоятельность. Поэтому мы задавали детям вопросы «Как вы думаете, что будет, когда лед растает?», «Почему мокрый песок принимает любую форму, а сухой – нет?» и т.д. Вопросы поискового характера, предоставление детям условий для экспериментирования способствуют развитию познавательной активности.

На заключительном этапе формирующей работы дети обобщили свои представления о свойствах материалов, высказали предложения, о чем они хотели бы узнать в дальнейших исследованиях.

В процессе формирующей работы мы учили детей составлять схемы проводимых опытов. В эти схемы включалась гипотеза (предположение, которое выдвигали сами дети), этапы проведения опыта и результат. Дети сравнивали свое предположение с реальным результатом и отвечали на вопросы «Получилось ли то, что ожидалось?», «Почему так получилось?». После проведения серии экспериментов дети рассказали о том, что они узнали нового, что было наиболее интересным. При проведении экспериментов обогащался опыт детей, дети учились строить предположения, определять этапы исследовательской работы, фиксировать результаты. Дети также проявили желание повторить опыты дома.

Проведенная нами формирующая работа дала положительные результаты, что подтвердилось в ходе контрольного этапа эксперимента и сравнения с результатом констатирующего этапа. Произошло повышение уровня познавательной активности: дети стали более инициативными в поисковых

действиях, научились формулировать гипотезу, вопросы, определять этапы исследования, фиксировать результаты и сравнивать их, делать выводы.

Таким образом, экспериментирование является результативным средством развития познавательной активности детей дошкольного возраста, его применение целесообразно в дошкольных образовательных организациях.

Литература

1. Горошилова, Е.П. Опыт-экспериментальная деятельность дошкольников 3-7 лет / Е.П. Горошилова. – Москва: Детство-Пресс, 2020. – 96 с.
2. Дмитриева, Е.А. Детское экспериментирование. Карты-схемы для проведения опытов со старшими дошкольниками: Библиотека воспитателя / Е.А. Дмитриева, О.Ю. Зайцева. – Москва: Сфера, 2016. – 128 с.
3. Калиниченко, С.А. Детское экспериментирование. Карты-схемы для проведения опытов со старшими дошкольниками / С.А. Калиниченко. – Москва: Сфера, 2019. – 128 с.
4. Куликовская, И.Э, Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст / И.Э. Куликовская, Н.И. Совгир. – Москва: Педагогическое общество России, 2013. – 79 с.
5. Марудова, Е.В. Ознакомление дошкольников с окружающим миром. Экспериментирование. ФГОС / Е.В. Марудова. – Москва: Детство-Пресс, 2020. – 128 с.

Н.Е. Жирнова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
nata179179@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕСКАЗА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о методах, которые может использовать воспитатель в дошкольной образовательной организации для развития связной у детей среднего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи с помощью пересказа. Также приводятся результаты опытно-экспериментальной работы по развитию связной речи 4-5 летнего возраста.

Ключевые слова: развитие связной речи, пересказ, элементы моделирования.

«Овладение связной речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания» [2, с.81].

Проблема связной речи является предметом изучения таких наук, как лингвистика и психолингвистика, психология и патопсихология, педагогика и логопедия, которые изучают механизмы формирования и этапы становления связной речи, возрастные закономерности и психолого-педагогические условия ее развития в ходе онтогенетического и дизонтогенетического пути. Значительный вклад в исследование связной речи как психолого-педагогической проблемы внесли Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.

«Единицей связной речи является текст, на уровне которого обеспечивается связность его отдельных структурных единиц. Связная речь может быть устной и письменной. Применительно к дошкольникам имеет место устная речь, которая бывает монологической и диалогической» [3, с. 8].

Работа по развитию речи занимает ведущее место в системе дошкольного образования. Без гармоничного развития речи невозможно развитие психических процессов, интеллекта, общения, деятельности, и, как следствие, личности ребенка.

В соответствии с ФГОС ДО, развитие речи дошкольников предполагает достижение целевых ориентиров: обогащение активного словаря, развитие звуковой культуры речи, владение речью как средством общения, развитие связной речи. В последние годы отмечается увеличение количества детей, имеющих нарушения в связной речи, которые мешают полноценному общению ребенка, усвоению и передачи информации, программного материала, что отрицательно сказывается на общем развитии личности и успешности обучения.

Задача развития связной речи, умения рассказывать приобретает особую значимость в среднем дошкольном возрасте. Дети учатся самостоятельному описанию объектов по непосредственному восприятию и по памяти, осваивают представления о структуре описания, навыки пересказа, творческого рассказывания. Навыки связной речи, полученные в среднем дошкольном возрасте, способствуют формированию более сложных форм устной речи старших дошкольников, создавая предпосылки к овладению навыками письма и чтения. Поэтому очень важно развивать связную речь у детей среднего дошкольного возраста, способствовать нормальному ее функционированию.

Развитие связной речи дошкольников осуществляется, преимущественно, в игровой деятельности, в повседневном общении с окружающими взрослыми и

сверстниками и, зачастую, не приносит высоких ожидаемых результатов. Речь остается лексически бедной, ограниченной бытовой сферой.

В связи с этим мною была проведена опытно-экспериментальная работа по развитию связной речи у детей среднего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи посредством пересказа, на базе МБДОУ детский сад №15 «Светлячок» г. Коломна, Московской области.

В исследовании приняли участие дети 4-5 лет из одной группы, разделенной на две разные подгруппы среднего дошкольного возраста, по 10 детей в каждой подгруппе, постоянно посещающих дошкольное учреждение. Подгруппа, показавшая по результатам диагностического обследования низкий уровень, названа экспериментальной, подгруппа с высокими показателями – контрольной. С детьми контрольной подгруппы проводилась работа, предусмотренная программой. С детьми экспериментальной подгруппы проводилась дополнительная образовательная деятельность, направленная на развитие связной речи на занятиях по развитию речи посредством пересказа с применением элементов моделирования. Для определения уровня связной речи детей я использовала серию заданий по методике О.С. Ушаковой:

1. «Любимая игрушка»
2. «Кошка с котятами»
3. «Мы играем»
4. «Прогулка с мамой»
5. «Перескажи сказку»
6. «Ежики» [1, с.98].

Диагностические задания для определения уровня связной речи у детей среднего дошкольного возраста по методике О.С. Ушаковой

Задание 1. «Любимая игрушка».

Цель: проверить умение ребенка составлять описательный рассказ по игрушке.

Оборудование: игрушка.

Методика проведения: поставили перед ребенком игрушку, предложили рассмотреть, составили по ней описательный рассказ, затем попросили ребенка повторить воспроизведенный нами текст. В случае затруднения задавали вопросы.

Задание 2. «Кошка с котятами»;

Цель: проверить умение ребенка составлять описательный рассказ по предметной картине.

Оборудование: картина О.С. Ушаковой «Кошка с котятами»

Методика проведения: предложили ребенку рассмотреть картину и рассказать, что на ней изображено. В случае затруднения задавали вопросы.

Задание 3. «Мы играем в кубики».

Цель: проверить умение ребенка составлять рассказ по сюжетной многофигурной картине.

Оборудование: сюжетная картина «Мы играем в кубики» из серии «Мы играем».

Методика проведения: предложили ребенку рассмотреть картину и рассказать, что на ней изображено. В случае затруднения задавали вопросы.

Задание 4. «Прогулка с мамой».

Цель: проверить умение ребенка пересказывать событие на основе личного опыта на заданную тему.

Оборудование: картинка с изображением мамы и ребенка.

Методика проведения: показали ребенку картинку, попросили назвать, кто на ней изображен. Предложили вспомнить и рассказать, как проходят его прогулки с мамой. В случае затруднения задавали наводящие вопросы.

Задание 5. «Ежики».

Цель: проверить умение ребенка пересказывать незнакомый ранее текст, соблюдая логичность, связность, структуру.

Методика проведения: предложили ребенку внимательно послушать рассказ, запомнить его и воспроизвести. В случае затруднения, задавали вопросы.

«Ежик»

Миша и Коля ходили в лес. Там они увидели ежика. Мальчики положили ежа в шапку и принесли домой. Друзья напоили зверька молоком. Потом Коля отнес ежика обратно в лес.

Задание 6. «Перескажи сказку»

Цель: проверить умение пересказывать знакомые литературные произведения, в пересказывании интонационно передавать диалог действующих лиц, характеристику персонажей.

Оборудование: предметные картинки с изображением персонажей русских народных сказок.

Ход исследования: предложили ребенку рассмотреть картинки. Задавали вопросы:

- Кто изображен на картинках?
- Персонажи каких сказок тебе знакомы?
- Расскажи свою любимую сказку.

Основными **критериями оценки** при выполнении заданий были следующие умения детей:

1. Составляет рассказ-описание
2. Составляет рассказ по картине с простым предметным действием

3. Составляет повествовательный рассказ по сюжетной многофигурной картине

4. Пересказывает событие из личного опыта на заданную тему

5. Пересказывает знакомую сказку

6. Пересказывает незнакомый ранее рассказ.

Система оценивания:

1 балл - ребенок не может выполнить предложенные задания, помощь взрослого не принимает;

2 балла - ребенок выполняет все предложенные задания с помощью взрослого;

3 балла - ребенок выполняет все предложенные задания самостоятельно или с частичной помощью взрослого.

Анализ результатов:

Высокий уровень (16-18 баллов) – ребенок правильно выполнил предложенные задания. При составлении рассказов использовал прилагательные, предложения сложной структуры. Описания достаточно подробны, выделенные признаки объекта характеризуются. Высказывания соответствуют теме, отмечается наличие четкой структуры (начало, середина, конец). Предложения логически связаны. Творческие рассказы содержат сюжет, подчинены общей теме.

Средний уровень (11-15)–ребенок выполнил задания с частичной помощью взрослого. Описания состоят из двух частей (возможно отсутствие начала или конца). Основная часть раскрыта частично, допускаются повторы, но в целом объект характеризуется достаточно подробно. В повествованиях последовательность действий нарушена незначительно, отмечаются некоторые искажения ситуаций, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей.

Низкий уровень (6-10 баллов)– ребенок выполнил некоторые задания с помощью взрослого. Составляет предложения не более чем с одним определением, использует прилагательные «бытового уровня» (цвет, форма, величина), рассказ примитивен. В рассказах отмечается выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла либо рассказ не завершен. Тексты состоят из перечисления отдельных признаков или действий. Структура не выделяется.

По результатам выполнения заданий, мы отметили у детей трудности. Два ребёнка не смогли составить описательный рассказ по игрушке. В речи отмечены простые неполные фразы: серые глаза, волосы, красивое платье. Текст не имеет логического начала и завершения. 6 человек справились с заданием с помощью взрослого. Многим детям тяжело было начать рассказ. Основные

характеристики 3 человека дали кукле самостоятельно, используя простые полные предложения («У куклы серые глаза», «У куклы белые волосы»)

Один мальчик не только использовал прилагательные бытового уровня: «волосы белые, кудрявые», «платье нарядное, в горошек». Составление рассказов по предметной картине далось детям легче, однако дети затруднялись в формулировке начала рассказа. Преимущественно перечисляли действия кошки и котят: этот котенок пьет молоко, этот котенок играет. Два человека называли не только занятия кошки с котятами, но и цвет их шерсти. Трое детей не смогли составить рассказ по сюжетной картине. Большинство детей (6 человек) выполнили задание с помощью взрослого, приходилось задавать вопросы. Дети не могли сформулировать начало рассказа, не знали, о чем рассказать дальше. Значительные трудности отмечены у детей при пересказе незнакомого текста. С помощью вопросов только 5 человек выполнили задание. Отмечены незначительные нарушения последовательности событий, дети сбивались, нарушая логичность, связность. Все дети справились с пересказом знакомой сказки. Две девочки не только правильно пересказали сказку, но и передали интонации персонажей, использовали диалог действующих лиц. Два ребёнка сначала не могли выбрать сказку для пересказа, с помощью вспомогательных картинок и таблиц все же вспомнили сюжеты любимых сказок.

В речи детей отмечается бедность фразовой речи, пропуски событий, перестановки. Дети испытывают трудности в соблюдении структуры повествования. Дети при пересказе события из личного опыта преимущественно рассказывают: «мы ходили в парк», «мы играли на площадке». Некоторые дети с помощью вопросов смогли вспомнить небольшие события. Одна девочка рассказала: «Мы пошли с мамой гулять, а там была кошка и у нее были котята, маленькие. Я их хотела погладить, а они убежали. Мы купили им корм - и они ели. Мы ушли гулять». Один мальчик рассказал «Я, когда шел с мамой из садика, увидел большую лужу. Мама разрешила мне чуть-чуть в ней попрыгать. Я был весь мокрый, мама ругалась, мы ушли домой. Зато мне было весело».

Преобладание в речи детей предложений не более чем с одним определением, использование прилагательных бытового уровня, простых предложений, нарушение конструкций, выпадение смысловых звеньев, искажение событий свидетельствуют о преобладании в группе низкого уровня развития связной речи.

По результатам выполнения заданий хочется отметить у детей следующие особенности связной речи. Составление рассказа по игрушке вызвало затруднение у двоих детей. С помощью вопросов дети смогли составить три предложения с использованием прилагательных бытового уровня (цвет, величина). 5 детей составили достаточно подробное описание куклы, выделили

характерные признаки, отметили детали, структура рассказа соблюдена. Трое детей не смогли составить рассказ по картине «Кошка с котятами», перечислив только то, что на картине нарисована «кошка, она лежит, и еще котята». При составлении рассказа по сюжетной картине дети также испытывали затруднения: сбивались, нарушали связность изложения. Постоянно приходилось задавать вспомогательные вопросы. Исследование выявило низкий уровень развития фразовой речи у троих детей. У многих детей в рассказах наблюдаются пропуски моментов действий, нарушение смыслового соответствия рассказа сюжету, передача точного и полного сюжета. Дети неправильно оформляли сложные предложения, используя в речи простые предложения, короткие фразы, зачастую никак не связанные между собой. У большинства детей логичность и последовательность в рассказах соблюдается, дети стараются сохранять структуру текстов, передать важные события, смысловые связи.

Таким образом, можно сказать, что в контрольной группе высокий уровень у 20% детей, в экспериментальной – у 10%; средний уровень в контрольной группе (50%) выше, чем в экспериментальной (40%); низкий уровень развития связной речи в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной на 20%. Следовательно, результаты контрольной группы превышают результаты экспериментальной. Это указывает на необходимость проведения в экспериментальной группе работы по развитию связной речи у детей. На наш взгляд, эффективным будет проведение занятий по развитию речи посредством пересказа, с использованием средств наглядного моделирования и сюжетных картинок. То есть представляется возможным развивать связную речь посредством пересказа, обучение которому детей среднего дошкольного возраста позволяет осуществлять комплексное воздействие на развитие лексико-грамматического строя речи, звуковой культуры речи, ее произносительной стороны. Знакомясь с художественными текстами, дошкольники запоминают литературные слова и выражения, в непринужденной форме усваивают структурную композицию текста, учатся воспроизводить их, соблюдая последовательность и логичность, воспроизводить в самостоятельных рассказах диалоги действующих лиц, творчески использовать литературный материал в сочинительстве.

Традиционно на занятиях по развитию речи по обучению пересказу педагоги применяют метод беседы, вопросы, прием договаривания, повторного чтения значимых событий и их рассказывание. Данные методы сложны для восприятия детьми, так как требуют достаточно развитого внимания, воображения и памяти и, следовательно, не способствуют развитию связной речи в полной мере. Решение проблемы видится в применении на занятиях элементов моделирования. Наглядные схемы, рисуночные планы значительно облегчают

восприятие, запоминание и воспроизведение текста детьми средней группы, а, значит, способствует развитию связной речи.

В результате проделанной работы, на контрольном этапе, мы видим, что в контрольной группе высокий уровень вырос на 10 %, что составило 30% детей, в экспериментальной группе количество детей с высоким уровне, также выросло на 10% (20%) ; средний уровень в контрольной группе вырос на 5% (55%), что является выше, чем в экспериментальной, где уровень развития связной речи также вырос с 40% до 45%; низкий уровень развития связной речи в контрольной группе стал 25%, что ниже, чем в экспериментальной на 10%.

Литература

1. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова. – Москва: Владос, 2016. – 288 с.
2. Ушакова, О.С. Развитие речи детей 5-7 лет [Текст] / О.С. Ушакова. – Москва: Сфера, 2019. – 272 с.
3. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Электронный ресурс] / Педагогическая библиотека pedlib.ru. - URL: http://pedlib.ru/Books/4/0018/4_0018-1.shtml, свободный. (Дата обращения: 02.09.2020).

М.Д. Серкова

МАООУ «СЛШ «Полянка», г.о. Балашиха, РФ
smd_99@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОСМОСЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье показаны возможности формирования представлений о космосе в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Раскрыты этапы работы в данном направлении.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, астрономия, ознакомление с окружающим.

Каждый вид деятельности и каждое занятие вносят свой особый вклад в умственное воспитание ребенка, в его познавательное развитие. Одним из специальных разделов, обеспечивающих получение ребенком дошкольником систематических знаний, является ознакомление с окружающим миром.

К.Д. Ушинский считал, что процесс познания окружающего мира осуществляется эмпирическим путем, т.е. через ознакомление с окружающей жизнью и природой в ходе совместной деятельности педагога и ребенка [1].

Ознакомление с окружающим обеспечивает существенные сдвиги в умственном развитии детей лишь в том случае, когда они будут получать не отдельные знания о предмете, а определенную систему знаний, отражающую существенные связи и зависимость той или иной области действительности.

Занимаясь сегодня с ребенком изучением природы и окружающего мира, нельзя не коснуться космоса. Тем более, что наблюдение за небосклоном всегда вызывает интерес у детей.

Актуальность данной темы заключается в том, что астрономия – наука не только для взрослых. Дети старшего дошкольного возраста при создании определенных условий, при использовании различных форм и методов работы вполне способны усвоить достаточно сложные знания. Тема космоса безгранична и великолепна, потому что даёт пищу детской фантазии, развивает нестандартность мышления, стимулирует познавательный процесс и желание постоянно узнавать что-то новое.

Рассказывать ребенку об устройстве звездного мира, уникальности нашей планеты и важности изучения космического пространства необходимо уже с дошкольного возраста. Это способствует расширению кругозора ребенка и формирует ответственность за сохранение уникальной природы нашей планеты.

Для глубокого и прочного усвоения основ астрономии необходимо терпеливо формировать важнейшие понятия, начиная с дошкольного возраста детей. В основу «педагогической иерархии Вселенной» положена именно дошкольная астрономия, которую можно считать не только своеобразным введением в школьное астрономическое образование, но и стартовой площадкой для развития любительской и профессиональной астрономии [2].

Данная проблема была выбрана не случайно. Когда я сама ребенком посещала детский сад, то не интересовалась астрономией. У нас было множество мини-музеев, также был и уголок космоса, но мы лишь ходили мимо и никогда не задерживались там. Уголок был тёмный, с яркими звёздами и планетами, привлекал внимание, но нам ничего о нем никогда не рассказывали.

Став взрослой и получив педагогическое образование, я решила вернуться к теме космоса и посмотреть на нее уже с позиции воспитателя. Очень хотелось изучить процесс и методику формирования представлений о космосе у детей старшего дошкольного возраста. В нашем коллективе мы изучили данную тему, выяснили, что материала по астрономии для дошкольников не очень много, возможно, поэтому воспитатели и не часто берутся за освещение такой интересной для детей темы.

В рамках исследования нами была изучена теория вопроса, разработан проект «Дошкольная астрономия», намечен план работы с детьми и их родителями.

1 этап. Привлечение внимания детей и создание интереса к теме «Космос»:

- Приход в группу звездного персонажа игрушки (собака Белка, побывавшая в космосе), совместно с ним и родителями посещение Планетария, создание в группе «Карты звездного неба», подбор видео и фото материалов, в книжном уголке, тематический подбор книг и иллюстраций по космосу.

2 этап. Обогащение детей знаниями и представлениями о космосе и развитие познавательного интереса

- Создание в группе «Мини-музея космонавтики», сбор материала для пополнения его содержания, подготовка экскурсоводов и проведение экскурсий. Рубрики музея: «Первые животные космоса», «Полёт Юрия Гагарина», «Планеты Солнечной системы» и др.

- Проведение занятий и индивидуальной работы в соответствии с рубриками музея.

- Организация и проведение спортивных досугов, посвященных тренировкам «космонавтов» к полету в космос; досуга, посвященного Дню космонавтики, викторин и КВНов на темы космоса.

3 этап. Развитие и реализация творческого потенциала детей и родителей.

- Создание и защита совместных проектов по направлениям: «Солнечная система», «Звездное небо», «Первые космонавты», «Как стать космонавтом» и др.

- Организация и проведение сюжетно-ролевых и дидактических игр: «Полёт в космос», «Найди планету», «Путешествия по звездам и планетам»

- Проведение занятий и индивидуальной работы с детьми по рисованию, аппликации, составлению рассказов о космосе, разучивание стихов, песен, создание книжек-малышек о космосе на различную тематику: «Что можно увидеть в космосе?», «Планеты солнечной системы», «Белка и стрелка в космосе».

При этом планировании работы мы учитывали, что дети старшего дошкольного возраста с удовольствием наблюдают за различными природными явлениями. Следовательно, их легко заинтересовать простейшими астрономическими наблюдениями, которые, как правило, должны быть не одноразовыми, а продолжаться на протяжении довольно длительного времени. О том, что такие занятия не только доступны, но и интересны старшим дошкольникам, свидетельствуют их бесчисленные «почемучкины» вопросы, их желание читать вместе со взрослыми адресованные им книги, посещать планетарии и музеи космонавтики. В том что астрономия и космонавтика

интересуют дошкольников, легко убедиться, побеседовав с детьми в детских садах или наблюдая за ними во время экскурсий.

Занятия астрономией не только доступны и интересны дошкольникам, но и полезны им, поскольку способствуют развитию любознательности и познавательных способностей малышей, внося тем самым существенный вклад в подготовку детей к учебе в школе.

Мы предполагаем, что в результате реализации нашего проекта у детей будет расширение представлений о космосе, появится интерес к дальнейшему поиску новой информации и, может быть, желание для дальнейшего изучения астрономии.

Литература

1. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений, Т. 8: Человек как предмет воспитания. – Москва; Ленинград: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. - 774 с.
2. Левитан, Е.П. Рождение «Дошкольной астрономии» // Земля и Вселенная. – 2010. – № 6. – URL: <https://www.sites.google.com/site/astronomlevitan/rozd> (дата обращения 12.10.2020)

Ж.Н. Тельнова, А.Е. Бажанова
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Омск, РФ
zha-telnova@yandex.ru, Bazhanova.aleksandra@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ОБ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЯХ

***Аннотация.** Ребенок живет в сложном социуме, и каждый день сталкивается с разными экономическими понятиями, на которые он обращает внимание, в силу своего возраста и интереса, которые он может объяснить или нет. В статье раскрываются вопросы формирования экономических понятий у детей старшего дошкольного возраста, приведены данные эмпирического исследования.*

***Ключевые слова:** представления, экономические понятия, старшие дошкольники, формирование представлений.*

Представления об экономических понятиях у детей старшего дошкольного возраста, как правило, имеют неполный и бессистемный характер, это обусловлено тем, что экономическому воспитанию детей уделяется недостаточно внимания в рамках дошкольных учреждений. Для того чтобы сформировать целостные представления об экономических понятиях у старших

дошкольников следует в рамках режимных процессов осуществлять целенаправленную работу.

Знакомство старших дошкольников с экономическими понятиями осуществляется в рамках экономического воспитания, которое связано с целостным развитием личности. Ребенок с рождения сталкивается с различными типами отношений понятий, в том числе и экономических. Семья является первым социальным институтом, в котором ребенок впервые получает представления об экономических понятиях, которые связаны с деньгами, бюджетом, покупками, трудом, профессией и т.д. Наблюдая за поведением детей, можно увидеть какими понятиями, они владеют, это проявляется в процессе сюжетно-ролевой игры. Сюжеты детских игр нередко направлены на копирование поведения взрослых, отработку определенных навыков. Наиболее распространенной детской игрой, в которой дети оперируют экономическими понятиями, это игра магазин. В этой игре дети вступают друг с другом в экономические отношения, продавая и покупая товар [1].

Овладение экономическими понятиями имеет важное значение в развитии ребенка, так как он живет в мире рыночных отношений, и каждый день сталкивается с «экономикой», является участником экономических отношений. Ребенок ежедневно наблюдает за тем, как взрослые оперируют различными экономическими понятиями и взаимодействуют с разными субъектами. От возраста к возрасту у ребенка накапливаются различные бессистемные знания, представления и отношение к миру взрослых, к различным профессиям. Е.А. Курак отмечала, что очень важно именно в дошкольном возрасте осуществлять целенаправленную деятельность по формированию представлений об экономических понятиях, особенно у детей старшего дошкольного возраста. При этом можно использовать наблюдение играми, что позволяет определить какие представления сформированы у детей, а также их характер, системность, целостность. Для многих детей старшего дошкольного возраста представляется трудным сформировать или выразить свое понимание определенного экономического понятия. То есть у многих дошкольников эти понятия не представлены в активной речи, но дети их слышат от окружающих [3].

Формирование представлений у старших дошкольников об экономических понятиях важно осуществлять с учетом возрастных особенностей, т.к. незрелость мозговых структур, недостаточное развитие произвольности, особенности развития мышления не позволят сформировать полноценные представления об экономических понятиях. Поэтому А.А. Смоленцева подчеркивала необходимость формирования первоначальных экономических понятий, используя для этого простые и доступные для понимания детей формы, методы и приемы. Экономические понятия связаны с ознакомлением с

профессиями взрослых, формированием представлений у детей о важности труда, а также ценностного отношения к разным видам труда, представлений о таких качествах как щедрость, экономность, деловитость и т.д. [5].

В старшем дошкольном возрасте детям еще сложно объяснить некоторые экономические категории в силу их возраста и сложности самого понятия, которое носит для ребенка абстрактный характер (он не может представить, ощутить, увидеть конечный результат). В этом случае важно заинтересовать ребенка, а самое главное дать ему понятное и простое объяснение.

Для более детального изучения представлений об экономических понятиях у старших дошкольников нами было проведено эмпирическое исследование на базе БДОУ г. Омска «Детский сад № 336», в диагностике приняли участие 20 детей в возрасте 5-6 лет. Для диагностики использована методика А.Д. Шатовой, позволяющая выявить сформированность экономических представлений у дошкольников. Результаты диагностики показали, что у большинства старших дошкольников выявлены низкие и средние показатели сформированности представлений об экономических понятиях. Дети с трудом дали объяснение таким понятиям, как «деньги», «товар», наибольшие трудности вызвало определение понятия «экономика», никто из детей не смог дать определение данному понятию. В целом, экономические понятия старшие дошкольники связывают с повседневными понятиями с тем, что они наблюдают ежедневно в поведении и отношениях взрослых в трудовой деятельности. Поэтому у детей не вызвали затруднения объяснение таких качеств и понятий, как «трудолюбие», «бережливость», «трудолюбивый человек». В ответах детей присутствовали примеры из художественной литературы, личного опыта.

В старшем дошкольном возрасте ребенок стремится к познанию мира, к познанию мира вещей, предметов и явлений, которые его окружают, поэтому важно создавать условия, в которых эта потребность будет удовлетворяться. Формирование экономических представлений нужно начинать с процесса наблюдения за предметами и явлениями окружающего мира, а также в игровой деятельности. Именно в игре у дошкольников формируются представления об укладе и семейном быте, что проявляется в бытовых и производственных сюжетах. Формирование представлений у детей об экономических понятиях может осуществляться разными способами, в частности, посредством беседы, когда воспитатель знакомит детей с определенным экономическим понятием, в процессе прогулки или при реализации какого-то режимного процесса, акцентируя внимание детей на том, как экономические понятия окружают нашу жизнь и что даже дети встречаются с ними в своей повседневной жизни.

В процессе самостоятельной игровой деятельности, когда дети используют различный сюжет, в котором отражены экономические понятия, также следует

акцентировать внимание детей на этом, а расширение представлений детей, позволит сделать игру более интересной, наполненной смыслом. Особенно важно создавать предметную среду, с учетом особенностей восприятия старших дошкольников важно использовать различные средства наглядности, картинки, предметы, видеофрагменты и т.д.

Эти средства повысит понимание детей, облегчит процесс восприятия и запоминания экономических понятий. Также важно постоянно демонстрировать, как экономические понятия используются в жизни, особенно, чтобы это мог наблюдать ребенок. Необходимо подчеркивать связь с жизнью, как используют это понятие взрослые в своей жизни и ребенок, подражая взрослому, в игре будет закреплять новые знания или навыки.

Применение сказок, пословиц, различных текстов, также может быть направлено на формирование представлений об экономических понятиях, это может быть приложено в виде анализа сказок и других литературных произведений, такой анализ расширит опыт использования экономических понятий в жизни героев. Такие сказки как «Лисичка со скалочкой», «Мена», «Выгодное дело», В. Катаев «Дудочка и кувшинчик» помогают понять такое трудное экономическое понятие как «бартер» [2]. С помощью сказок «Как мужик гусей делил», «Лисичка-сестричка и серый волк» ребенок может усвоить такие понятия, как «выгода и убыток», «убыток, прибыль», а затем самостоятельно в игровой деятельности выполнять простейшие операции для получения выгоды, определять выгодность сделки.

Дидактические игры «Кем я буду, когда вырасту?», «Семейный бюджет», «Я маленький покупатель» помогают лучше понять и освоить представления детей о мире экономических явлений, приобретают новые знания, умения, навыки в мире экономики. В научной литературе, в работах педагогов-практиков подчеркивается важность игровой деятельности в формировании экономических понятий. И.М. Котюсова отмечает, что дошкольники, решая экономические ситуации, учатся реализовывать свои знания в разных условиях, с разными объектами. Такие развивающие игры, как «Четвертый лишний», «Кому, что нужно для работы», «Моя реклама», «Путешественники» способствуют развитию сообразительности и формированию экономического мышления [2].

Для формирования представлений старших дошкольников об экономических понятиях И.В. Сафонова указывает, что следует использовать различные логические задачи, задачи-шутки, проблемные ситуации, которые помогают лучше освоить сложные экономические явления, заставляют детей думать, создавать проблемные вопросы, искать пути их решения; развивают у них любознательность, пытливость, фантазию, умение рассуждать, делать умозаключения, доставляет им радость от полученного результата. Все это

повышает интерес ребенка к экономическим знаниям, помогает ему применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях [4].

Таким образом, формирование экономических понятий у дошкольников происходит постепенно, начиная с младшего дошкольного возраста, сначала в игровой деятельности, а затем на основе использования более сложных логических игр и упражнений. Тогда в старшем дошкольном возрасте, возможно, сформировать начальные представления об экономике, семейном бюджете с использованием простых и понятных детям игр-ситуаций.

Литература

1. Аблитарова, А.Р. Базисные экономические представления детей как педагогическая проблема в дошкольном образовании / А.Р. Аблитарова, Э.Ш. Саганджиева // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. – С. 36-39.
2. Котюсова, И.М. Экономика в сказках и играх: пособие для воспитателей ДОУ / И.М. Котюсова, Р.С. Лукьянова. – Нижний Новгород, 1994. – 112 с.
3. Курак, Е.А. Экономическое воспитание дошкольников / Е.А. Курак. – Москва: ТЦ Сфера, 2002. – 80 с.
4. Сафонова, И.В. Формирование экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста (из опыта работы) / И.В. Сафонова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 8 (25). – С. 18-21.
5. Смоленцева, А.А. Экономическое воспитание дошкольника. Методические рекомендации. – Нижний Новгород, 1999. – 128 с.

А.Ю. Польшая
НОЧУ «Рязанский Свободный лицей» г. Рязань, РФ
arinkabelous@mail.ru

КОНЦЕПТ «ДЕТСТВО» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ЗВЕНЕ

Аннотация. В данной статье отображается значение концепта «детства» в формировании личности человека. Мы обращаем внимание на необходимость обсуждения с обучающимися такого значимого периода жизни как детство. Сделать это можно на уроках литературы, во время разбора «Детства» М. Горького и «Детства» Л.Н. Толстого в соответствии с программой В.Я. Коровиной.

Ключевые слова: концепт, детство, литература, школа, среднее звено, эмотивность.

Концепт «детство» – это инновационная идея, которая объединяет в систему понятия, образы и ценности периода раннего взросления. Он включает в себя созидательный смысл. В школьном образовании обращение к данной теме актуально только в начальном звене, старших же детей, наоборот, призывают к серьезности, вдумчивости, ответственности.

Детство – один из самых значимых периодов жизни каждого. В нем закладывается мир образов, мир восприятий, ценностей и критериев оценки. Именно в это время человеку в большей степени доступна радость. Судьба у всех разная, но значение данного периода для любого из нас неизмеримо большое. В современных реалиях дети быстрее необходимого перенимают модели взрослого поведения, не успевая насладиться возможностями детства. Это приводит к безответственности, торопливости, неспособности оценить значимость событий, явлений и предметов во взрослой жизни. У подрастающего поколения отсутствует важная часть основных моральных, научных, философских и правовых понятий. Важно отметить, что из-за яркости «жадного» детского восприятия, многие впечатления, утерянные в это время, оказываются невыполнимыми. Все вышеперечисленное делает проблему недооцененности школьниками детства актуальной в современном социуме.

С психологической точки зрения, недооцененность детства влечет за собой ряд последствий. Одно из них – невозможность перехода от одного этапа взросления к другому, минуя предыдущий. Торопящийся ребенок, ведомый желанием скорее вырасти, наоборот, тормозит свое развитие, мешая себе последовательно проходить этапы созревания. У такого ребенка психологический возраст не соответствует физиологическому. Другое возможное последствие – неосознаваемые потребности, например, в игре. Оставаясь неудовлетворенными, они преследуют не наигравшуюся личность всю жизнь. При этом в детстве для реализации потребности понадобятся лишь свободное время и единомышленники, а во взрослой жизни – нестандартных для зрелого человека форм поведения, зачастую опасных для жизни [1]. К таким «взрослым» играм отнесем азартные игры, скоростную езду, экстремальные виды спорта, различную химическую и/или эмоциональную зависимость.

Задача учителей литературы обратить внимание обучающихся на этот невозвратный и прекрасный период жизни. Лучше сделать это в начале учебного года, так как время перехода от детства к юношеству очень скоро и неуловимо.

По программе В.Я. Коровиной, разработавшей самый востребованный учебник по литературе в России, будущим семиклассникам на лето задают прочитать «Детство» М. Горького и «Детство» Л.Н. Толстого [3]. Почему важно обратиться к данным произведениям именно в возрасте 12-13 лет? Вышеупомянутый возраст является пубертатным. Ученики стремятся «скорее

вырасти», показать себя старше, чем они есть, взять на себя ответственность взрослого, отказаться от детского. Юношеский максимализм лишает школьников возможности в полной мере насладиться детством.

Приведем конспект фрагмента урока литературы в 7 классе на тему «Сравнение «Детства» М. Горького и «Детства» Л.Н. Толстого», раскрывающего концепт «детство». В данной статье будут представлены только три этапа урока, наиболее обращенные к интересующему нас вопросу.

Тип урока по ФГОС: урок рефлексии [6].

Оборудование: доска.

Цель: воспитание вдумчивого отношения к детству; углубление представления обучающихся о художественном своеобразии произведений «Детство» М. Горького и «Детство» Л.Н. Толстого.

Задачи: развитие навыков лингвистического анализа текста; формирование умений мыслить нестандартно, высказывать свое мнение, сравнивать и делать выводы.

Этап актуализации знаний:

Слово учителя: Перед тем, как сравнивать «Детство» Л.Н. Толстого и М. Горького, давайте разберемся, что для вас значит детство и какое оно?

На каждый, из поставленных вопросов устно отвечают 3-4 обучающихся на усмотрение учителя.

- Что такое детство? Как вы понимаете данное понятие?

- Закройте глаза и погрузитесь в воспоминания. Какого цвета ваше детство и почему?

- Чем оно пахнет и почему?

- С какими словами у вас ассоциируется слово *Детство*? (субъективный подбор лексики к концепту «детство» [2]).

Самые популярные и интересные слова-ассоциации учитель вписывает в заранее подготовленную на доске таблицу, а именно в 3 столбик, 2 строка (таблица 1). Дети записывают свои примеры. При этом изначально в таблице не должно быть названий строк.

Таблица 1.

Субъективный подбор лексики к концепту «детство»

	М. Горький	Я	Л.Н. Толстой
Ключевые слова			
Главный урок детства			

Ученики сами по ходу урока определяют их значения. Обучающиеся оформляют урок в тетради в виде той же таблицы.

- Какой жизненный урок детства вам запомнился больше всего? Самостоятельно запишите его в 3 столбик, вторую строку.

Слово учителя: Я запишу такой урок на доске, а вы в тетради зафиксируйте свои в центральном столбце. Кому сложно придумать, могут переписать с доски.

Далее идут последующие этапы урока, включающие сам сравнительный анализ произведений.

Этап применения знаний и умений в новой ситуации:

Слово учителя: В виде ключевых слов и «уроков» мы обобщили наше восприятие детства. Но на доске осталось еще 2 незаполненных столбца. Как вы думаете, для чего они? Да, давайте по тому же принципу выразим воспоминания М. Горького и Л.Н. Толстого. Начнем с слов-ассоциаций.

Обучающиеся по цепочке должны называть слова, отражающие произведение того или иного автора. Среди них, при отсутствии, рекомендуется обозначить *бабушка, сказки, дедушка, вражда, смерть, дружба, вера, нужда* – по произведению М. Горького и *любовь, учитель, чувства, деревня, семья, стихи, наблюдательность, смерть* по повести Л.Н. Толстого. Важно обратить внимание учеников на общий характер произведений: у Горького печальный и мрачный, у Толстого чувственный и светлый.

Подобранные слова фиксируются на доске и в тетради. Та же работа проводится по главному уроку, т.е. важнейшему опыту периода детства.

Этап рефлексии:

Слово учителя: На сегодняшнем уроке мы с вами обсудили, что для нас значит детство и какое оно, какое оно было для авторов произведений, вывели слова-ассоциации и главные уроки этого важного периода жизни. Напоследок давайте сравним, что общего и различного в трех разных точках зрения – нашей, Максима Горького и Льва Николаевича Толстого.

Обучающиеся устно отвечают на поставленный вопрос, делают вывод.

Урок такого формата поможет не только проверить знание заданных на лето текстов, но и обратить внимание класса на значимость детства в жизни человека, вернуть учеников к воспоминаниям о собственном детстве, обратиться к концепту «детство». Задания из Основного государственного экзамена по русскому языку, предназначенные для девятиклассников, также возвращают нас к концепту «детство». Один из первых текстов для сжатого изложения (1 часть экзамена) в тренировочных вариантах 2020 года о том, что будущее человека закладывается в детстве, именно от детских воспоминаний и впечатлений зависит формирование личности человека [4; 5]. В итоговом сочинении по литературе (11 класс, допуск к ЕГЭ) также затрагивается проблема детства в блоке тем «Разговор с собой». Из проделанной работы следует, что при актуальности проблемы необходимо обращение внимания обучающихся

среднего школьного звена на темы, сопряженные с концептом «детство». Считаем целесообразным проводить подобные занятия не отдельным уроком, а серией занятий, в том числе неурочными. Идеальным вариантом будет периодическое обращение к полю концепта «детство» при возможной логической связи.

Литература

1. Белоус, Е.Н., Ерофеева, М.А. Особенности профессиональной коммуникативной компетентности педагогов в предметном общении с обучающимися // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 126-140. doi: 10.32744/pse.2019.4.11
2. Белоус, Е.Н. Метапредметные коммуникативные компетенции будущих педагогов. // Педагогическое образование и наука. – 2019. – №3 – С. 7-10.
3. Литература. 7 класс: поурочные планы по учебнику-хрестоматии В. Я. Коровиной / авт.-сост. Н. Я. Крутова, С. Б. Шадрина. – Изд. 2-е, испр. – Волгоград: Учитель, 2009. – 255 с.
4. Онлайн-школа подготовки к экзаменам «Сдам ГИА: Решу ЕГЭ» [Электронный ресурс] – URL: <https://rus-oge.sdangia.ru/problem?id=6461> (дата обращения 10.09.2020)
5. Онлайн-школа русского языка «Я грамотный!» [Электронный ресурс] – URL: <http://yagramotniy.ru/samoobuchenie/podgotovka-k-oge/izlozhenie-zadanie-1/teksty-i-audiozapisi-izlozhenij-otkrytogo-banka-zadaniy-fipi> (дата обращения 12.09.2020)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Москва: Просвещение, 2019

Л.Н. Селина

МАОУ «СЛШ «Полянка», г.о. Балашиха, РФ
selinalina@rambler.ru

РОЛЬ КНИГИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО УЧАЩЕГОСЯ

Аннотация. Процесс чтения является одним из определяющих факторов в формировании читательской культуры, основ социальной интеграции, познавательного, художественно-эстетического и духовного развития человека. В статье представлен опыт работы МАОУ «СЛШ «Полянка» по приобщению дошкольников в книге и чтению.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, художественное произведение, культурные потребности, интерес к чтению.

Развитие личности ребёнка напрямую связано с тем, что он читает и сколько читает. Книге и книгочтению уделяется огромное внимание в школе. Но дошкольный период не менее важен. Дошкольное детство как период в человеческой жизни играет важнейшую роль в формировании и определении образовательных, мировоззренческих, нравственных и культурных приоритетов. Через чтение или слушание художественной литературы расширяются представления об окружающем мире. Ребенок учится анализировать, обобщать, в нем закладываются нравственные и культурные ценности. Роль детской книги, художественной литературы в этом процессе является бесспорной и общепризнанной.

Ещё с младенчества происходит ознакомление детей с художественной литературой. А начинается оно с детских попевок, песенок, потешек. Не что иное, как эти первые песенки, потешки развивают образное мышление, приобщают детей к культурному наследию своего народа. Именно в этом периоде начинается взаимодействия ребёнка и культуры, происходит «вращивание» её в подсознание, и одновременно «врастание» самого ребёнка в культуру.

Часто ли сейчас мы можем увидеть маму, поющую ребенку народную песенку, забавляющую его народными потешками и прибаутками, читающую народные сказки? К сожалению, нет. Всё чаще мы можем наблюдать ребенка, который еще сидит в коляске, но уже с гаджетом в руках. В лучшем случае смотрящий добрые старые мультфильмы. Но чаще это бездушная игра или мультфильм с весьма странными героями как внешне, так и в их действиях, что негативно влияет на психологическое состояние ребенка, а это в свою очередь, никак не благоприятствует нравственному и социальному воспитанию.

Взрослые не только сами потеряли интерес к литературе, к книге, но и не прививают любовь к книге своим детям. Мы, взрослые, прежде всего, должны сами признать и осознать место и роль книги в семье, обществе, стараться возродить интерес к книге самим и привить его своему ребенку, не допустить того, чтобы разнообразные источники информации (Интернет, экранные средства) окончательно вытеснили из жизни традиции семейного чтения.

Дети дошкольного возраста, конечно же, больше слушатели, чем читатели. Художественное произведение доносит до них родитель, педагог, поэтому владение ими навыками выразительного чтения приобретает особое значение. Перед взрослым стоит важная задача – каждое произведение нужно донести до детей как произведение искусства, раскрыть его замысел, заразить слушателя эмоциональным отношением к прочитанному: чувствам, поступкам, переживаниям героев. По мнению многих психологов (Л. Выготского и О.

Никифоровой) дошкольный возраст является первой ступенью в развитии будущего читательского таланта.

У младших дошкольников вызывают интерес небольшие стихотворения, отличающиеся четкой формой, ритмичностью и мелодичностью. Это и стихи А.Барто, С.Михалкова, В.Берестова, и конечно, русские народные сказки.

В детском саду для детей младшего возраста воспитатели чаще всего используют потешки при формировании культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, многократно проговаривая с группой детей, или *индивидуально с каждым ребёнком.*

*Ты мне ручки подай,
Да с кровати вставай,
Умываться пойдём,
Где водичка найдём!
Водичка, водичка,
Умой моё личико,
Чтобы глазоньки блестели,
Чтобы щёчки краснели,
Чтоб смеялся роток,
Чтоб кусался зубок.*

И тогда у детей в памяти остается не только потешка, но и правильная последовательность действий.

В среднем дошкольном возрасте замечаются некоторые перемены в восприятии литературных произведений. В данный возрастной период хорошо развито воображение, оно становится независимым, что помогает понятию авторского замысла, создает правильное виденье героев и событий, воспитывает эстетические чувства. Для восприятия произведения ребёнку уже не требуются иллюстрации к каждому сюжету, как это было необходимо на предыдущем этапе.

В старшем дошкольном возрасте при систематическом приобщении ребенка к чтению появляется стабильный интерес к книгам, постоянная готовность к чтению и слушанию. Дети в этом возрасте осознанно воспринимают смысл произведения, действия героев, мотивацию их поведения, могут правильно судить о поступках героя, ссылаясь на свои понимания о нормах поведения и личный опыт. На данном этапе детей можно увлечь произведениями, полными приключений и путешествий («Волшебник изумрудного города» А. Волкова, «Буратино» в обработке А.Толстого). Все эти произведения вводят дошкольников в мир фантазии, дают «пищу» для размышления о сложном мире, в котором сталкиваются непримиримые силы добра и зла, где добро непременно должно победить.

Чтобы продолжать приобщать дошкольника к книге, в нашем МАОУ «СЛШ «Полянка» мы используем такие формы работы как «Открытая библиотека», выставка «Моя любимая книга», «День книгодарения», «Книга месяца» и «Книга на сцене», «Родители читают детям». И, конечно же, экскурсия в саму библиотеку.

Открытая библиотека представляет собой доступ всех желающих детей и взрослых к книгам, которые хранятся в помещении сада. Эта библиотека размещена таким образом, чтобы при посещении детского сада её всегда могли видеть и взрослые, и дети.

В детском саду регулярно проходит выставка «Моя любимая книга». Дети приносят из дому свою любимую книгу и рассказывают сверстникам о ней: чем понравилась, что запомнилось, ее главные герои. Зачастую авторитет одноклассника может сыграть решающую роль в выборе книги и желании ее прочитать.

Этой цели может служить и регулярная акция «День книгодарения». Она проводится с 12 по 18 февраля. В эти дни проходит общероссийская акция «Дарите книги с любовью». Идея Дня книгодарения в том, чтобы как можно больше детей получили в подарок книгу. Эта идея была придумана библиотекарем из США. Но она так понравилась людям, что сегодня этот праздник отмечают в 35 странах, в том числе в России. Родители вместе со своими детьми дарят детскому саду книгу, которую прочитали сами и рекомендуют к прочтению остальным ребятам. Таким образом регулярно пополняется библиотека детского сада и у детей появляется все больший выбор литературы как в группе, так и в открытой библиотеке.

Еще одна форма работы, которая успешно проходит в саду и тепло воспринимается детьми – это «Родители читают детям». Взрослые, по предварительному согласованию с воспитателями, приглашаются в группу, где они сами читают и обсуждают художественные произведения с детьми. Ребятам всегда очень интересно слушать чтение нового для них человека, вслушиваться в его интонации, задумываться над сказанным.

Проект «Книга месяца» призван обеспечить сохранение, распространение семейных традиций и национальной культуры. Актуальность создания этого проекта была обусловлена кризисом семейного, материнского чтения.

Каждый выпуск книги и подобранное художественное произведение взаимосвязаны с определенной ситуацией месяца. Каждую «ситуацию» дети всех возрастных групп «проживают» в течение одного месяца. При отборе тематики и содержания «Ситуации месяца» педагоги исходят из возрастных особенностей детей, содержания типовой программы, по которой работает детский сад, освоения социальных ролей. Педагоги творческой группы работают

над тем, чтобы формировать у детей потребность в чтении, в осмыслении, закреплении полученной информации. Для этого специалисты (учителя-логопеды, учитель-дефектолог, педагоги-психологи, музыкальные руководители) разрабатывают, подбирают материал для партнерской деятельности родителя и ребенка после прочтения книги. Материалы «Книги месяца» могут использовать не только родители, но и педагоги в непосредственной образовательной деятельности.

Реализовывая ежемесячно этот проект таким образом осуществляется возрождение и поддержание традиции семейного чтения, повышается интерес ребенка к художественной литературе, расширяется круг детского чтения.

Формированию культурных потребностей личности, формированию у нее способностей и умений пользоваться богатствами культуры, а именно, книгой, наилучшим образом способствуют экскурсии в библиотеки. Дети с огромным интересом и удовольствием посещают библиотеки, участвуют в познавательных беседах с работниками библиотеки.

Ежегодный проект «Книга на сцене» – это яркий пример интеграции разных видов искусств: художественной литературы, музыки, изобразительного искусства, театрального мастерства. Но прежде всего он создан с целью приобщения детей к книге и дать возможность «прожить», почувствовать себя в образе героя. Произведения, которые представляются юными актерами, могут быть самых разных жанров и тематики: от народных и авторских сказок до произведений военной тематики.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что роль чтения в развитии ребенка дошкольного возраста очень велика. Чтение, слушание, рассказывание и пересказывание литературы, проигрывание её на сцене оказывает огромное влияние на интеллектуальное, умственное, творческое, психологическое и психофизиологическое развитие ребенка-дошкольника. Чтение формирует и развивает нравственную и культурную стороны воспитания ребенка, передает представления о жизни, труде, об отношении к природе. Все эти приоритеты, заложенные в дошкольном возрасте, гармонично развивают ребенка как полноценную, культурную личность.

Литература

1. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. /Под ред. Н.Е Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – Москва: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.

2. Изотова, Э.И. Роль художественной литературы во всестороннем развитии детей дошкольного возраста // Символ науки. – 2017. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-hudozhestvennoy-literatury-vo-vsestoronnem-razvittii-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 01.10.2020).
3. Зеленкова, И.В. Подготовка бакалавров педагогического образования к работе с иллюстрацией в детской книге// Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка. Том 2. Вып. 1. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. – 275 с. – С. 188-192.
4. Федорова, Е.Г. Развиваем интерес к чтению / Е. Г. Федорова// Молодой ученый. – 2017. – № 40 (174). – С. 185-186. – URL: <https://moluch.ru/archive/174/45819/> (дата обращения: 18.10.2020).

Л.А. Сардалишвили

ГОУ «Средняя школа №94 г. Минска»,
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь
lubyshka84@tut.by

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА АВТОРСКИХ ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ-ТРЕНАЖЕРОВ

***Аннотация.** В данной статье представлена система педагогической деятельности по совершенствованию навыка чтения учащихся начальных классов с использованием интерактивных упражнений-тренажеров.*

***Ключевые слова:** навык чтения, совершенствование, интерактивное упражнение, электронный тренажер, младший школьник.*

В настоящее время качественного преобразования современного общества к уровню подготовки учащихся в школе предъявляются все более высокие требования. Учебной дисциплине литературное чтение на первой ступени общего среднего образования отводится особая роль, поскольку чтение является не только предметом обучения, но и средством воспитания, развития, приобщения детей к общечеловеческим ценностям [1, с. 13].

Приоритетным направлением развития общества стала информатизация образования на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). В Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года говорится «об эффективном вовлечении в образовательный процесс многообразия средств информатизации, как в учреждении образования, так и дома» [2, с. 9].

Подрастающее поколение детей-визуалов адаптируется к жизни в условиях «инфосферы». Результаты опроса, проведенного в рамках республиканского мониторинга изучения качества образования в учреждениях общего среднего образования в 2018/2019 уч. г., подтверждают высокую осведомленность учащихся о доступных способах получения информации, поисковых возможностях интернет-ресурсов. Неутешительно звучат результаты мониторингового исследования степени сформированности читательской грамотности учащихся, проведенного Национальным институтом образования в 2016/2017 уч. г. Низкий уровень сформированности читательских умений был выявлен у 78% пятиклассников.

В современных условиях возникает необходимость поиска и разработки новых стратегий, позволяющих приобщить подрастающее поколение к чтению как к основному источнику получения информации.

Как известно, **чтение** представляет собой процесс восприятия напечатанного или рукописного текста, специфическая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов, а также форма опосредованной коммуникации [1, с. 4].

Полноценный **навык чтения**, по мнению методистов, включает в себя следующие компоненты: понимание смысла читаемого текста (осознанность прочитанного); способ чтения (по буквам, по слогам, словами и по слогам, словами); правильность чтения (без технических ошибок и искажений); выразительность чтения; темп, скорость чтения, которые зависят от множества факторов [3, с. 4].

Традиционно методисты выделяют такие причины, тормозящие совершенствование полноценного навыка чтения, как: неправильное дыхание; регрессии; нарушение артикуляции; малое поле зрения; природный темп деятельности; отсутствие антиципации.

Идущий в ногу со временем компетентный учитель способен качественно внедрить в любой этап урока современные средства ИКТ, к которым относятся **интерактивные упражнения-тренажеры**, предполагающие взаимодействие и нахождение в режиме диалога с компьютером.

В систему педагогической работы были включены разработанные нами интерактивные упражнения-тренажеры и викторины, введенные в пользование педагогами и родителями благодаря сетевой методической копилке учреждения образования и личному сайту (<https://sardalishvili.webnode.ru>).

Представленная в схеме (рис.1) система педагогической деятельности по совершенствованию навыка чтения младших школьников базируется на принципе «не много, а часто». Тренировки организуются короткими порциями, но с большей частотой.

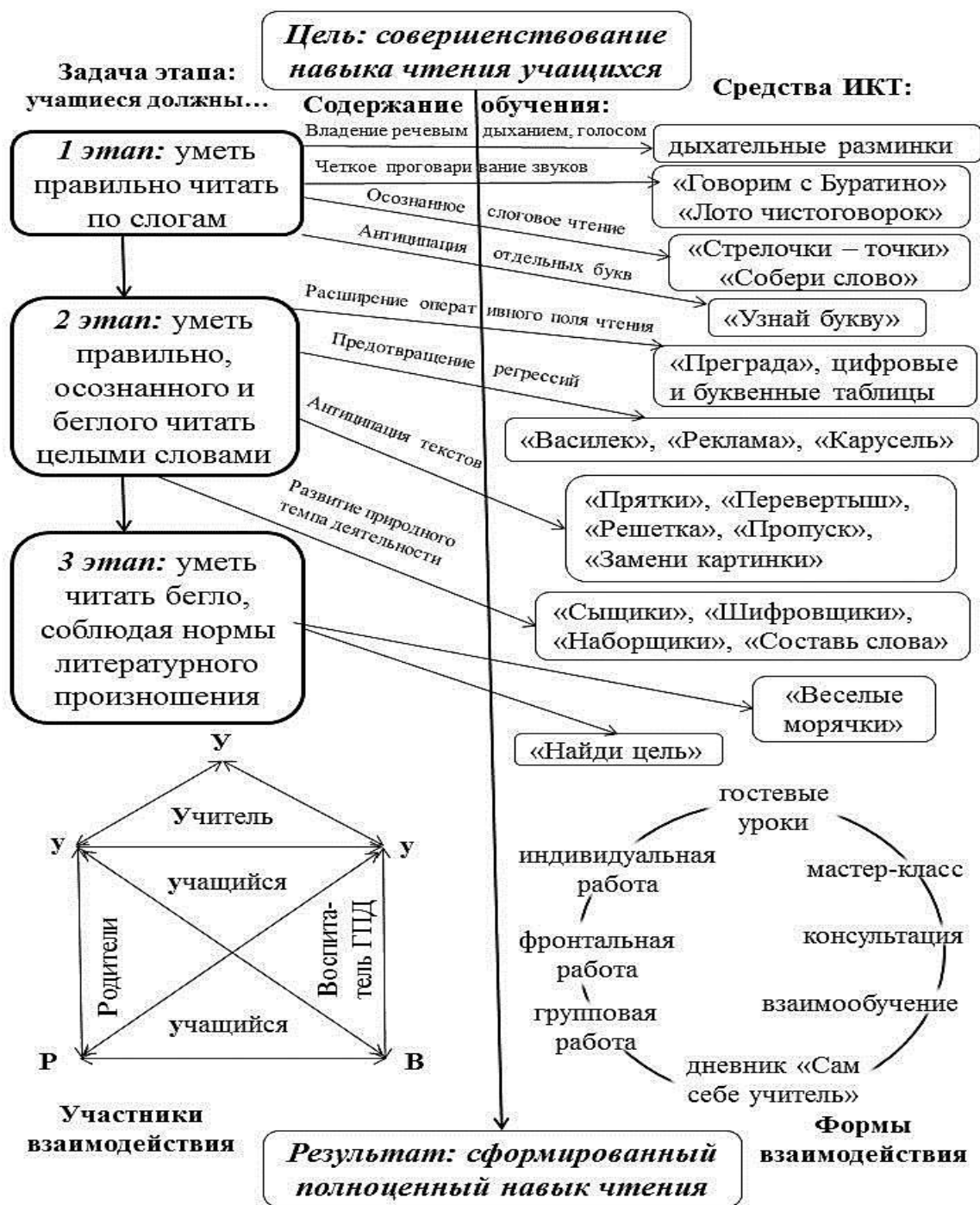


Рис. 1. Система педагогической деятельности по совершенствованию навыка чтения учащихся начальных классов посредством интерактивных упражнений-тренажеров

На начальном этапе системы педагогической деятельности были подобраны упражнения, направленные на устранение следующих причин:

1. Упражнения для формирования навыка владения дыханием.
2. Упражнения для развития артикуляционного аппарата.
3. Упражнения по предотвращению регрессий.

4. Упражнения для развития оперативного поля чтения.
5. Упражнения для увеличения природного темпа деятельности.
6. Упражнения для развития навыка антиципации.

При подборе упражнений мы опирались на методики И.Т. Федоренко, Т.А. Пальченко, В.Н. Зайцева, Т.А. Неборской, тренажёры О.Н. Ткачёвой.

При разработке комплекса интерактивных упражнений-тренажеров предусматривалось поэтапное выполнение учащимися следующих операций:

- ознакомление с требованиями к порядку выполняемых операций (пошаговая инструкция);
- наличие обратной связи;
- последовательное увеличение сложности предлагаемых заданий и объема текстового материала;
- возможность многократного повторения, получение дополнительных пояснений при выполнении операций.

Выполнение заданий, представленных в инструкциях к тренажерам сказочными героями, требует активного взаимодействия ребенка со средствами ИКТ, что способствует формированию основ компьютерной грамотности.

В качестве самооценки читательских достижений и элемента обратной связи в систему работы было включено совместное с родителями ведение дневника «Сам себе учитель» (пример – см. таблица 1), в котором учащиеся в течение недели отмечали результаты своих тренировок при помощи цветных сигналов-кружков. Наличие тренировок обозначалось звездочкой. В качестве критериев самооценки достижений были определены: частота тренировок, правильность выполнения заданий, инициатива учащегося.

Таблица 1.

Дневник «Сам себе учитель» Никиты М., 1 класс, апрель

Критерии оценки	Дни недели						
	1(Пн)	2(Вт)	3(Ср)	4(Чт)	5(Пт)	6(Сб)	7(Вс)
Правильно выполнил задания?	●	●	●	●	●		●
Когда была тренировка?	★	★	★	★	★		★
Кто предложил тренировку?	●	●	●	●	●		●

По итогам месяца строился график, отражающий динамику саморазвития учащегося (рис.2).

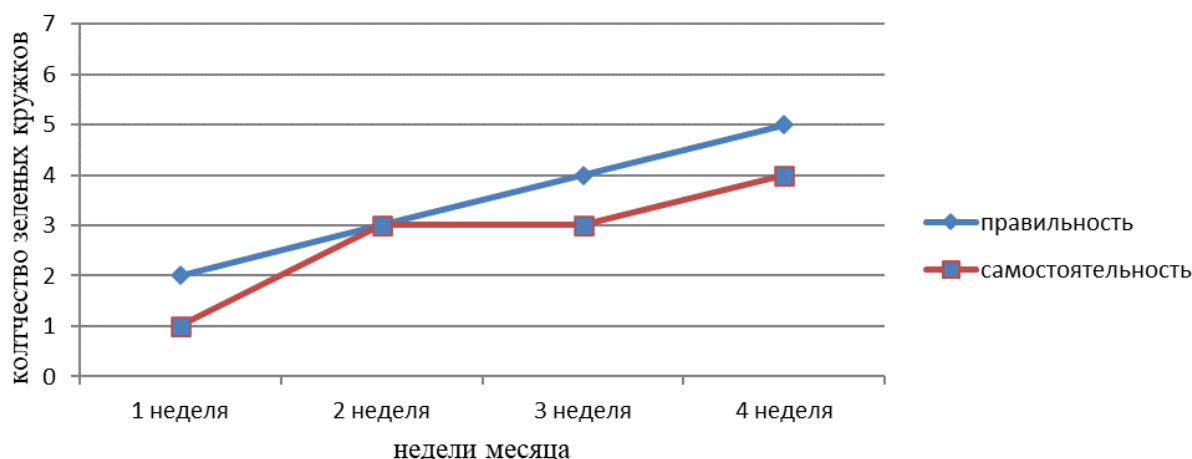


Рис. 2. График читательских достижений Никиты М., 1 класс, апрель

Заполненные дневники «Сам себе учитель» регулярно вкладываются в «Портфолио» каждому учащемуся, которое в перспективе вручается к концу обучения в начальной школе.

За основу систематизации содержания представленных упражнений были определены блоки тематического планирования по принципу «от простого к сложному». Тренировку учащихся следует начинать со знакомых текстов, постепенно включая более объемный и незнакомый материал.

На всех этапах работы в данную систему педагогической деятельности были включены педагоги группы продленного дня, а также родители учащихся, за счет организации ряда мероприятий:

- а) приглашения на гостевые уроки, а также мастер-классы;
- б) консультации по работе с разработанными интерактивными упражнениями и готовыми интернет-ресурсами на родительских собраниях;
- в) совместного ведения дневника «Сам себе учитель».

Система работы предусматривает разные формы взаимодействия учащихся: фронтальная, индивидуальная и групповая работа, взаимообучение. В учреждении образования автором была организована деятельность по обучению учащихся 1-2 классов выпускниками 4-го класса посредством описанных упражнений. У школьников 1-2 классов наблюдался устойчивый интерес к указанному интерактивному обучению, они с радостью вступали в активное взаимодействие с выпускниками, стремились достичь высоких результатов в чтении, получить похвалу от дружески настроенных старших помощников-наставников.

Таким образом, возможности готовых и разработанных нами средств ИКТ огромны при условии комплексного их использования педагогом, владеющим

компьютерной грамотностью, во взаимосвязи с родителями учащихся и учителями-коллегами.

Литература

1. Зайцев, В.Н. Резервы обучения чтению: Кн. для учителя / В. Н. Зайцев. – Москва: Просвещение, 1991. – 32 с.
2. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года / Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – URL: www.edu.gov.by/doc-437693. (Дата обращения: 02.08.2020)
3. Костромина, С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Чтение / С. Н. Костромина, Л. Г. Нагаева. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 224 с.

А.А. Феоктистова

ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ
ani.feok@yandex.ru

Научный руководитель:

Ю.А. Брылева

ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСПЕКТОРА ПДН ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье выделена актуальность проблемы травли российских интернет-пользователей, дано определение “кибербуллинга”. Проанализирована работа инспектора ПДН по профилактике и предупреждению кибербуллинга, выделены мероприятия по взаимодействию инспектора ПДН с несовершеннолетним, осуществляемым агрессивно в Интернет-среде.

Ключевые слова: деятельность инспектора ПДН, кибербуллинг, правонарушения несовершеннолетних, взаимодействие с образовательными организациями, Интернет-пространство.

Современный мир характеризуется активным развитием Интернет-технологий, которые уже плотно вошли в жизнь каждого человека. Однако киберпространство имеет и свои негативные черты. Такими же активными

темпами стали развиваться и правонарушения в сети. Они характеризуются отсутствием возрастных ограничений и анонимностью.

Последнее время популярным стал процесс травли в Интернет-сети. Порядка 500 случаев кибербуллинга за 2019 год зафиксировал мониторинговый центр «Безопасность 2.0», сообщила председатель комиссии по развитию общественной дипломатии, гуманитарному сотрудничеству и сохранению традиционных ценностей Общественной палаты РФ Елена Сутормина. Этот показатель увеличился в три раза по сравнению с прошлым годом. Это говорит о том, что проблема актуальна и останется актуальной на протяжении длительного времени, если на это не обратят внимание правоохранительные органы.

Под кибербуллингом мы понимаем – травлю: моральное и психологическое насилие, доминирование и принуждение, социальную изоляцию, запугивание и вымогательство пользователя посредством компьютерных-коммуникаций одним или несколькими людьми в сети Интернет. К сожалению, кибербуллингу в основном подвержена молодёжь. Однако самими зачинщиками травли (булли) могут стать несовершеннолетние лица.

С появлением мобильных устройств, планшетов и компьютеров в жизнь подростка вошли издевательства с помощью звонков, сообщений, шантаж в социальных сетях, хейтинг, троллинг, киберсталкинг, кибербуллинг и другие виды агрессии в сети. Но не всегда эта направленная агрессия может ограничиваться Интернет-пространством, зачастую травля над подростком в Интернете переходит в реальную жизнь: издевательства в школе, в кругу сверстников [2, с. 294]. Это может привести к самым тяжелым для него последствиям и даже к суициду. Приведем несколько примеров: высмеивание внешнего вида 14-летнего несовершеннолетнего И. из г. Симферополь в социальной сети «Стиляги», привело к самоубийству; группа несовершеннолетних в г. Санкт-Петербург избивала пожилых людей города, снимая каждое избиение на камеру и выкладывая в Интернет-сеть. Эти и другие похожие случаи должны быть в поле зрения правоохранительных органов, а когда дело касается несовершеннолетних, то в первую очередь главным заинтересованным лицом становится инспектор по делам несовершеннолетних [4, С. 332].

Деятельность подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел регулируется рядом нормативно-правовых актов, в частности в данной статье мы будем ссылаться на Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Закон говорит нам о том, что в задачи инспектора по делам несовершеннолетних (далее ПДН) входит не только защита жизни,

здоровья, законных интересов несовершеннолетних, но и предупреждение и профилактика их правонарушений.

Свои задачи инспектор ПДН также реализует непосредственно в образовательных учреждениях в работе с группами несовершеннолетних, а также их родителями и законными представителями. Лекционные занятия и беседы инспектор ПДН проводит, в том числе и на темы безопасности в Интернете, профилактики кибербуллинга, правилах сетевого общения и других актуальных проблемах современности.

Однако, что же делать, если кибербуллинг уже произошёл? В данном случае необходимо разделить деятельность с несовершеннолетней жертвой кибербуллинга и несовершеннолетним «кибернасильником». Говоря в общем, необходим грамотный комплексный подход психолого-педагогических и правовых мер. В первом случае жертва должна видеть в инспекторе ПДН защитника её законных интересов, человека, который разъяснит, что необходимо сделать, чтобы предотвратить этот процесс. Для этого можно проводить индивидуальные беседы в образовательных учреждениях. Во втором случае кибербулли является нарушителем, однако, законодательство Российской Федерации пока не предусматривает понятие «кибербуллинг» и ответственность за это деяние. Но близким по значению кибербуллинг можно отнести к оскорблению, в связи с этим Заместитель председателя молодежного парламента при Государственной Думе Д.А. Шатунов предлагает внести изменения в статью 5.61 КоАП РФ («Оскорбление»), а именно: ответственность за «травлю» в Интернет-сети. В таком случае деятельность Инспектора ПДН была бы понятна и результативна, кибербулли совершил административный проступок, что влечёт определённый ряд действий со стороны сотрудника полиции.

В связи с этим можно предложить следующие мероприятия по работе с несовершеннолетним, проявляющим агрессию в Интернет-пространстве:

1. Проведение профилактических бесед (согласно п. 2.2 Приказа МВД России от 15.10.2013 № 845 «Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации») на темы, касающиеся культуры информационного пространства, этики общения в сети, правилах поведения в Интернете;

2. Работа с родителями и законными представителями, учителями образовательных учреждений по ограничению несовершеннолетних пользования компьютерными технологиями, в том числе ресурсами Интернет-сети, по правилам использования современных приложений, осуществляющих контроль доступа (программа родительского контроля Kaspersky Safe Kids);

3. Индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетним, направленная на обеспечение досуга, на развитие активного участия в

реализации программ гражданско-патриотического, правового, культурного воспитания, в рамках плана взаимодействия инспектора ПДН и образовательной организации.

Таким образом, инспектор ПДН может осуществлять контроль за жертвой кибербуллинга и несовершеннолетним, осуществляющим агрессию в Интернете, путём проведения профилактических мероприятий и иных мер воздействия, направленных на развитие толерантного, культурного отношения в сети.

Литература

1. Верстов, В.В. Правовое регулирование деятельности подразделений по делам несовершеннолетних по профилактике правонарушений несовершеннолетних / В. В. Верстов, И. К. Харитонов // Общество и право. – 2014. – № 4 (50). – С. 244-248.
2. Макарова, Е.А., Макарова, Е.Л., Махрина, Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 293-311.
3. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: федер. закон Рос. Федерации от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ (ред. от 27.06.2018): принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 мая 1998 г.: одобрен Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 9 июня 1999 г. // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 1999. – № 26, ст. 3177; 2018. – № 27, ст. 3953.
4. Простакишина, Ю.А. Правонарушения несовершеннолетних в контексте проблемы смысла жизни / Ю.А. Простакишина // Психологические проблемы смысла жизни и акме: сборник материалов XXIII Международного симпозиума. – Москва: ПИ РАО, 2018. – С.331-334.
5. Шароян, Ю. К. Предупреждение и профилактика правонарушений несовершеннолетних силами ОВД: проблемы и перспективы// Молодой ученый. – 2020. – № 6 (296). – С. 154-158.

РАЗДЕЛ 4. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Кулюшина

МДОУ ЦРР – детский сад №33 «Ромашка», г.о. Воскресенск, РФ
aleksandra19970511@gmail.com

Научный руководитель:

И.В. Климченко

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматриваются понятия: «инклюзия», «речь», «связная речь». Формы связной речи (контекстная и ситуативная речь, диалогическая и монологическая речь) раскрываются для детей среднего дошкольного возраста. Уделяется внимание коммуникативной и социальной функциям связной речи.*

***Ключевые слова:** развитие речи, связная речь, средний дошкольный возраст, инклюзивное образование.*

На протяжении достаточно долгого времени вопрос о включении детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс является актуальным. Инклюзия выступает сравнительно новой формой обучения в Российской Федерации. Реализация принципа «научить жить вместе, сообща» согласно которому, для всех учащихся в образовательных организациях создаются специальные комфортные условия, так называемое «образовательное пространство», позволяют удовлетворить потребности каждого ребёнка. Инклюзивное образование даёт дошкольникам возможность получать в образовательных организациях опыт в общении наравне со сверстниками.

В учебном пособии по психологии и педагогике инклюзивного образования Д. З. Ахметова говорит о том, что «именно инклюзия, понимаемая в широком смысле как вовлечение всех детей в общеобразовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, отставания в развитии или социально-экономического статуса, является одним из главных направлений методологии развития системы современного образования» [1, с. 24].

Развитие связной речи является главной задачей речевого развития детей

дошкольного возраста. Речь – это средство общения, которое занимает важное место в процессе психического развития и тесно связана с развитием всех познавательных процессов, которые являются необходимым условием для социализации ребёнка. Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев считают, что «процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, то есть это процесс действительного развития, который будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные функции, стороны и связи слова» [2, с. 10].

Вопросами развития связной речи детей дошкольного возраста занимались такие учёные как С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.М. Леушина, Е.И. Тихеева и другие.

Связная речь – это смысловое развёрнутое высказывание, благодаря которому происходит общение и взаимопонимание между людьми. Главная функция связной речи – коммуникативная, то есть речь необходима для общения, взаимодействия между людьми, а также для передачи необходимой информации от одного человека к другому. С.Л. Рубинштейн считал, что связность – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя [3, с. 409]. Связность в некотором роде – это некая последовательность взаимосвязанных между собой мыслей человека, выраженные словами, задействованными в предложениях, которые человек использует в речи.

Помимо коммуникативной функции немаловажными выступают социальные функции связной речи, заключающиеся в установлении дошкольником контакта с другими людьми в обществе, она регулирует его поведение в нём, а также способствует обогащению художественно-речевого опыта [2, с. 77]. Е. И. Тихеева говорит о том, что «Язык — это главнейший фактор социального общения людей, он является цементом, склеивающим все проявления человеческой жизни в одно целое» [4, с. 4].

В процессе развития речи ребёнка перестраиваются формы связной речи. Для того чтобы понять, что хочет сказать ребёнок дошкольного возраста необязательно учитывать ситуацию, в которой происходит сам процесс общения, так как всё может быть понятно из контекста речи. В данном случае, имеет место такой вид связной речи как контекстная речь. Сложность данного вида речи заключается в том, что она опирается только на языковые средства. Если для понимания необходимо учитывать ситуацию, в которой находится дошкольник и к которой относится речь то имеет место ситуативная речь.

По мнению Д. Б. Эльконина, в среднем дошкольном возрасте, то есть в 4 - 5 лет происходит переход от ситуативной речи к контекстной речи,

высказывания ребёнка становятся более развёрнутыми и связными. Дети описывают предметы, способны составить небольшой рассказ по картине, основываясь на дидактическом материале, активно вступают в диалог как с воспитателем, так и со сверстниками, задают вопросы и отвечают на них. Связная речь в данном возрасте всё же ещё не совершенна. Детям ещё трудно даётся формулировка вопросов, рассказы, в основном, носят репродуктивный характер, в построении высказываний имеются нарушения.

В данном возрасте продолжает совершенствоваться диалогическая речь – форма речи, которая заключается в обмене репликами между несколькими собеседниками. Для диалога характерны: простые предложения, краткость, обрывистость, недолгое обдумывание, разговорная лексика и устойчивые выражения. А. М. Леушина говорит о том, что диалогическая форма речи является первичной формой речи, а за ней следом – монологическая.

Монологическая речь, являющаяся наиболее сложным и организованным видом речи, требует особого речевого воспитания – это «связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей» [5, с. 162]. В сравнении с диалогической, имеет более сложное строение, выражает мысль одного говорящего.

Развитие связной речи связано с приобретением жизненного опыта детьми дошкольного возраста в процессе повседневной жизни и на занятиях в детском саду. Чем больше ребёнок познаёт в окружающем его мире, чем шире его кругозор, тем больше словарный запас, тем более насыщена его речь. Со временем дети среднего дошкольного возраста совершенствуют умение высказывать своё мнение по интересующим их вопросам, умения обобщать и делать выводы, приходиться к логическому умозаключению. Для обогащения речи, расширения кругозора ребёнка необходимо создать специальные условия, необходимую обстановку в группе детского сада. Важно организовать обстановку так, чтобы воспитанники проявляли бы желание и потребность к общению, то есть то, что они видят и чувствуют воплощать в потоке речи. Создание специальной обстановки выступает опорой, на которой происходит сам процесс воспитания и становления речи ребёнка.

Предлагая задания разного характера и направленности дошкольникам в детском саду, воспитатель оказывает существенное влияние на развитие речи ребёнка. Многообразие педагогического материала, предоставляемого воспитаннику, предъявляет ему разные требования, относительно которых дошкольник строит свои высказывания, свою речь в целом.

Таким образом, рассмотрев теоретический аспект данной темы, мы пришли к выводу о необходимости развития связной речи, которая является

основной задачей речевого развития детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования – образования для всех.

Литература

1. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов и др.; под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
2. Пятница, Т.В. Развитие речи в таблицах, схемах, цифрах / Т. В. Пятница. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 141 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 713 с.
4. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – Москва: Просвещение, 1981. – 144 с.
5. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – Москва: Академия, 2013 – 448 с.

О.И. Ульянова

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 41 «Жаворонок»,
Коломенский г.о., РФ
ulianova_ocsana@mail.ru

Н.П. Калашникова

ФГБОУ ВО «Государственный академический университет
гуманитарных наук», г. Москва, РФ
natasha_kalashnikova_98@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Просодические нарушения, то есть нарушения темпоритмической стороны речи, интонационной стороны речи, выразительности речи, голоса и дыхания – являются одними из основных симптомов симптомокомплекса дизартрии у детей. В статье раскрываются практические направления диагностики и коррекции просодических нарушений у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Ключевые слова: дизартрия, просодика, просодические нарушения, речевое развитие, интонация, выразительность, голос, дыхание, диагностика, коррекция, логопедическое воздействие.

В настоящее время одной из актуальных проблем у детей дошкольного возраста является увеличение проблем в формировании различных сторон речи.

Одним из наиболее распространённых нарушений речи является дизартрия. Как правило, у дошкольников с дизартрией специфичны все составляющие речевого развития, в том числе и просодическая сторона. В дошкольных учреждениях педагоги применяют различные методики по устранению дефектов речи, в которых больше всего уделяется внимание звукопроизношению, лексико-грамматической стороне и связной речи.

Просодическая сторона речи остаётся практически нетронутой и дети, выпускаясь из дошкольных образовательных организаций, неправильно интонируют, не соблюдают темп и ритм речевого высказывания, что характеризует их речь плохо воспринимаемой окружающими и влияет на возможности успешного обучения и общения.

Это подтверждается словами Артёмовой Е. Э., о том, что «интонация, являясь неотъемлемой составляющей любого речевого высказывания, представляет собой совокупность просодических компонентов и выполняет коммуникативную функцию» [1, с. 3].

Значимой характеристикой просодической стороны речи является её выразительность. Лазаренко О. И. в своей книге «Диагностика и коррекция выразительности речи детей» процитировала Н. С. Рождественского, который говорил, что «выразительность речи – умение внятно, убедительно и в то же время ... сжато выражать свои мысли и чувства, умение владеть интонацией, ... построением предложений...» [5, с. 4].

На наш взгляд, именно поэтому для предотвращения данных нарушений специалистам в логопедической работе необходимо исследовать просодическую сторону речи, проводить её диагностику и коррекцию.

В нашем исследовании, посвящённом вопросам диагностики просодической стороны речи, нами была изучена и апробирована диагностическая методика Е.Ф. Архиповой, которая включает в себя оценку таких компонентов просодики, как: восприятие и воспроизведение ритма, интонация, логическое ударение, тембр голоса, высота и сила голоса, речевое дыхание, темпо-ритмическая организация речи, слуховой самоконтроль.

Особенностями проведения диагностики просодических компонентов речи являются

- использование карточек с графическим изображением ритмических структур, сигнальных карточек-схем предложений;
- применение сюжетных картинок со смысловым и эмоциональным содержанием, схематических картинок-масок, изображающих чувства и эмоции людей;
- используется чтение сказок.

Для исследования воздушной струи в диагностике применяются ватные шарики, мыльные пузыри, свечи. Для изучения различения детьми тембра голоса людей разного возраста применяются аудиозаписи. В основном задания выполняются устно и по показу экспериментатора.

В итоге проведённого нами диагностирования из шести испытуемых были выявлены два ребёнка с нарушением просодических компонентов речи. У них были определены ошибки в восприятии и воспроизведении ритма, интонации, логического ударения, тембра, в изменении голоса по силе и высоте, выявлен диафрагмальный тип дыхания, сниженность объёма и силы воздушной струи, ограниченность речевого дыхания. У одного ребёнка был диагностирован назальный тембр голоса.

Данная диагностика помогла выявить нарушения просодической стороны речи у детей с дизартрией для последующей организации логопедической работы с ними.

Коррекционная работа и её организация должна строиться на учёте различных принципов, зависеть от возраста детей, индивидуальных особенностей и тяжести речевого дефекта.

Основными направлениями коррекционной работы по преодолению нарушений в просодической стороне речи являются следующие:

- развитие чувства ритма с помощью двигательных, музыкальных упражнений;
- совершенствование интонации и логического ударения путём выразительного чтения текстов, стихотворений на занятиях;
- работа над определением детьми тембра голоса и изменения голоса по высоте, силе;
- развитие речевого дыхания с помощью дыхательных упражнений;
- совершенствование темпо- ритмической организации речи с помощью применения театрализованных сценок, выразительного чтения сказок и рассказов;
- работа над слуховым самоконтролем детьми за своей интонацией и речью.

В содержание логопедических занятий входит развитие не только просодической стороны речи, но и всех речевых компонентов. Авторы методик Е. Ф. Архипова, О. И. Лазаренко, Н. М. Левина и С. С. Сазонова считают, что целесообразно в коррекционной работе использовать как индивидуальные, так и подгрупповые занятия для того, чтобы дети видели и слышали правильность выполнения различных заданий на развитие интонационно-выразительной стороны речи.

Литература

1. Артёмова, Е.Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: Автореф. дисс. канд. пед. наук / Е. Э. Артёмова. – Москва, 2005. – 28 с.
2. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва: АСТ. – 319 с.
3. Белякова, Л.И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова. – Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 287 с.
4. Волкова, Л.С. Нарушение голоса и произносительной стороны речи: II часть Ринолалия. Дизартрия / Л. С. Волкова. — Москва: Просвещение, 2008. – 364 с.
5. Лазаренко, О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей / О. И. Лазаренко – Москва: ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.
6. Левина, Н.М., Сазонова, С.С. Коррекционная работа по формированию интонационной стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией // Модернизация образования: проблемы и перспективы: Материалы XXII Рязанских педагогических чтений. – Рязань, 2015. – С. 414-418.

Н.Ф. Губанова, А.Ю. Антипова
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
ngubanova-post@mail.ru , ane4ka.30@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования лексической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). В ней рассмотрены отличия ОНР и сложным недоразвитием речи (СНР). Также изучены причины возникновения общего недоразвития речи. Приведены примеры программ по обучению и воспитанию детей с ОНР. Изложен онтогенез А. Н. Гвоздева нормы развития.*

***Ключевые слова:** лексика, речь, общее недоразвитие речи, дошкольник, сложное недоразвитие речи.*

В современном российском обществе проблема формирования лексической стороны речи у старших дошкольников с ОНР остается актуальной по сегодняшний день. Дошкольные образовательные учреждения являются первой ступенью и включены в систему общего образования. Комбинированные, компенсирующие и обычные дошкольные образовательные учреждения, детские

сады для детей с нарушениями речи играют ведущую роль в их воспитании и развитии, коррекции нарушений речи, подготовке к школе. Коррекционная работа по обучению и воспитанию дошкольников с нарушениями речи проводится в логопедических группах или на логопедических пунктах, включая в себя каждодневное проведение упражнений, не только учителя-логопеда, но и, конечно, других специалистов.

Учитель-логопед проводит с дошкольниками коррекционную работу, в нее входит: дыхательная гимнастика, артикуляционные упражнения, игровые упражнения, задания, а также индивидуальные, фронтальные и подгрупповые занятия.

Одной из важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, у которых имеется общее недоразвитие речи (ОНР), является формирование лексического строя речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению, поскольку в настоящее время одним из основных показателей готовности ребенка к школьному успешному обучению является правильная, четкая, хорошо развитая речь. Речь – это самая важная психическая функция, присущая только человеку, и важным моментом в общем речевом развитии является развитие лексической стороны речи у дошкольников с ОНР [1, с.15].

Следует рассмотреть, в чем же отличие ОНР от сложного недоразвития речи (СНР). Термин ОНР, предложенный Р.Е. Левиной, определяется как различные сложные речевые расстройства, при которых нарушены все компоненты речевой системы с нормальным слухом и интеллектом. Поэтому термин ОНР не рекомендуется использовать при логопедической диагностике нарушений речи у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Санкт-Петербургская школа коррекционной педагогики впервые предложила для широкого круга коррекционных педагогов термин СНР. Он был предложен в сборнике методических рекомендаций в 2001 г. Речь у детей с нарушением интеллектуальных возможностей настолько слабо развита, что не может выполнять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется другими средствами общения, в частности, и мимика и жесты (анемичное лицо, плохое понимание жеста, использование лишь примитивных стандартных жестов). Дети с нарушением интеллекта к школьному возрасту приходят с существенным речевым недоразвитием. При поступлении в школу, дети отстают на 3–4 года от своего паспортного возраста. Поэтому очень важна четкая организация логопедической работы с дошкольниками, имеющими нарушения интеллектуального развития [2; 8].

Как вышеизложено, дети с общим недоразвитием речи представляют собой особую категорию, в которой слух сохранен, интеллект изначально не нарушен, но существуют значительные речевые дефекты, которые влияют на формирование ВПФ детей. Речевые нарушения возникают в результате каких-либо факторов, не исчезают сами по себе, а при отсутствии специально организованной корректирующей работы могут негативно повлиять на дальнейшее развитие ребёнка.

Существует много причин возникновения общего недоразвития речи: генетические факторы, заболевания ЦНС, асфиксия плода, родовая травма, несовместимость матери и плода по резус-фактору, употребление алкоголя и никотина матери во время беременности, инфекции во время беременности, токсикозы, травмы мозга в первые годы жизни ребёнка, генетические факторы.

Обобщая представленные данные, можно сделать вывод о сложности и разнообразии комплекса различных причин, вызывающих ОНР. Чаще всего, это сочетание наследственной предрасположенности, неблагоприятной окружающей среды и повреждения или нарушения созревания мозга под воздействием различных факторов, действующих в дородовом периоде, во время рождения или в первый год жизни ребенка.

Интерес к исследованию детской речи не уменьшился в течение многих лет. Большой вклад в развитие речи внесли Н.С. Жукова, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, К.Д. Ушинский, и многие другие. Они раскрыли методы, подходы, средства формирования лексических компонентов речи детей с ОНР. Особенность развития словарной и грамматической структуры языка с общим недоразвитием речи показана в исследованиях Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и многими другими. Р.Е. Левина описывает особенности словаря на каждом уровне развития речи. В отечественной логопедии накоплен достаточный теоретический, практический и методологический материал для изучения и развития лексико-грамматического аспекта речи у детей дошкольного возраста с ОНР. Однако на практике в работе педагогов обычных и логопедических групп, по-прежнему не используется в полной мере комплексный подход к формированию лексической стороны речи у старших дошкольников с ОНР.

Существующие программы по обучению и воспитанию детей с ОНР подробно описывают содержание и структуру фронтальных классов для развития лексико-грамматического аспекта речи. В программе Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной учебные задания представлены по периодам [10, с. 44].

Для детей шестилетнего возраста в программе Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. приводится планирование фронтальных занятий по формированию лексико-грамматических средств языка по темам в определенной

последовательности. Помимо программ по обучению и воспитанию детей с ОНР существуют известные авторские рекомендации по развитию лексико-грамматических средств языка. Жукова Н.С. предлагает развивать лексико-грамматические средства языка на основе поэтапного формирования устной речи [10, с. 123-125].

Основой является подготовка дошкольников к составлению различных видов предложений. На каждом этапе проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития без учета формы нарушения речи (алалия, дизартрия, задержка речевого развития и т.п.), чтобы развивать понимание обращенной речи и активизации самостоятельного высказывания.

Педагог Ефименкова Л.Н. предлагает методические приемы по формированию лексического словаря в соответствии с уровнями общего недоразвития речи, даёт краткое описание речевых процессов детей с различными уровнями развития. Формирование словообразовательных навыков в виде планов-конспектов представлены в методических рекомендациях Тумановой Т.В., Филичевой Т.Б., Худенко Е.Д., Шаховской С.Н. [5, с. 59].

Все методические приемы учитывают уровень речевого развития ребенка с ОНР, программу коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР в соответствии с принципами системности, комплексности, онтогенетического принципа, учета патогенеза и индивидуальных особенностей детей.

Отсутствие формирования лексической стороны речи является центральным звеном в структуре дефекта детей данной категории.

Лексика является одним из основных компонентов языка, без которого невозможно овладеть речью как средством общения и инструментом мышления.

Практическое овладение лексическими средствами языка является основной задачей обучения детей. Слово является основной лексической единицей, выражающей понятия. В каждом слове можно выделить его значение или заключенный в нем смысл, звуковой состав, морфологическую структуру.

Советский лингвист Н.И. Жинкин отмечает, что с помощью речи, слов, ребёнок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в детском словаре рано появляются конкретные значения, позднее – слова обобщенного характера. С возрастом полнота и правильность отражения в его речи факторов, признаков и отношений, существующих в реальности, меняются [6, с. 101].

По речевой таблице А.Н. Гвоздева приведены нормы речи (лексическая сторона) от 0 до 6 лет (таблица 1).

Таблица А.Н. Гвоздева «Нормы речи».

0-1 года	1-2 года	2-3 года	3-4 лет	4-5 лет	5-6 лет
до 20 слов	до 300 слов	до 800 слов	до 2000 слов	до 4000 слов	до 5000 слов

Другая картина развития лексики наблюдается у детей с ОНР. Процесс изучения лексики у детей с нарушением речевого развития в отличие от нормы протекает в замедленном темпе. В работах учёных отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи различные компоненты лексического значения слов не сформированы полностью, наблюдается резкое несоответствие объема пассивной и активной лексики, неточное использование слов, отсутствие формирования семантических полей, своеобразное развитие словарного запаса.

Развитие лексической стороны речи у дошкольников также во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается ребёнок. Возрастные нормы словарного запаса детей одного возраста существенно различаются в зависимости от социокультурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребёнком в процессе общения.

Педагог Е.Ф. Соболевич отмечает, что в процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова. Сначала значение слова многозначно, аморфно, расплывчато. Слово может иметь несколько значений. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Параллельно с уточнением значения слова развивается и структура значения слова [9, с. 76-77].

Советский и российский учёный Л.С. Волкова отмечает, что усвоение лексических значений и грамматических способов выражения различных отношений позволяет более широко использовать самостоятельные высказывания детей. С этой целью проводятся специальные занятия по формированию разговорной речи. Основой организации детской речевой практики являются практические действия с предметами [4].

Как указывали педагог Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, с каждым годом число детей с нарушениями речи растёт. Дети с патологией речи, как правило, испытывают трудности в обучении. Знание педагогами основ логопедии необходимо для нахождения адекватных форм обучения и воспитания детей [3, с. 57].

Важное условие успешности работы по преодолению недостатков у детей, обусловленных речевыми нарушениями – это полноценная, целенаправленная помощь (коррекционная работа) со стороны всех специалистов и, конечно, родителей. Комплексный подход опирается на

закрепление лексики в разных видах деятельности детей – это направление работы осуществляет воспитатель, что связано со спецификой воспитательской деятельности. Педагог имеет возможность многократно активировать и закреплять новые слова в течение всего пребывания ребёнка в ДООУ, без чего не может происходить введение их в самостоятельную речь. Проведение работы по лексической теме возможно уже во время утреннего приёма детей. Воспитатель может проводить с детьми пальчиковую и артикуляционную гимнастику, дидактические игры, физкультминутки, беседы в соответствии с лексической темой. На прогулке работа над лексикой проводится через наблюдения и подвижные игры, при которых дети совершенствуют свои умения связно говорить и отвечать на вопросы (полными предложениями), используя текстовое сопровождение. После сна для закрепления лексики можно проводить словесные и настольно-печатные игры, которые помогают обогатить и активизировать словарь ребёнка по любой лексической теме, применить полученные знания на практике. Во время всех режимных моментов воспитатель осуществляет коррекционную работу, значимость которой в том, что она предоставляет возможность практики речевого общения детей и закрепления речевых навыков в их жизнедеятельности.

Учитель-логопед проводит для всех специалистов и для родителей консультации, семинары-практикумы, показывает как нужно работать с различной категорией детей, какие упражнения или игры более эффективны в работе с ними. Также немаловажные задачи стоят и перед родителями. Им необходимо закреплять знания, умения, навыки, полученные детьми в дошкольном учреждении, выполнять домашние задания и относиться к работе специалистов с уважением.

Таким образом, выстраивается комплекс целенаправленных действий всех специалистов и, закрепляя лексику в разных видах деятельности детей, можно добиться качественного формирования лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку / М.М. Алексеева, В.С. Яшина. – Москва: Academia, 1997. – 399 с.
2. Балабанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2001. – 240 с.
3. Белякова, Л.В. Логопедия. Заикание: учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. «Логопедия» / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – Москва: Academia, 2003. – 207 с.

4. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
5. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда/ Л.Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1985. – 112 с.
6. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – Москва: Наука, 1982. – 160 с.
7. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРТ ЛТД, 2012. – 157 с.
8. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – Москва: Просвещение, 1967. – 367 с.
9. Соботович, Е.Ф. Формирование навыков речевого общения у детей с первичным недоразвитием речи // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых / Е.Ф. Соботович. – Ленинград, 1987. – 283 с.
10. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва, 1991. – 44 с.

Л.М. Завернина, Е.П. Манаева, В.В. Обидина
МБДОУ комбинированного вида д/с №14 «Дельфинята»,
Коломенский г.о., РФ
e.supermana@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

***Аннотация.** В статье раскрываются направления коррекционно-логопедической работы логопеда и воспитателя с использованием информационно-коммуникативных технологий при работе с детьми с общим недоразвитием речи.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста*

В последние годы отмечается увеличение числа детей с речевыми нарушениями, в частности, с общим недоразвитием речи. И, соответственно, возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути воспитания и обучения детей данной категории. Проблема мотивации – одна из центральных

в логопедической работе. Очень часто владения методикой коррекции речи и желания логопеда и воспитателя недостаточно для положительной динамики речевого развития детей. Ребенок часто не хочет заниматься, его утомляет ежедневное проговаривание слогов и слов, называние картинок с целью автоматизации звука. Известно, что использование в коррекционной работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной патологией познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы в целом.

Мы живем в 21 веке, веке информации. Информатизация общества – это реальность наших дней. Современные информационные технологии все больше и больше внедряются в нашу жизнь, становятся необходимой частью современной культуры. Компьютер несет в себе образный тип информации, наиболее близкий и понятный дошкольникам. Движение, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей. Дети получают эмоциональный и познавательный заряд, вызывающий у них желание рассмотреть, действовать, играть, возвращаться к этому занятию вновь. Поэтому, проблема использования специализированных компьютерных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с речевой патологией для формирования у них положительной мотивации к учебной деятельности в настоящее время особо актуальна. Информационно-коммуникационные технологии обладают огромными дидактическими возможностями, которые эффективно и творчески может использовать учитель-логопед и воспитатель.

Одним из видов ИКТ является презентация. Она активно входит в практику учителей-логопедов. Презентации – это авторские медиапродукты, которые могут создаваться по всем разделам коррекционной работы. Что же дает применение презентаций в работе с детьми? Это – неисчерпаемый источник информации; развитие познавательной активности ребенка; реализация целей и задач коррекционной работы в игровой форме; повышение мотивационной составляющей; формирование учебной деятельности; доступность изложения материала; наглядность и красочность подачи материала.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом в развитии речи. У детей необходимо вырабатывать и совершенствовать умение рассказывать и рассуждать вслух, специально побуждая их к этому. Здесь же формируется умение быть услышанным и вслушиваться в речь собеседников, то есть вырабатываются элементарные коммуникативные навыки. Заинтересованность детей в данной деятельности поможет применение компьютерных презентаций. Проецируемые на экране яркие образы, возможность движения предметов и персонажей, интерес детей к компьютерной технике дает возможность более полно решить поставленные задачи. Так же использование презентаций дает

возможность учителю-логопеду и воспитателю перенести у детей радость игровой деятельности в радость учения.

Не малую роль в логопедической работе имеет, в зависимости от патологии, формирование или развитие познавательной деятельности воспитанников. Презентации дают широкий простор деятельности в этом направлении. Удобство для педагога составляет и то, что можно как разработать материал самому, так и воспользоваться работой коллег (необходимо указывать автора, используемого материала и источник (адрес сайта, где выставлена работа). В настоящее время разработано множество компьютерных игр, мультимедийных пособий с энциклопедическими данными для дошкольников, отвечающих современным психолого-педагогическим, эргономическим и санитарно-гигиеническим требованиям и успешно используемых в практике решения задач познавательного, социального и эстетического развития детей. Применение компьютера на логопедических занятиях помогает: решить дефицит наглядных пособий; создать ситуацию занимательности, заинтересованности; вызвать интерес и желание к выполнению; оптимизировать запоминание учебного материала.

Применение компьютерных технологий позволяет:

- использовать двуполушарный подход к обучению, где словесные методы сочетаются со зрительными;
- задействовать, как визуальный канал восприятия информации дошкольниками (цветовая палитра, анимационные эффекты), так и аудиальный (звуковые файлы-дикторский текст, музыка), что помогает лучше понять и усвоить материал;
- оптимизировать процесс формирования правильной речи и коррекции ее недостатков;
- интенсифицировать процесс коррекции.

В использовании ИКТ учителем-логопедом и воспитателем можно выделить такие преимущества, как: информационная емкость; компактность; доступность; наглядность; эмоциональная привлекательность; мобильность; многофункциональность, что в процессе обучения ведет к положительным результатам. При чем, компьютер не заменяет работу педагога, а дополняет ее и делает более эффективной.

В последнее время в логопедической работе особое место занимает интерактивная доска. Интерактивная доска (ИД) – это полифункциональное устройство, позволяющее на одном занятии использовать как стандартное программное обеспечение, входящее в состав комплектации ИД, так и презентации, видеоролики, компьютерные игры и т.д. Интерактивная доска- это сенсорный экран, работающий, как часть системы, в которую также входят

компьютер и проектор. Компьютер передает сигнал на проектор. Проектор высвечивает изображение на интерактивной доске. Интерактивная доска работает как обычный экран. Достаточно только прикоснуться к поверхности доски, чтобы начать. Управлять доской на расстоянии позволяет мышь. Использование интерактивной доски помогает сделать учебный процесс увлекательным, динамичным, красочным, получить обратную связь с детьми. При работе с интерактивной доской у детей задействованы различные виды памяти (слуховая, зрительная, ассоциативная), активизируются процессы внимания (концентрация, распределение, переключение), совершенствуются графомоторные навыки, зрительно-пространственные отношения.

Направления работы логопеда и воспитателя с использованием информационно-коммуникативных технологий.

- Диагностика речевых нарушений.
- Применение интерактивных и демонстрационных компьютерных технологий, для коррекции речевых нарушений.
- Развитие связной речи-пересказ(составление) текста с опорой на серию сюжетных картинок.
- Обучение грамоте- формирование навыков фонематического анализа.
- Формирование зрительно-пространственных отношений.
- Работа над звукопроизношением, артикуляционная гимнастика, автоматизация звуков, дифференциация звуков и букв.
- Формирование лексико-грамматических категорий- словообразование, словоизменение.
- Коррекционно-оздоровительное направление- игры на развитие общей и мелкой моторики рук.

Вне занятий компьютерные игры помогают закрепить знания детей; их можно использовать для индивидуальных занятий с детьми; для развития психических способностей, необходимых для интеллектуальной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, развития мелкой моторики. Компьютерные программы приучают к самостоятельности, развивают навык самоконтроля. Маленькие дети требуют большей помощи при выполнении заданий и пошагового подтверждения своих действий. А еще – компьютер очень «терпелив» и никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет, пока он сам исправит их. Практика показывает, что трудности современных детей в обучении непосредственно связаны с недостаточно сформированным и развитым процессом произвольного внимания и в том числе недостаточностью развития слухового внимания. Умение слушать окружающие нас звуки, вычленять их из огромного потока, узнавать и называть их очень важно для дальнейшей успешной коррекционной работы логопеда при любых формах нарушения речи.

Важность этого навыка в логопедической работе сложно переоценить. Пожалуй, это основа основ. Упражнения, направленные на развитие слухового внимания, проводятся на первом этапе коррекционной работы практически на каждом занятии.

Чтобы задействовать не только аудиальный канал, но и визуальный канал восприятия информации детьми все звуки сопровождаются яркими, красочными картинками. Это позволяет создать определенный эмоциональный настрой. На занятиях по развитию слухового внимания, а именно на узнавание и различение речевых и неречевых звуков, особенно повышает интерес детей использование специальных компьютерных игр, таких, как «Музыканты», «Колокольчики», «Дождик», Наш дом и др.

Теория и практика логопедической работы убедительно доказывает, что развитие фонематических процессов положительно влияет на становление всей речевой системы в целом. Эффективная и стойкая коррекция дефектов (звукопроизношения, звуконаполняемости и слоговой структуры слов) может быть возможна только при опережающем формировании фонематического восприятия. Поэтому для его формирования воспитатель и логопед используют такую игру, как «Голосистые звуки». На данном этапе дети учатся слушать, различать и узнавать гласные звуки: А, У, О, И, Э, а в дальнейшем, и согласные. Большую помощь в работе с детьми с ОНР по развитию и уточнению словаря оказывают игры: «Скотный двор», «Птичий двор», «Наш дом», «Чей голос» и другие. В играх «Скажи какой», «Кто, что делает?» развивается и закрепляется глагольный словарь и словарь признаков. Вместе с тем, дети учатся строить предложения. У дошкольников, имеющих недоразвитие речи различного уровня, выявляется недостаточное понимание и различение грамматических форм; затруднения, а иногда и невозможность связно, последовательно и логично передать содержание текста. Для коррекции перечисленных нарушений нами используются такие компьютерные игры, как: «Опиши предмет», «Расскажи про...», где дети учатся описывать предметы по картинно-графическому плану. В игре «Прослушай рассказ» дети учатся пересказывать небольшие рассказы, опираясь на картинный план. Для активизации артикуляционного аппарата, представлены артикуляционные упражнения в форме мультимедийной презентации или мультфильма. Интернет-сайты с логопедическими онлайн-играми: www.logozavr.ru, www.solnet.ee, www.detiseti.ru, www.teremoc.ru, www.lohmatik.ru, www.nachalka.com.

Таким образом, посредством перечисленных вариантов игр, в занимательной форме, с интересом для детей, проводится коррекция речевых нарушений и развитие высших психических функций: внимания, памяти, мышления.

Однако, педагогов и родителей волнует влияние компьютера на здоровье ребенка. Но, чтобы свести к минимуму вредное воздействие компьютера на ребенка, необходимо соблюдать определенные правила. При работе с интерактивной доской в детском саду следуют требованиям СанПиНа 2.4.1.2660-10;

- 6.9. При использовании интерактивной доски и проекционного экрана необходимо обеспечить ее равномерное освещение и отсутствие световых пятен повышенной яркости (указаны нормативы к правильности использования проекционного экрана);

- 12.21. Занятия с использованием компьютеров для детей 5-7 лет следует проводить не более одного в течении дня и не чаще трёх раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности: во вторник, в среду и в четверг. После занятия с детьми проводят гимнастику для глаз. Непрерывная продолжительность работы с компьютером на развивающих игровых занятиях для детей 5 лет не должна превышать 10 минут и для детей 6-7 лет -15 минут. Для детей, имеющих патологию, часто болеющих (более 4 раз в год), после перенесенных заболеваний в течение 2 недель продолжительность занятий с компьютером должна быть сокращена для детей 5 лет до 7 минут, для детей 6 лет- до 10 минут. Для снижения утомительности детей на занятиях с использованием компьютерной техники необходимо обеспечить гигиенически рациональную организацию рабочего места: соответствие мебели росту ребенка, достаточный уровень освещенности. Экран видеомонитора должен находиться на уровне глаз или чуть ниже, на расстоянии не ближе 50 см. Ребенок, носящий очки, должен заниматься за компьютером в них. Недопустимо использование одного компьютера для одновременного занятия двух или более детей. Занятия детей с компьютером проводят в присутствии педагога. Строгое соблюдение данных правил дают возможность безопасного использования компьютерной техники в логопедической работе с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, использование ИКТ в коррекционной логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи позволило сделать соответствующие выводы:

- компьютер становится необходимым средством обучения детей с нарушением речи;
- использование ИКТ в большинстве случаев повышает мотивацию ребенка к логопедическим занятиям, способствует повышению речевой и познавательной активности;
- способствует повышению самооценки ребенка;
- формирует в определенной степени сотрудничество между ребенком, учителем-логопедом, воспитателем и родителями, активизирует работу с

родителями, повышает компетентность родителей в коррекционно-воспитательной работе, что является необходимым условием успешного воздействия на ребенка, имеющего общее недоразвитие речи;

- значительно повышает эффективность работы логопеда и воспитателя;
- дает возможность посмотреть на свою работу с новых позиций, переосмыслить методические приемы, обогатить свои знания и умения, активизировать динамику развития навыков правильной речи у детей и всего коррекционно-образовательного процесса в целом.

В дальнейшем планируем использовать компьютер в диагностических целях. Видим необходимость обучения родителей грамотно использовать компьютер с соблюдением гигиенических норм.

Литература

1. Борякова, Н.Ю., Соболева, А.В., Ткачева, В.В. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям [Текст]: учеб.- метод. пособие / Н. Ю. Борякова, А.В. Соболева, В.В. Ткачева. - Москва: Гуманитарий, 1994. – 93 с.
2. Гаркуша, Ю.Ф., Черлина, Н.А., Манина, Е.В. Новые информационные технологии в логопедической работе. // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 22-29.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Нисневич, Л.А. Как помочь "особому" ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е издание. – Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
4. Кукушкина, О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.03 / Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – Москва, 2005. – 58 с.
5. Лизунова, Л.Р. Компьютерные средства обучения: проблемы, разработки, внедрения // Логопед. – 2005. – № 7.
6. Лизунова, Л.Р. Использование информационно-коммуникативных технологий в логопедической работе. // Логопед. – 2006. – № 4.
7. Репина, З.А. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» / З.А. Репина, Л.Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – № 5. – С. 285-287.
8. Ястребова, А.В., Лазаренко, О.И. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи. – Москва: АРКТИ, 2001. – 142 с.
9. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений, специалистов методических и ресурсных центров, работников органов

- управления образованием / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. – Москва: Мозаика-Синтез, 2011. – 123 с.
10. Королевская, Т.К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски. //Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 47-55.
11. Королёва, Н., Петрова, С. Использование новых информационных технологий в образовательном процессе// Дошкольное воспитание. – 2010. – № 6 – С.93-100.
12. Дошколенок + компьютер [Текст]: перспективно-тематическое планирование, конспекты занятий с детьми 5-7 лет / авт.-сост. Л.А. Коч, Ю.А. Бревнова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 179 с.
13. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. поиски, подходы //Дефектология. 1994. - № 5. – С. 3-9.

И.Н. Куланина, М.В. Уткина
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, РФ
Kulanina@list.ru, mari99na@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННОГО МЕТОДА В РАЗВИТИИ РЕЧИ И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы использования технологий развития речи и ее компонентов, особенности работы с детьми с речевыми нарушениями; даются примеры метода пуговичной терапии.*

***Ключевые слова:** нетрадиционный метод, развитие речи, коррекция нарушений речи, дошкольники.*

В настоящее время в педагогической практике образовательных учреждений активно используют различные технологии развития речи или коррекции речевых нарушений, причем, число последних неуклонно возрастает. В связи с этим, детям с проблемами речевых нарушений следует предлагать различные виды заданий, делать их интересными, благодаря чему процесс коррекции нарушений речи пойдет более эффективно.

Одним из нетрадиционных методов, применяемых в коррекции нарушений речи, является пуговичная терапия (комплекс развивающих, коррекционных, релаксационных игр и упражнений с использованием пуговиц).

Работы М.В. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, П.К. Анохина, М.М. Кольцовой и др. доказали влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности и речи.

Поскольку существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности, то при наличии речевого дефекта у ребенка особое внимание необходимо обратить на развитие тонких движений пальцев рук, что положительно повлияет на функционирование речевых зон коры головного мозга. Ряд учёных называют кисти рук «органом речи», как и артикуляционный аппарат. Поэтому следует тренировать не только органы речи, как таковые, но и мелкую моторику.

Студенты факультета дошкольной педагогики и психологии, обучаясь в магистратуре, используют в своих исследованиях практические игры и упражнения, направленные на коррекцию речевого развития дошкольников в художественно-эстетической деятельности, применяют разнообразные задания, которые разработаны под руководством научных руководителей, преподавателей кафедры [2; 3]. Данные работы студенты воплощают в своих мастер-классах и показах. Так, одна из них, работа с пуговицами весьма доступна в практике воспитателей, логопедов, и родителей. Педагоги говорят, что такой простой материал, как пуговицы есть дома почти у каждого, а если и нет, то его легко приобрести для занятий. Доступность и воспроизводимость – это отличительная особенность данной технологии.

Так как разновидностей пуговиц существует великое множество, материал занятия может всегда меняться и быть красочным и ярким, что будет привлекать внимание детей.

Пуговичная терапия может быть применима для:

- коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова;
- активизации мелкой моторики детей одновременно с артикуляционной;
- коррекции лексических нарушений;
- развития фонематического слуха;
- коррекции предложно-падежных конструкций.

Чтобы успешно реализовать такую технологию, как пуговичная терапия, необходимо проводить беседы со всеми участниками коррекционно-воспитательного процесса, чтобы сделать его гармоничным.

Нужно самостоятельно или совместно с детьми, воспитателями или родителями создать необходимые пособия для логопедических занятий. Сам творческий процесс создания пособия из пуговиц уже положительно скажется на эмоциональном состоянии и развитии детей. Необходимо не только творчески подойти к созданию пособий из пуговиц, но и опираться на программу воспитания и обучения дошкольников и придерживаться учебного плана. Таким

образом, можно достичь такого качества пособий, чтобы они способствовали эффективности логопедических занятий и помогали реализовать цели коррекционной программы [1, 4].

Установлено, что массаж биологически активных точек положительно сказывается на развитии речи. Можно предложить детям походить по коврику из пуговиц, чтобы тем самым массажировались биологически активные точки стоп.

Для развития мелкой моторики параллельно с артикуляционной гимнастикой можно предложить детям создать пуговичное ожерелье, одновременно проговаривая свои действия («я вдеваю шнурок в пуговицу», «я нанизал красную пуговицу», «я нанизал большую красную пуговицу» и т.д.).

На развитие фонематического слуха направлена игра «Найди пуговице домик». Ребенку дается схема, имеющая три клеточки (начало, середина и конец слова), и синяя, зеленая и красная пуговицы. Педагог показывает картину или произносит слово, имеющее изучаемый звук, а ребенок должен определить место этого звука в слове и положить пуговицу нужного цвета в нужную клетку.

Для активизации словарного запаса могут быть предложены самые разнообразные игры, которые также будут положительно влиять на развитие мелкой моторики детей.

- Игра «Подбери цвет» может быть реализована через сортировку пуговиц по коробкам или по «Пуговичным копилкам», которые окрашены в соответствующие пуговицам цвета, или с помощью нанизывания пуговиц с крупными отверстиями на палочки, основание которых окрашено в определенный цвет.
- Игра «Дополни» - проходит как дополнение рисунка пуговицей соответствующего цвета или размера. Это могут быть самые разнообразные картинки: овощи, фрукты, мебель, времена года и т.д.
- Игра «Рассортируй по формам» может быть также реализована через сортировку по коробочкам или пуговичную копилку.

На закрепление характеристики звуков и коррекцию нарушений звуко-слоговой структуры слова направлена игра «Придумай слово», которую можно использовать в процессе коррекционно-воспитательной работы, когда уже изучено большинство звуков.

Например, детям дается по три пуговицы: зеленая, красная, синяя. Педагог в это время на доске «выкладывает» слово из магнитов тех же цветов и предлагает детям придумать свое слово, подходящее под данную характеристику. Или же педагог фиксирует на доске определенное количество магнитов, а дети - у себя на столах определенное количество пуговиц. Дается задание придумать слово из такого же количества слогов, сколько на столе пуговиц.

На развитие связной речи и грамматической стороны речи можно предложить следующие игры:

- Игра «Придумай предложение».
- Игра «Опиши пуговицу».
- Картинки из пуговиц.

Игра «Придумай предложение» - ребенку нужно составить предложение из такого количества слов, сколько перед ним пуговиц. Можно давать образец-схему на доске, а дети самостоятельно выкладывают ее из пуговиц.

Игра «Опиши пуговицу» рассчитана на развитие описательного рассказа детей с ОНР. Предлагаем рассказать детям о пуговице, какой она формы, цвета, сколько в ней отверстий, и поразмышлять о том, с какой одежды взяли это пуговицу, кому она принадлежала. Также можно создавать различные картинки из пуговиц.

На закрепление знаний графического образа букв, обучение чтению может быть направлена игра «Напиши слово». Дети могут выкладывать образ буквы пуговицами, «писать» слоги или даже короткие слова пуговицами.

В целях коррекции нарушений предложно-падежных конструкций детям предлагается игра «Положи пуговицу верно», используя любую привлекательную для ребенка пуговицу и коробочку с крышкой или игрушечный домик. Ребенку дается задание положить пуговицу по заданию педагога (положи пуговицу на дом, положи пуговицу справа от дома и др.). Второй вариант работы над предложно-падежными конструкциями с помощью пуговиц: раскладываем разные пуговицы (на дом, под дом, справа от дома и т.д.), а ребенок должен назвать, какая пуговица, где лежит («красная пуговица лежит справа от дома»).

При этом игра, сопровождающаяся музыкой, будет наиболее эффективной для развития речевой сферы и эмоционального состояния ребенка при условии:

- музыкального оформления игры;
- пения (что способствует пониманию ритмического строя языка при пропевании каждого слога; четкой артикуляции; формированию речевой выразительности; пополнению словарного запаса детей; речевого дыхания, умению слышать друг друга и др.);
- пальчиковой гимнастики под музыку;
- логомузыкальной пластики.

Мы привели примеры игровой пуговичной технологии, в основе которой лежат исследования ученых, показывающие, что использование музыки как психофизиологической базы в работе педагога увеличивает эффективность всякого коррекционного воздействия, в том числе и коррекции речевых нарушений детей дошкольного возраста.

Литература

1. Хаперская, Н.Ю., Ахунова, А.А. Волшебная пуговица // Дошкольная педагогика. – 2014. – №1, – С. 8-17.
2. Куланина, И.Н. Социокультурное развитие дошкольников и младших школьников в условиях реализации ФГОС //Теория и практика социокультурного развития личности: Сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции (г. Егорьевск, 21 апреля 2016 г.) / под общей ред. Н.Ф. Губановой. – Коломна-Егорьевск: ГСГУ, 2016. – 308 с. – С. 43-49.
3. Народное искусство – детям / Под ред. Т.С. Комаровой. – Москва: Мозаика-Синтез, 2016. – 224 с.
4. Нищева, Н., Гавришева, Л. Новые логопедические распевки, музыкальная пальчиковая гимнастика, подвижные игры. ФГОС (+CD). – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2018. – 47 с.

В.В. Ткачева

МБДОУ «Детский сад №8 общеразвивающего вида»
Коломенский г.о., РФ
сресjbraz@mail.ru

ЗВУКИ НА КОНЧИКАХ ПАЛЬЦЕВ

***Аннотация.** Дизартрия – один из частых дефектов развития, возникающий из-за нарушения иннервации речевого аппарата. В статье рассматривается патогенез деятельности при дизартрии, даются приемы и методы опосредованного воздействия на речевую деятельность через развитие мелкой моторики ребенка-дизартрика.*

***Ключевые слова:** звукопроизношение, дизартрия, иннервация, мелкая моторика, игровые методы и приемы.*

Одним из показателей сформированности речевой деятельности человека является правильное звукопроизношение. Сформированное звукопроизношение в логопедии считается правильное воспроизведение звуков речи, благодаря активной работе центрального и периферического речевого аппарата.

Нарушение звукопроизношения – один из частых дефектов развития, с которым приходится сталкиваться и педагогам, и логопедам, и родителям, и самим детям. Данный термин обозначает изменение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Нарушение произношения может иметь разные причины и проявления. Одним из наиболее частых проявлений является дизартрия.

По определению Л.С.Волковой, дизартрией называется нарушение звукопроизношения, обусловленное поражениями нервной системы.

В качестве причин нарушения артикуляции выступает нарушение иннервации речевого аппарата. Иннервация – это термин, используемый в неврологии, который обозначает обеспечение нервами тканей и органов и, следовательно, осуществление прямой и обратной связи между ними и центральной нервной системой. И касается не только артикуляции, но и всей моторной сферы, в частности, мелкой моторики. Дети-дизартрики обнаруживают неуверенную координацию движений пальцев рук. У них отмечается моторная неловкость, неточность движений, трудности усвоения двигательной программы, что выражается в неумении держать карандаш, кисточку, обводить контуры, раскрашивать рисунок

Ученые – нейробиологи, логопеды, психологи – провели множество исследований по определению эффективных путей коррекции речевой сферы. Открытие речевой моторной зоны Брока, расположенной довольно близко к зоне, отвечающей за координацию движений, в том числе, за мелкую моторику, натолкнуло ученых на мысль о том, что стимуляция одной зоны коры головного мозга приведет к успешному развитию другой. Данным вопросом занимались такие ученые, как Е.Ф. Архипова, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, М.М. Кольцова, Л.В. Лопатина, О.В. Правдина, Н.В. Серебрякова и др.

В общем понимании, моторика – это двигательная деятельность, осуществляемая за счет скоординированной работы мышц того или иного органа или аппарата. Наличие особенностей в моторной сфере дизартриков указывает на взаимосвязь развития речевой и моторной сфер, о тесном их функциональном единстве. Таким образом, связь между мелкой моторикой руки и развитием речи будем считать доказанной. Следовательно, дети, у которых лучше развиты мелкие движения рук, имеют более развитый мозг, особенно те его отделы, которые отвечают за речь. Иначе говоря, чем лучше развиты пальчики ребенка, тем проще ему будет осваивать речь.

Согласно данному утверждению, в арсенале практикующего учителя-логопеда должны быть приемы и пособия по развитию мелкой моторики.

Одним из наиболее часто употребляемых в логопедической практике приемов являются пальчиковые гимнастики, которые являются эмоциональными инсценировками различных рифмованных историй с помощью руки. Помимо овладения навыками мелкой моторики, пальчиковые гимнастики повышают работоспособность головного мозга, развивают такие психические процессы, как внимание, память, мышление, воображение; развивают

тактильную чувствительность. Все это положительным образом сказывается и на развитии речи.

Параллельно необходимо включать в деятельность ребенка игры, направленные на развитие тонких движений пальцев рук. Начиная с исследования и ощупывания крупных предметов, постепенно предлагать для ознакомления все более мелкие. Здесь хорошо зарекомендовали себя такие игры, как «Волшебный мешочек», мозаики, «Строитель», одевание – раздевание куклы, «Волшебные прищепки», шнуровки, игры с мелкими предметами, которые неудобно брать в руку, застегивание и расстегивание молний, пуговиц, и т.д.

В последнее время широкое распространение получили различные арт-терапии: пескотерапия, сказкотерапия и др. В них раскручивается игровая ситуация, которая исподволь вовлекает ребенка в коррекционно-обучающий процесс. При этом используются изолированные движения каждого пальчика, все сопровождается доступной для ребенка речью. Данные инновации хороши своей универсальностью: они подходят для детей любого возраста, проходят в игровой форме, и одновременно решают несколько задач, как в области логопедии, так и в области психологии и педагогики.

Одновременно желательно проводить массаж кистей рук и пассивную пальчиковую гимнастику. Интересным тренажером мелкой моторики является массажный шарик Су-Джок в комплекте с массажными пружинками. Данный метод был предложен японскими врачами, которые создали оздоровительную методику воздействия на руки. Ими было установлено, что пальцы наделены большим количеством рецепторов, посылающих импульсы в центральную нервную систему человека. На кистях рук расположено множество акупунктурных точек, массируя которые можно воздействовать на внутренние органы, рефлекторно с ними связанные.

Логопедами широко используются упражнения для ладоней и пальцев с грецкими орехами или каштанами, с перекатыванием между ладонями шестигранного карандаша. Применяются также упражнения, направленные на попеременное сжатие, растяжение и расслабление мышц кисти руки. Объем движений должен увеличиваться постепенно, не вызывая у ребенка неприятных и болевых ощущений. Вовлекать в процесс необходимо все пять пальцев руки, так как у каждого из них свой коэффициент полезного действия для развития двигательной области коры головного мозга и, соответственно, речевой деятельности.

Отдельно хочется остановиться на рисовании и разукрашивании, как о методе развития мелкой моторики и речи. Данный вид деятельности присущ всем детям и им пользуются педагоги, как на занятиях, так и во внеурочной

деятельности. Рисование можно использовать и в коррекционно-развивающей работе на всех видах логопедических занятий. Однако детям-дизартрикам эта деятельность дается с трудом и поначалу является нелюбимой. Для того, чтобы рисование достигло определенной коррекционной цели, необходимо придерживаться определенных правил:

- раскрашивать и рисовать только карандашами, отказавшись от фломастеров и гелиевых ручек;
- ребенку-дизартрику не подходят, особенно на начальных этапах, рисунки с мелкими деталями и обилием цветов;
- при гипертонусе раскрашивать нужно от периферии к центру, при гипотонусе - от центра к периферии.

Как правило, вначале на занятиях используют простые виды рисования различных линий в разном направлении, различной конфигурации, учат вести волнообразные линии, не отрывая карандаша от листа бумаги, что способствует развитию кистевых движений (Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина).

Затем детям предлагается рисовки с помощью трафаретов: обводить рисунки – трафареты по лексическим темам, штриховать трафаретные рисунки, заполнять картинки – трафареты той буквой, обозначающей звук, на который начинается название картинки. Данный прием помогает детям научиться рисовать, видеть и не выходить за границы предмета.

Раскрашивание картинок помогает отойти от механического контроля за деятельностью руки и самостоятельно скоординировать движения руки. Такой вид работы можно применить и при изучении лексических тем, и при автоматизации и дифференциации звуков. Раскрашивание способствует не только развитию мелкой моторики, но и вызывает положительный эмоциональный настрой, активизирует творческое мышление.

Приём иллюстрирования, т.е. самостоятельного рисования сюжета или предмета по заданию помогает автоматизировать навыки развития мелкой моторики. Данный прием можно использовать на этапе автоматизации звуков, развитии связной речи, закреплении фонематических процессов.

Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что развитие речи и моторной деятельности ребенка-дизартрика находятся в неразрывном единстве. Коррекция звукопроизношения должна проводиться в системе, предполагающей всестороннее развитие ребенка, в том числе и его мелкой моторики. Такая работа ускоряет созревание областей головного мозга, которые отвечают за речь, и способствует ускорению дефектов речи. Таким образом, высказывание Сухомлинского, о том, что ум ребенка (а значит и его речь) находятся на кончиках пальцев, приобретает не только образное, но и прямое непосредственное значение.

Литература

1. Кольцова, М.М., Рузина, М.С. Ребенок учиться говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 224 с.
2. Коржова, Е. Г. Развитие мелкой моторики – путь к успешному овладению речью / Е. Г. Коржова// Молодой ученый. – 2014. – № 3 (62). – С. 930-931. – URL: <https://moluch.ru/archive/62/9449/> (дата обращения: 02.09.2020).
3. Пальчиковая гимнастика / О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – Москва: АСТ: Астрель, 2001. - 127 с.
4. Цвынтарный, В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. – Санкт-Петербург: Лань, 2010. – 31 с.

Ж.А. Приварина

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида №10 «Ёлочка»,
г. Озеры, РФ

janna-privarina@yandex.ru

АВТОМАТИЗАЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ФОРМ МАЛОГО ФОЛЬКЛОР

Аннотация. В статье рассматриваются особенности работы по развитию звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи с использованием средств малого фольклора.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, автоматизация звука, фольклор.

Речь – это особая и наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку. В процессе речевого общения (коммуникаций) люди обмениваются мыслями и воздействуют друг на друга. Осуществляется речевое общение посредством языка. Язык – это система фонетических, лексических и грамматических средств общения. Говорящий отбирает необходимые для выражения мысли слова, связывает их по правилам грамматики языка и произносит путём артикуляции речевых органов.

Для того чтобы речь человека была членораздельной и понятной, движения речевых органов должны быть закономерными и точными. Вместе с тем эти движения должны быть автоматическими, т.е. такими, которые осуществлялись бы без специальных произвольных усилий. Так и происходит на самом деле. Обычно говорящий следит только за течением мысли, не задумываясь над тем, какое положение должен занять его язык во рту, когда надо

вдохнуть и т.д. Это происходит в результате действия механизма произнесения речи.

Нарушение речи представляет собой расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности. Фонетико-фонематическое нарушение речи (ФФНР) – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия. Логопедическое воздействие представляет собой педагогический процесс, направленный на коррекцию и компенсацию нарушений речевой деятельности, на воспитание и развитие ребёнка с речевыми нарушениями.

Коррекция произношения – исправление недостатков произношения, включая все его составные части: дыхание, голос, звуки, словесное и фразовое ударение, членение речи паузами, темп и соблюдение орфоэпических норм.

Автоматизация звука – этап при коррекции неправильного звукопроизношения, следующий после постановки нового звука; направлен на формирование правильного произношения звука в связной речи; заключается в постепенном, последовательном введении проставленного звука в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь.

Большинство детей к моменту обучения в школе уже полностью овладевают звуковой стороной речи, имеют довольно развернутый словарный запас, умеют грамматически правильно строить предложения. В ряде случаев процесс овладения речью может задержаться, и тогда у детей отмечаются различные отклонения, нарушающие нормальный ход её развития.

Фонетические нарушения речи выражаются как в дефектах произношения отдельных звуков, так и их групп без других сопутствующих проявлений. Фонематические нарушения выражаются в том, что ребёнок не только дефектно произносит те или иные звуки, но и недостаточно их различает, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками.

Формирование звуковой стороны речи при нормальном её развитии происходит в двух взаимосвязанных направлениях: усвоение артикуляции звуков (движений и позиций органов речи, нужных для произношения) и усвоение системы признаков звуков необходимых для их различения.

Каждый язык, как показали лингвистические исследования, располагает своей фонематической системой, где определенные звуковые признаки выступают как сигнальные, смысловозначительные (фонемы), в то время как другие звуковые признаки остаются несущественными (вариантами). Весь звуковой строй языка определяется системой и противопоставлений (оппозиций), где различие даже в одном признаке изменяет смысл произносимого слова.

Дифференциация звуков речи как при восприятии, так и при произношении происходит на основе выделения сигнальных признаков и отвлечения их от несущественных, не имеющих фонематического значения.

Затруднения в выработке звуковых дифференцировок у детей чаще всего проявляются в замене при произношении одного звука другим и смешении звуков. Воспитание чистой речи у детей дошкольного возраста – задача общественной значимости. Существует много средств устранения недостатков речи (игры, упражнения, художественные произведения и другие). Малые фольклорные жанры одни из них. Знакомство детей с фольклорными жанрами происходит с ранних лет. Фольклор интересен своей яркой, доступной, понятной детям формой. Повторяя вместе с педагогом стихи, потешки, скороговорки у детей развивается воображение, обогащается речь, эмоции. Упражняются органы артикуляции.

Первое большое собрание скороговорок, помещенных в специальный отдел, опубликовал в своем хрестоматийном труде В. Даль (1862). Он и попытался ввести в научный язык народную терминологию («прибаутки», «скороговорки» и др.). Анализ скороговорок, собранных В. Далем, показывает, что их диапазон необычайно широк. Скороговорки бывают короткие и длинные, рифмованные и нерифмованные, сюжетные и бессюжетные, логичные и абсурдные, с повторами и без повторов, «построенные» на одном звуке и на сочетаниях звуков, доступные детскому восприятию и не рассчитанные на него. Немногие жанры литературы могут состязаться со скороговорками в подобном разнообразии. Не установлено точное время появления скороговорок, но очевидно, что они возникли в глубокой древности. Об этом говорит содержание ряда текстов. Интересна эволюция термина «скороговорка» в разных изданиях «Словаря русского языка» С. Ожегова. Если в издании 1978 года дается следующее определение: «Искусственно, ради забавы придуманная фраза с труднопроизносимым подбором звуков, которую нужно произнести, быстро, не запинаясь», то уже в 1990 внесена важная поправка: «Скороговорка — специально придуманная фраза с труднопроизносимым подбором звуков, быстро проговариваемая шуточная прибаутка». Обратите внимание — исчезли слова «ради забавы придуманная». Это связано, в частности, с тем, что скороговорки взяли на вооружение логопеды и новые тексты разрабатываются не для забавы, а для коррекции и совершенствования речевого аппарата детей.

В наши дни логопеды широко используют скороговорки для автоматизации и дифференциации звуков в произношении детей. Вот пример народной скороговорки на автоматизацию звука [Р]; здесь этот звук в каждом слове:

На дворе трава,

На траве дрова.

Следующая скороговорка — подлинный шедевр дифференциации звуков [Р] и [Л].

Карл у Клары украл кораллы,

А Клара у Карла украла кларнет.

Этот текст идеален: в каждом слове присутствуют звуки [Р] и [Л].

Очень важно своевременно и полно обследовать речь ребенка, имеющего отклонения в произношении. Под своевременным выявлением речевой патологии мы имеем в виду логопедическое обследование, которое проводится не позже, чем в 4 года. При логопедическом обследовании детей с нарушением произношения нужно прежде всего детально изучить строение и подвижность органов артикуляционного аппарата. Затем тщательно обследовать состояние звукопроизношения. Кроме того, важно выяснить состояние фонематического восприятия.

Остановимся на каждом из видов логопедического обследования отдельно.

Обследование артикуляционного аппарата начинается с проверки строения всех его органов: губ, языка, зубов, челюстей, нёба. При этом логопед отмечает, нет ли дефектов в их строении, соответствует ли оно норме. Проверяется подвижность органов артикуляционного аппарата. Ребенку предлагают выполнить различные задания по подражанию (вслед за логопедом) или речевой инструкции. При этом логопед отмечает свободу и быстроту движений органов артикуляционного аппарата, их плавность, а также насколько легко осуществляется переход от одного движения к другому.

В результате обследования звукопроизношения должно быть выявлено умение ребенка произносить тот или иной звук изолированно и использовать его в самостоятельной речи. При этом следует отмечать недостатки звукопроизношения: замену, смещение, искажение или отсутствие отдельных звуков — при изолированном произнесении, в словах, во фразах. Кроме того, важно выяснить, как ребенок произносит слова разной слоговой структуры (например, пирамида, милиционер, сковородка), имеется ли перестановка или выпадение звуков и слогов.

При обследовании состояния звукопроизношения особое внимание нужно обращать еще и на то, не смешивает ли ребенок фонемы и не заменяет ли их в речи (отдельных словах и фразах). Можно встретиться с таким случаем, когда малыш правильно произносит изолированные звуки с и ш, однако в речи их не дифференцирует, заменяет один звук другим («У коски пушистый хвост»). Таким образом, необходимо обследование дифференциации звуков во фразовой речи.

После проверки состояния произношения звуков необходимо выяснить, как ребенок воспринимает их на слух, как различает. Особенно это относится к звукам, сходным по артикуляции или близким по звучанию. Следует проверять различение всех коррелирующих фонем из групп свистящих и шипящих (са-ша, за-жа, са-за и т. д.), звонких и глухих (да-та па-ба, и т. д.), сонорных (ра-ла, ри-ли и т. д.), мягких и твердых (са-ся, ла-ля и т. д.). С этой целью логопед предлагает ребенку повторять вслед за ним различные оппозиционные слоги, например: са-ша, ач-ащ, са-ца, ра-ла, ша-жа и т. д.

Далее следует проверить, различает ли ребенок слова, близкие по звучанию, но разные по смыслу, например: жук - сук, том - дом - ком, дом - сом, мишка - миска, коза - коса, лужа - лыжи, день - тень - пень.

В результате такого всестороннего логопедического обследования удастся получить все необходимые данные, позволяющие сделать заключение о причине, характере и тяжести нарушения звукопроизношения, а также наметить пути коррекции дефекта.

Работа по звукопроизношению сочетается с работой по другим разделам звуковой культуры речи (развитие речевого слуха, артикуляции, речевого дыхания, голоса, дикции, темпа, интонационной выразительности речи).

I этап – подготовительный, предлагающий подготовку речевого аппарата к овладению звуками речи. Он включает подготовку речедвигательного аппарата, его моторики, речевого слуха, речевого дыхания. Правильное произношение звуков зависит от деятельности органов артикуляции, от подвижности и от деятельности гибкости, от координации артикуляционных движений, их силы и точности.

II этап – становления звуков речи, или постановка звука. Постановка звуков начинается с легких по артикуляции звуков и кончается более трудными. При полном отсутствии звука или при его неустойчивом произношении, что часто наблюдается у дошкольников, бывает достаточно фиксировать внимание ребенка на звуке. Если невозможно поставить звук на основе подражания, используют объяснение артикуляции нужного звука и образец его произношения, сопровождаемого упражнением детей.

III этап – закрепление и автоматизация звуков. С точки зрения высшей нервной деятельности, автоматизация звука есть введение вновь созданной и закрепленной относительно простой связи – речевого звука – в более сложные последовательные речевые структуры – в слова и фразы, в которых данный звук или пропускается совсем, или произносится правильно (О.В. Правдина). Работу на этом этапе можно рассматривать как затормаживание старых неправильных динамических стереотипов и выработку новых. Эта трудная для нервной системы работа. Она требует большей осторожности и постепенности, что

обеспечивается доступностью и систематичностью речевого материала (переход от изолированно произносимого звука к включению этого звука в звукосочетания, слово, фразу). Для закрепления и автоматизации нового звука требуются систематическая тренировка, создания таких условий, чтобы в течении дня ребенок произносил его не менее 10-20 раз.

IV этап – дифференциация смешиваемых звуков. В основе его лежит дефференцировочное торможение. Работа над дифференциацией звуков начинается только тогда, когда оба смешиваемых звука могут быть правильно произнесены ребенком в любом сочетании и все же употребляются не всегда верно и один звук подменяется другим. Дети не отличают новый звук от некоторых сходных с ним звуком и путают их. При дифференциации звука эффективен прием сравнения двух артикуляционных укладов и установление их различия.

Более подробно остановимся на этапе автоматизации и дифференциации звуков. Для совершенствования дикции на занятиях используется специфичное упражнение – заучивание скороговорок. Дидактическая задача при использовании скороговорок ненавязчива и увлекательна.

Скороговорки подбираются таким образом, чтобы они максимально были насыщены автоматизируемым звуком:

<p>[С]</p> <ul style="list-style-type: none"> • У Сани нос в сметане. • Сам сказать сумеи-ка: • «В саду стоит скамейка, На скамейке сидит кот, Он нам песенки поёт». 	<p>[Ш]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Шапка и шубка, вот и наш Мишутка. • Ешьте вишни под вишней • Дедушка и бабушка, Батюшка и матушка, Маша и Иванушка.
<p>[Л]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Полкан толкал палку лапкой. • Клава искала булавку, Булавка упала под лавку, Под лавкой искать было лень, Искала булавку весь день. 	<p>[Р]</p> <ul style="list-style-type: none"> • У сороки и вороны в сковородке макарены. • Обрадован баран – У барана – барабан, И баран в барабан барабанит, Барабанит баран в барабан.

Или дифференцируемыми звуками:

<p>[С] - [Ш]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Скушай Саша шесть сушек. • Соня и Саша Весело смеялись: Шесть пушистых кошек Мышонка испугались. 	<p>[Л] - [Р]</p> <ul style="list-style-type: none"> • У клоуна украли кролика. • Пришёл Прокоп, кипел укроп, Ушёл Прокоп, кипел укроп. Как при Прокопе кипел укроп, Так и без Прокопа кипел укроп.
--	--

Новая скороговорка произносится наизусть в замедленном темпе, отчетливо, выделяя часто встречающиеся звуки. Читают её несколько раз, негромко, ритмично, с немного приглушенными интонациями. Затем ребёнок самостоятельно вполголоса проговаривает её (если текст очень легкий, этот момент опускается). На следующих занятиях, если текст легкий и ребёнок сразу им овладевает, задания необходимо разнообразить: произносят заученную скороговорку громче или тише, не меняя темпа, а когда она уже правильно заучена меняется и темп. При повторении скороговорки логопед следит за правильностью выполненного задания, указывает на степень отчетливости произношения, обращает внимание на качество движений губ ребенка. Народные песенки, потешки также представляют собой прекрасный речевой материал. С их помощью развивается фонематический слух, так как народные песенки используют звукосочетания – наигрыши, которые повторяются несколько раз в разном темпе, с различной интонацией, причем исполняются на мотив народных мелодий. Все это позволяет ребенку вначале почувствовать, а затем осознать красоту родного языка, его лаконичность, приобщают именно к такой форме изложения собственных мыслей, способствует формированию образности речи дошкольников.

Быстро включить детей в занятие привлечь внимание, вызвать активный интерес помогает загадка. Поэтому загадку целесообразно использовать в самом начале занятия. Иногда, сразу получив отгадку-слово, можно перейти к звуковому анализу этого слова, выделению звука. В этом случае загадки подбираются по звуковому принципу – слова-отгадки начинаются на автоматизируемые звуки, используются игры «Отгадай-ка», «Отгадай и расскажи». Кроме того, загадки способствуют умственному развитию ребёнка, развитию его словаря, слухового восприятия, памяти. Как организующий момент на занятии используется пословица: «Делу – время, потехе — час», настраивающей детей на последующую работу.

Привлекая детей своей формой, яркими поэтическими образами средства малого фольклора вызывают у детей положительные эмоции, которые повышают эффективность работы, направленной на формирование правильного звукопроизношения. Делают речь детей более выразительной, яркой..

Литература

1. Азадовский, М.К. История русской фольклористики. – Москва: Учпедгиз, 1958. – 480 с.
2. Быстрова, Г.А., Сизова, Э.А., Шуйская, Т.А. Логопедические игры и задания. – Санкт-Петербург: Каро, 2002. – 95 с.

3. Сухин, И.Г. Весёлые скороговорки для "непослушных" звуков / И.Г. Сухин. – Ярославль: Акад. развития [и др.], 2002. – 191 с.
4. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 60 с.
5. Игнатьева, С.А., Блинков, Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 299 с.
6. Логопедия/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 677 с.
7. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 221 с.
8. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. – Москва: Просвещение, 1979. – 223 с.
9. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду. – Москва: Просвещение, 1972. – 78 с.
10. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – Москва: Просвещение, 1981. – 240 с.
11. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – Москва: ВЛАДОС, 1997. – 559 с.
12. Дурова Н.В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 110 с.

Э.В. Сычева
МАООУ «СЛШ «Полянка», г.о. Балашиха, РФ
balasiha13@rambler.ru

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема речевого развития детей с ОВЗ. Представлен опыт работы по развитию связной речи дошкольников во взаимодействии логопеда, воспитателей и родителей.*

***Ключевые слова:** связная речь, ребенок с ОВЗ, дошкольный возраст.*

Формирование правильной, грамотной речи - одно из основных задач при подготовке ребенка к школе. Речь является способом формирования мысли, средством общения и воздействия на окружающих.

Основная функция речи – коммуникативная, при помощи которой происходит общение. Речь как ведущее средство общения сопровождает все виды деятельности ребенка. От качества речи, умения пользоваться ею в игре, во время совместной деятельности взрослого и ребенка, в наблюдении на прогулке,

при обсуждении спектакля и т. д. зависит успешность деятельности ребенка, его принятие сверстниками, авторитет и статусное положение в детском сообществе.

Значение связной речи в жизни дошкольника с ОВЗ очень велико. Во-первых, качество речи определяет готовность ребенка к школьному обучению. Во-вторых, от уровня развития связной речи зависит успеваемость будущего ученика: его ответы у доски, написание изложений, сочинений и т.д. И наконец-то, без умения четко формулировать свои мысли, образно и логично рассуждать невозможно полноценное общение, от уровня развития связной речи зависит и успеваемость.

Ребенок с хорошей развитой связной речью легко вступает в общение с окружающими: он может понятно выражать свои мысли и желания, правильно и четко сформулировать вопрос, договориться со сверстниками. И наоборот, неясная речь, бедный словарный запас весьма затрудняет общение.

Работа по развитию связной речи неотделима и от остальных задач речевого развития, она связана с обогащением словаря, формированием грамматического строя речи, воспитанием звуковой культуры речи. От того, как развита речь ребенка, зависят его успехи в усвоении всех предметов школьной программы.

Формирование правильной, грамотной речи – одна из основных задач при подготовке детей с ОВЗ к школе. Еще острее встанет вопрос с развитием речи в школе, где недостатки устной и письменной речи могут привести к специфическим нарушениям чтения (дислексия) и письма (дисграфия). И чем раньше ребенку помочь в овладении нормами грамотной речи, тем увереннее он будет себя чувствовать в школе.

Развитие связной речи служит целью и средством практического овладения языком. Полноценное овладение речью — значит достаточное по объему языкового материала. Побуждающее ребенка к овладению речью, в полную меру, его возможностей на каждой возрастной ступени. Внимание к развитию связной речи ребенка на первых возрастных ступенях особенно важно потому, что, в это время интенсивно растет мозг ребенка, и формируются его функции.

Физиологам известно, что функции центральной нервной системы именно в период их естественного формирования легко поддаются тренировке. Без тренировки развитие этих функций задерживается и даже может остановиться навсегда.

Речь ребенка выполняет три функции связи его с внешним миром: коммуникативную, познавательную, регулирующую. Коммуникативная функция – самая ранняя, первое слово ребенка, родившееся из модулированного лепета на девятом – двенадцатом месяце жизни, выполняет именно эту функцию.

Потребность в общении с окружающими людьми стимулирует совершенствование речи ребенка в дальнейшем (таблица 1).

Таблица 1.

Развитие связной речи дошкольников

3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
Односложно отвечает на вопросы взрослого при рассматривании предметов, картин, иллюстраций; повторяют за взрослым рассказ из 3-4 предложений, составленный об игрушке или по содержанию картины; участвуют в драматизации отрывков из знакомых сказок	Пересказывают небольшие рассказы и сказки, знакомые и вновь прочитанные, составляют небольшие рассказы о предмете по содержанию сюжетной картины, совершенствуется диалогическая речь. Поддерживают беседу: правильно по форме и содержанию задают вопросы, отвечают на поставленные вопросы	Совершенствуется диалогическая и монологическая речь. Поддерживают непринужденную беседу, задают вопросы, правильно отвечают на них. Развивается умение связно, последовательно пересказывать небольшие литературные произведения без помощи взрослого, самостоятельно составлять небольшие рассказы о предмете, по картине, по набору картинок, по плану, образцу, из личного опыта, передавая хорошо знакомые события; небольшие рассказы творческого характера	Совершенствуется диалогическая и монологическая речь. Закрепляется умение отвечать на вопросы и задавать их. Формируется культура речевого общения. Ребенок самостоятельно, выразительно, без повторов передает содержание литературных текстов, используя различные средства выразительности. Дальнейшее развитие получает умение составлять рассказы о предмете (по плану, составленному коллективно или предложенному взрослым), по картине, серии сюжетных картинок, умение составлять рассказы из личного опыта, небольшие рассказы творческого характера. Небольшие сказки

К концу второго года ребенок может уже достаточно понятно для окружающих выразить словами свои желания, наблюдения, может понять обращенную к нему речь взрослых. В возрасте после трех лет ребенок начинает

овладевать внутренней речью. С этого времени речь для него перестает быть только средством общения, она уже выполняет и другие функции, прежде всего функцию познания: усваивая новые слова и новые грамматические формы, ребенок расширяет свое представление об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях.

Период с 3-х до 7 лет – это период усвоения грамматической системы русского языка, развитие связной речи. В это время совершенствуется грамматическая структура и звуковая сторона речи, создаются предпосылки для обогащения словаря.

С самого начала овладение грамматическим строем языка носит творческий характер, опирается на самостоятельную ориентировочную (поисковую) активность ребенка в окружающем мире и слове, на языковые обобщения, игры, экспериментирование со словом. Освоение форм и правил языка, логики языка в дошкольном детстве осуществляется уже в недрах инициативной продуктивной речи, речевого и словесного творчества.

В дошкольном детстве (3 – 7 лет) речь ребенка становится, более связной и приобретает форму диалога. Ситуативность речи, характерная для детей раннего возраста здесь уступает место контекстной речи, понимание которой не требует соотнесения высказывания с ситуацией. У дошкольника, по сравнению с ребенком раннего возраста появляется и развивается более сложная, самостоятельная форма речи – развернутое монологическое высказывание. В дошкольном возрасте отмечается развитие речи «про себя» и внутренней речи.

Формированию связной речи необходимо уделять особое внимание при проведении коррекционной работы с детьми ОВЗ, имеющими общее недоразвитие речи, поскольку известно, что у детей с данным недоразвитием речи наблюдаются значительные трудности в овладении навыками описательно-повествовательной, монологической и диалогической речи.

Формирование связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями заинтересовало меня в процессе моей логопедической работы. На практике опробовала игры и упражнения для развития связной речи, схемы описания предметов, составляли рассказы цепной структуры с использованием предметно-графических схем. Проводила анализ литературы, освещающей методики формирования связной речи у дошкольников с ОНР (Ткаченко Т.А., Воробьева Т.А., Нищева Н.В., Бардышева Т.Ю. и др.).

Логопедическая практика показывает, что у детей с ОВЗ имеющих общее недоразвитие речи, отмечаются значительные трудности в овладении навыками связной речи, что обусловлено недоразвитием языковой системы – фонетико-фонематической, лексической и грамматической стороны речи.

Для высказываний детей с общим недоразвитием речи характерны:

- нарушения логической последовательности повествования,
- нарушение связности,
- пропуски смысловых звеньев,
- возвращение к ранее сказанному,
- длительные паузы на границах фраз.

Отчетливо выражены лексические затруднения:

- бедный словарный запас,
- недостатки в грамматическом оформлении предложений,
- неправильное оформление связи слов,
- пропуски слов,
- дублирование элементов фразы,
- ошибки в образовании глагольных форм.

Нарушается структура текста: наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют связующие элементы.

Затруднения приводят к частым остановкам, вызывают необходимость задавания наводящих вопросов. Эти особенности также свидетельствуют о значительном нарушении внутреннего программирования связного текста.

Дополнительные трудности в овладении связной речью связаны с наличием у детей с ОВЗ вторичных отклонений в развитии психических процессов восприятия, внимания, памяти, навыков конструктивной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

Дети с ОВЗ часто не осознают необходимости передавать содержание какого-либо события, не ориентируются на собеседника. Составление рассказов по сюжетной картинке также трудны для детей с ОВЗ и характеризуются определенными особенностями. Активное развертывание сюжета в рассказах заменяется перечислением отдельных элементов ситуации, часто не различаются существенные и второстепенные детали.

Наряду с нарушением познавательной деятельности, недоразвитие связной речи обусловлено недостаточной сформированностью диалогической речи, которая, как известно, предшествует монологической речи и подготавливает ее появление.

Работу по развитию связной речи строю совместно с воспитателями и родителями. Воспитатели закрепляют, обогащают, активизируют предметный, глагольный, качественный словарь по лексическим темам. Читают детям сказки, рассказы, литературные произведения, учат стихи.

По развитию связной речи составляется календарно-тематическое планирование (пример – см. таблица 2).

Таблица 2.

Календарно-тематическое планирование по развитию связной речи и обучения рассказыванию в подготовительной группе)

Месяц	Неделя	Лексические темы	Рассказы
октябрь	2	«Осенняя одежда. Ателье»	Рассказ «Осенняя одежда», Рассказ «Маша и Петя собираются в парк»
	4	«Много мебели в квартире...»	Рассказ по сюжетным картинкам «Столярная мастерская». Рассказ(стихотворение) «Откуда стол пришел»
март	1	«К нам весна шагает» (Ранние признаки весны. Периоды весны. Первые цветы)	Рассказы «Талая вода», «Весенняя одежда», Пересказ рассказа «Весна пришла», «Улетают журавли», «Зонт»
	3	«Перелетные птицы весной»	Рассказ по серии картин «Находчивый цыпленок», пересказ по серии сюжетных картинок «Грачи прилетели»
апрель	1	«Продукты питания»	Пересказ «Подушка», «Омлет», «Вкусный обед» «Пирог», пересказ по графической схеме «День рождения»
	3	«Веселое путешествие» (Транспорт»)	Пересказ «Любители». Рассказы «Папин помощник», «Изобретатели», «Недобрая шутка»

В работе над связной речью мы активлируем и родителей. Совместная работа логопеда с родителями является неотъемлемой частью всего педагогического процесса. Пройдя определенную лексическую тему мы ее проговариваем, повторяем, закрепляем. Мы решили расширить речевую практику. Предложили родителям вместе с детьми снять репортаж (видеоролик) рассказ по пройденной лексической теме. (Например, темы: «Весна», «Транспорт», «Ателье. Одежда», «Продукты питания», «Мебель»). Ребенок свои знания по теме рассказывает любимой игрушке. Мы и родители увидели, как дети самостоятельно составляли свой диалог с игрушкой. Это для них оказалось интересным, важным. Дети становились общительными рассказчиками, преодолевали молчаливость, развивали уверенность в мыслительных и речевых силах. Детские ролики получились смысловые и структурно целые, включающие связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. У детей, увидели, не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. *(Данную работу мы начинаем проводить с детьми ОВЗ старшего возраста с диагнозами ОНР).*

В этих роликах детей увидели:

- осмысленную речь, т.е. полное понимание того, о чём они говорят;
- полноту передачи высказываний;
- правильную последовательность;
- широкое использование словаря, предлогов, оборотов, синонимов, антонимов и т.д.;
- правильный ритм, отсутствие длительных пауз;
- культуру изложений в широком смысле слова: правильную, спокойную позу во время высказывания, обращения к слушателям, интонационную выразительность речи, достаточную громкость голоса, отчётливость произношения.

Работа по развитию связной речи помогает ребенку приобрести содержание для его речи, накопить представление, знания, понятие мысли. Направлена на создание наилучших условий для овладения ребенком по возможности совершенными формами связной речи.

И еще, нельзя не учесть того, что лексико-грамматическое наполнение является той материей, кирпичиками, из которых строится связная речь, и без него невозможно добиться развернутого, грамотного в языковом отношении высказывания.

И еще несколько полезных советов для развития связной речи:

- создавайте фотоальбомы о жизни ребенка. Это могут быть альбомы о летнем отдыхе, о его комнате, о вашей семье, о домашнем любимце и т.д. чаще просите ребенка рассказывать, что он видел, где бывал, что делал. Выслушивайте его рассказ до конца, помогайте при затруднениях. Пусть ребенок повторит свой рассказ другому человеку - папе, бабушке...
- просите пересказать то, что вы прочитали ребенку вслух. Задавайте вопросы по содержанию текста.
- если вы посмотрели с ребенком спектакль или фильм, пусть он расскажет об увиденном вам.

Активизируйте речевое развитие ребенка: больше рассказывайте ему о разных событиях, побуждайте его к использованию в своей речи новых слов, учите строить фразы и предложения. Обучение ребенка связной речи - это радость, это труд, приносящий бесценные плоды.

Литература

1. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (Формирование лексики и грамматики) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 1999. – 158, с.

2. Кирьянова, Р.А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи. – Санкт-Петербург: Каро, 2002 – 368 с.
3. Максаков, А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок : пособие для воспитателей и родителей : для занятий с детьми от рождения до 7 лет / А.И. Максаков. - 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Мозаика-Синтез, 2005. – 148 с.
4. Бардышева, Т.Ю. Связанные одной цепью. Логопедический материал. Рассказы цепной структуры. Для детей 5-7 лет. – Москва: Карапуз, 2003. – 19 с.
5. Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь: Формирование и развитие связной речи / Т. А. Ткаченко; Худож. И. Н. Ржевцева. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 1998. – 30 с.
6. Логопедические игры для детей [Текст] / Гаврилова А. С., Шанина С. А., Ращупкина С. Ю. – Москва: Лада, 2010. – 189 с.

А.Ю. Антипова
МБОУ СОШ № 30 (дошкольное отделение), Коломенский г.о., РФ
Ane4ka.30@mail.ru

Научный руководитель:
Н.Ф. Губанова
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

ЛОГОРИТМИКА КАК ОДНО ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье рассматривается логоритмика как одно из эффективных средств речевого развития дошкольников с ОВЗ*

***Ключевые слова:** логопедическая ритмика, инклюзивное образование, взаимодействие, речевые нарушения, дети дошкольного возраста.*

В настоящее время наблюдается значительный рост нарушений в речи у детей с ограниченными возможностями здоровья. Причинами речевых нарушений являются: большое количество детей с врожденной патологией центральной нервной системы, психические нагрузки, плохая экологическая обстановка и др. Необходимо искать более эффективные и интересные детям формы коррекции речевых нарушений. Одним из таких средств коррекции речи является логопедическая ритмика (логоритмика), которая направлена на

укрепление и сохранение здоровья детей, а также проведение коррекционной деятельности по устранению различных нарушений речи.

С каждым годом растёт количество детей с различными отклонениями в речевом развитии, в связи с тем, что существенно возрос ритм жизни, и недостаточно внимания уделяется детям со стороны родителей. Живое общение с ребенком заменяется просмотром мультфильмов, игр в телефоне и т. д. Также имеет значение увеличение частоты общих заболеваний детей, плохая экология.

У многих детей наблюдается значительное нарушение всех компонентов языковой системы. Дети мало пользуются прилагательными, наречиями, допускают ошибки в словообразовании и словоизменении. Фонетическое оформление речи отстает от возрастной нормы. Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушение слоговой структуры, недостаточное развитие фонематического восприятия и слуха. Нарушаются логико-временные связи в повествовании. Эти нарушения служат серьёзным препятствием для овладения детьми программой дошкольного учреждения, а в дальнейшем и программой начальной школы.

Одной из ключевых проблем, актуальных для инклюзивных дошкольных образовательных организаций является трудность взаимодействия детей с особыми адаптивными возможностями с нормальными детьми, которая может проявляться непосредственно в процессе совместной деятельности детей, например, в процессе занятий логопедической ритмикой. По мнению О.Э. Османовой [5], практически все типы нарушения развития детей дошкольного возраста включают различного рода затруднения во взаимодействии. Иными словами, особенности эмоциональной и познавательной сфер, сложности коммуникации, присущие детям с особыми адаптивными возможностями, будут негативно сказываться на совместной деятельности обучающихся в условиях инклюзии.

Логоритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, состоящая из систем упражнений, заданий, игр, основанная на сочетании музыки, движений, слов, направленная на решение коррекционных, образовательных и оздоровительных задач.

Логоритмические занятия направлены на развитие общей и мелкой моторики; на укрепление дыхательной системы; на регуляцию мышечного тонуса; на развитие слухового внимания и памяти; эмоций, мимики лица и голосовые упражнения; на формирование артикуляционного аппарата; на темп и ритм речи, её выразительность [1].

В логоритмике выделяют два основных направления в работе с детьми, страдающими речевыми нарушениями. Первое предусматривает развитие неречевых процессов: совершенствование общей моторики, координации

движений, ориентации в пространстве; регуляция мышечного тонуса; развитие чувства музыкального темпа и ритма, певческих способностей; активизация всех видов внимания и памяти.

Второе направление логоритмической работы – развитие речи детей-логопатов и корректирование их речевых нарушений. Эта работа включает в себя развитие дыхания, голоса; выработку умеренного темпа речи и ее интонационной выразительности; развитие артикуляционной и мимической моторики; координацию речи с движением; воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха [6, с.10].

Все виды логоритмических игр и упражнений предлагаются детям в сочетании с какой-либо ритмической основой: под музыку, под счет или словесное, чаще стихотворное сопровождение.

Все занятия, как правило, связаны с лексическими темами. Ведется планомерная работа над обогащением словаря и развитием связной речи [2].

Цель логоритмики:

- обогащение словарного запаса, развитие связной речи и активной познавательной деятельности дошкольников;
- воспитание эмоциональной отзывчивости на окружающие предметы и явления;
- формирование интереса к произведениям музыки, литературы и изобразительного искусства.

Средствами логопедической ритмики являются: ходьба и маршировка в различных направлениях; упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции; упражнения, регулирующие мышечный тонус; упражнения, активизирующие внимание; счетные упражнения; речевые упражнения без музыкального сопровождения; упражнения, формирующие чувство музыкального размера или метра; упражнения, формирующие чувство музыкального темпа; ритмические упражнения; пение; упражнения в игре на музыкальных инструментах; самостоятельная музыкальная деятельность людей с речевыми нарушениями; игровая деятельность; упражнения для развития творческой инициативы; заключительные упражнения.

Логоритмические средства приобретают свои специфические особенности в деле музыкального воспитания, но в основном они рассматриваются как лечебно-педагогический метод в нервно-психиатрических и логопедических учреждениях. Основной принцип построения всех перечисленных видов работы – тесная связь движения с музыкой. Музыка, с ее огромным эмоциональным влиянием, богатством выразительных средств, позволяет бесконечно разнообразить приемы движения и характер упражнений.

Следующий принцип использования логоритмических средств предполагает обязательное включение в них речевого материала. Слово может быть введено в самых разнообразных формах: это тексты песен, хороводов, драматизации с пением, инсценировок на заданную тему, команды водящего в подвижных играх, указания ведущего (режиссера) сценария и т.п. Введение слова позволяет создавать целый ряд упражнений, построенных не на музыкальном ритме, а на стихотворном, который способствует ритмичности движений.

Средства логопедической ритмики можно представить как систему постепенно усложняющихся ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических упражнений и заданий, лежащих в основе самостоятельной двигательной, музыкальной и речевой деятельности людей с речевой патологией [4, с. 23]. Логоритмика включает музыку и ритмику те виды деятельности в детском саду, которые, комплексно воздействуют на ребёнка и способны включить «механизм самовыражения». Под самовыражением дошкольников понимают возрастное проявление самостоятельности в творческой деятельности.

Чем же отличаются и что объединяет эти три вида деятельности?

Логоритмика направлена на развитие речи детей, она углубленно разработана в области коррекционной педагогики, но при этом обладает очень большим потенциалом в развитии дошкольников различных направлениях, в том числе и в самовыражении. Музыка направлена на обогащение музыкальной культуры детей, а ритмика – на развитие их двигательной активности. Все три направления связаны ритмом. Логоритмика создает:

- Благоприятные условия для тренировки процессов возбуждения торможения (при нарушении равновесия деятельности ЦНС);
- Благоприятное влияние за счет точной дозировки раздражителей (дифференцированных по силе, времени, форме двигательной реакции);
- Возможность установить ритм, оптимальных для конкретной группы обучающихся;
- Упорядочивание и усовершенствование упражнений развивает способность к сосредоточению.

Непосредственная образовательная деятельность по логоритмике построена таким образом, что задачи обучения, воспитания и коррекции решаются на неосознанном, произвольном уровне, сопровождаются ярким положительным эмоциональным фоном и позволяет педагогу организовать целостный воспитательно-коррекционный процесс.

Детская речь, пение, движение развиваются на основе подражания взрослым, через заимствование и воспроизведение. На занятии педагог

придумывает увлекательный сюжетный ход с элементами новизны, игровая форма сочетается использованием красочного, наглядного материала, всё это стимулирует потребность в общении, развивает речевое подражание, общую и мелкую моторику, рождает эмоционально-эстетический отклик. На каждом занятии сочетаются игры разной направленности. Смена видов деятельности позволяет удерживать интерес детей к происходящему, способствует установлению ими связей между предметами явлениями действительными. Самой эффективной формой реализации представленной системы работы по формированию саморазвития психологических механизмов речи являются логоритмические занятия и занятия, интегрированные различными видами искусства, проводимые в едином игровом сюжете [3, с. 29]. Ещё один большой плюс логоритмических занятий, это то, что они групповые. Это помогает ребёнку социализироваться в коллективе, находить общий язык со сверстниками, активно взаимодействовать с взрослыми и друг с другом.

Занятия логоритмикой проводятся для детей с одинаковыми речевыми нарушениями или сходным уровнем речевого развития. Однако, в условиях общеобразовательного учреждения посещают дети с различными речевыми нарушениями. Именно поэтому, предполагается особенный подход к построению фронтальных и индивидуальных занятий с детьми с ОВЗ. Подбирается материал на координацию движений с речью пальчиковую гимнастику, на развитие артикуляционной и мимической моторики, дыхательной гимнастики.

Специалисты общими усилиями решают коррекционные задачи, обеспечивают углубленное и всесторонне коррекционно-развивающее обучение детей с ОВЗ (рис.1).



Рис 1. Взаимодействие специалистов по логоритмике.

Воспитатели коррекционных групп проводят такие элементы логоритмики в течение дня, как: утренняя гимнастика с речевками и звукоподражаниями;

проговаривание потешек, приговорок, чистоговорок во время режимных процессов (умывания, одевания на прогулку, подготовка ко сну, пробуждение, закаливающие мероприятия, подготовка к НОД, речевые игры перед едой.); логоритмические паузы на занятиях (физминутки); бодрящая гимнастика со звукоподражанием; подвижные игры с пением (на прогулке); игры малой подвижности (в группе).

Для детей с ОВЗ важно совместить в одном занятии: речь - движение - частую смену деятельности - комфорт - позитивный настрой - визуализацию материала - релаксацию - работу в группе (навыки взаимодействия) - способность сохранить внимание и работоспособность до конца занятия.



Рис 2. Методические средства логоритмики.

Наше наблюдение показывает, что занятия логоритмикой способствуют развитию речи и когнитивных процессов у детей с ОВЗ, что выражается в исправлении дефектов речи, увеличении словарного запаса дошкольников, а также в улучшении внимания, памяти, дыхания, просодического темпа, ритма и др. Таким образом, можно сделать вывод, что логоритмические занятия с детьми с ОВЗ в системе коррекционной логопедической работы способствуют формированию психологических механизмов речевой системы, одновременному оздоровлению, воспитанию и обучению дошкольников, что дает возможность повысить результативность коррекционной работы и значительно сократить её сроки.

Литература

1. Бабинова, Н. В. Особенности проведения логоритмических занятий с детьми с тяжелыми нарушениями речи / Н. В. Бабинова// Образовательная среда сегодня: теория и практика. – 2017. – С. 28-30.
2. Бабушкина, Р.Л., Кислякова, О.М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Под ред. Г. А. Волковой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 176 с.
3. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / Г. А. Волкова. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
4. Микляева, Н.В. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ: Пособие для воспитателей и логопедов. – 2-е изд. / Н. В. Микляева, О. А. Полозова, Ю. Н. Родионова. – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 112 с.
5. Османова, Н.Э. Специфика социального взаимодействия обучающихся в условиях инклюзивного образования / Н. Э. Османова// Человек. Искусство. Вселенная. – 2016. – №1. – С. 119-125.
6. Новиковская, О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. Практическое пособие для педагогов и родителей. О. А. Новиковская. – Санкт-Петербург: «Корона - принт», 2005. – 377 с.

И.П. Козлова

МБДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 6 «Колокольчик»,
г.о. Луховицы, РФ

К.А. Федосеева

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 5 «Родничок»,
г.о. Луховицы, РФ
rus787805@mail.ru

СПЕЦИФИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОНР

Аннотация. Педагогическая работа по коррекции речевых нарушений детей с общим недоразвитием речи (ОНР) должна проводиться комплексно, что является важным условием ее эффективности. Одним из направлений такой работы является экологическое воспитание и образование детей, в процессе которого расширяется словарный запас, дети активизируют речь через объяснение природных явлений, которые близки им. Кроме того, силы природы, близость к ней оказывают благотворное влияние на комплексное развитие, в том числе речевое развитие.

Ключевые слова: экологическое воспитание, дети с общим недоразвитием речи (ОНР)

Экологическое воспитание детей с ОНР и коррекция речи являются взаимообусловленными процессами.

С одной стороны, экологическое воспитание содержит в себе средства для развития речи (если применять соответствующие приемы работы).

С другой стороны, наличие экологической культуры является важной характеристикой развитой личности, а в процессе коррекции речи с применением экологической тематики формируется экологическая культура детей. Дети, расширяя свой словарный запас, узнают в этом процессе новые сведения о природе, учатся сохранять ее.

Всеобщность и комплексность экологического образования устанавливается Федеральным законом «Об охране окружающей среды» [1]. На необходимость экологического компонента указывается также в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [2].

Экологическая культура состоит из трех компонентов: знаний, мышления и нравственного экологического поведения, что и необходимо развивать в детях дошкольного возраста. Исследователь С.Н. Николаева отмечает, что в систему экологического воспитания дошкольников входит три группы методов: практические (природоохранная деятельность); познавательные (наблюдение, речь и общение); «отобразительные» (моделирование, игра) [3, с.14].

Специфика экологического воспитания и образования детей с ОНР состоит в том, что в процессе такой работы применяется комплекс педагогических приемов, направленных на формирование и активизацию словаря детей, повышение качества их речи в целом.

Рассмотрим некоторые такие педагогические приемы, которые применяются нами в дошкольном образовательном учреждении в практической деятельности.

Одним из приемов, который дает хорошие результаты, является применение экологического моделирования в сочетании со стимулированием детей проговаривать слова. Например, применяются такие экологические модели, как мнемотаблицы, предметные модели, предметно-схематические модели, графические модели. Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация.

В качестве примера предметной модели можно привести глобус, который дети создают вместе с воспитателем и родителями, в качестве примера предметно-схематической модели – создание аппликаций на тему природы (например, демонстрация ярусов леса), в качестве примера графической модели – календарь погоды и график выпадения осадков в течение года.

Другим педагогическим приемом является стимулирование детей осуществлять действия с природными предметами руками, поскольку мелкая

моторика является одним из факторов, способствующих развитию речи. Например, дети перебирают руками растения, а затем высаживают их в почву в комнатные горшочки и на территории детского сада весной и летом. Из природного материала (шишки, листья, веточки и другие) дети создают творческие работы, отражающие экологический подход к восприятию мира.

Действенным приемом коррекции речевых нарушений посредством экологического воспитания является рассматривание детьми рисунков и картин экологического содержания и сочинение описательных рассказов по ним. Например, дети рассматривают одну группу рисунков, на которых приведено неправильное поведение человека по отношению к природе, экологические нарушения, а на другой группе рисунков – экологическое благополучие, гармония человека и природы.

В процессе сочинения рассказа у детей происходит развитие речи, а также осознание необходимости бережного отношения к природе. У детей вызывает интерес и демонстрация подборки произведений современных художников, которые создают шедевры экологической направленности. При этом важно не просто знакомить детей с материалом, а стимулировать их выразить свое мнение посредством речи.

Также педагогическим приемом является демонстрация повышенного интереса педагога к мнению детей о картинах экологического содержания, о явлениях природного мира и по другим вопросам экологической направленности. Когда дети видят проявление интереса со стороны воспитателя, у них формируется внутренняя потребность проговорить, высказать свою точку зрения. Следовательно, реализуется не внешняя, а внутренняя мотивация, которая как раз и стимулирует речевую активность детей, способствуя устранению речевых нарушений.

В перерывах между образовательной деятельностью требуется проведение физкультурных минуток и пальчиковой гимнастики, которые способствуют релаксации, восстановлению физических и интеллектуальных сил. Однако данные перерывы могут быть одновременно и экологической направленности. Например, дети повторяют и иллюстрируют движениями стихи:

*«У нас в саду расцвел цветок,
Чтоб стал красив он и высок,
Раскрыл на утро лепестки,
Должны работать корешки».*

Известно, что основной деятельностью детей в дошкольном возрасте является игра, а в среднем и старшем дошкольном возрасте – сюжетно-ролевая игра. Авторы Е.О. Смирнова и И.А. Рябкова указывают: «уникальность игры заключается в том, что в ней совмещаются интересы ребенка и педагога: она

соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка. Играя, ребенок создает, творит не только воображаемые события, но и самого себя» [4, с.5]. Совместно с детьми проигрываем сюжеты экологического содержания, и дети активизируют в процессе такой игры свои речевые возможности.

В процессе экологического воспитания и образования дошкольников, а также при коррекции речевых нарушений у детей с ОНР большое значение имеет взаимодействие воспитателя с родителями:

- проведение консультации на экологическую тему,
- организация экологического конкурса,
- предоставление родителям тематической подборки стихов и сказок.

Важность взаимодействия с родителями состоит в том, что экологическое воспитание и образование детей будет эффективным, если оно является непрерывным и непротиворечивым, то есть дети должны видеть экологический подход к природе не только на занятиях, но и в повседневной жизни своих родителей.

Как отмечается в научной литературе, важнейшим условием успешной реализации комплексного подхода в формировании экологической культуры дошкольников является создание среды, в которой воспитатель и родители личным примером демонстрируют детям правильное отношение к природе [5, с.335].

Таким образом, экологическое воспитание и образование детей с ОНР имеет свою специфику, учет которой наряду с комплексом педагогических приемов позволяет повысить уровень речевого развития дошкольников.

Литература

1. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» (ред. от 31.12.2017) // Собрание законодательства РФ. – 2002. – №2. – Ст.133.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. – 2013. – №265. – 25 ноября.
3. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования дошкольников (7 издание). – Москва: Академия, 2013. – 272 с.
4. Смирнова, Е.О, Рябкова, И.А. Психология и педагогика игры. – Москва: ЮРАЙТ, 2017. – 223 с.
5. Антонова, Н.А. Особенности экологического воспитания дошкольников // Молодой ученый. – 2018. – №47 (233). – С.334-336. — URL: <https://moluch.ru/archive/233/54186/> (дата обращения: 11.10.2020).

Т.М. Балашова
МБДОУ детский сад № 7 «Росинка», Коломенский г.о., РФ

Е.С. Филиппова
МКДОУ детский сад общеразвивающего вида № 29 «Лесная сказка»,
Коломенский г.о., РФ
tkatasonova@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

***Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению игровых методов по адаптации детей дошкольного возраста с ОВЗ. В рамках статьи проанализировано положительное влияние, которое оказывают игровые методы на процесс адаптации. Наряду с этим исследованы основные требования, которые предъявляются к играм, проводимым именно в адаптационный период.*

***Ключевые слова:** адаптация, дети дошкольного возраста, ОВЗ, игровые методы.*

В настоящее время отмечается возрастание количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в частности и детей-инвалидов.

Дети с ограниченными возможностями – это дети, которые обладают самыми различными отклонениями как психического, так и физического плана, вследствие этого дети не могут вести полноценную жизнь. Помимо этого, категория детей с ограниченными возможностями здоровья включают в себя детей, состояние здоровья которых оказывает препятствия процессу освоения образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

Помимо этого, важно отметить то, что все дети переживают адаптационный стресс. Детям, имеющим ограниченные возможности здоровья гораздо сложнее приспособиться к новым условиям ДОУ, а также наладить общение с коллективом сверстников и взрослыми.

А.А. Багян говорит о том, что адаптивные возможности детей весьма ограничены, вследствие этого достаточно резкий переход ребенка в совершенно иную социальную ситуацию и продолжительное нахождение в стрессовом состоянии зачастую приводят к эмоциональным нарушениям [1, с. 274].

Дошкольный возраст является одним из наиболее положительных стадий для включения детей с ОВЗ в коллектив здоровых сверстников. В качестве главного направления, существующего в деятельности воспитателя, выступает именно формирование психологического комфорта во время адаптационного

периода и дальнейшего нахождения в ДООУ.

Наряду с этим, адаптация ребенка к иным для него условиям среды, очень болезненный процесс, который в свою очередь сопровождается целым рядом отрицательных проявлений в физическом и психическом состоянии ребенка. В связи с имеющейся спецификой развития дети с ОВЗ гораздо сложнее переносят любые изменения. В итоге полученного стресса иммунитет может упасть, дети могут заболеть, отказываться от еды, при этом может отмечаться распад навыков и умений, которые уже были сформированы.

Сгладить процесс адаптации ребенка к детскому саду поможет верно организованная игровая деятельность, которая будет нацелена на развитие различных эмоциональных контактов, таких как «ребенок- взрослый», «ребенок-ребенок», которая включает проведение игр и упражнений.

По мнению О.А. Потапова, дети дошкольного возраста очень эмоциональны и впечатлительны. Так, большинству из них свойственно быстро заражаться эмоциями взрослых и сверстников, подражать их действиям. Вследствие этого во время адаптации целесообразно активно применять игровые методы [5, с. 26].

Это связано с тем, что игра, это основной способ, при помощи которого можно мотивировать каждого ребенка, формировать его сенсомоторные навыки, уменьшить уровень эмоционального напряжения. В данном случае игры выстраиваются на согласованном участии ребенка в том, что принято со всеми, а не на отношениях соперничества друг с другом.

И.Н. Белова делает акцент на том, что главная цель в данный период времени состоит в том, чтобы сформировать эмоциональный контакт, доверие детей к взрослому. В рамках этого каждому ребенку необходимо попытаться увидеть во взрослом доброго, готового прийти на помощь человека и интересного партнера в игре [2, с. 9].

Традиционно эмоциональное общение возникает на базе осуществления совместных действий, которые подкреплены улыбкой, ласковой интонацией. Первоначально игры должны являться фронтальными. Это нужно для того, чтобы дети не чувствовали себя обделенными вниманием. Инициатором игр всегда должен выступать взрослый. А подбор игры происходит при непосредственном учете возможностей ребенка.

В целом, основополагающие требования, предъявляемые к играм, проводимым в адаптационный период с детьми, имеющими ОВЗ, сведены к следующим моментам. В первую очередь игры не должны являться слишком длительными.

Так, к примеру, гораздо лучше играть с детьми несколько раз в день, но относительно не долго. В процессе игр необходимо использовать музыку,

различные танцевальные движения и рисование, поскольку данные формы деятельности позволяют снизить уровень эмоционального напряжения, выразить собственные чувства, уменьшить возбудимость, а также настроить на положительный лад [4, с. 169].

Во-вторых, детям нужно предоставлять возможность проявлять спонтанные и естественные реакции. В рамках этого не нужно настаивать на активном участии каждого ребенка. Изначально уместнее будет позволить некоторым детям лишь наблюдать за тем, что происходит, особенно если они нерешительны.

В-третьих, периодически необходимо приглашать родителей для того, чтобы они также принимали активное участие в подобных игровых действиях, а также давать рекомендации по проведению подобных игр, но уже дома.

Помимо всего вышесказанного, отметим и то, что дети с ОВЗ зачастую не обладают потребностям в игре, а также достаточно плохо овладевают манипулятивными действиями с игрушками. Интерес к игре может появиться в процессе обучения. В данном случае развивающие игры будут предшествовать освоению деятельности с предметами.

Развитие игровых действий происходит в два этапа: ознакомительный и отобразительный. При этом воспитатель знакомит каждого ребенка с функцией замещения игрушки предметом. В старшей дошкольном возрасте у детей с ОВЗ зачастую наблюдается лишь предметная игра. Исходя из этого, воспитатель ставит перед собой цель по усложнению игровых действий, после чего обучат ребенка сюжетной игре, а далее сюжетно-ролевой игре.

По ходу осуществления взаимодействия со сверстниками у детей, имеющих ОВЗ, отмечается параллельная игра. В парной игре дети контактируют со сверстниками, используя предмет, через своего партнера по игре как объект, а также демонстрируют отдельные игровые действия.

Бывают случаи, когда ребенку с ОВЗ не просто ощущать себя в коллективе. В связи с этим, перед педагогом стоит непростая задача по вовлечению такого ребенка в сюжетно-ролевые игры с остальными детьми и обще коллективные игры.

В период адаптации лучше всего подбирать игры на сближение детей друг с другом, например, игра «Давайте познакомимся». Можно использовать яркую игрушку, ленточки и пр., что дети передают друг другу, глядя в глаза, здороваются, называют своё имя, фамилию, в ответ получают добрые слова, например: «Мне очень приятно, а меня зовут Маша», и т.п. Игра «Встреча», когда дети подходят друг к другу, обнимаются, рассматривают друг друга, берутся за руки, гладят по голове и пр. [3, с. 571].

Игра «Дотронься до...» после знакомства предлагается дотронуться до

друга, но только до определённого цвета, например, синего. Дети находят в одежде синий цвет, подходят друг к другу и дотрагиваются до синего цвета в одежде. Игра «Комплименты». Глядя в глаза, дети желают друг другу чего-то хорошего, хвалят, восхищаются, что-то обещают.

Важно отметить и то, что коррекционно-развивающие занятия важно планировать так, чтобы дети с ОВЗ обладали возможностью взаимодействовать с взрослыми, с другими детьми с проблемами в развитии, а также, благодаря инклюзии. Специальная работа по введению ребёнка в более сложную предметную и социальную среду проводится поэтапно и планомерно, начинается с эпизодической интеграции, затем организуются регулярные контакты детей с ограниченными возможностями здоровья с их более сохранными сверстниками.

Таким образом, Адаптация детей дошкольников с ОВЗ - сложный период. Дети с ОВЗ очень привязаны к близким людям. Им не хватает самостоятельности, уверенности в собственных силах. Поэтому адаптация детей с ОВЗ возможна при сотрудничестве родителей и педагогов. Вся адаптационная работа осуществляется в игровой форме. Мы подбираем игры и упражнения, которые дают детям возможность интенсивно двигаться, выражать свои эмоции, активно взаимодействовать с другими детьми.

Литература

1. Багян, А.А. Использование игровых технологий в работе с детьми с ОВЗ // Молодой ученый. – 2020. – № 4 (294). – С. 274-275. — URL: <https://moluch.ru/archive/294/66619/> (дата обращения: 11.10.2020).
2. Белова, И.Н. Особенности адаптации детей с ОВЗ к дошкольной организации в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. – 2016. – №2. – С. 9-14.
3. Диденко, И.А., Францева, Е.Н. Особенности взаимодействия педагогов ДОУ с «Особыми» детьми и родителями // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – №5. – С. 571-573.
4. Мураткина, Д.Е. Характеристика категории «Дети группы риска» в психолого-педагогической науке // Педагогика. Психология. Социальная работа. – 2014. – №4. – С.169-172.
5. Потапова, О.Е. Инклюзивные практики в детском саду: методические рекомендации, управление детским садом / О.Е. Потапова. – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТМНР СИСТЕМЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ КАРТОЧЕК PECS

***Аннотация.** В статье показан опыт обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития системе альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. Представлены достоинства и ограничения системы, раскрыта процедура ввода системы PECS как способа коммуникации с невокальным ребенком.*

***Ключевые слова:** дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, альтернативная коммуникация, карточки PECS.*

В Конвенции ООН о защите прав детей четко обозначено право каждого ребенка на коммуникацию, на выражение своих мыслей, взглядов и идей, на то, чтобы эти взгляды и мысли были восприняты в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка.

Важно понимать, что коммуникация – это не только слова. Есть много дополнительных средств, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей.

В качестве альтернативной или поддерживающей системы коммуникации могут выступать: жестовый язык, система обмена карточками PECS, использование коммуникативных устройств (go-talk, приложения на электронных гаджетах), печатание и др. Данные средства предоставляют в распоряжение невокального ребенка инструмент, позволяющий ему выразить свои желания, потребности, чувства.

Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS (Picture Exchange Communication System) – это научно-доказанная методика, используемая для быстрого обучения навыкам общения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). К тяжелым множественным нарушениям развития относят сочетание двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития, ДЦП, аутизм (РАС), синдром Дауна и так далее) у одного ребенка.

Обучение системе альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS состоит в том, что у ребенка есть альбом с карточками-изображениями предпочитаемых предметов и действий. В присутствии определенного мотивационного условия он выбирает соответствующую карточку и обменивает у коммуникативного партнера на необходимый объект/действие.

Достоинства системы PECS:

1. Обучение и супервизия: многие специалисты, работающие с детьми с ТМНР в России, имеют опыт ввода и использования этой системы. Существует прописанный протокол ввода («Система альтернативной коммуникации с помощью карточек»), официальные тренинги, можно найти поддержку в сообществе.

2. Широкая аудитория: любой человек может выполнять роль слушателя без специального обучения.

3. Достаточно просто осуществляется переход с этой системы на систему коммуникации с использованием гаджетов.

Ограничения системы PECS:

1. Необходимо больше ресурсов: на первых этапах ввода участвуют минимум двое взрослых, требуются дополнительные материалы (изготовление альбома и карточек).

2. Многоэтапная процедура ввода.

3. В случае широкого спектра мотивационных условий требуется хороший навык сканирования визуальных стимулов.

Общая процедура ввода системы PECS:

Оценка мотивационных условий.

Подготовка карточек и альбома.

1. Тренировка обмена: помощник, говорящий и слушатель. Слушатель создает или улавливает мотивационное условие, готовит карточку, помощник помогает совершить обмен физически.

2. Тренировка расстояния и настойчивости: ребенка учат отклеивать карточку из альбома, преодолевать расстояние с нужной карточкой до слушателя. Учат ребенка проявлять настойчивость при обмене карточкой.

3. Различение из нескольких карточек: обучение проводится в несколько этапов, на протяжении которых говорящий должен отобрать карточку среди нейтральных, а затем учиться выбирать из нескольких изображений то, которое соответствует текущему мотивационному условию.

4. Составление предложения «я хочу + ...», удлинение предложений за счет работы с качествами.

5. Интравербальные реакции: просьба как ответ на вопрос «Что ты хочешь?»

6. Комментирование.

Подводя итог, необходимо отметить, что обучение детей с ТМНР системе альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS – один из самых наглядных и простых способов коммуникации с невокальным ребенком. В сложных случаях, речь может запускаться годами, а общаться с помощью карточек он может хоть завтра. Во-вторых, использование системы обмена

карточками снимает негативизм, убирает часть истерик, которые происходят из-за того, что ребенок не может сказать, чего он хочет. Ребёнок учится сообщать о жизненных потребностях. В-третьих, это развивает понимание речи и пассивную речь у детей с нарушением понимания речи, развивает глобальное чтение. Ребенок: видит картинку, видит подпись, слышит название предмета, - и все это связывается в один образ.

Литература

1. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И.К. Боровская, М.В. Былино и др. – Минск: Национальный институт образования. –2007. – 216 с.
2. Конвенция о правах ребенка (Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года) // Электронный ресурс. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml. (дата обращения 14.10.2020)
3. Турович, Т.Н. Специфика процесса коммуникации на основе тактильно воспитаемых символов// Материалы III Республиканской Интернет-конференции «Альтернатив – 2013» Электронный ресурс. – URL: <http://conf.grsu.by/alternant/index-106.htm> (дата обращения 19.10.2020)
4. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов/ Лори Фрост, Энди Бонди. – Москва: Теревинф, 2011. – 416 с.

Е.А. Блинова

МКОУ «Школа для обучающихся с ОВЗ «Надежда», Коломенский г.о., РФ
elenablinova2012@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования метода сенсорной интеграции в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями физического и психического развития. Автор описывает, как проявляются нарушения сенсорной интеграции у детей и предлагает пути их преодоления с помощью разнообразных упражнений.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, дети с ОВЗ, коррекционно-развивающая работа.

В последние десятилетия во многих странах в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ОВЗ активно используется метод сенсорной интеграции. Он был разработан американским врачом-трудотерапевтом Джин Айрес (1923-1988), работавшей в Калифорнии с детьми и взрослыми, имеющими неврологические нарушения. После ее смерти в 90-х годах сенсорная интеграция также нашла своё применение в работе с детьми, имеющими трудности в обучении, склонных к гиперактивности; в лечении неврологических и дементных взрослых больных. В России это направление только начало получать распространение, и часто смешивается с традиционным сенсорным воспитанием.

Сенсорная интеграция – это способность человека организовывать ощущения, испытываемые организмом, для совершения движений, обучения и нормального поведения. Мы учимся, перерабатывая информацию от органов чувств, воспринимающих ощущения – визуальные, звуковые, обонятельные, вкусовые, тактильные, вестибулярные и земное притяжение. Процесс сенсорной интеграции начинается с первых недель внутриутробной жизни и наиболее интенсивно протекает до конца дошкольного возраста. С развитием сенсорной интеграции связана деятельность человека в целом.

Сенсорная интеграция занимается проблемами, связанными с интерпретацией мозгом сигналов от всей нервной системы тела. Примером того, что у мозга бывают проблемы с этим, может послужить привыкание к новым очкам или одежде.

Сенсорная интеграция может заинтересовать людей, которым знакома непереносимость некоторых тканей, текстур еды, звуков, таких воздействий как езда, качание на качелях. Или которым, напротив, хорошо знакомо состояние, когда надо потереть лицо, чтобы проснуться или "разрядиться", или которым для того, чтобы заснуть, необходимо накрыться тяжелым одеялом.

В наше время проблема сенсорной интеграции у детей стоит особенно остро. Мы часто, сами того не замечая, вызываем у детей сенсорные перегрузки зрения-слуха и сенсорный голод всего остального.

Таким образом, сенсорная интеграция – это способность воспринимать информацию, поступающую от всех наших органов чувств, вычленять наиболее значимую информацию, анализировать информацию, вырабатывать соответствующую ответную реакцию.

У детей с нарушениями сенсорной интеграции, чаще всего, одно или несколько чувств недостаточно развиты (гипосензитивность) или наоборот – чрезмерно чувствительны (гиперсинзитивность).

Проявления нарушений сенсорной интеграции у детей.

1. Тактильная дисфункция, т.е. неспособность ощущать и различать прикосновения:

- эмоциональное или негативное реагирование даже на легкое прикосновение;
- уход в себя, если прикосновение кажется ребенку неприятным, ребенок начинает тереть то место, к которому прикасались;
- сверхреакция на боль, дети делают трагедию из-за малейшей царапины, или очень слабая реакция на боль, может присутствовать аутоагрессия;
- раздражение на новую одежду, особенно жесткую и колючую, предпочитают строго определенные виды одежды или ткани;
- избегание игр, в которых можно испачкаться, или наоборот, не обращают внимание на грязь на лице;
- проблемы с расчесыванием и мытьем головы.

2. Вестибулярная дисфункция проявляется в том, что дети:

- медленно и осторожно двигаются, часто просто сидят на месте, или наоборот, испытывают потребность в постоянном движении, имеется потребность раскачиваться, качаться, вращаться;
- испытывают дискомфорт в лифте, на эскалаторе, укачиваются при езде в машине;
- боятся упасть, даже если такой угрозы нет;
- пугаются, когда находятся вниз головой или ноги не стоят на земле.

3. Проприорецептивная дисфункция:

- чрезмерная близость – ребенок встает слишком близко к другим людям, плохо понимает концепцию личного телесного пространства;
- проблемы с навигацией по помещению и избеганием препятствий, такие дети постоянно натываются на мебель, часто сталкиваются с другими людьми;
- шлепают ногами во время ходьбы;
- не понимают, какую силу надо приложить, чтобы сдвинуть предмет, не могут оценить вес предмета, поэтому часто ломают предметы, не могут рассчитать силу нажима и поэтому рвут бумагу, когда рисуют;
- трут руки о стол, кусают и сосут пальцы, щелкают суставами;
- жуют несъедобные предметы;
- трудно поднимаются и спускаются по ступеньками;
- плохо удерживают позу.

4. Обонятельная дисфункция

- не чувствуют запахов, не замечают даже сильную вонь или же наоборот повышенная чувствительность и сильные реакции на запахи;
- проблемы с тем, чтобы воспользоваться туалетом;

- неприязнь к животным и к людям, которые используют духи или шампуни с сильным запахом.

5. Зрительная дисфункция

- непереносимость яркого света или же темноты;
- раздражаются от яркого света, легко отвлекается на зрительный стимул, избегают зрительного контакта, возбуждается, если в комнате яркие стены или обои;
- плохо следят за движущимися объектами, путают схожие буквы, фокусируются на отдельных деталях картины, не замечая ее целиком, не могут следить за строкой при чтении или списывании с доски;
- проблемы с восприятием глубины – трудности с тем, чтобы бросать и ловить предметы, неуклюжесть.

6. Слуховая дисфункция

- плохо откликаются на речь, любят слишком громкую музыку или сами создают шум, не понимают, где находится звуковой источник, постоянно переспрашивают;
- громкость шума преувеличивается, окружающие звуки воспринимаются как искаженные и спутанные;
- ребенок не распознает определенные звуки.

7. Вкусовая дисфункция

- некоторые виды вкуса и продукты воспринимаются как слишком интенсивные и невыносимые;
- предпочитают есть пищу с ярко выраженным вкусом;
- определенная структура еды вызывает дискомфорт или же наоборот, имеется потребность есть буквально все – землю, траву, ткань, зубную пасту.

В целом нарушения сенсорной интеграции вызывают:

- снижение самооценки,
- фрустрацию из-за невозможности находиться среди других детей,
- чувство физической и психологической небезопасности,
- трудности в освоении знаний.

Проблемы сенсорной интеграции довольно распространены среди детей с такими нарушениями, как аутизм, задержка психического развития, задержка речевого развития, так же наблюдаются у детей, воспитываемых в условиях сенсорной депривации, например, домах ребенка.

Для преодоления сенсорной интеграции мы в своей работе стали использовать разнообразные упражнения.

При тактильной дисфункции подходят разные варианты сенсорных игр, цель которых: дать ребенку новые чувственные ощущения.

При низкой сенсорной чувствительности используем: тяжелые одеяла и подушки, массажные коврики, растирание жёсткой мочалкой, развиваем мелкую моторику, работаем с материалами разной фактуры и плотности.

Гиперактивного ребенка можно во время занятия укрыть утяжеленным пледом или одеялом, чтобы снять моторное возбуждение. Удобно приучать ребенка сидеть за столом и заниматься, положив ему на колени утяжеленную подушку, она чуть давит на колени, тем самым заземляя ребенка.

При высокой сенсорной чувствительности всегда предупреждаем ребенка, что мы собираемся прикоснуться к нему, приближаемся к нему только спереди. Помним о том, что объятия могут быть скорее болезненными, чем утешающими; постепенно знакомим детей с различными текстурами. Для этого в работе используем коробку с разнообразными материалами: шерсть, шелк, бархатная бумага и т.д. Используем игры, где необходимо толкать или тянуть что-то, нести умеренно тяжелые предметы, прыгать. Ощупываем руками разные поверхности, ходим по ним ногами, соприкосновение всем телом с различными материалами (шариками в сухом бассейне, с песком, камешками, водой разной температуры и т.д.). Если ребенок избегает прикосновения с неизвестными предметами, используем знакомые игрушки (предметы), их можно, например, прятать под одежду ребенка и искать.

Несомненно, в своей работе для преодоления тактильной дисфункции мы используем традиционные виды сенсорных игр, такие как:

- Игры с красками (рисование пальчиками, ладошками, штампами; смешивание цветов, перетекание красок друг в друга), водой, мыльными пузырями, льдом.
- Игры с песком, природным материалом. Что мы делаем: устраиваем «дождь» из бусинок, мелких камушков и т.д., при этом старательно подставляем под струи «дождя» все части тела; ходим босиком по сенсорным «лужам» после «дождя»; пересыпаем сыпучий материал с помощью баночек, формочек, ложек; зарываем в тазик с песком и разыскиваем игрушки, конфеты играем с мокрым песком, рисуем на нем.
- Игры с тканями и бумагой: трогаем различные виды тканей и бумаги, после чего, начинаем шуршать и оборачивать вокруг себя эти материалы.
- Игры с сенсорными баночками: различные баночки, наполненные крупой, монетками, колокольчиками, водой, блестками, маслом.
- Игры со стеклянными шариками, гидрогелем: устраиваем «сухой бассейн» для пальчиков, раскладываем шарики в разные емкости; бросаем шарики и кубики в воду; перекачиваем между пальцами.
- Игры с массажерами для рук: делаем массаж рук, используя деревянные и пластиковые массажеры, фактурные резинки для волос, ребристые мыльницы, погремушки-прорезыватели, силиконовые прихватки и т.д.

Все описанные игры дают ребенку поток разнообразных по силе и направлению ощущений. В итоге происходит стимуляция нервной системы, улучшается сенсорная интеграция. В сочетании с традиционными методами развития речи, происходит положительная динамика в развитии речи ребенка.

Вестибулярная дисфункция.

При низкой сенсорной чувствительности: мы поощряем занятия, которые способствуют развитию вестибулярной системы – лошади-качалки, качели, карусель и кресла-качалки; используем традиционные игры с потешками («По кочкам, по кочкам», «Кто на лодочке плывет...» и т.д.); применяем на занятиях игры с большим мячом (фитболом). Например, можно положить ребенка грудью или животом на большой мяч, придерживая его слегка за туловище. В таком положении ребенок собирает разбросанные на полу предметы в одну или две корзины или пытается что-нибудь нарисовать маркерами на большом листе бумаги в несколько приемов; так же можно использовать такие приемы, как хождение по скамейке, перелезание и подлезание под стульями, при этом дети могут работать в парах, помогая друг другу.

При высокой сенсорной чувствительности разделяем деятельность на маленькие шаги, используем визуальные подсказки для обозначения финишной линии (напр. цветной скотч).

Все эти варианты игр можно гармонично вплетать в ежедневную коррекционную деятельность, используя в качестве оргмоментов или динамических пауз.

Проприоцептивная дисфункция.

При высокой сенсорной чувствительности используем все виды занятий для развития мелкой моторики, любой вид рукоделия, бисероплетение, рисование и раскрашивание. Обязательно исследуем материалы различной фактуры.

Также можно использовать такие упражнения, как поочередные движения правой и левой руки; синхронные движения обеих рук. Учим детей фиксировать одну руку на предмете, объекте, а другой совершать какие-либо движения, осуществлять несинхронные движения обеих рук для выполнения какого-либо действия.

При организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушениями сенсорной интеграции мы стараемся придерживаться следующих рекомендаций:

- постараться исключить возможность отвлекаться;
- чтобы помочь ребенку удержать внимание – не давать одновременно больше одного задания;

- если ребенок волнуется, что его могут ударить, найти для него место, где он сможет почувствовать себя в безопасности, например, не в центре группы, а с краю;
- постарайтесь убрать то, что может приводить к зрительной перегрузке (различная информация на стенах, ковровые покрытия с яркими рисунками, игрушки и предметы, которые отражают свет, бликуют и т.д.);
- твердые, гулкие поверхности, шум аквариума, радио, открытое окно, осветительные приборы, которые издадут звук, мешают детям сосредоточиться на задании, поэтому, необходимо убрать такие вещи;
- запахи еды, медикаментов, краски и т.д. могут раздражать детей, необходимо устранить отвлекающие обонятельные раздражители.

В помещении, где находятся дети, должно быть тихое место, где ребенок, который устал или расстроился, может отдохнуть.

При низкой сенсорной чувствительности.

- стараемся размещать мебель у стены комнаты, чтобы сделать навигацию проще;
- обозначаем границы с помощью яркого скотча на полу;
- прививаем правило «вытянутой руки» для других людей.

В заключении хотелось бы сказать, что современное образование нацеливает педагогов на обязательный учёт индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей детей, на необходимость создания системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и специальных условий для их обучения и воспитания. На наш взгляд, использование технологии сенсорной интеграции в комплексе с традиционными методами коррекционного воздействия способствует всестороннему и гармоничному развитию детей с ОВЗ, а также способствует развитию творческого потенциала педагогов.

Литература

1. Айрес, Э. Джин Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития: с практическими рекомендациями для родителей и специалистов / Э. Джин Айрес при участии Джеффа Роббинса ; [пер. с англ. Ю. Даре]. - 2-е изд. – Москва: Теревинф, 2010. – 268 с.
2. Войлокова, Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалева. – Санкт-Петербург: Каро, 2005. – 304 с.
3. Сумнительная, С.И., Сумнительный, К.Е. Домашняя школа Монтессори. Сенсорное развитие. 2-4 года. – Москва: Карапуз, 2006. – 64 с.

ПРОЕКТ «РАВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ВСЕХ». СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО STEM-ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о возможностях применения STEM-образования в работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами. Представлен опыт работы МАООУ «СЛШ «Полянка» по созданию образовательного пространства в рамках реализации STEM-подхода для воспитанников школы.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды, образовательное пространство, STEM-образование,

Один из самых важных трендов современного образования – это STEM-подход, который основан на идее обучения с применением междисциплинарного и прикладного подхода. Вместо того, чтобы изучать каждую отдельную дисциплину, STEM интегрирует их в единую схему обучения. Аббревиатура расшифровывается, как S – science – естественные науки; T – technology – технология; E – engineering – инженерия; M – mathematics – математика. Такая интеграция позволяет активно развивает как креативность, так и инженерное мышление у обучающихся, т.к. показывает детям как соединить науку и творчество. STEM-образование, вдохновляет наших детей – будущее поколение изобретателей, новаторов и лидеров, проводить исследования как ученые, моделировать как технологи, конструировать как инженеры, созидать как художники, аналитически мыслить, как математики и играть как дети.

STEM-образование – это педагогический ответ современным социально-экономическим условиям. Ведь стремительно цифровизирующемуся миру так необходимы креативно мыслящие инженеры, программисты, системные аналитики и многие другие специалисты, названия для которых еще не придуманы. Реализовать такой подход в общеобразовательной школе не только возможно, но и необходимо! Но нуждается ли дошкольное образовательное учреждение в STEM-образовании. Как показывает практика последних лет создать образовательное пространство, отвечающее требованиям STEM-подхода в дошкольном образовательном учреждении для нормативно развивающихся детей не сложно. Уже разработана программа и методическое обеспечение к ней, сформированы рекомендованные комплекты оборудования. Активно осуществляется работа по внедрению в деятельность ДОУ STEM-образования, регулярно проводятся курсы повышения квалификации для педагогов.

Например, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» совместно с АО «Элти-Кудиц» через систему инновационных площадок осуществляет апробацию парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста».

Знакомясь с современными трендами в области STEM-образования, мы, педагоги «Санаторно-лесной школы «Полянка», конечно же захотели воплотить в реальность, для наших дошкольников такой интересный и важный подход. Но изучая методику, мы столкнулись с рядом непростых вопросов. Во-первых, как организовать пространство детского сада в русле STEM-подхода, если 100% обучающихся – это дети с ОВЗ и дети-инвалиды, из них 93% — это дети с ОВЗ и 7% - дети-инвалиды:

- ТНР – тяжелые нарушения речи;
- НОДА – нарушение опорно-двигательного аппарата;
- ЗПР – задержка психического развития;
- РАС – расстройство аутистического спектра.

Во-вторых, какие приемы, методы и технологии использовать в работе детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата, с тяжёлыми нарушениями речи, задержкой психического развития, если для многих из них выполнение простых действий с STEM-оборудованием, доступных другим дошкольникам, для них оказывается практической не выполнимой задачей. В-третьих, действительно ли необходимо использование STEM-образования в процессе воспитания и образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Возможно, стоит сконцентрироваться на их социализации, сохранении и укреплении здоровья во всех его пониманиях.

Как ответ на эти вызовы и следование словам Президента РФ В. В. Путина из послания к Федеральному Собранию РФ 1 марта 2018 года: «Сегодня важнейшим конкурентным преимуществом являются знания, технологии, компетенции. Это ключ к настоящему прорыву, к повышению качества жизни», в нашем образовательном учреждении родился проект «Равные возможности для всех». Цель которого – это создание единого образовательного STEM-пространства для детей с ОВЗ и детей-инвалидов в МАООУ «СЛШ «Полянка». Цель проекта конкретизируются в следующих задачах:

- развитие интеллектуальных способностей в процессе познавательно-исследовательской деятельности и вовлечения детей с ОВЗ в научно-техническое творчество;
- формирование навыков коллективной работы, умения договариваться, правильно задавать вопросы, аргументировать логически обоснованными фактами;

- первичная пропедевтика ряда профессий и специальностей XXI века;
- развитие интереса к техническому творчеству;
- формирование основ безопасности, как собственной (в процессе взаимодействия с окружающим миром), так и безопасности окружающей среды, которая напрямую зависит от деятельности человека;
- создание условий для выявления и дальнейшего сопровождения одарённых и высокомотивированных детей, имеющих неординарное мышление и проявляющих особые способности и стремление к научно-техническому творчеству.

В процессе реализации проекта особое внимание уделяется работе с семьями обучающихся. Здесь мы руководствуемся следующими задачами в контексте результатов для родителей: использование новых подходов в работе с родителями обучающихся; повышение педагогической грамотности в вопросах формирования предпосылок исследовательского поведения у детей.

Рассмотри подробнее, что же такое образовательное пространство. Это особый вид пространства, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры. Другими словами, образовательное STEM-пространство – это насыщенная игровым оборудованием среда, педагоги, владеющие знаниями, умениями и навыками реализации STEM-образования и мотивированные дошкольники, и их родители.

Чтобы создать единое образовательное пространство для обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов необходимо было предпринять ряд шагов: совершенствование развивающей предметно-пространственной среды образовательной организации; повышение квалификации педагогических работников; организация непосредственной образовательной и досуговой деятельности дошкольников с учетом принципов STEM-образования; организация психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) дошкольников. Таким образом, для реализации проекта было реализовано несколько этапов.

Первый этап «Организационно-деятельностный»:

- август 2018 г. – совершенствование развивающей предметно-пространственной среды организации: приобретение оборудования для STEM-образования, рекомендованного РАНХиГС ФИРО, а также дополнительных игр, пособий и методических материалов;

- сентябрь-декабрь 2018 г. – повышение квалификации педагогов на курсах повышения квалификации «STEM–образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» – 6 человек;

- январь-март 2019 г. участие в отборе на присуждение статуса инновационной площадки РАНХиГС ФИРО «STEM-образование детей дошкольного возраста»;

- март 2019 г. присуждение статуса инновационной площадки РАНХиГС ФИРО «STEM-образование детей дошкольного возраста».

Второй этап «Основной»:

- январь-апрель 2019 г. организация методического просвещения педагогов образовательной организации и психолого-педагогического просвещения родителей обучающихся согласно комплексно-годовому плану работы МАООУ «СЛШ «Полянка»;

- май-декабрь 2019 г. разработка модели внедрения STEM-образования в МАООУ «СЛШ «Полянка», согласно перспективному плану работы инновационной площадки, по пяти образовательным модулям: «Дидактическая система Ф. Фребеля», «Лего-конструирование», «Математическое развитие», «Мультстудия», «Роботехника»;

- сентябрь 2019 г.-май 2020 г. МАООУ «СЛШ «Полянка» - база постоянно действующего городского семинара МПДС №7 «Развитие интеллектуальных творческих способностей детей дошкольного возраста средствами STEAM образования». В течение учебного года проведено 3 семинара («Психолого-педагогические аспекты внедрения STEM-образования», «Творческий компонент STEAM-образования», «Программирование для дошколят. Мифы и реальность»);

- декабрь 2019 г. организация STEM-лаборатории для обучающихся МАООУ «СЛШ «Полянка» (с паспортом лаборатории и использованным оборудованием можно познакомиться на сайте МАООУ «СЛШ «Полянка» <https://bal-polyanka.edumsko.ru/> в разделе «Инновационная деятельность»);

- январь 2020 г. присуждение статуса «STEM-лаборатория по апробации и внедрению парциальной модульной программы «STEM-образование для детей дошкольного и младшего школьного возраста».

Третий этап «Аналитический»:

- май-сентябрь 2020 г. подведение итогов создания условий для реализации STEM-образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ;

- обобщение опыта работы педагогов по внедрению STEM-образования в непосредственную образовательную деятельность дошкольников с ОВЗ и детей-инвалидов;

- подготовка методических материалов для трансляции педагогического опыта по организации STEM-пространства в образовательной организации для дошкольников с ОВЗ и детей-инвалидов.

На сегодняшний день можно смело констатировать, что в МАООУ «СЛШ «Полянка» создано полноценное образовательное пространство для реализации STEM-подхода для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, которое позволяет реализовать междисциплинарный подход, а нашим воспитанникам в процессе непосредственной образовательной деятельности и рамках дополнительного образования, успешно развиваться и социализироваться, что подтверждается участием их участием в различных конкурсах и проектах. А методический опыт педагогов заслужил высокую оценку со стороны коллег и уже второй год учреждение является базой для муниципального постоянно семинара «Развитие интеллектуальных творческих способностей детей дошкольного возраста средствами STEAM образования».

Литература

1. Канаева, С. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста // Международный образовательный портал МААМ [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/-stem-obrazovanie-detei-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения 25.10.2020)
2. Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том 1 / Под ред. А.С. Обухова. – Москва: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. – 260 с.
3. Шувалова, М.В. STEM-образование детей дошкольного возраста// Образовательная социальная сеть nsportal.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2020/04/17/stem-obrazovanie-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения 25.10.2020)

Е.Н. Заостровская
МКОУ «Школа для обучающихся с ОВЗ «Надежда», Коломенский г.о., РФ
wetch-1@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности развития детей с расстройством аутистического спектра, в частности процесс развития игровой деятельности. Особое внимание в данной работе уделяется дидактическим играм. Обосновывается потенциал дидактических игр в развитии ребенка с расстройством аутистического спектра. Предлагается

комплекс дидактических игр для всестороннего развития детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: *дети с расстройством аутистического спектра, детский аутизм, дидактические игры, развитие детей с расстройством аутистического спектра.*

В современном мире с каждым годом повышается рост численности детей с неврологическими патологиями, в том числе и с расстройствами аутистического спектра (3-4 случая на 10000 детей в России) [6]. При этом у мальчиков данные отклонения наблюдаются чаще, чем у девочек.

Не смотря на такие достаточно обширные данные специалистами уделяется недостаточно внимания изучению и коррекции данного заболевания. В России нет специализированных центров по работе с детьми с данной категории, в связи с чем педагоги и родители, работающие с такими детьми вынуждены самостоятельно исследовать вопрос обучения и развития ребенка с расстройством аутистического спектра.

Термин «аутизм» был введен в начале XX века немецким психиатром Е. Блейлером, который описал его как: «симптом шизофрении, выражающийся в особом погружении «в мир грез», нереальный, придуманный, который для больного более реален, чем окружающий мир» [2, с. 73].

В.М. Башина под расстройством аутистического спектра понимает: «один из сложнейших типов нарушения психического развития, который относится к группе всеохватывающих расстройств, проявляющихся во всестороннем нарушении развития психики: когнитивной, эмоциональной и сенсорной сферы» [1, с. 36].

Синдром детского аутизма окончательно формируется к 3-м годам. При детском аутизме характер функциональных ограничений проявляется в трех основных сферах: социальной, коммуникативной, мотивационной [7, с. 101].

У детей с расстройством аутистического спектра вместо развития интереса и активного взаимодействия с миром развиваются защитные механизмы от вхождения в социальную среду. При взаимодействии такие дети придерживаются неадекватной дистанции, отсутствует система положительной избирательности. Они фокусируют свое внимание на многочисленных страхах, запретах, ритуалах и защитных действиях с целью предотвращения опасности [8, с. 215]. Чрезвычайно большие отличие в интеллектуальном развитии, особенности сенсорного развития (гипо – или гиперчувствительность), комплексные речевые нарушения, нарушения моторного развития, наличие разнообразных страхов, слабое развитие исследовательских способностей и познавательной активности значительно затрудняет процесс обучения.

Формирование игровой деятельности у детей с расстройством аутистического спектра также своеобразно. У детей происходит «застывание» в манипуляциях с предметами. Если дети с нормальным развитием успешно переходят к следующему этапу игровой деятельности, то дети с расстройством аутистического спектра не в состоянии самостоятельно, без помощи специалиста продвигаться дальше. Следует отметить, что у детей с нормальным развитием закономерным считается осмотр игрушек и оценивание их возможностей. Их привлекают игрушки многогранные, позволяющие провести различные операции. В то время, как дети с расстройством аутистического спектра, по утверждению К.С. Спиваковской, проявляют минимальный интерес к отбору игрушек и ограниченность возможностей в их использовании. Они выбирают наиболее простые игрушки, которые требуют минимум усилий.

Однако за счет создания специальных условий, многие дети в состоянии преодолеть указанные недостатки данного диагноза. Некоторые психиатры считают, что коррекция детского аутизма невозможна без медикаментозного лечения. Однако, разделяя точку зрения М.И. Буянова, мы полагаем, что медикаментозного лечения, недостаточно без проведения комплексной социальной коррекции и разностороннего развития ребенка [3, с. 26]. В связи с чем полагаем, что эффективным средством всестороннего развития ребенка с аутистическим спектром является использование дидактических игр. Мир ребенка пронизан различными играми, которые служат формой воспитания и обучения. В играх ребенок открывает для себя новые знания, умения и навыки.

Игровая деятельность создает «зону ближайшего развития ребенка». Л.С. Выготский писал: «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше обычного повседневного поведения; он в игре, как будто выше на голову самого себя. Игра в концентрированном виде содержит, как в фокусе, все тенденции развития личности; ребенок в игре пытается сделать прыжок выше уровня своего обычного поведения» [4, с. 74].

Дидактическая игра – это педагогический метод обучения и развития ребенка, где имеется игровая и собственно дидактическая задача. Сам по себе данный метод в ходе подготовки не требует очень больших затрат, а нередко вообще не требует какой-либо подготовки, только при выборе данных игр необходимо учитывать возрастные особенности и интересы самих детей. В ходе дидактической игры ребёнку необходимо «войти» в воображаемые ситуации и действовать исключительно по их законам.

Дидактические игры могут проводиться как с игрушками, предметами и картинками, так и без наглядного материала. В форме словесных игр, построенных на словах и действиях играющих. Обязательное требование к наглядному материалу: он должен быть знаком детям, оформлен эстетически,

вызывать конкретные образы, будить мысль. Дидактические игры используются для решения различных задач: для речевого развития, для формирования навыков самообслуживания, для сенсорного развития и др.

Играя в дидактическую игру, ребенок занимается решением определенной задачи обучения. Структура дидактической игры состоит из дидактической и игровой задач, правил игры, игровых действий, результата (итога). Дидактическую задачу, определяющую цель обучения, формирует педагог. Основу игры составляют игровые действия, которые исходят из игрового замысла. Педагог управляет дидактической игрой посредством правил игры. После игры подводится ее итог – оцениваются результаты (подсчитываются очки, выявляются победители и т.д.). Таким образом, дидактические игры позволяют формировать у ребенка с расстройством аутистического спектра поведенческие механизмы, стабильность в саморегуляции, интеллектуальные способности и эмоциональную адекватность при взаимодействии с социумом.

Рассмотрим примеры дидактических игр, используемых для всестороннего развития детей с расстройством аутистического спектра:

1. Дидактическая игра «Чей домик?». Для данной игры потребуется коробка с прорезями различных геометрических фигур и объемные геометрические фигуры. Задача ребенка назвать геометрическую фигуру и определить «домик» объемной геометрической фигуры.

2. Дидактическая игра «Магазин». Для игры необходимы игрушки разной формы. Например: воздушный шар, юла, мяч, неваляшка телевизор, часы и т.д., а также карточки с изображением геометрических форм. Дети получают инструкцию: карточки с изображением геометрических форм – это деньги. Кто захочет купить в магазине игрушку, должен найти такую же форму. Если ребенок хочет купить мяч, то ему нужно показать карточку с изображением круга.

3. Дидактическая игра «Назови предметы одним словом». Педагог называет названия нескольких предметов, а задача ребенка назвать их одним словом. Это могут быть следующие сочетания слов: корова, свинья, лошадь; лиса, заяц, волк; ель, береза, липа; трактор, машина, трамвай; кроссовки, туфли, сапоги; помидор, капуста, картошка; сок, чай, компот.

4. Дидактическая игра «Телефон». Детям предлагается определенный номер телефона, а им нужно по нему позвонить и вежливо попросить о помощи.

5. Дидактическая игра «В гостях у пожарника». Организовывается виртуальная экскурсия в гости к пожарнику, где они должны продемонстрировать свои знания о пожаре. Горит или не горит? Например, дети получают различные предметы и определяют, опасен ли этот предмет или безопасен, как правильно им пользоваться.

6. Дидактическая игра «Кому что нужно?» Детям предлагается определенная профессия, их задача назвать, какие предметы необходимы представителю этой профессии для работы.

7. Дидактическая игра «Скажи наоборот». Детям предлагается подобрать антонимы к словам. Например, большой-маленький; высокий-низкий; длинный-короткий и т.д.

8. Дидактические игры «Расскажи о любом герое из сказки». Данная игра позволит работать над развитием монологической и связной речи с учетом совокупности признаков и последовательности в описании.

9. Дидактические игра «Повтори за мной» или «Испорченный телефон». Ребенку необходимо правильно произнести и передать звучание слов и предложений другому.

10. Настольные дидактические игры, где ребёнок знакомится с окружающим его миром, живой и неживой природой, животными, растениями и т. д.: «Лото», «Парные картинки», «Домино», «Похожие или не похожие предметы» и др. Данный вид дидактических игр способствует формированию речевых навыков, а также развитию таких познавательных особенностей, как внимание, логическое мышление, память.

Таким образом, дидактические игры служат эффективным средством всестороннего развития ребенка с расстройством аутистического спектра и позволяют частично устранить нарушения. Следует помнить, что каждый этап, каждый достигнутый результат в развитии является важным шагом для ребенка. Специально-организованный процесс работы с ребенком – обязателен, без систематической работы невозможна адаптация и социализация ребенка к жизненным условиям. Важным является сочетание дидактических игр различной направленности: формирование основ безопасного поведения, формирование элементарных математических представлений, формирование звуковой стороны речи и т.д. Посредством игры создается непринужденная обстановка, ребенок чувствует себя более комфортно, что позволяет достичь более высоких результатов в развитии ребенка.

Литература

1. Башина, В.М. Ранний детский аутизм / В. Н. Башина. – Москва: Альманах, 1993. – 165 с.
2. Блейлер, Е. Руководство по психиатрии / Е. Блейлер. – Москва: Изд-во независимой психиатрической ассоциации, 1993. – 542 с.
3. Буянов, М.И. Аутизм / М.И. Бурянов. – Москва: Российское общество медиков-литераторов, 2001. – 88 с.

4. Выготский, Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – С. 62-76.
5. Детский аутизм. Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Международный ун-т семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 2014. – 254 с.
6. Заболеваемость всего населения России в 2015 году: статистические материалы // Сайт министерства здравоохранения РФ [Электронный ресурс]. – URL: <https://minzdrav.gov.ru/ministry/61/22/stranitsa-979/statisticheskie-i-informatsionnye-materialy/statisticheskiy-sbornik-2015-god> (дата обращения 18.10.2020)
7. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 288 с.
8. Никольская, О.С. Аутичный ребенок, пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либалин. – Москва: Теревинф, 1997. – 227 с.
9. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. – Москва: Просвещение, 2000. – 350 с.
10. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
11. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – Москва: Теревинф, 2004. – 136 с.

М.С. Хасанова, М.Ю. Золотова
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ
mariy-zolotova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ СИНДРОМ ДАУНА

***Аннотация.** Двигательное развитие ребенка с синдромом Дауна это из актуальных вопросов в педагогической практике работы с детьми с ОВЗ. В статье проведен анализ научных исследований в области организации занятий по физическому воспитанию детей с синдромом Дауна. Основной акцент сделан на рекомендации педагогу в необходимости подготовки в области как физического, так и инклюзивного образования, а также знание множества прикладных и дополнительных наук и дисциплин для осуществления работы по физическому развитию дошкольников с ОВЗ, в частности с синдромом Дауна.*

***Ключевые слова:** синдром Дауна, физическое развитие, физическое воспитание, дети дошкольного возраста.*

Уровень овладения физическими навыками и умениями, а также общий уровень физической подготовленности и сформированности физической культуры важным образом влияют на адаптацию и социализацию всех детей с ограниченными возможностями здоровья. Развитие вышеперечисленных аспектов у ребенка с ОВЗ возможно только через постепенный и логически построенный педагогический процесс, с учетом специфики диагноза ребенка.

Изучение вопросов обучения и воспитания детей с данным синдромом актуально уже несколько десятилетий. По данным одного из крупнейших благотворительных фондов «Даунсайд Ап», в России ежегодно рождается около 2500 таких детей. К сожалению, 85% семей отказываются от ребенка с синдромом Дауна еще в родильном доме, поэтому забота о них полностью ложится на педагогов государственных учреждений. Воспитателям и педагогам самых различных по специфике работы учреждений необходимо обладать элементарными знаниями по работе с такими особенными детьми. Эти статистические данные и вывод по ним и послужили основой для создания нашей статьи и обоснованием к ее актуальности в научном педагогическом сообществе.

В нашем исследовании был проведен анализ научной литературы и педагогического прошлого отечественных и зарубежных школ, затрагивающих вопрос организации занятий по физическому воспитанию детей с синдромом Дауна.

Цель исследования – изучение особенностей организации занятий по физическому и спортивному воспитанию детей с синдромом Дауна.

Объектом изучения являются дети дошкольного возраста с особенностью, выраженной в синдроме Дауна, в системе ДОО.

Предметом данного теоретического исследования выступают особенности организации занятий по физической культуре и спорту с дошкольниками с синдромом Дауна.

Методы исследования – изучение, обобщение и теоретический анализ научной и научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, обработка ресурсов и источников литературной информации о данной проблеме.

Согласно действующему в РФ закону № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года, дети с ОВЗ имеют право на получение образования равно такому же, как и дети без каких-либо особенностей. [1]Какие-то категории детей с ОВЗ могут посещать общеобразовательные классы, т.е. учиться, практически не выделяясь, от массы детей остального коллектива, какие-то пользуются возможностью индивидуального обучения, но так или иначе, молодые педагоги должны обладать определенными знаниями в области инклюзивного образования, ведь

на современном этапе практически во всех ДОО и школах РФ и не только в ее пределах, каждый день приходят получать новые знания, умения и навыки дети с особенностями разного характера. Среди них довольно часто можно встретить детей с синдромом Дауна.

В медицине впервые данный диагноз был описан британским ученым Джоном Лэнгдоном Дауном в 1866 году, а его хромосомное происхождение было обосновано в 1959 году. Специфика заболевания заключается в нарушении соединения хромосом. В норме человек наследует по двадцать три хромосомы от материнской и отцовской клетки. Однако, в некоторых случаях, происходит унаследование дополнительного хромосомного набора от одной из родительских клеток, что и приводит к возникновению специфического отклонения в развитии – синдрома Дауна [7].

Как правило люди с синдромом Дауна имеют специфический внешний облик – для них характерно сохранение черт лица, свойственных ранней стадии развития плода. Здесь наблюдаются: врожденная умственная отсталость, маленький вес при рождении, небольшой рост, маленькие конечности (непропорциональные туловищу), короткая шея, широкие кисти и стопы. Так, мы понимаем, что физическая активность и занятия по физической культуре – необходимые спутники развития ребенка с синдромом Дауна [3; 7].

Кроме того, необходимость занятий со специалистами в области физического и спортивного воспитания детей с данной особенностью обосновывается некоторыми медицинскими показателями. Специалистами отмечается, что приблизительно у 50% детей с синдромом обнаруживают пороки сердца, у 4-10% встречается проблемы с желудочно-кишечным трактом и другими системами организма [5]. Специальные спортивно-оздоровительные программы мешают прогрессировать данным болезням в организме ребенка.

Так как сомневаться в важности занятий по физической культуре для детей с синдромом Дауна, благодаря современным источникам, не приходится, подробнее рассмотрим специфику организации таких занятий с детьми дошкольного возраста. Построение всего педагогического процесса данной сферы осуществляется согласно нормативным документам, педагогическим и методическим аспектам и рекомендациям, требованиям стандартов. Нормативы, к которым должно стремиться адаптивное физическое воспитание детей с синдромом Дауна указываются и утверждаются Государственным стандартом общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья, или Специальным образовательным стандартом [3]. Педагогу важно помнить, что выбор программы работы и комплексов заданий и упражнений должен способствовать максимальной интеграции ребенка в общество. Педагог по

физическому воспитанию должен осуществлять с детьми такую деятельность, которая может максимально способствовать решению следующих задач:

- коррекция движения и их согласованность,
- развитие и улучшение координации и ориентации ребенка в пространстве,
- развитие элементарных физических качеств,
- формирование культуры и личности ребенка,
- профилактика врожденных заболеваний.

Отсюда следует, что работа, главным образом, строится на двух наиболее важных принципах специальной педагогики: на коррекционно-компенсирующем и социально-адаптирующем.

Согласно научным данным в области педагогики, любой педагогический процесс в современном мире не должен противоречить гуманистическому направлению образования, этот факт важно учитывать и в рассматриваемой нами области физического воспитания особенных дошкольников. Так, в ходе занятия ребенок должен развиваться как личность, а педагогический процесс не должен ущемлять интересы и индивидуальность отдельного ребенка.

Занятие по физической культуре дошкольников с синдромом Дауна следует проводить во множестве различных форм. Особенной формой занятия будет являться индивидуальная. Если, например, такая форма занятия, как игровая часто применяется и к обычным воспитанникам, то потребность в индивидуальной форме у детей без отклонений встречается реже. Так, педагогу нужно быть готовым как к групповым, так и чаще к индивидуальным форматам работы.

Чтобы не навредить воспитанникам, педагогу по физическому воспитанию необходимо ознакомиться с медицинскими диагнозами и психологическими рекомендациями к конкретному ребенку перед началом своей работы. Мы уже говорили о тех сопутствующих деталях, которые часто сопровождают синдром Дауна [6].

По данным наших педагогических наблюдений в зависимости от особенностей синдрома, дети дошкольного возраста могут успешно осваивать разные уровни и программы физического воспитания. Воспитанники с легкими формами умственной отсталости способны заниматься по программе общеразвивающей ДОО. В случаях умеренных или тяжелых форм интеллектуального отставания, педагог и воспитанники ограничиваются начальными программами элементарного уровня и их освоение уже считается успехом для детей [4].

Ограниченные возможности здоровья детей с синдромом Дауна не ограничивают спектр и вариативность направлений работы по их физическому воспитанию. Так, широко применяются:

- - лечебная физическая культура,
- - элементы отдельных видов спорта, например, гимнастика, танцы,
- - комплексные оздоровительные тренировки и др.,
- -занятия с применением музыкальных средств воздействия и обогащения впечатлений ребенка.

Из выше сказанного следует, что для достижения наиболее эффективных результатов в физическом развитии детей с синдромом Дауна важна поддержка ребенка со стороны семьи. Важно, чтобы и вне образовательной организации ребенок имел возможность вести здоровый образ жизни, бывать на свежем воздухе, иметь взаимосвязь с живой природой. Все перечисленное возможно только при искренней личной заинтересованности и ответственном отношении родителей к своему малышу.

На основе изученных нами научных литературных источников, можно заключить следующее: педагогу необходима профессиональная академическая подготовка в области как физического, так и инклюзивного образования, а также знание множества прикладных и дополнительных наук и дисциплин для осуществления работы по физическому развитию дошкольников с ОВЗ, в частности с синдромом Дауна. Говоря о работе с детьми, нельзя не сказать и про личную заинтересованность педагога в профессии, без любви к детям и желания возвращать новые поколения невозможно добиться необходимых результатов и целей образовательного и воспитательного процесса. Направления работы с особенными детьми должны развиваться и прогрессировать так же, как и с детьми из группы нормы, ведь все дети разные, но все дети равны.

Литература

1. Права детей с ОВЗ и детей-инвалидов на образование в свете нового закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.eduportal44.ru/Kostroma_EDU/ds_70/SiteAssets/Права-детей-с-ОВЗ-и-детей-инвалидов.pdf (дата обращения 23.-10.2020)
2. Бабаян, В.В. Клинико-функциональная и метаболическая характеристика детей с синдромом Дауна: автореферат дис. ... кандидата медицинских наук: 14.01.08 / Бабаян Виктория Викторовна; - Тверь, 2013. – 27 с.
3. Веневцев, С.И. Адаптивный спорт для лиц с нарушениями интеллекта: Методическое пособие. – Москва: Советский спорт, 2004. – 90 с.
4. Золотова, М.Ю. Веселая гимнастика для младших школьников / М. Ю. Золотова, Т. Ю. Маскаева // Физическая культура в школе. – 2012. – №1. – С. 40-43

5. Московкина, А.Г. Уманская, Т.М. Клиника интеллектуальных нарушений: учебное пособие. – Москва: Прометей, 2013. – 246 с.
6. Ростомашвили, Л.Н. Коррекционная направленность организационно-педагогических условий – основа повышения двигательной активности детей со сложными нарушениями развития / Л.Н. Ростомашвили // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 4 (86). – С. 107-110.
7. Семенова, Н.А. Состояние здоровья детей с синдромом Дауна: диссертация кандидата медицинских наук: 14.01.08 / Семенова Наталия Александровна; [Место защиты: ГОУВПО "Российский государственный медицинский университет"]. – Москва, 2014. – 84 с.

Г.В. Иванова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

ivgavi@yandex.ru

К.М. Кондратьева

МОУ «Москворецкая Гимназия», г.о. Воскресенск, РФ

tina_tina1997@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ПЕРВОКЛАСНИКОВ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о педагогических условиях развития творческого воображения у первоклассников с особыми образовательными потребностями. Рассматривается деятельность с детьми посредством нетрадиционных техник рисования.*

***Ключевые слова:** творческое воображение, первоклассник с ОВЗ, педагогические условия, изобразительная деятельность.*

В современном мире появляется необходимость в изменении познания детей младшего школьного возраста, возникает потребность в формировании творческой деятельности личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно мыслить, и с творческим подходом решать новые жизненные проблемы.

Творческое воображение и способность к креативности зарождаются в процессе поисковой деятельности в социокультурной системе, оказывая на эту систему активное воздействие, является результатом сложнейшего процесса взаимодействия. Креативность является основой всякой творческой деятельности. Креативность ребенка проявляется и формируется, когда он играет, рисует, лепит, танцует [5, с. 91].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать заключение, что развитию творчества обучающихся с ОВЗ в начальной школе посвящено значительное количество работ. Проблема развития творческого воображения нашла отражение в исследованиях, однако на практике развивается стихийно и не достигает высокого уровня развития.

На сегодня существует большое количество программ, методик, приемов, ставящих своей целью развитие творческого воображения у первоклассников с ОВЗ в процессе художественной деятельности. Практика показывает, что если на уровне дошкольного образования особое внимание уделяется развитию воображения, то на уровне начального общего образования развитию творческих составляющих личности (креативность, продуктивное воображение, ассоциативность мышления) отводится минимум времени [1, с. 43]. Творческая деятельность может быть выражена в процессе изобретения новых форм с помощью оригинальной знаковой символики, ассоциации понятий, явлений, при которой актуализация одного из них влечёт за собой появление других [2, с. 215].

Нам представляется важным включать в начальной школе задания на развитие продуктивного воображения в материал уроков, что помогает развивать и формировать новые виды и элементы воображения учащихся.

Младший школьный возраст благоприятен для развития творческого воображения, поскольку именно в это время закладывается психологическая основа для творческой деятельности. Ребенок этого возраста способен к созданию нового как рисунка, конструкции, образа, фантазии, которые отличаются оригинальностью, вариативностью, гибкостью так и их подвижностью. Первокласника характеризует активная деятельность, любопытство, это постоянные вопросы к взрослому, им способность к речевому комментированию процесса и на результат его собственной деятельности, как стойкая мотивация, достаточно развитое воображение, настойчивость [6, с. 123].

Художественная деятельность в начальной школе обладает значительными возможностями в развитии творческого воображения первоклассников с ОВЗ в силу активизации творческих способностей личности, возможности всестороннего учета индивидуальных особенностей, создания развивающей среды.

Характеристика потенциалов художественной деятельности младших школьников [3, с. 55] представлена в таблице 1. Важнейшая задача учителя начальной школы – актуализировать данные потенциалы с тем, чтобы те возможности, которые несет в себе художественное конструирование, были в максимально полной мере реализованы на уроках изобразительного искусства в начальной школе с целью развития творческого воображения первоклассников с ОВЗ.

Характеристика потенциалов художественной деятельности младших школьников

Виды потенциалов	Характеристика потенциала художественной деятельности младших школьников
<i>Целевая группа потенциалов художественной деятельности младших школьников</i>	
Познавательный	Стремление к интеграции имеющихся знаний, поиску новых, их практическому применению.
Воспитательный	Воспитание и самовоспитание необходимых качеств (усидчивость, целеустремленность, организованность, самостоятельность, трудолюбие, прилежание и др.), умений общаться и работать сообща.
Развивающий	Развитие мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой сферы, установок на созидание и творчество.
<i>Содержательная группа потенциалов художественной деятельности младших школьников</i>	
Инновационный	Мотивация к поиску новых решений, создание нового из подручных материалов.
Эстетический	Стремление к соответствию культурным образцам, эстетическим эталонам, развитие художественного вкуса.
Творческий	Стремление к самовыражению в творчестве.
<i>Операционная группа потенциалов художественной деятельности младших школьников</i>	
Аналитический	Овладение навыками анализа, видения структуры изделия, его составных частей.
Прогностический	Способность планировать свою работу (постановка цели и поиск средств ее реализации) и прогнозировать ее результаты.
Преобразующий	Стремление к преобразованию, овладению навыками моделирования, проектирования.
Рефлексивный	Развитие рефлексивных умений и навыков, способности к осмыслению работы, ее коррекции.

Кириченко К.В. предложил модель развития творческого воображения у младших школьников, в которой представлено конкретное содержание для целевой, содержательной, регулятивной и процессуальной группы [3, с. 57].

Развитие творческого воображения у первоклассников с ОВЗ должно основываться на понимании их психологических особенностей. В первую очередь это особенности основных психических процессов, реализующих творческий акт. Детям младшего школьного возраста изначально присуща талантливость. Начальный период обучения считается важнейшим приобщении к прекрасному. Изобразительная деятельность здесь выступает в роли универсального средства эстетического и нравственного воспитания.

Изобразительное искусство является одним из самых интересных видов деятельности для детей младшего школьного возраста. Основные задачи этого направления:

- развитие интереса, потребности в продуктивной творческой деятельности через знакомство с различными видами художественной деятельности;
- формирование творческого воображения;
- раскрытие творческого потенциала каждого ребенка;
- развитие художественного вкуса детей, развития их креативности.

В психолого-педагогической литературе выделены основные этапы становления творческого воображения у детей младшего школьного возраста:

1. Подготовительный этап – на данном этапе у ребёнка появляется мотивация к созданию чего-либо.

2. Вынашивание замысла – здесь младший школьник составляет план, набросок своей идеи. Данный этап может отсутствовать.

3. Реализация замысла – создание и оформление своей идеи в продукт. Завершение своей творческой деятельности.

4. Представление результата «зрителю» – на данном этапе школьник может презентовать свою работу, идею или продукт. Это может происходить на выставках, конференциях и т.д. [5, с. 128].

Целесообразно применять в работе с первоклассниками с ОВЗ нетрадиционные техники рисования. Ребенок не только получает удовольствие, у него появляется познавательный интерес, формируется эмоционально положительное отношение к процессу рисования, расширяются изобразительные возможности детей, что позволяет освободиться от неприятных переживаний и утвердиться в позитивной позиции «творца» [7, с. 201]. Отметим следующие педагогические условия развития творческого воображения у первоклассников с ОВЗ на уроках изобразительного искусства.

1. Систематическое использование на уроках по изобразительной деятельности нетрадиционных техник рисования. Это открывает пути развития творческого воображения, активность, дети учатся нестандартно мыслить. Рисование нетрадиционными способами увлекательная, завораживающая деятельность, позволяющая научиться думать, пробовать, искать, экспериментировать, творить, самовыражаться.

2. При работе с нетрадиционными изобразительными техниками необходимо использовать прием «эмоциональной настройки», прием «размышления об изображаемом», прием «оживления изображаемого».

Прием «эмоциональной настройки» – это прием создания благоприятной психологической обстановки на занятиях. Прием «размышления об изображаемом» – это прием, при использовании которого ребенок размышляет

об изображаемом объекте в данный момент. Прием «оживления изображаемого» – прием, который предусматривает передачу изображенного движением своей руки [4, с. 115].

Таким образом, художественная деятельность в начальной школе обладает значительными возможностями в развитии творческого воображения первоклассников с ОВЗ в силу активизации творческих способностей личности, возможности всестороннего учета индивидуальных особенностей, создания развивающей среды.

Целесообразно использовать для этого нетрадиционные техники рисования (рисование ладошкой и пальцами, рисование на мокрой бумаге, набрызг, рисунок с помощью клея, кляксография, точечный рисунок, рисование на мятой бумаге и другие).

Важнейшая задача учителя начальной школы – актуализировать данные потенциалы с тем, чтобы те возможности, которые несет в себе художественное конструирование, были в максимально полной мере реализованы на уроках изобразительного искусства в начальной школе с целью развития творческого воображения обучающихся.

Литература

1. Баранова, Е. В. От навыков к творчеству. Обучение детей 2–7 лет технике рисования / Е. В. Баранова, А. М. Савельева – Москва: Мозаика-Синтез, 2016. – 64 с.
2. Иванова, Г.В. Семиотический подход в творческом развитии дошкольников // Творчество субъекта познания, общения, и деятельности. Сборник материалов Ставропольской сессии /Под ред. В.С. Агапова, М.М. Мишиной, М.И. Плугиной. – Ставрополь: СтГМУ, 2015. – С.213-217.
3. Кириченко, К.В. Влияние техник рисования на развитие воображения / К. В. Кириченко // Образование и воспитание. – 2017. – №5. – С. 54-58.
4. Нетрадиционные художественные техники в творчестве младших школьников / Под ред. О.В. Коротких. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016. – 320 с.
5. Речицкая, Е.Г. Развитие творческого воображения младших школьников / Е. Г. Речицкая, В. А. Сошина. – Москва: Юнити-ДАНА, 2016. – 250 с.
6. Трясорукова, Т. П. Развиваем внимание, память, мышление и воображение. Рабочая тетрадь / Т. П. Трясорукова. – Москва: Феникс, 2014. – 852 с.
7. Цквитария, Т. А. Нетрадиционные техники рисования / Т. А. Цквитария. – Москва: Сфера, 2017. -497 с.

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

***Аннотация.** В статье раскрыты психологические особенности детей с задержкой психического развития, представлены причины их дезадаптации к школьному обучению и намечены пути преодоления этой проблемы.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, школьная дезадаптация.*

Самый значительный период в жизни ребёнка – это школа. Школа – это новые знания, новые знакомства, новые обязанности, новые чувства и эмоции, незнакомые ребёнку, к которым нужно адаптироваться.

Начало обучения в школе – один из самых серьёзных и трудных этапов жизни детей. Это в первую очередь социально-психологические перемены. Для того, чтобы начать обучение в школе, ребёнок должен быть всесторонне подготовленным.

В наше время проблема адаптации детей к школьной жизни очень актуальна. По оценкам исследователей, в зависимости от типа школы от 20 до 60 % младших школьников имеют серьёзные трудности в адаптации к условиям школьного обучения. Перед детьми с задержкой психического развития особенно остро стоит эта проблема, так как они испытывают большие трудности в обучении.

Исследованием особенностей детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимались Г. Е. Сухарева, Б. Г. Ананьев, Ю. Г. Демьянов, О. С. Никольская, И. Ф. Марковская и др. Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации учителю по организации коррекционной работы с ними были представлены Т. А. Власовой и М. С. Певзнер. С каждым годом интенсивное изучение детей с ЗПР способствует получению новых знаний и методов в работе с ними.

Согласно определению, задержкой психического развития называется такое нарушение темпа нормального психического развития ребёнка, когда у него отдельные психические функции (внимание, память, мышление, воля, эмоции) отстают в развитии от имеющихся психологических норм для его возраста. Чаще всего дети с ЗПР не могут включиться в школьную жизнь, они продолжают оставаться на уровне дошкольников, так же они не могут воспринимать и выполнять школьные задания, включаться в школьный процесс.

Дети с ЗПР имеют плохую запоминаемость, им нужно больше времени, чтобы запомнить информацию. Скорость обучения низкая, нарушено внимание. У некоторых детей с ЗПР отсутствует интерес к обучению, наблюдается неразвитость познавательных интересов, такие дети могут быть гиперактивными или же наоборот очень медлительными. Рассматривая все эти особенности, можно сделать вывод, что дети с задержкой психического развития имеют сложности с адаптационным периодом. Проблемы в адаптации таких могут привести к школьной дезадаптации, к серьёзным заболеваниям.

Стоит отметить, что школьная дезадаптация ребенка представляет собой расстройство адаптации к условиям школьной жизни, что приводит к снижению обучения, к ухудшению взаимоотношений с учителями и сверстниками.

Ребёнок с ЗПР, придя в школу, испытывает серьёзные трудности в обучении, так как для него это новая обстановка, новые люди вокруг. Очень важно с первых дней научить ребенка ориентироваться в школьном пространстве: показать, где находится его класс, столовая, раздевалка и т.д. Так же дети с ЗПР имеют трудности в самообслуживании: они медленно одеваются, медленно кушают, могут не убирать за собой вещи. Не стоит кричать и ругать ребенка, важно помочь ему в период адаптации справиться со всеми школьными трудностями.

Чаще всего дезадаптация детей младшего школьного возраста, а также детей с ЗПР, исходит от семейного воспитания. В семьях, где ребёнком родители мало занимаются или не занимаются вообще, школьная адаптация протекает с трудом, так как ребенок не чувствует никакой поддержки взрослых. Каждому ребёнку очень важно чувствовать заботу взрослых, их помощь, особенно ребёнку с задержкой психического развития.

Ещё одной причиной дезадаптации детей с ЗПР может стать отношение к ним учителя. Педагогам следует с первых дней пребывая ребенка в школе наладить с ним отношение. Учитель должен помочь ребёнку войти в школьную жизнь, настроить его положительно к обучению в школе. Любой педагог должен с добротой и уважением относиться к детям, стараться избегать конфликтных ситуаций. Важно быть справедливым и открытым для детей, заинтересовывать их и мотивировать к учебной деятельности. Конечно, в успешной адаптации ребёнка с ЗПР, должны принимать участие и родители.

Проблема общения со сверстниками так же может привести к дезадаптации. Педагогу следует наладить коллективизм в классе, проводить мероприятия на сплочение детского коллектива, объяснять детям, что нужно и очень важно дружить друг с другом.

Можно сделать вывод, что главными причинами школьной дезадаптации являются: недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка,

отсутствие помощи и внимания со стороны родителей и учителей; неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений; неправильное воспитание или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей) [3, с. 41-45].

Таким образом, дети, имеющие задержку психического развития, относятся к «группе риска» по уровню успешности их адаптации по сравнению с обычными детьми. Особенности их познавательной и эмоционально-волевой сфер не позволяют без помощи педагогов и родителей надеяться на успешную адаптацию к школе. Вся ситуация обучения в школе вызывает у таких детей высокий уровень тревожности и возникновение агрессивного поведения, что может привести к дезадаптации. Чтобы школьная адаптация прошла успешно необходимо создавать особую образовательную среду, в которой детям будет комфортно находиться, а также оказывать своевременную педагогическую и психологическую помощь. Своевременная диагностика и коррекция имеющихся нарушений в психическом развитии первоклассников с задержкой психического развития помогут смягчить трудности адаптации детей с задержкой психического развития к школе [1, с. 17-42].

Перед тем, как начать работу с будущими первоклассниками, у которых имеется задержка психического развития, важно поработать с родителями: провести беседу, раздать анкету, для определения путей решения проблем с возможной дезадаптацией. После того, как анализ результатов проведен, стоит наметить конкретный план работы с детьми с ЗПР.

В первую неделю обучения следует провести исследования первоклассников, используя следующие методики: тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен); тест «Лесенка» (Т. Д. Марцинковская); методика «Мотивы учения» (М. Р. Гинзбург); проективный рисуночный тест «Дерево» (интерпретация Л. А. Ясюковой); проективный рисуночный тест «Моя семья» (интерпретация Л. А. Ясюковой). Не стоит исключать беседы и наблюдение за поведением первоклассников.

После проведения исследования и анализа полученных результатов педагог должен выстроить свою работу для профилактики возможных проблем у детей с ЗПР в период адаптации к школе.

Литература

1. Дикая, Л.Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлева. – Москва: ИП РАН, 2007. – С. 17-42.

2. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 168 с.
3. Семено, А.А. Работа с детьми группы риска: некоторые технологические приемы // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2008. – № 6. – С. 41 -45.
4. Павлова, А.С. Психологическая готовность к школе первоклассников с задержкой психического развития как условие их адаптации к новой социальной ситуации развития // В сборнике: Социально-психологическая поддержка адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде города. – Москва, 2011. – С. 95-99.
5. Ташина, Т.М. Адаптация первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению. // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2014. – № 1 (21). – С. 116-120.

М.С. Хасанова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
masha.khasanova.00@mail.ru

Научный руководитель:

Г.В. Иванова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ: ВОЗМОЖНОСТИ, СПЕЦИФИКА, ПЕРСПЕКТИВЫ

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос обучения детей с ОВЗ иностранному языку. Цель – изучить возможности и специфику спрогнозировать перспективы в условиях инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, образовательные возможности, особенности, перспективы, коррекционная педагогика, обучение иностранному языку, дети с ОВЗ.*

Современная система образования постоянно развивается и совершенствуется. Важнейшей частью современной образовательной системы во всем мире является инклюзивное образование. Мягкое и позитивное включение в реальный мир детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из главных задач всей системы коррекционной помощи. Под конечной

целью инклюзивного обучения понимают полную социальную интеграцию человека в общество.

Актуальность темы исследования состоит в положениях о том, что количество лиц, нуждающихся в поддержке инклюзивного образования, стремительно увеличивается с каждым годом. Цель системы инклюзивного обучения – построить грамотные и эффективные образовательные маршруты для особенных обучающихся по максимальному количеству учебных дисциплин, которые проходят их обычные сверстники. Обучение детей с ОВЗ иностранному языку является спорной, неоднозначной и менее изученной темой в дискуссиях специалистов психолого-педагогических сообществ и школ.

Центральный объект статьи – дети с особыми возможностями здоровья как полноценные участники образовательного процесса.

В качестве гипотезы нами было выдвинуто следующее положение: обучение иностранному языку детей с ОВЗ возможно только в некоторых группах здоровья и при условии заинтересованности и готовности преподавателя к творческой работе.

Практическая значимость и ценность работы обеспечивается возможностью и желанием молодых специалистов и студентов педагогических вузов во время практики организовывать учебный процесс обучения иностранному языку для детей с особыми потребностями в развитии. Особое значение приобретает формирование у студентов личностных и профессиональных качеств для достижения результативности и качества образования [3].

К специалистам, занимающимся различными аспектами инклюзивного образования, можно отнести Власову Т.А., Скороходову О.И., Дьячкова А.И., Левину Р.Е., Морозову Н.Г. Педагогами, которые изучают сложности освоения иностранных языков, являются Зимняя И.А., Беляев Б.В., Гурьева С.А.

Посмотрим через призму истории: долгое время система образования делила детей на нормальных и тех, кто болен. У детей из второй группы практически не оставалось возможностей обучаться наравне со здоровыми сверстниками, их не брали в учреждения, где обучалось большинство детей. Но прогресс не стоит на месте, это можно увидеть и в педагогике. Так, благодаря тому, что множество педагогов и психологов изучали вопросы обучения особенных детей, занимались развитием инклюзии и разработкой методик по различным учебным дисциплинам в рамках образования детей с ОВЗ, равных прав в обучении добились и те люди, у которых наблюдаются некоторые отклонения с точки зрения медицины и психиатрии. Более того, сегодня, права и возможности особенных детей в обучении защищает и поддерживает специальная образовательная программа.

Несмотря на прогресс в обществе и снятие большинства барьеров по отношению к особенным людям, в науке еще стоит вопрос о том, все ли дисциплины стоит изучать особенным детям? В группу дисциплин, в надобности которых часто сомневаются, относится и иностранный язык. Мнения педагогов по данному вопросу разделяется и на сегодняшний день: некоторые специалисты полагают, что введение иностранного языка в процесс обучения детей с ОВЗ лишь затрудняет и вносит проблемы в весь их образовательный маршрут. Кардинально с данной точкой зрения не согласна «вторая» группа не менее опытных педагогов, утверждающая, что иностранный язык вносит яркость и творчество в повседневный процесс обучения особенных детей, кроме того, изучение иностранного языка, по их мнению, обеспечивает общекультурное, личностное и познавательное развитие, что важно для всех детей вне зависимости от группы их здоровья и прочих особенностей.

Основываясь на вышесказанном, формулируется вопрос: возможно ли в условиях современной системы образования в нашей стране обеспечить детей с ОВЗ дисциплиной по изучению иностранного языка? Ответ на этот вопрос скорее да, чем нет. Безусловно, первое, с чего стоит начинать при оценивании общей возможности организации такого учебного процесса – это четкое обозначение тех групп здоровья детей, которые могут осознанно и позитивно изучать данную дисциплину. К сожалению, некоторые особенности физического и психолого-эмоционального здоровья детей не позволяют построить для них образовательный маршрут по освоению иностранного языка, либо позволяют это сделать лишь частично. К таким группам детей можно отнести обучающихся с тяжелыми формами различных расстройств и заболеваний: наиболее тяжелые формы аутизма, синдрома Дауна, олигофрении [1; 2].

Вторым важным фактором, от которого зависит возможность обеспечения особенных детей иностранным языком в рамках школы, является наличие педагогов, имеющих компетенции, как в преподавании иностранного языка, так и в работе с детьми из особых групп. Следует подчеркнуть, что в данном вопросе важна и личная позиция учителя: видит ли он сам важность и значимость такой работы, готов ли он к работе с особенными учащимися, сможет ли он в дальнейшем оперативно развиваться в сфере инклюзивного образования, обогащать свои знания, готов ли он к широкому применению творческого подхода на своих уроках и разных форм обучения? Для многих преподавателей эти вопросы остаются открытыми.

Проведенный анализ отечественных исследований показал, что наиболее распространенной позицией учителей общеобразовательных школ является скептическое или негативное восприятие инклюзивного образования. Так, цифровой образовательной платформой «Педсовет» был проведен опрос,

посвященный готовности педагогов к инклюзии в школе в целом «Инклюзия – это реально?». Как показали итоговые результаты, степень готовности педагогов далеко не высока и не доходит даже до среднего показателя – о ней заявили лишь 26% респондентов. В данном опросе приняли участие 522 педагога из 45 регионов нашей страны. Тем не менее, процент педагогов и общеобразовательных организаций, готовых к обучению детей с ОВЗ, в том числе иностранному языку, есть и существует, что делает весь этот процесс возможным [7].

Разберемся с тем, какая специфика накладывается на фундаментальный или исходный процесс обучения иностранному языку особенных детей. Каким бы инновационным не был образовательный маршрут детей с ОВЗ по овладению иностранного языка, педагогу следует помнить о важности соответствия этого учебного маршрута и всей обучающей методики правилам и рекомендациям ФГОС Российской Федерации. Так, вся деятельность педагога и детей внутри образовательного процесса должна быть последовательной, логичной, комплексной [6]. На современном этапе учитель имеет широкий доступ к изучению различных образовательных программ по обучению всех школьных и дополнительных дисциплин. Обобщив данные этого обширного перечня методической литературы, можно классифицировать и перечислить те рекомендации, которые могут сопровождать педагога при организации уроков по иностранному языку для детей с ОВЗ. Классификация данных рекомендаций, которую мы смогли увидеть, достаточно проста:

1. Рекомендации для начала урока – подготовка детей к занятию или их постепенное включение в основную деятельность.

Резкое переключение с одной деятельности на другую негативно сказывается на состоянии и поведении любого человека. Особенно чутко это нужно учитывать тогда, когда речь идет о ребенке с особенностями. Так, для более мягкого и в то же время эффективного включения ребенка в предстоящую основную деятельность на уроке, необходимо его подготовить. Урок иностранного языка для обучающихся с ОВЗ рекомендуется начинать с интересных игровых упражнений на работу их зрительной, слуховой или ассоциативной памяти. Можно предложить детям и психологический игровой элемент в начале урока, например: ученикам раздается индивидуальная карточка «Шкала настроения», в которой они могут выбрать рисунок с олицетворением их настроения в начале урока. В конце урока дети могут еще раз отметить свое настроение в шкале. Рассказать о том, что у них изменилось и почему. Данное упражнение служит одним примером того множества, которое может придумать или найти в пособиях интересующийся педагог. Такой ритуал в начале и конце каждого занятия будет полезен всем ученикам класса и самому педагогу.

2. Рекомендации для продуктивной деятельности в основной части урока.

Повторяющаяся деятельность на уроках быстро приводит к усталости и потери детского интереса. При организации процесса обучения с детьми с ОВЗ педагогу так же рекомендуется применять как можно больше нетрадиционных способов научения детей языку. Так, на уроках смело могут применяться песни, короткие и несложные танцы, физминутки, рисование, лепка, аппликация, театральная деятельность. Во-первых, иностранный язык, вследствие своей исторической, культурной, лингвистической и страноведческой базы, позволяет применение широкого количества самых разных упражнений для выработки языковой компетенции. Во-вторых, важно не забывать, что целью уроков по иностранному языку для детей с ОВЗ будет являться не только развитие у них способности общаться на языке и применять его в жизни, но и развитие у детей комплекса других ценных качеств, которые помогают им лучше понимать других людей и окружающий мир.

3. Рекомендации для грамотного и позитивного окончания или «закрытия» урока.

Интересная деятельность и активность на уроке способна всецело поглощать внимание детей. Чтобы не снизить внимание и познавательный интерес ребенка на последующих по расписанию уроках, педагогу необходимо уметь профессионально заканчивать каждое свое занятие. Как уже упоминалось выше, можно вновь переключить внимание детей на «Шкалу настроения», можно подвести итог уроку с помощью словесных способов воздействия, можно анонсировать детям тему их следующего урока, что повысит их интерес к нему. Какой бы способ «закрытия» занятия не выбрал учитель, необходимо, чтобы этот способ помог ему вывести детей из состояния активной урочной деятельности, настроил их организм на отдых или перемену, на другое учебное занятие [5].

Говоря о возможностях и специфике обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья, нельзя не принимать во внимание тот позитивно настраивающий факт, что на современном этапе в нашей стране уже существуют программы данной направленности. В качестве примера мы хотели бы кратко рассказать об обучающей программе социально-педагогической направленности дополнительного образования «English Boom». Ее создатели – специалисты Центра реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья г. Новокузнецка (главный представитель группы – Кисель О.А.). Программа была составлена на два года. Весь учебный материал программы направлен на расширение и упрощение школьного курса английского языка. Программа несет в себе информационный заряд знаний, преподносимый особенным детям, таким образом, чтобы не

перегружать их. Большое значение в программе уделяется просмотру фильмов, формированию навыков по аудированию и элементарному говорению, творческой деятельности. Программа основывается на принципах и законах коммуникативной и социо-культурной методике обучения детей иностранному языку. Желательное количество детей в группе на занятиях – 5-6 человек. Рекомендуемый режим работы для групп – не более двух часов в неделю. Программа является дополнительной и её можно реализовывать не только в общеобразовательной школе, но и в дошкольных образовательных организациях. В содержание программы включены стихи, песни, рифмовки, коррекционные упражнения, упражнений на координацию и развитие моторики. Все задания связаны с обучающим компонентом и способствует приобщению детей к изучению иностранного языка. Содержательный компонент программы легко поддается изменениям, которые могут быть продиктованы условиями современной школы и теми детьми с ОВЗ, к которым программа будет применяться. Результатом программы является развитие у детей с ОВЗ таких качеств, как инициативность, раскованность, умение работать в коллективе, действовать творчески и неординарно и другое. Программа разработана недавно, но уже была реализована в работе с конкретными детьми и имеет положительные результаты: ее участники продолжили изучать иностранный язык, стали участниками различных языковых театрализованных представлений и олимпиад различных уровней образования [4].

Рассмотрев возможности, особенности и перспективы обучения детей с ОВЗ иностранному языку, подведем итоги данной статьи. Выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась: обучение детей с особенностями здоровья иностранному языку возможно, учитывая некоторые внешние факторы потребности самих особенных учащихся. Важную роль при организации такого учебного процесса играет педагог и его готовность к данной работе. Каждый человек заслуживает внимания и понимания по отношению к себе. Уровень жизни, грамотности и образованности населения России определяет его благополучие и статус в мировом пространстве.

Литература

1. Брызгалова, С.О., Зак, Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. – 2010. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnyy-podhod-i-integririvannoe-obrazovanie-detey-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami> (дата обращения: 03.10.2020).

2. Иванова, Г.В. Индивидуальный подход в работе с детьми с диагнозом «аутизм» // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких. – Коломна: ГСГУ, 2018. – С. 93-96.
3. Иванова, Г.В. Формирование профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров дошкольного профиля в образовательном пространстве вуза // Человеческий капитал. – 2017. – №8. – С. 25-29.
4. Кисель, О.А. Изучение иностранного языка как один из методов социализации детей с ОВЗ// Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы. – 2016. – №8. – С. 75-79.
5. Липатова, А.В. Особенности обучения детей с ОВЗ английскому языку // Специальное образование. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-detey-s-ovz-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 13.10.2020).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2010.
7. Федюшина, Э.Е. Реально нереальная инклюзия в школе: опрос Педсовета [Электронный ресурс] / Э.Е. Федюшина// Электронный журнал «Педсовет», 10.09.2018. – URL: pedsovet.org, свободный (дата обращения: 13.10.2020).

Г.В. Иванова, Г.Н. Мороз
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
ivgavi@yandex.ru, topoz23304@mail.ru

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

***Аннотация.** В данной статье рассмотрено развитие музыкальных способностей младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) посредством дидактической игры в образовательной организации инклюзивного типа. Решение проблемы социализации детей с ОВЗ будет решаться эффективнее с помощью введения в образовательный процесс игр музыкального содержания, способствующих формированию творческой личности. Материал статьи будет интересен педагогам начального общего образования.*

***Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, способности, развитие, музыка, игра, творчество.*

В начале XXI века во всем мире неуклонно растет количество детей с ограниченными возможностями здоровья. На современном этапе в России более 2 млн. детей с ОВЗ. Государственная политика в России направлена на изменение подходов к данной проблеме, на создание специальных условий пребывания, обучения и воспитания детей в образовательных организациях инклюзивного типа. В нормативно-правовых актах намечена стратегия ее решения. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 определяет содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ на основе использования адаптированной образовательной программы. Принципы построения программы для инклюзивного образования заключаются в том, что они по своему содержанию должны соответствовать содержанию общеобразовательной программы с учетом коррекции и компенсации нарушенных физических/психических функций у детей в специально организованной деятельности, в том числе и музыкальной [1].

Главная задача педагога при работе с особыми детьми – это формирование предпосылок к успешной социализации, к общению со сверстниками, в том числе средствами музыки, через развитие у них музыкальных способностей [8, с. 41]. Лечебные и терапевтические возможности музыки положены в основу деятельности институтов музыкальной терапии многих зарубежных стран и уже доказали свою эффективность [11]. Как указывают исследователи, музыкотерапия – это важный компонент развития каждого ребенка, а особенно детей с ограниченными возможностями здоровья, так как именно музыка формирует положительную мотивацию к развитию, делает их жизнь богаче и содержательнее [9].

В тоже время анализ научной литературы дает основание для утверждения, что из всех предметов программы общеобразовательной школы учёные выделяют урок музыки как важнейший инструмент развития детей в ОВЗ в плане их творческой активности и общего интеллектуально-нравственного развития [2, с. 21].

Это обусловлено тем, что у ребенка музыка занимает особое место и становится постоянным фоном жизни. Надо отметить, что музыка является не просто развлечением, она способствует формированию нравственных качеств, раскрытию творческой личности и пр. Кроме того, на музыкальных занятиях решаются и следующие коррекционные задачи:

- нормализация и регуляция психических процессов (внимания, памяти, воображения, мышления, процессов возбуждения и торможения);

- совершенствование и укрепление здоровья детей (двигательного аппарата, улучшение координации движений, формирование правильной осанки);

- развитие артикуляционного аппарата, дыхания, мелкой моторики [10].

Развитие музыкальных способности у детей с ОВЗ сталкивается с объективными трудностями, причиной которых является характер их заболевания. У таких детей наблюдается проблема с восприятием информации, у них снижены способности к анализу, им трудно классифицировать предметы и явления. Имеет место и проблема развития внимания: снижена его устойчивость, длительность концентрации. С этим связано восприятие музыки, анализ музыкального произведения. Трудностью является создание музыкальных образов и тем более сопоставление их с образами реальной действительности.

В тоже время следует иметь в виду, что некоторых категорий детей с ОВЗ, в частности слабовидящих, лучше выражена способность к музыкально-слуховой дифференциации звуков по высоте, однако, при этом дети испытывают затруднения в восприятии звуков по громкости и длительности (ритму). При этом несформированность эмоционально-волевой сферы создают проблемы в плане эмоциональной отзывчивости, неадекватности эмоциональных реакций в процессе восприятия вокальных и инструментальных произведений.

Так, у детей с ОВЗ наблюдается нарушение музыкального слуха, отмечается слабость, неустойчивость, прерывистость дыхания, хрипловатый, монотонный голос, что затрудняет обучение детей пению [10]. Для преодоления этих трудностей в процессе работы целесообразно использовать музыкально-дидактические игры, которые признаны формой обучения. Игра помогает формировать у детей с ОВЗ музыкальные способности, разобраться в соотношении звуков по высоте, способствует развитию чувства ритма, тембрового и динамического слуха, обогащает внутренний мир детей с ОВЗ новыми впечатлениями. Игра позволяет развить инициативность, самостоятельность, сформировать творческое начало, а также стремление к самостоятельным действиям с использованием знаний, полученных на музыкальных занятиях [3].

Музыкально-дидактические игры объединяют такие виды творческой деятельности как пение (соло, в ансамбле или хором), слушание музыки, движения под музыку, индивидуальные и групповые игры на музыкальных инструментах. Вместе с тем они выполняют важное педагогическое значение:

- помогают детям в поиске соотношения звуков по высоте;

- развивают чувство ритма, тембрового и динамического слуха;

- побуждают к самостоятельным действиям с применением знаний, полученных на музыкальных занятиях;

- обогащают мышление детей новыми представлениями;
- развивают инициативу, самостоятельность, способность к восприятию;
- помогают различать основные качества музыкального звука;
- раскрывают музыкальные способности;
- позволяют осознавать себя членом коллектива;
- открывают перед ребенком пути использования полученных знаний в различных жизненных ситуациях [6, с. 87].

Для достижения успеха в плане использования игр учителю необходимо опираться на следующие принципы:

1. Комбинация игровой деятельности иными формами обучения на уроке музыки, в результате чего достигается комплексное решение задач, реализуемых в деятельности на уроке.

2. Сочетание художественного и технического. Любое художественное, выразительное исполнение музыкальных произведений требует соответствующих знаний, умений и навыков. Например, при пении учитель формирует у детей вокально-хоровые навыки, культуру пения, а при слушании музыкальных произведений - воспитывает внимание, сосредоточенность, творческое воображение, умение слушать, анализировать музыку.

3. Доступность и последовательность игрового материала, когда ребенок сначала осваивает наиболее простые игры, а затем поэтапно ему предлагают более сложные игры.

4. Эмоциональность игровой деятельности, обусловлено спецификой музыкального искусства и способностью восприятия. Осознание влияния музыки помогает раскрытию ее содержания, накопления учащимися определенного опыта в музыкальной деятельности. Благодаря использованию этого принципа, у учащихся развивается способность оценивать музыкальные произведения, высказывать свое мнение о музыке.

5. Сочетание развития ладового, ритмического чувства и ощущения формы, которая лежит в основе различных видов музыкальной деятельности, помогает развить музыкальность, творчество, креативность [10].

6. Совершенствование профессиональных и личностных качеств учителя (или ещё раньше, т.е. будущих бакалавров педагогического направления) с целью формирования качеств личности воспитанников и обучающихся, развития их индивидуальных способностей [5].

Для организации и проведения эффективных музыкально-терапевтических занятий с внедрением игровых методик с участием детей с особыми потребностями здоровья необходимым условием является комплектация разновозрастных микро групп с учетом соматических и психофизических показателей каждого ребенка (дети с интеллектуальными недостатками,

умственно-сохраненным интеллектом, ДЦП, несовершенным остеогинезом), характера патологии и предыдущего опыта занятий музыкотерапией [7, с. 98]. Особое значение придается индивидуальной работе, которая имеет ряд преимуществ: учитывается темп организованной деятельности ребёнка, особенности его восприятия музыки, формирование эмоционального и творческого компонентов, проведение коррекции, развитие музыкальных способностей [4].

Следующим условием является использование различных форм изложения учебного материала, защита детей от физической и умственной перегрузки, правильный выбор темпа и способа усвоения игры, введение интегрированных элементов в коррекционный процесс, использование индивидуального подхода с элементами групповой работы.

Распределение психофизической нагрузки, ощущение каждым участником эмоциональной защиты и комфортности в играх будет способствовать достижению оптимальных результатов.

В комплексную структуру занятий необходимо внести музыкальную ритмику, использование которой дает положительные результаты при лечении подвижных и речевых расстройств, нарушении координации движений. Это игры, дыхательная гимнастика, ритмичные воспроизведения, которые подаются в различных темповых решениях, чтение под музыкальный аккомпанемент в индивидуальной или в групповой форме. Ориентация учителя на данные педагогические условия будут способствовать эффективному развитию музыкальных способностей младших школьников с ОВЗ.

Литература

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ с изменениями 2018 года. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения 09.09.2020).
2. Бенилова, С.Ю. Дошкольная дефектология. Ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы) / С.Ю. Бенилова, Л.А. Давидович. – Москва: Парадигма, 2015 – 603 с.
3. Васильева, Т.В. Обучение музыке детей с ограниченными возможностями здоровья (сборник методических материалов): [Электронный ресурс] – URL: http://kdmsk.ru/content/uploads/kdmsk_education_children_disabilities.pdf (дата обращения 19.09.2020).
4. Иванова, Г.В. Индивидуальный подход в работе с детьми с диагнозом «аутизм» //Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких. – Коломна: ГСГУ, 2018. – С. 93-95.

5. Иванова, Г.В. Формирование профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров дошкольного профиля в образовательном пространстве вуза // Человеческий капитал. – 2017. – №8. – С. 25-29.
6. Кунц, Н.Н. Музыкальное воспитание как средство коррекции отклонений в развитии детей с церебральным параличом в условиях реабилитационного центра: дисс. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 259 с.
7. Овчинникова, Т.С. Музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – №4. – С. 96-105.
8. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов и др. – Казань: Познание, 2013. – 203 с.
9. Попок, А.Г. Музыкотерапия для детей с ограниченными возможностями // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. – №5. – С. 244-250.
10. Смолякова, И.В. Развитие музыкальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья на первоначальном этапе обучения игре на фортепиано. [Электронный ресурс] – URL: <https://kopilkaurokov.ru> (дата обращения 06.01.2020)
11. Яковлева, Л.А., Землянская, А.А. Особенности инклюзивного образования // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-3.

Т.А. Трусова
МБОУ СОШ №14, Коломенский г.о., РФ
trusova1980@inbox.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА

***Аннотация.** В статье рассматривается специфика деятельности психолого-педагогического консилиума, раскрывается содержание деятельности педагога-психолога по обеспечению диагностико-коррекционного и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательной организации.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогический консилиум, сопровождение детей с ОВЗ, коррекционно-педагогическая работа*

Психолого-педагогический консилиум (ППк) образовательного учреждения – постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию

сопровождения ребенка и образовательной среды в целом. Психолого-педагогический консилиум (ППк) образовательного учреждения действует на основании распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. N Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации». В состав консилиума образовательного учреждения входят: директор, заместители директора, педагоги, педагог-психолог, социальный педагог, логопед.

Основной целью ППк образовательной организации является обеспечение диагностико-коррекционного и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, исходя из возможностей образовательной организации и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья [2].

Выделяются следующие задачи ППк:

- выделение детей, нуждающихся в дополнительной специализированной помощи специалистов;
- реализация коррекционно-развивающей деятельности и комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ силами специалистов консилиума;
- оценка эффективности дополнительной специализированной помощи «особых» детей, координация взаимодействия специалистов по ее оказанию.

Этапы деятельности ППк можно представить в виде следующей последовательности [1]:

1. Оценка запроса (жалоб) и их анализ, знакомство с имеющимися документами и историей развития ребенка.
2. Оценка особенностей развития ребенка специалистами (психологом, социальным педагогом, логопедом).
3. Подготовка и направление ребенка с родителем (законным представителем) на психолого–медико-педагогическую комиссию (ПМПк).
4. Реализация рекомендаций ПМПк по дополнительной коррекционно-развивающей помощи (направленность, интенсивность и продолжительность занятий), включая меры по социальной адаптации ребенка.
5. Динамическая (итоговая) оценка состояния ребенка и эффективности его существования в образовательном учреждении.
6. Определение даты следующего консилиума и ПМПк.
7. Решение о дальнейшем образовательном маршруте ребенка с ОВЗ.

В рамках психолого-педагогического направления деятельности ППк осуществляется коррекционно-педагогическая работа с детьми с ОВЗ по:

- преодолению/коррекции нарушений в развитии;

- созданию условий для обеспечения развития имеющихся возможностей путем включения ребенка в успешную деятельность (профилактика дезадаптации).

Деятельность в рамках социально-педагогического направления деятельности ППк способствует максимально эффективной социализации ребенка с ОВЗ, повышению и развитию потенциальных возможностей в совместных видах деятельности со сверстниками и развитию взаимодействия с семьей.

В рамках комплексной работы педагога-психолога образовательного учреждения по сопровождению детей ОВЗ проводится следующая работа:

- проведение диагностической работы по определению уровня развития;
- консультация педагогов и родителей по итогам диагностики;
- составление характеристики учащегося для представления на ППк и ПМПК;
- с учетом рекомендаций ПМПК составление плана коррекционно-развивающих занятий (индивидуальные и групповые);
- подготовка рекомендаций для родителей (законных представителей) по организации деятельности с детьми с ОВЗ;
- проведение индивидуальных и групповых занятий;
- проведение практических занятий для родителей в рамках родительских собраний;
- проведение итоговой диагностической работы.

Деятельность специалистов ППк образовательной организации позволяет разработать основные направления комплексной работы по психолого-педагогическому сопровождению ребенка с ОВЗ; определить содержание и систему взаимодействия для коррекционно-педагогической помощи в системе образования.

Литература

1. Инклюзивное образование в России / Центральный административный округ г. Москвы, Московский гор. психолого-пед. ун-т, Региональная общественная орг. инвалидов "Перспектива". – Москва: ЮНИСЕФ, 2011. – 89 с.
2. Поддержка региональных программ развития образования в условиях экспериментального перехода на федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья: метод. рекомендации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ufa-edu.ru/information/meto.pdf> (дата обращения 12.10.2020)

Д.А. Харламова
ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ
kharlamova.dashulya@yandex.ru

Научный руководитель:
М.А. Ерофеева
ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ ИММИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам социально-педагогического сопровождения адаптации детей из семей иммигрантов в образовательной среде школы.*

***Ключевые слова:** иммигранты, межэтнические противоречия, адаптация к новым условиям проживания, социально-педагогическое сопровождение.*

В настоящее время вопросы, связанные с миграцией, являются очень актуальным аспектом для России. По данным МВД России за январь – апрель 2020 года было установлено 4 086 402 фактов постановки на миграционный учет иностранных граждан и лиц без гражданства, при этом число лиц, в отношении которых принято решение о приобретении гражданства Российской Федерации составило 215 901 человек [4]. В последнее время все чаще наблюдается иммиграция именно всей семьи, включая и детей. Основной целью семей иммигрантов являются работа и учеба.

Мигранты часто испытывают затруднения с адаптацией к новым условиям проживания, недопониманием со стороны граждан России. В данной ситуации сложнее всего процесс адаптации происходит у детей из семей иммигрантов.

Необходимо отметить, что в результате дезадаптации детей иммигрантов ими создаются молодежные организации экстремистского характера, нацеленные на разжигание этнонациональных конфликтов с местным населением или межэтнических противоречий среди детей мигрантов, принадлежащих разным языковым семьям, национальностям или культурным общностям.

В связи с данным негативным аспектом, полагаем, что необходимость рассмотрения вопроса социально-педагогического сопровождения адаптации детей из семей иммигрантов в образовательной среде школы является в настоящее время актуальным.

Школа для каждого ребенка является социальным институтом, где дети не только обучаются и непосредственно взаимодействуют с педагогами, но и общаются со своими сверстниками, в результате чего приобретают новые знания, умения и навыки.

Дети из семей иммигрантов в школьной среде очень часто сталкиваются с такими проблемами, как языковой барьер, расколом во взаимоотношениях с другими обучающимися, трудности в усвоении новой образовательной программы, низкой самооценкой и др. И главное в данной сложившейся ситуации, что бы данной категории детей оказывалась своевременная и эффективная социально-педагогическая помощь, как со стороны социального педагога, так и со стороны педагогического состава школы, а также психолога [2; 3].

По нашему мнению, социально-педагогическое сопровождение адаптации детей из семей иммигрантов в среде школы должно осуществляться не только в начале образовательного процесса, но и на протяжении всего периода обучения. Работа с данной категорией детей, на наш взгляд, должна осуществляться по двум направлениям: социально-педагогическое и социально-психологическое.

Рассматривая социально-педагогическое сопровождение при адаптации детей данной категории, необходимо указать такие формы взаимодействия социального педагога с ребёнком, как

- контроль за получением образования подростками и молодежью из числа иммигрантов; профилактика делинквентного и девиантного поведения;
- социально-педагогическая помощь детям, имеющим проблемы в обучении; проведение консультаций по вопросам семьи и воспитанию детей;
- проведение досуговых мероприятий, направленных на адаптацию в новых условиях.

В свою очередь, социально-психологическая работа должна осуществляться психологом и предусматривать

- психологическое консультирование;
- психологическую коррекцию и помощь в социальной адаптации;
- проведение психологических тренингов, тестов с данной категорией детей;
- психологическую диагностику и консультирование;
- психологическую диагностику развития детей и подростков данной категории;
- обучение аутотренингам и психологической саморегуляции.

По нашему мнению, социально-педагогическое сопровождение адаптации детей из семей иммигрантов будет эффективно лишь в том случае, когда работа

будет осуществляться исключительно лишь в комплексе совместных мероприятий социального педагога и психолога.

Работа должна реализовываться в следующей последовательности.

В первую очередь психолог работает с ребенком (проводит тесты, беседует), выявляет его эмоциональное и психологическое состояние. После чего, основываясь на результатах проведенного психологического исследования, реализуется деятельность социального педагога, который в свою очередь, уже непосредственно создает условия для успешной реализации ребенка в обществе, создает благоприятные условия для развития ребенка, устанавливает связи между образовательным учреждением и семьей, выявляет интересы ребёнка, его потребности, какие-либо отклонения в поведении (если проявляется асоциальное поведение).

В первую очередь социальный педагог при работе с данной категорией детей должен ориентироваться на потребности самого ребенка, выяснить, нравится ли ему классный коллектив, какие у него взаимоотношения с одноклассниками, педагогами; какое отношение подростка к менталитету, нравам, обычаям, сложившимся в определенном субъекте Российской Федерации и пр., и, уже основываясь на данных результатах, проводить комплексную работу в помощи детям данной категории.

Говоря про социального педагога, обозначим, что он является и неким «посредником» во взаимодействии образовательного учреждения, самой семьи ребенка и органов власти, реализуя права и свободы ребенка. Также социальный педагог выступает и в роли юриста для детей иностранных граждан и лиц без гражданства. Так как для данной категории детей очень важна правовая защищенность.

Необходимо отметить, что также в образовательной среде школы социальные педагоги должны осуществлять деятельность по формированию культуры межнационального общения молодежи. По мнению профессора Ерофеевой М.А. и доцента Кармаева А.А., образование должно быть направлено на привитие межкультурных компетенций, которые позволят контролировать проявление расизма и ксенофобии, формировать уважение к другим людям и способность жить с людьми других культур, языков и религий [1, с. 44-48]. В связи с чем, считаем, что одним из основных направлений деятельности социального педагога при помощи адаптации детям из семей иммигрантов будет являться реализация блока работы для привития детям толерантности, формированию культуры межнационального общения.

Организованный процесс формирования культуры межнационального общения включает ознакомление людей с системой научных знаний о правах и

свободах человека, о народах, нациях и их отношениях, о расах и религиозных конфессиях [1, с. 44-48].

По нашему мнению, реализовывать данное направление возможно при проведении классных часов, организации тематических вечеров посвященных данной тематике, где дети будут узнавать традиции и обычаи разных наций, их культурные особенности, проведении родительских часов и др.

Социально-педагогическое сопровождение адаптации детей из семей иммигрантов в среде школы является одним из приоритетных направлений в настоящее время. Ведь то, как мы отнесемся к несовершеннолетним иммигрантам, их культурным и нравственным ценностям, потребностям и страхам в настоящем, такое восприятие ими российского общества мы получим в будущем.

Литература

1. Ерофеева, М.А., Кармаев, А.А. Формирование культуры межнационального общения молодежи / Ерофеева М.А., Кармаев А.А. // Академический вестник Академии социального управления. – 2017. – № 2 (24). – С. 44-48.
2. Ерофеева, М.А. Установки студентов – будущих социальных педагогов в воспитании детей иммигрантов: гендерный аспект// Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию кафедры психологии РГУ имени С. А. Есенина. отв. ред. Л. А. Байкова. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2019. – С.200-204.
3. Ерофеева, М.А. Гендерные установки будущих социальных педагогов в воспитании детей-иммигрантов // Женщины и мужчины в миграционных процессах прошлого и настоящего. Материалы XII международной научной конференции Российской ассоциации исследователей женской истории и Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН. – Калининград: БФУ им. И. Канта, 2019. – С.265-268.
4. Официальный сайт МВД России: Статистические сведения по миграционной ситуации. - [Электронный ресурс] – URL: <https://мвд.рф>. (дата обращения 15.10.2020).

РАЗДЕЛ 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Г.П. Новикова

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,

г. Москва, РФ

nochuirot@rambler.ru, тел.: 8 916 396 70 35

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ СПО И ВО, В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО, ПОВЫШЕНИЕ ИХ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА С УЧЕТОМ КООРДИНАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ²

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы повышения научного потенциала в системе СПО и ВО, психолого-педагогические условия эффективности подготовки и переподготовки педагогических кадров в контексте ФГОС ДО, с учётом координации междисциплинарного взаимодействия специалистов разного профиля и взаимодействия всех социальных, организационных и педагогических факторов.

Ключевые слова: дошкольное образование, СПО, ВО, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), научный потенциал, эффективность, взаимодействие, психолого-педагогические условия, факторы.

Происходящие социально-экономические изменения в стране обусловили изменение парадигмы образования с ориентацией на непрерывность и потребность в повышении научного потенциала профессиональных кадров, как основное преимущество образования. Новая парадигма ставит новые задачи образования, позволяющие подготовить совершенно иного специалиста СПО и ВО, который сможет выполнить профессиональные образовательные, инновационные, научно-исследовательские, интегративные задачи в новых условиях.

² Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (Проект :«Исследование научного потенциала педагогических работников профессиональных образовательных организаций и механизм его повышения» 2020-2022 г. г.)

Развитие научного потенциала педагогических работников системы среднего профессионального образования обусловлено рядом обстоятельств и факторов:

- проведение региональных, всероссийских, международных конкурсов профессионального мастерства студентов СПО показывает, что образовательный процесс в системе СПО должен строиться на иных научных подходах к профессиональной подготовке студентов;
- вариатизация образовательных организаций СПО, изменение их статуса, структурные изменения, введение профессиональных стандартов, усиление требований со стороны работодателей, внедрение новых образовательных технологий и средств, все это заставляет повышать уровень профессиональной подготовки педагогических работников и их научного потенциала;
- система обучения СПО, в основе которой лежала репродуктивная деятельность, трансформируется в принципиально новую систему, ориентированную на проектную, творческую, поисковую, информационно-коммуникативную, цифровую деятельность обучающихся. Развитие системы СПО основывается на системном, деятельностном, компетентностном, проектном, личностно-ориентированном подходах;
- преподаватель СПО должен не просто обучать студентов, а развивать, включать их в проектную, творческую, научно-исследовательскую деятельность. Преподаватель должен самостоятельно разрабатывать обучающие программы, модули, проектировать задания, уметь работать дистанционно, использовать новые информационно – коммуникативные средства и инновационные технологии;
- востребованность преподавателей для системы СПО с высоким уровнем профессиональной многомерности, коммуникативной мобильности и синергетической культурой взаимодействия;
- диверсификационный характер образовательных и учебных программ, учебников и учебно-методических пособий также обуславливает систематическое нахождение преподавателя в режиме выбора и научного поиска;
- регионализация системы среднего профессионального образования, требует от преподавателя овладение новым содержанием образования, технологиями внедрения в практику нетрадиционных форм, приемов, методов обучения;
- анализ нормативно-правовой базы развития системы СПО также показывает, что к преподавателю предъявляются иные требования, такие как анализ, рефлексия, экспертиза и прогнозирование, как своей педагогической

деятельности, так и результатов развития студентов, их профессиональное становление [3; 4].

Все эти изменения в системе СПО требуют развития профессионализма педагогических работников на основе повышения их научного потенциала.

Научный потенциал педагогических работников – это интегральная характеристика преподавателей, включающая определенные профессиональные способности (профессиональные компетенции), потребности и личностные ресурсы, реализующиеся в решении определенных задач в научно-исследовательской, образовательной и инновационной деятельности [3; 4].

Развитие научного потенциала педагогических работников СПО предполагает изменения в образовательной системе организации, в системе подготовки, переподготовке педагогических работников и в условиях мотивации педагогических работников. Для того, чтобы такие изменения проводились в образовательных организациях СПО, по мнению Харисовой Л.А., необходимо разработать механизмы поддержки, но, к сожалению, таких механизмов в системе СПО нет, а они очень актуальны и востребованы. «Если в системе высшего образования научный потенциал преподавателей оценивается на основе разработанных концепций, диагностических материалов, то в системе СПО такая работа только начинается» [3].

Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования как любое системное изменение, влечет за собой появление определенных проблем, для решения которых необходимы совместные усилия всех образовательных организаций, осуществляющих подготовку и переподготовку педагогических кадров в системе СПО и ВО. Возникает необходимость разработки психолого-педагогических условий повышения эффективности подготовки и переподготовки педагогических кадров к реализации ФГОС ДО с учетом координации междисциплинарного взаимодействия специалистов разного профиля. Ключевое слово здесь «взаимодействие», которое должно осуществляться, по нашему мнению, на трех уровнях:

1. базовом (Департамент образования, городские методические объединения, методические службы, педагогические и руководящие работники ДОО).

Департамент образования осуществляет планирование и организацию работы по повышению профессиональной квалификации педагогов ДОО, курирует различные направления образовательной и управленческой деятельности в муниципальной системе образования. Задачей городских методических объединений является преломление общих дидактических и методических положений применительно к образовательному процессу по тому

или иному направлению. Деятельность методической службы определена спецификой этого учреждения, уровнем развития профессиональной компетентности педагогических кадров и характером проблем. Основным ориентиром всех субъектов, представленных на базовом уровне, являются педагоги ДОО.

2. творческом (пилотные площадки, площадки-лаборатории, творческие группы педагогов).

Целью творческих лабораторий является формирование у педагогов потребности в постоянном саморазвитии и профессиональном самосовершенствовании, выработка у них навыков исследовательской работы, освоение техники наблюдения, эксперимента, совершенствование умения анализировать и интерпретировать полученные данные с учетом специфики детского возраста. На базе пилотных площадок, площадок-лабораторий, творческих лабораторий осуществляется разработка и реализация научных положений и методических рекомендаций по внедрению ФГОС ДО, и трансляция позитивного опыта реализации ФГОС ДО, например: «Методические рекомендации к организации предметно-пространственной среды и речевого развития ребенка-дошкольника по ФГОС ДО», «Индивидуальный план и мониторинг динамики коррекционно-развивающей работы по развитию речи (для детей подготовительной к школе группы)» и т.д.

3. внешнем (ИРОТ – институт развития образовательных технологий Московской области, ИРО – институт развития образования Липецкой области, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского и другие учреждения высшего и среднего профессионального образования, социальные партнеры, а также воспитанники образовательных организаций).

Ведущая роль в определении содержания и организации непрерывного профессионального образования, реализации условий повышения эффективности подготовки и переподготовки педагогических кадров в системе СПО и ВО на уровне Московской и Липецкой области принадлежит муниципальной системе образования, где её традиционными партнерами являются учреждения высшего и среднего профессионального образования, социальные партнеры (администрация города, учреждения, общественные организации, родители), и конечно же, воспитанники ДОО.

Мы считаем, что основными направлениями деятельности по повышению эффективности подготовки и переподготовки педагогических кадров в системе СПО и ВО к реализации ФГОС ДО могут быть следующие: аналитические, информационные, организационно-методические.

В рамках реализации аналитического направления проводились:

- мониторинг потребностей работников образования в связи с внедрением ФГОС ДО;
- анализ состояния методической работы ДОО и определение направлений её совершенствования в связи с реализацией ФГОС ДО;
- выявление затруднений теоретического, дидактического и методического характера в образовательном процессе ДОО в связи с реализацией ФГОС ДО;
- диагностика уровня готовности студентов СПО и ВО к реализации ФГОС ДО.

В рамках реализации информационного направления была организована:

- работа по знакомству с новинками педагогической, психологической и методической литературы; учебно-методическими комплектами, нормативными документами;
- информирование об основных тенденциях развития современного образования, новых направлениях в развитии дошкольного образования;
- организация консультаций для педагогических работников ДОО;
- организация научно-методического сопровождения деятельности образовательных учреждений г. Пушкина и Московской области, г. Липецка и Липецкой области к реализации ФГОС ДО.

В содержание организационно-методического направления входят:

- изучение, обобщение, распространение эффективного опыта профессиональной деятельности по реализации основных положений ФГОС ДО;
- прогнозирование, планирование и организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических и руководящих работников ДОО;
- организация и проведение научно-практических конференций, педагогических чтений, конкурсов профессионального мастерства работников ДОО;
- организация сетевого информационного взаимодействия педагогов и студентов, использование дистанционных технологий в образовательном процессе.

Данные направления работы не могут быть полностью рассмотрены без вопросов оценки их качества. В качестве критериев оценивания можно рассматривать: повышение уровня научного потенциала педагогических работников, их квалификации, знаний студентов, мастерства; степень участия в городских, региональных мероприятиях; социальной активности, способности к самообразованию, стремление к профессиональному росту; результативность творческой деятельности воспитанников.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [1] определяет такую организацию образовательного процесса, который бы способствовал раскрытию творческого потенциала дошкольника, что свидетельствует о возрастающей роли потенциала каждого субъекта образовательного процесса, и, безусловно, потенциала воспитателя ДОО. Каков же портрет современного педагога ДОО? Педагог дошкольного образования XXI века – это:

1. Гармонично развитая, внутренне богатая личность, стремящаяся к духовному, профессиональному, общекультурному и физическому совершенству;

2. Умеющий отбирать наиболее эффективные приемы, средства и технологии обучения и воспитания для реализации поставленных задач;

3. Открытый к повышенной плотности общения с детьми и их родителями;

4. Способный организовать рефлексивную деятельность;

5. Обладающий высокой степенью профессиональной компетентности, педагог должен постоянно заниматься самообразованием, обладать многогранностью интересов;

6. Обладающий высокой ответственностью за психологическое благополучие ребенка [2].

Современные подходы к процессу образования и воспитания детей дошкольного возраста ориентированы на организацию самостоятельной деятельности детей, развитие их инициативы, творчества.

Проведенный опрос студентов показал, что наименьшие трудности они испытывают в проведении образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста по различным методикам дошкольной педагогики. Студенты достаточно успешно овладели умением проводить занятия, экскурсии и другие формы работы с детьми раннего и дошкольного возраста. Они умеют отбирать соответствующее возрасту и изучаемой тематике содержание; использовать разнообразные методы и приемы работы с малышами, в том числе с применением ИКТ. Студенты в целом имеют достаточный уровень подготовки к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Однако, обработка ответов опроса выявила, на наш взгляд, ряд заслуживающих внимания моментов, а именно – наибольшие затруднения вызывает организация образовательной деятельности с дошкольниками в режимные моменты, т.е. профессиональная деятельность, которая не имеет четкой регламентации во времени, свободная в воплощении, постоянно находится в движении и относится в соответствии с требованиями Федерального

государственного образовательного стандарта дошкольного образования к важнейшей форме работы с детьми дошкольного возраста.

Эффективная организация режимных моментов имеет особое значение для создания в группе атмосферы спокойствия, защищенности, радости, оказывающих благоприятное воздействие на успешное развитие детей, гармонизацию эмоциональной сферы, мотивацию дошкольников к различным видам деятельности и образовательным достижениям. В связи с этим усиливается потребность в овладении студентами умениями создавать благоприятную, эмоционально-комфортную обстановку в группе, обеспечивать положительный эмоциональный настрой детей, мотивировать их к деятельности и достижению результата.

Студенты также испытывают трудности в организации познавательно-исследовательской и игровой деятельности детей. Данные виды деятельности являются сквозными механизмами развития личности ребенка в период дошкольного детства. Трудность заключается не только в том, чтобы студенты были способны организовать интересные и доступные для дошкольников специфические виды детской деятельности, но и овладели умением развивать детскую деятельность и целесообразно чередовать смену деятельности в образовательном процессе.

Таким образом, способность к эффективной организации образовательной деятельности в режимные моменты, использованию комплекса разнообразных видов специфической детской деятельности отражают особенности подготовки будущих воспитателей на этапе профессионального образования соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Усвоение соответствующего учебного материала зависит от правильности определения целевой аудитории и выбора формы обучения.

К сожалению, мы вынуждены констатировать недостаточное количество или отсутствие программ дистанционного обучения и программ переподготовки педагогических и руководящих кадров по проблеме реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Значит, важным педагогическим условием повышения эффективности подготовки и переподготовки педагогов ДОО к реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования выступает совершенствование учебных планов и программ подготовки и переподготовки педагогов ДОО, мотивация и стимулирование самообразования педагогов в период своего профессионального становления.

Повышение эффективности подготовки и переподготовки педагогических кадров в системе СПО и ВО к реализации ФГОС ДО возможно при реализации

междисциплинарного взаимодействия специалистов разного профиля с использованием следующего алгоритма действий преподавателей СПО и ВО:

- Составление тезауруса, включающего определения предметных компонентов (понятий, категорий) общих для разных дисциплин. Таким глоссарием могут воспользоваться как преподаватели, так и студенты. Он может пополняться, унифицироваться, служить основанием для выполнения самых разнообразных учебных, исследовательских и творческих заданий.
- Сравнение программ и учебных материалов с целью исключения ненужных повторов информации, а также с целью предъявления студентам одних и тех же объектов изучения под углом зрения разных наук. Логично будет предположить, что упоминание преподавателями разных дисциплин одних и тех же понятий, определений, примеров повысит степень восприятия информации студентами, облегчит запоминаемость, сократит время на поиски объяснений к тому или иному разделу учебных дисциплин.
- Использование одних и тех же аудио- видеоматериалов. Создание базы данных (библиографии, картотеки, подборки рефератов, фонотеки и т.д.) для межкафедрального использования позволит сократить время, затрачиваемое преподавателями на поиски дополнительной литературы, наглядных материалов, хрестоматийных примеров и т.д.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что

1. Необходимость совершенствования подготовки педагогических кадров в системе отечественного педагогического, психолого-педагогического и дефектологического образования, обусловлена тем, что сегодня для большинства выпускников средних профессиональных и высших учебных заведений неотъемлемой частью будущей профессии становится готовность к реализации основных положений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

2. Решение проблемы формирования профессиональной готовности к реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования – задача преподавателей не только отдельных (специальных) дисциплин, но и разработчиков Стандартов среднего профессионального и высшего образования по направлениям: «педагогическое образование», «психолого-педагогическое образование» и «дефектологическое образование».

3. Поэтапное введение в программы подготовки специалистов (разного профиля) дисциплин, связанных с теорией и практикой развития и воспитания дошкольников в условиях внедрения и реализации ФГОС дошкольного образования, положительно отразится и на овладении ими всем комплексом

компетенций, предусмотренных Стандартами среднего профессионального и высшего образования по профилю «Дошкольное образование».

4. Учет междисциплинарной координации, может способствовать созданию общей для ряда предметов методической базы, использование которой облегчит процесс понимания студентами определенных, достаточно сложных, предметных компонентов содержания психолого-педагогических и специальных дисциплин, а также повысит уровень их профессиональной готовности к реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

5. Профессиональные учебные заведения, осуществляющие подготовку и переподготовку воспитателей детей дошкольного возраста, должны ориентироваться на потребности регионального рынка труда и разрабатывать дисциплины, междисциплинарные курсы и профессиональные модули, необходимые для обеспечения конкурентоспособности своих выпускников и создания возможности для продолжения образования. Например: формирование профессиональных компетенций выпускников, которые позволят им осуществлять предпринимательскую деятельность по профилю «Дошкольное образование».

6. Как известно, образование – единый процесс, все структурные компоненты которого направлены на реализацию одной цели, поэтому результат этого процесса зависит от эффективности взаимодействия всех его компонентов. Следовательно, для успешной подготовки и переподготовки педагогических и руководящих кадров к реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования необходимо построение новой системы взаимодействия учреждений среднего профессионального образования, высшего образования, учреждений повышения квалификации, а также послевузовского образования.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования// Интернет-портал «Российской газеты»: сайт. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 24.10.2020)
2. Иохим, Л. С. Повышение профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации ФГОС ДО через организацию творческой педагогической лаборатории // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 30. – С. 276-280.
3. Ломакина, Т.Ю., Новикова, Г.П., Харисова, Л.А. Научный потенциал педагогических работников профессиональных образовательных

организаций: понятийный аппарат // Инновационная деятельность в образовании: Материалы XIV Международной научно-практической конференции в двух частях. Часть 1 / под общей редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль-Москва: Канцлер, 2020. – 566 с. – С. 44-51

4. Новикова, Г.П. Формирование научного потенциала педагогических работников профессиональных образовательных организаций в инновационной научно - исследовательской деятельности // Инновационная деятельность в образовании: Материалы XIV Международной научно-практической конференции в двух частях. Часть 1 / под общей редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль-Москва: Канцлер, 2020. – 566 с. – С. 27-44.

О.Г. Сорока

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь
soroka@bspu.by

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье описана роль сетевых проектов в процессе развития профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: подготовка учителей начальных классов, сетевой проект, методический проект.

Проблема качественной подготовки будущих специалистов приобретает особую значимость в условиях реализации компетентностного подхода. Развитие профессиональных компетенций является одновременно целью и результатом профессионального образования. В связи с этим феномен профессиональных компетенций активно изучается учеными с точки зрения определения понятия, выявления состава компетенций, определения компетенций, присущих отдельной категории специалистов. Состав профессиональных компетенций является предметом научной дискуссии, и в настоящее время он не может быть однозначно определен. Исследователи рассматривают в качестве основы для выделения компетенций различные источники – требования профессионального стандарта, теоретические подходы, модели выпускника, требования учебных программ. Анализ современных исследований позволяет отметить, что в контексте подготовки к осуществлению педагогической деятельности профессиональная компетентность рассматривается как интегративное качество, включающее профессиональные

и личностные качества педагога, способствующие эффективному решению профессиональных задач, выполнению трудовых функций, определенных стандартами и квалификационными требованиями; а профессиональные компетенции рассматриваются как способность успешно действовать при решении профессиональных задач. В составе профессиональных компетенций можно выделить «методические умения; организаторские умения; рефлексивно-аналитические умения; информационную компетенцию; правовую компетенцию; социальную компетенцию; коммуникативную компетенцию; профессиональные знания; результативность деятельности» [1]. Развитие профессиональных компетенций является «сквозной» задачей подготовки будущих учителей, пронизывая все направления и звенья образовательного процесса.

Необходимость модернизации содержания и технологий подготовки будущих учителей начальных классов инициирует использование в образовательном процессе, наряду с традиционными, инновационных методов и средств подготовки, способствующих формированию профессиональных компетенций студентов. Одним из таких инструментов является технология сетевых проектов.

Организация проектной деятельности способствует актуализации на основе субъектного опыта студентов ряда профессиональных компетенций – методической, информационной, рефлексивно-аналитической. Форма сетевых проектов позволяет организовать синхронное и асинхронное взаимодействие между студентами, объединенными профессиональной задачей (методической проблемой), которую они решают в период прохождения педагогической практики или подготовки к текущей аттестации. Проект является сетевым (телекоммуникационным), т.к. он предполагает организацию деятельности через использование различных компьютерных средств как в процессе коммуникации его участников (социальные сервисы Web 2.0), так и в процессе создания продуктов проектной деятельности (разработка сайта).

В качестве тем проектной деятельности могут выступать конкретные методические задачи (например, «Использование подвижных игр на уроках физической культуры в 1 классе», «Формирование представлений о форме, конструкции, пропорциях, цвете и т.п. предмета изображения»), решение одной методической задачи в рамках преподавания разных предметов (например, формирование исследовательских умений младших школьников при изучении учебных предметов); создание банков тематических методических разработок (например, сайты «Квест в оздоровительном лагере», «Идеи устойчивого развития в начальной школе»).

Работа над сетевыми проектами на факультете начального образования БГПУ организуется чаще всего в период прохождения студентами 3 курса педагогической практики в учреждениях образования. Для проектной работы выбирается конкретная методическая задача, которая может быть решена за время практики (5 недель).

Продукт проектной деятельности может быть реализован как цифровой (сайт, электронная публикация) или реальный объект (лэпбук). В сетевой форме организуется сопровождение проекта и взаимодействие его участников.

Работа над проектом разворачивается в следующей последовательности: обсуждение на курсовом собрании по организации практики тематики проекта и планируемых результатов, в период прохождения практики – распределение по группам в зависимости от базы прохождения практики, составление плана работы над проектом, распределение объема работы между членами группы, выполнение заданий, наполнение материалами сайта проекта; по завершении практики – защита проекта и презентация продуктов проектной деятельности.

Выполнение проектного задания включает несколько этапов – изучение состояния проблемы в практике работы конкретного педагога, изучение путей решения проблемы в методической литературе, выбор оптимального варианта решения, разработка и апробация материалов, способствующих решению методической задачи. Например, по теме «Использование подвижных игр на уроках физической культуры в 1 классе» для групповой работы предлагаются следующие задания:

1. Составить опросник и провести опрос учителей, преподающих физическую культуру в 1 классе, на тему «Использование подвижных игр на уроках физической культуры в 1 классе», в ходе которого выяснить, как часто, с какой целью и какие подвижные игры используются учителями на уроках физической культуры в 1 классе.

2. Провести паспортизацию подвижных игр для уроков физической культуры в 1 классе (согласно учебной программе).

3. Составить картотеку подвижных игр по каждому виду деятельности для уроков физической культуры в 1 классе. Каждый участник группы составляет 2 – 3 карточки с описанием игр.

4. Апробировать игры и написать анализ проведения игр.

5. Оформить лэпбук с результатами проекта.

Через такую деятельность развиваются методические умения студентов.

Основными формами работы преподавателя являются консультирование и тьюторское сопровождение разработчиков проекта. Для этого преподаватель создает платформу для публикации материалов проекта (сайт проекта) и платформу для взаимодействия – сетевое сообщество студентов в социальной

сети (чаще всего «ВКонтакте»), где публикует проектное задание, чек-листы по этапам реализации проекта и краткие итоги каждого этапа. Это позволяет поддерживать единый рабочий темп реализации проекта, ориентирует студентов на следование критериям работы над заданиями, формирует умение осуществлять самооценку своей деятельности. Каждую неделю преподаватель анализирует полученную обратную связь о ходе выполнения проектных заданий, выявляет трудности и определяет пути решения возникающих проблем. Такая поддержка проектной деятельности ориентирована прежде всего на развитие рефлексивно-аналитических умений студентов.

Развитие информационных умений участников сетевых проектов происходит как в процессе создания продуктов проектной деятельности (сайтов, методических публикаций), так и в ходе взаимодействия друг с другом и с преподавателем. Фиксация «цифрового следа» участников проектной деятельности, к которому можно вернуться спустя некоторое время; освоение в ходе обучения различных компьютерных сервисов и инструментов, сред сетевого взаимодействия, создание цифровых продуктов проектной деятельности позволяет также неоднократно анализировать созданные материалы, использовать их в образовательном процессе при изучении психолого-педагогических дисциплин и предметных методик. Студенты осваивают сервисы и инструменты, которые впоследствии смогут использовать для создания персональной учебной среды и для организации сетевой проектной деятельности младших школьников.

Взаимодействуя в информационном пространстве, студенты осваивают нормы и правила сетевого этикета, таким образом развивается их цифровая компетентность и коммуникативные умения.

Сетевая проектная деятельность обладает значительным дидактическим потенциалом для развития профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. Безусловно, наибольший эффект от применения сетевых проектов может быть получен при согласованном использовании данной технологии в рамках преподаваемых на факультете начального образования дисциплин при обеспечении качественного сопровождения проектной деятельности студентов.

Литература

1. Захарова, И.М., Федекин, И.Н. Структура профессиональной компетенции учителя начальных классов с точки зрения ФГОС второго поколения / И. М. Захарова, И. Н. Федекин [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2010. – №4. – URL: www.psyedu.ru. (Дата обращения: 12.10.2020).

О. В. Карина

Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, РФ
karina_olga@mail.ru

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования базовых ценностей и вектора жизненной направленности будущих педагогов. Сделан вывод о роли самореализации в процессе формирования профессионально важных качеств личности при получении педагогического образования.

Ключевые слова: самореализация, направленность, смысложизненные ориентации, профессионально важные качества

В современном мире образование становится ключевым звеном для самореализации личности в процессе жизнедеятельности. На протяжении всей жизни человек обучается, получает новые знания для того, чтобы достичь профессионализма и мастерства в своей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день образование представляет собой педагогическую систему, включающую в себя многообразные средства, методы, необходимые для осуществления организованного, целенаправленного педагогического воздействия на формирование личности.

В. А. Сластенин считает, что основная образовательная цель в педагогической системе – это развитие личности, которое происходит в процессе обучения и воспитания [2, с. 68]. На сегодняшний день в педагогической системе большую роль в учебно-воспитательном процессе отводят процессу воспитанию.

Р.А. Иванова отмечает, что важным социальным процессом в педагогической системе является воспитание, которое способствует формированию социальной зрелости, становлению научного мировоззрения, активизации значимости общественных ценностей, развитие понимания о социальной полезности личности и приобретение смысложизненных ориентаций, способствующих самореализации личности [1, с. 72-73]. Анализ различных современных исследований, рассматривающих воспитательную деятельность в образовательных организациях (Н.М. Борытко, Ю.В. Громыко, И.Д. Демакова, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, Л.И. Лузина, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин, А.Н. Тубельский, М.В. Шакурова, И.В. Ульянова) показал, что воспитание личности – это специально организованный процесс,

осуществляющий внутри педагогической действительности. Организованная воспитательная среда позволяет личности приобретать разнообразный социальный опыт, профессионально и личностно самоопределяться, планировать свою самореализацию.

Можно говорить о различных образовательных направлениях, в которых осуществляется становление профессионально важных качеств личности, приводящих к актуализации построения пути самореализации. Но, мы считаем, что для получения педагогического образования понимание путей самореализации взрослеющей личности является важным аспектом для приобретения педагогической профессии. Современные образовательные стандарты выделяют важным моментом в педагогическом образовании формирование социальной и конкурентоспособной личности. На наш взгляд, это должно осуществляться в целостном образовательном процессе, где отводится важная роль, как процессу обучения, так и процессу воспитания.

Ф.В. Шарипов отмечал, что формируемые компетенции в образовательном процессе способствуют тому, что молодые люди в начале своего профессионального пути могут качественно выполнять свою работу, по средствам знаний, умений и своих способностей, которые выражаются через самореализацию [6]. В процессе обучения в вузе молодой человек не только постигает знания, но и формирует у себя смысложизненные ориентации, которые складываются в определённую картину мира, понимания его смысла. В.Э. Чудновский посвящая много времени в своей научной деятельности проблеме поиска смысла жизни, считал, что понятие «смысл» включает в себя гармоничное развитие личности, эмоциональный комфорт, максимальное раскрытие индивидуальных способностей, удовлетворение жизнью. Ученый призывал усовершенствовать психолого-педагогическую помощь в образовательных организациях высшего образования. Для того, чтобы нравственное становление обучающихся проходило гармонично, и осознанно выбирался вектор линии жизни и пути личностной самореализации [5, с. 8-10].

Ульянова И.В. большую роль в самореализации молодежи отводит нравственно-патриотическому воспитанию, которое способствует осознание личностью своих ценностей, пониманию социальных процессов в обществе и формированию практической деятельности на основе осознанных ценностей [4].

На сегодняшний день в воспитательной деятельности актуальны такие аспекты воспитания, выделенные П. И. Пидкасистым [3], как:

- Содержательный аспект, позволяющий организовывать воспитательную среду преподавателем, таким образом, где будет осуществляться понимание современной ментальности обучающимися.

- Деятельностный аспект – это активизация деятельности обучающихся, способствующая сформировать смысложизненные ориентации.
- Ценностный аспект – помогает обучающимся осмысленно проявлять свой свободный выбор при построении своей жизнедеятельности в различных ситуациях.

Исходя из теоретического понимания образовательного процесса, способствующего самореализации личности, мы провели эмпирическое исследование, которое позволило установить вектор жизненной направленности обучающихся и их базовые ценности. С помощью методик: авторский опросник «ЛиЭкс» (личностные экспектации) (О. В. Карина, Н.Е. Шустова, М. А. Лученкова), шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман), методика «Жизнестойкость» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова), диагностика парциальных позиций интернальности-экстернальности личности (Е.Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд), были продиагностированы молодые люди, получающие педагогическое образование, в возрасте 18-22 лет. Тестирование осуществлялось через социальную сеть VK. С помощью описательной статистики, мы установили, что в начале юношеского периода молодые люди ориентируются на свой личностный потенциал, они транслируют высокую жизнестойкость, интернальность поведения, и преобладание таких базовых убеждений, как ценность собственного Я, контролируемость мира, активная борьба влияет на результат.

В конце юношеского периода также сохраняется ориентация на свой личностный потенциал (но, преобладание ригидных ожиданий) и межличностное общение, имеющие жизненные планы на близлежащее будущее, позитивное отношение к жизни, высокая жизнестойкость, вовлеченность в процесс жизни, преобладание базовой ценности «ценность своего Я», «справедливость мира». Следовательно, педагогическая система, процесс обучения и воспитания, формируют знания, умения, способности, компетенции обучающихся, но имеется дефицит в формировании личностного становления, открытия своего потенциала, с помощью которого осуществляется процесс самореализации. На наш взгляд, обучающиеся должны в процессе обучения в вузе проявлять свою самореализацию, чтобы к окончанию обучения у них сформировались реалистичные планы на жизнь, понимания смысла своей деятельности. Поэтому, планируя преподавание дисциплины, преподаватель должен учитывать в своей деятельности психолого-педагогический компонент, который включает в себя ориентацию обучающихся на реалистичные ожидания к своему личностному потенциалу, свободу выбора, личностное самоопределение, формирование жизнестойкости и смысложизненных ориентаций.

Литература

1. Иванова, Р.А. Роль воспитания в современном вузовском образовании /Р.А. Иванова //Информация. Коммуникация. Общество. – 2012. – Т. 1. – С. 72-74.
2. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Под ред. В.А.Сластенина. 11-е изд., стер. – Москва: Академия, 2012. – 608 с.
3. Педагогика: учебник для студ. пед. учеб. заведений / Под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва: 2-е Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.
4. Ульянова, И.В. Нравственно-патриотическое воспитание российского студенчества в условиях постиндустриального общества: сущность, риски, перспективы //Профилактика зависимостей. – 2020. – № 1(21). – С. 64-68.
5. Чудновский, В.Э. Проблема оптимального смысла жизни // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска : материалы VIII – X симпозиумов. – Ч. I. – Москва: Психологический институт РАО, 2004. – С. 6-23.
6. Шарипов, Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. – 2010. – №1. – С. 73-78. - URL: <https://rucont.ru/efd/361004>. (Дата обращения: 15.09.2020).

И.В. Зеленкова

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
irengreen@mail.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ТВОРЧЕСКОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье раскрываются предпосылки и особенности инновационной деятельности в сфере образования, проанализированы причины, затрудняющие включение учителей в инновационный педагогический процесс. Более подробно рассматриваются вопросы подготовки педагогов к инновационной деятельности в период обучения в вузе. Автор описывает компоненты и критерии готовности будущего учителя к инновационной деятельности, выделяет условия, обеспечивающие создание в вузе обучающей инновационной среды, раскрывает некоторые направления трансформации содержания обучения будущих учителей с акцентом на инновационные компоненты педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:** инновации, готовность к инновационной деятельности, обучающая инновационная среда, креативная педагогика, творческий потенциал, педагогическое творчество.*

В настоящее время в системе отечественного образования прослеживается тенденция трансформации, динамичного обновления, обусловленного, с одной

стороны, изменениями, происходящими в российском обществе, а с другой – логикой развития самой образовательной системы, сменой парадигмы обучения и воспитания подрастающего поколения, активизацией поиска новых приоритетов и ценностей, которые должны занять доминирующую позицию в педагогическом процессе.

Характерным маркером происходящих изменений выступает активизация инновационных процессов в образовании, создающих предпосылки для качественных изменений его содержательных и технологических аспектов.

Инновация (от англ. innovation) определяется в словарях и справочниках как «внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком» [8].

По мнению А.В. Хуторского, сущность инновационного процесса заключается в нововведении – «целенаправленном изменении, вносящем в среду внедрения новые стабильные элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое» [14, с. 29]. В то же время инновационная деятельность выступает как единство трёх составляющих её компонентов: создание, освоение и применение новшеств.

В.А. Сластёнин, рассматривая инновацию с точки зрения к педагогического процесса, отмечает в качестве ключевых её компонентов «введение нового в цели, содержание образования, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося, методы оценивания образовательного результата» [13, с. 394], причем, в соответствии с современными тенденциями, эти новшества должны объединять, интегрировать два взаимосвязанных процесса: анализ, обобщение и диссеминацию передового педагогического опыта и внедрение в образовательную практику научных достижений педагогики и психологии.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях определяется рядом обстоятельств:

1. Инновации являются эффективным средством обновления как системы образования в целом, так и организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях различного типа, а также инклюзивного и интегрированного образования.

2. Инновации связаны с поиском новых организационных форм и технологий обучения, что весьма актуально в ситуации изменения содержания образования, объема и состава учебных дисциплин, введения новых учебных предметов.

3. В свете последних мировых тенденций всё большую актуальность приобретает философия открытого образования, в значительной степени базирующегося на технологиях дистанционного и он-лайн обучения, экстернате

и т.п. Специфика данных технологий и видов обучения требует разработки и внедрения новых подходов к организации образовательного процесса в условиях пониженной интерактивности и регламентированности действий обучающегося.

4. И, наконец, инновационная педагогическая деятельность в современных условиях – один из важнейших компонентов работы любого учебного заведения, определяющих конкурентоспособность образовательной организации на рынке образовательных услуг.

Эффективность того или иного нововведения можно оценить, опираясь на критерии педагогических инноваций. При характеристике педагогических нововведений учитываются:

- новизна (от абсолютной – до субъективной),
- оптимальность (соотношение затрат и результата),
- высокая результативность (устойчивость, стабильность результатов инновации),
- универсальность (возможность творческого применения нововведения в массовом опыте).

Вышеизложенные критерии с очевидностью демонстрируют творческую природу педагогической инновационной деятельности, в которой исполнительский подход меняется на проблемно-поисковый, рефлексивно-аналитический, креативный, создающий условия для самосовершенствования и самореализации учителя.

Профессиональная компетентность современного педагога во многом определяется инновационной составляющей: учителю недостаточно просто знать свой предмет и методически грамотно преподносить его детям. Он должен ориентироваться в инновационных тенденциях современной педагогики, уметь включать их в свою практическую деятельность, творчески переосмысливая и трансформируя новшества, самостоятельно разрабатывать и внедрять новые образовательные элементы, улучшающие результаты педагогического процесса.

В то же время, понимание учителями важности нововведений в образовании отнюдь не гарантирует включение самих педагогов в процесс инновационной деятельности. Среди множества причин, тормозящих инновационные процессы в образовании отметим следующие:

1. педагогический консерватизм и интолерантность к неопределенности. К сожалению, довольно часто личный педагогический опыт учителя – его опора в профессии – становится барьером для восприятия нового. Формируемые со временем профессиональные стереотипы, с одной стороны, отражают достигнутый педагогом высокий уровень мастерства, но, с другой стороны, являются устойчивыми, не поддающимися преобразованиям конструктами, создающими помехи для восприятия передового педагогического

опыта [3]. По результатам опросов, педагоги старше 45 лет чаще всего негативно встречают любые перемены, воспринимая их «как угрозу своей трудовой стабильности» [11, с. 19]. В психологии существуют термин «толерантность к неопределенности», под которым понимается способность личности «успешно функционировать в постоянно меняющемся пространстве современного мира, принимать неизвестное» [10, с. 74], напротив, интолерантность связана с дискомфортом, ощущаемым человеком в ситуации неоднозначности, и чем больше неопределенность, чем внезапнее и масштабнее изменения, тем больше дискомфорт. Консерватизм и боязнь неопределенности – психические качества, которые, конечно, могут присутствовать в любой профессиональной среде. Вместе с тем, по мнению ученых (В.В. Байлук, Л.Ф. Колесников, М.А. Кечерукова А.Ю., Минаков А.И., Пригожин, В.Н., Турченко и др.) именно педагогов традиционно принято считать одним из самых консервативных слоев общества [9].

2. сложности в приобретении опыта инновационной деятельности. Знакомство с инновационным типом образовательной деятельности предполагает изучение среды нововведений, проектирование на основе потребностей образовательного учреждения инновационных элементов, моделирование самого процесса инновации, получение опыта внедрения авторских проектов и программ под компетентным научным руководством. Однако, принципы и технологии создания, освоения и внедрения новшеств учителям зачастую приходится осваивать непосредственно в процессе собственной педагогической деятельности в лучшем случае – под руководством более опытных педагогов-практиков, а нередко – самостоятельно, что недостаточно эффективно в современных условиях [12]. Прохождение выездных курсов повышения квалификации часто связано с существенными материальными и временными затратами, что могут позволить себе далеко не все педагоги, а дистанционные курсы позволяют решить лишь часть задач, в основном, общеметодического плана.

3. низкий уровень компетентности педагогов в области теории и технологий творческой деятельности. К сожалению, «в системе образования всё еще сильна классическая парадигма, основанная на традиционной дидактике, которая обеспечивает формирование качеств личности, необходимых для репродуктивной деятельности, но недостаточных для инновационной практики. Не имея полного представления о сущности творчества и креативности, не владея методическим инструментарием, педагоги часто вынуждены действовать методом проб и ошибок, что снижает мотивацию к педагогическому творчеству и результативность их инновационной деятельности» [3, с. 161]. При сохранении должного уровня мотивации процесс становления компетентности педагога в

области творческой инновационной деятельности может быть представлен следующим образом:

- копирование опыта, отдельного приема или метода;
- творческое подражание (взятая за основу чужая идея, разрабатывается, наполняясь собственным содержанием, методами и формами ее реализации);
- подлинное творчество (создание собственной оригинальной концепции, методики обучения и воспитания).

Учитывая вышеизложенные факты, можем сделать вывод, что задача подготовки к инновационной деятельности должна решаться на более ранних этапах становления педагога, а именно – в период обучения в вузе.

Наблюдения за учебной деятельностью студентов и их работой на практике показывают, что будущие учителя понимают необходимость инноваций в образовании, но отмечают различного уровня сложности в осуществлении инновационной деятельности и не владеют способами их преодоления. Многие из обучающихся стремятся вносить элементы нового в свою работу, однако испытывают затруднения при поиске и отборе возможных нововведений, а также их самостоятельном применении [1; 4].

Чтобы выпускник педагогического вуза не только понимал суть происходящих в образовании изменений, но и был готов к внедрению новшеств в практику, к трансформации знаний в реально работающие технологии, необходима перестройка образовательного процесса, смещение акцента на подготовку учителя, способного и готового осуществлять инновационную педагогическую деятельность. Такая подготовка должна строиться на основе взаимосвязи потребностно-мотивационного; содержательно-операционального и рефлексивно-оценочного компонентов.

Критериями сформированности потребностно-мотивационного компонента готовности педагога к инновационной деятельности являются:

- мотив совершенствования учебно-воспитательного процесса,
- готовность к преодолению затруднений в инновационной деятельности,
- восприимчивость к педагогическим инновациям,
- потребность в самореализации и самоактуализации,
- творческая позиция.

Для содержательно-операционального компонента готовности будущего учителя к инновациям ключевыми являются:

- наличие знаний в области инновационной деятельности,
- осознанность и оптимальность осуществления инновационного процесса,
- наличие опыта осуществления инновационных действия по созданию, освоению, применению и контролю вводимых новшеств.

Рефлексивно-оценочный компонент представлен такими критериями, как

- умение осуществлять самоанализ и самооценку собственной инновационной деятельности,
- способность к преобразованиям инновационного опыта (как своего, так и чужого), гибкость мышления студентов в учебной инновационной деятельности,
- прогнозирование и проектирование дальнейшего развития себя как субъекта инновационного процесса,
- готовность к поиску и внедрению новых путей и способов решения различных учебных задач.

Для успешной подготовки будущих учителей к творческой инновационной деятельности в сфере образования необходимо создать обучающую среду, которая актуализировала бы и стимулировала инновационную деятельность студентов, способствовала бы проявлению ими творчества, стремления к самосовершенствованию.

Среди условий, обеспечивающих такую обучающую инновационную среду, можно выделить:

- положительное отношение педагогов к нововведениям, открытость передовому педагогическому опыту;
- демонстрация педагогами образца креативного поведения;
- стимулирование самостоятельной инновационной деятельности студентов;
- создание ситуаций неопределенности для проявления студентами креативного подхода в деятельности, а также творческого взаимодействия обучающихся;
- информационная и методическая обеспеченность нововведений;
- научно-практическое руководство освоением новшеств;
- обеспечение рефлексии студентами собственной деятельности с позиций инновационного подхода.

Содержание обучения в вузе также должно получить новое наполнение, с акцентом на инновационные компоненты педагогической деятельности. Это не только теоретическое изучение педагогической инноватики, но и моделирование инновационной деятельности в учебном процессе [2]; развитие гностических и проектировочных умений [5]; создание ситуаций, позволяющих обучающимся проявить своё отношение к нововведениям в образовании и повысить мотивацию к собственной инновационной деятельности; создание и внедрение собственных проектов в практику обучения и воспитания [7]; а также включение в образовательный процесс элементов креативной педагогики [6], активно работающих на развитие творческого потенциала студентов, формирующих у

них установку на творчество в профессиональной деятельности, и создающих тем самым предпосылки для успешного осуществления творческой инновационной деятельности в сфере образования.

Литература

1. Бубунец, С.О., Зеленкова, И.В. Организация учебной деятельности студентов педагогического факультета в рамках дисциплины «Практикум по ручному труду и конструированию»// Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и материалов IV Международной научно-практической конференции/ под общ. ред. О.Б. Широких. – Коломна: ГСГУ, 2017. – 400 с. – С. 266-270.
2. Гавриленко, Л.С. Модель подготовки будущего учителя к инновационной деятельности// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №58. – С. 361-365.
3. Зеленкова, И.В. Инновационная педагогическая деятельность как творчество (психолого-педагогический аспект)// Человеческий капитал. – 2012, №10-11 (46-47). – С. 160-164.
4. Зеленкова, И.В. Использование технологии case-study при изучении курса «Методика преподавания изобразительного искусства»// Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего. Том 4. Выпуск 1. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2018. – 332 с. – С. 208-213.
5. Зеленкова, И.В. Проектирование образовательного пространства внеурочной деятельности в контексте ФГОС НОО// Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и материалов III Международной научно-практической конференции/ под общ. ред. О.Б. Широких. – Коломна: ГСГУ, 2016. – 420 с. – С. 177-182
6. Зеленкова, И.В. Реализация креативного подхода в преподавании изобразительного искусства на основе комплексного системного подхода// Актуальные проблемы и перспективы теории и практики современного образования. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2018. – С. 138-142.
7. Зеликова, Ю.В. Создание условий для обучения младшего школьника-билингва английскому языку в инклюзивной образовательной среде// Современные проблемы дефектологии глазами студента: Материалы VII Всероссийского конкурса студенческих публикаций. В 2-х частях. / Ответственный редактор А.А. Андреева. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2018. – С. 55-59.
8. Инновация// Академик, 2000-2020 [Электронный ресурс]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/152267> (дата обращения 10.10.2020)

9. Кечерукова, М.А. Педагогический консерватизм и интернационализация высшего образования: проблемы и пути решения // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – №4. – <https://doi.org/10.24158/spp.2019.4.25>
10. Корнилова, Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности// Психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 74-86.
11. Лисюткин, М.А., Фрумин, И.Д. Как деградируют университеты? К постановке проблемы// Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4-5 (92-93). – С. 12-20.
12. Максимов, Ю.Г. Педагогические условия подготовки студентов к инновационной деятельности в школе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2001. – 199 с.
13. Слостенин, В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
14. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.

О.В.Азарко, Е.С.Василевская
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь
azarka@tut.by, alena08@tut.by

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

***Аннотация.** В статье представлен опыт работы кафедры белорусского и русского языкознания факультета начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» по развитию познавательного интереса у будущих учителей начальных классов средствами внеаудиторной работы.*

***Ключевые слова:** познавательные интересы, внеаудиторная работа.*

Действующий образовательный стандарт по специальности 1-01 02 01 *Начальное образование* ориентирует на формирование у будущих педагогов целого ряда академических, социально-личностных и профессиональных компетенций. Учитель начальных классов должен быть способным управлять учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельностью обучающихся, проводить учебные занятия разных видов, организовывать самостоятельную работу, формировать базовые компоненты культуры личности, развивать навыки самостоятельной работы учащихся с учебной, справочной,

научной литературой, различными источниками информации [1, С.8-9]. Формирование перечисленных компетенций невозможно без развития познавательного интереса у студентов.

Г.И. Щукина в своих исследованиях определила следующие содержательные компоненты данного психического образования:

- эмоциональный, который характеризуется положительным отношением к деятельности, к процессу деятельности и наиболее ярко проявляются во время взаимодействия с другим человеком;
- интеллектуальный компонент, связанный с развитием операций мышления (синтез, анализ, сравнение, обобщение);
- регулятивный компонент, который отражает устремления, целенаправленность, преодоление трудностей, принятие решений, сосредоточенность внимания, отношение к результатам деятельности, развитие рефлексивных способностей, связанных с самооценкой и самоконтролем в ходе деятельности;
- творческий компонент, который выражается в самостоятельном переносе ранее усвоенных способов деятельности в новую ситуацию, комбинировании ранее известных и новых способов деятельности, проявлении способности к оригинальной мыслительной деятельности [2].

Познавательный интерес развивается только в деятельности. Причем эта деятельность может и должна осуществляться не только в учебное, но и во внеучебное время, в процессе проведения внеаудиторной работы.

На кафедре белорусского и русского языкознания факультета начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» сложилась система внеаудиторной работы, которая позволяет совершенствовать не только лингвистическую, социокультурную подготовку будущих учителей начальных классов, но и развивать у них познавательный интерес.

Как показывает наш опыт, наиболее эффективными формами внеаудиторной работы, направленной на развитие познавательных интересов, является деятельность лингвистического кружка, проведение предметных олимпиад, литературных игр и викторин, реализация образовательных проектов, организация экскурсий по наиболее значимым местам Беларуси.

Эффективность внеаудиторной работы во многом связана с положительным отношением студентов к предлагаемой деятельности. Как правило, большой интерес у студентов вызывает возможность узнать что-то новое об объектах, казалось бы, известных. Например, в первый месяц обучения на факультете первокурсникам предоставляется возможность познакомиться с городом, в котором они будут учиться четыре года. Интересная, содержательная

экскурсия вызывает желание еще больше узнать об истории Минска, людях, которые в нем живут.

Научно-популярные лекции об истории и функционировании имен собственных, проведение небольшого самостоятельного исследования, желание поделиться результатами своего поиска приводит студентов на заседания лингвистического кружка, а затем и в студенческую научно-исследовательскую лабораторию, где они могут реализовать свой интеллектуальный потенциал.

Формированию регулятивного компонента познавательного интереса во многом способствует выбор формы работы. Мероприятия, организованные на конкурсной основе, стимулируют студентов на преодоление трудностей, ответственное отношение к результатам деятельности.

Так, на протяжении 10 лет на факультете проводится олимпиада по белорусскому языку *Septem artes liberales* (Семь вольных искусств). Программа олимпиады включает задания по орфографии, фонетике, лексике, фразеологии, морфемике, словообразованию, грамматике, однако форма проведения нестандартная. Формат первой олимпиады, проведенной в 2011 году, подсказала система обучения в средневековых университетах. Участники олимпиады должны были «пройти» обучение на артистическом факультете и «сдать» экзамены по семи свободным искусствам: тривиум – грамматика, риторика, диалектика; квадравиум – арифметика, геометрия, астрономия, музыка. Первоначально организаторы игры стремились связать лингвистическое задание и свободное искусство. Например, задание по геометрии звучало так: *Слово геометрия греческого происхождения: geometria – измерение земли. В белорусском языке сохранилось немало фразеологизмов, в которых упоминаются дометрические единицы измерения. Необходимо определить, о какой единице измерения и о каком фразеологизме идет речь (например, «Эту единицу измерения мы вспоминаем, когда говорим о человеке высокого роста»). Ответ: верста, коломенская верста).*

Затем мы отказались от корреляции между олимпиадными заданиями и свободными искусствами, сохранив название олимпиады и количество заданий. Ежегодно выбирается новая тема для олимпиады: в 2014 году – время, в 2015 году – юбилей культурных деятелей Беларуси, в 2016 году мы осуществили кругосветное путешествие и сдали экзамены на каждом континенте Земли, семь нот послужили названиями экзаменов в 2018 году, семь цветов радуги – в 2020.

Несмотря на то, что в олимпиаде принимают участие студенты всех курсов, шанс победить есть у каждого, поскольку важен не столько объем знаний, сколько чувство языка, умение делать выводы на основе анализа предложенных языковых фактов. Содержательная наполненность,

нетрадиционная форма, демократичный регламент обеспечили олимпиаде популярность.

Еще одной традиционной формой в нетрадиционном исполнении являются литературные викторины. Выбор темы викторины чаще всего подсказывает календарь юбилейных дат, а материал в свою очередь влияет на выбор формы игры.

Так, викторина, посвященная юбилею Михася Лынькова, самым знаменитым произведением которого является повесть “Миколка-паровоз”, была разработана и проведена в форме дорожного альбома. Конкурс на знание произведений В.Короткевича, автора самых известных белорусских исторических детективов, проводился в форме игры-квеста “Детективы читают произведения В.Короткевича”. Знания о творчестве Янки Мавра проверялись в форме интеллектуального лото.

Сформировать рефлексивные способности, связанные с самооценкой и самоконтролем, позволяет участие в реализации образовательного проекта «Энциклопедия одной книги», целью которого является формирование у студентов умения читать научно-популярную и художественную литературу, воспринимать фоновую информацию, представлять результаты своих поисков в различных формах – виртуальная экскурсия, создание электронного словаря, инсценировка, выступление кукольного театра. Так, знакомство с эссе Владимира Короткевича «Земля под белыми крыльями» привело к созданию сразу нескольких «энциклопедий» – Кулинарной, Зеленой, Голубой, Этнографической, Энциклопедии персоналий. Групповая работа над реализацией проекта позволяет формировать эмоциональный компонент познавательного интереса.

Художественное произведение может подтолкнуть к выбору маршрута экскурсии, как это было с очерком В. Короткевича «Песня из северных Афин». В очерке речь шла о Залесье – родовом поместье Огинских, и желание познакомиться с этим памятником культуры Беларуси привело к путешествию по маршруту Залесье – Сморгонь – Солы – Гервяты. Так появилась и стала традиционной еще одна форма внеаудиторной работы – экскурсионная.

Реализация дополнительной образовательной программы «Основы экскурсоведения» позволила студентам посетить Гродно, Полоцк, Будслав, Глубокое, познакомиться с достопримечательностями Беларуси. Параллельно участники этого проекта узнают много культурологической, природоведческой, исторической информации, которую в дальнейшем смогут использовать на уроках по предмету «Человек и мир». Подобные экскурсии нередко сопровождаются мини-викторинами, квестами, что позволяет расширить кругозор студентов, повысить познавательный интерес.

Организуя то или иное воспитательное мероприятие, мы активно привлекаем к подготовке самих студентов, что помогает им освоить различные формы внеклассной работы, сформировать своеобразную шкалу качества, культуру организации и проведения мероприятий.

Таким образом, представленная система внеаудиторной работы способствует развитию познавательного интереса, расширению кругозора, активизации внимания, восприятия, памяти, воображения будущих учителей начальных классов. Все эти качества им, безусловно, понадобятся в будущей профессиональной деятельности. Не следует забывать о том, что именно под влиянием учителя будет формироваться познавательный интерес младших школьников, их устойчивое позитивное отношение к учению и познанию, что во многом окажет влияние на ход дальнейшего обучения.

Литература

1. Образовательный стандарт высшего образования: ОСВО 1-01 02 01-2013. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2013. – 27 с.
2. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: научн. издание / Г. И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1988. – 203 с.

О.В. Тесленко

ГОУ ВО МО «Московский государственный
областной университет», г. Москва, РФ
tanpo@yandex.ru

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Аннотация. Автор рассматривает проявление гуманности (человечности) как родового человеческого качества, принципы её утверждения и ценностные ориентации реализации в условиях педагогической практики аспирантов в высшем образовании.

Ключевые слова: гуманизация, методологический подход, педагогические инновации, духовность, свобода, ответственность.

Гуманистический подход к профессиональной подготовке аспирантов в системе высшего образования культивирует отношение к аспиранту как субъекту познания, общения и творчества. При этом акцентируется гуманность как уникальное личностное образование, иллюстрирующее социальный опыт и социальную активность личности и – связанное с такими её ценностными

качествами как патриотизм, гражданственность, ответственность, убежденность и т.п. [1, с.1-2].

Аспиранты второго курса в период педагогической практики и третьего курса – на научно-педагогической практике – проводят воспитательную работу в студенческих группах. Будущие преподаватели проводят с бакалаврами воспитательные мероприятия на факультетах и принимают непосредственное участие в проведении научных студенческих олимпиад, конкурсов, смотров, конференций и др. Это позволяет анализировать факторы, детерминирующие ценностно-смысловое отношение личности самого аспиранта к культивированию своих профессиональных качеств воспитателя и оценивать воспитательную работу непосредственно со студентами. Студент должен искать и найти пути для формирования в личности социально-ценностной активности, побудить интерес к себе и профессиональному росту, интерес к окружающему миру; научиться саморегуляции своего поведения, взаимодействию, сотрудничеству, адекватному проявлению социальной активности, инициативы и самостоятельности, правильному выбору форм поведения и т.д. А также важно развить познавательный интерес, пробудить познавательную активность, способность к учёбе и творчеству, а так же - правильной организации своего творческого труда.

С аспирантами в период педагогической практики методисты кафедры педагогики уделяют специально внимание духовному развитию бакалавра, рассматривают направления работы по патриотическому воспитанию, формированию гуманных личностных качеств: любовь к Родине - патриотизм (осознание глубинных связей духовного родства населяющих страну народов, гордости за свою Родину и свой народ, уважение к символике государства), убеждённость, гражданственность (проявление гражданских чувств, преданности Родине), ответственность (осознание чувства долга перед Родиной, защита её чести и достоинства), активная гражданская позиция, социальная активность (готовность и способность к культуросозидательной деятельности на благо Родины).

Аспиранты – будущие преподаватели. Важно знакомить их с теоретическим наследием отечественных исследователей, накопленным социально-педагогическим опытом. Теоретическими наработками по гуманизации воспитательной работы будущего преподавателя являются

– психологические теории духовного развития личности (К.А. Абульханова-Славская Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

- концепции формирования гуманной личности педагога (Н.В. Александров, Э.А. Гришин, Ю.К. Васильев, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, П.А. Просецкий, В.К. Розов, В.А. Сластенин, Л.В. Спирин, А.И. Щербаков и др.);
- теории духовной культуры субъекта (С.С. Аверинцев, Е.И. Артамонова, М.М. Бахтин, Г.С. Батищев, В.С. Библер, Л.П. Буева, Г.П. Выжлецов, Г.Д. Гачев, Я.Э. Голосовкер, Ю.Н. Давыдов, Л.П. Илларионова, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, О.Н. Козлова, В.М. Межуев, Н.Д. Никандров, Г.В. Платонов, З.И. Равкин, В.Н. Сагатовский, Е.Г. Силяева, В.Г. Федотова и др.);
- теории духовности (Е.И. Артамонова, Б.З. Вульф, Ю.П. Вяземский, П.М. Ершов, Д.В. Пивоваров, П.В. Симонов, В.И. Слободчиков и др.);
- теории ценностно-смысловой профессиональной жизнедеятельности (Е.В. Андриенко, Л. Витгенштейн, Н. Гартман, Э. Гуссерль, А.Ф. Лосев, М.С. Каган, М.К. Мамардашвили, В.В. Налимов и др.);
- развития самосознания субъекта (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бизяева, С.М. Годник, Л.Н. Захарова, Б.Т. Лихачев, Л.М. Митина, Е.Н. Шиянов, А.И. Шутенко и др.);
- саморазвития учителя (Е.В. Андриенко, Д.Ю. Ануфриева, Е.И. Артамонова, Н.Р. Битянова, К.М. Дурай-Новакова, В.А. Кан-Калик, С.М. Маркова, Г.С. Пьянкова, Л.Ф. Спирин и др.);
- развития духовных способностей (Б.С. Алякринский, В.Д. Шадриков);
- теории формирования ментальности (Б.С. Гершунский, И.Г. Дубов, О.Г. Усенко);
- валеологии (В.П. Казначеев, Л.Г. Татарникова);
- акмеологии (О.С. Анисимов, И.Д. Багаева, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, М.И. Станкин);
- профессиональной этики педагога (Е.И. Артамонова, Л.П. Илларионова, Е.Г. Силяева, Н.Е. Щуркова).

Вопрос о критериях гуманизации практикоориентированности аспирантов требует обратиться к понятию «критерий». По толкованию в словаре С.И. Ожегова, – это мерило оценки. Это требует обратить внимание на ключевые принципы построения системы воспитательной работы. Применительно к аспирантам вуза речь идет о следующих принципах:

1. Преподавателями вуза должны становиться только те, кто испытывают «жажду нового интеллектуального опыта педагогической работы» и самосовершенствования профессионального педагогического мастерства.

2. Одной из ключевых ценностей вуза должен стать принцип развития будущего преподавателя вуза. Необходим своевременный контроль реальной ситуации, система методов стимулирования учебно-воспитательного процесса.

3. В программе подготовки аспиранта как воспитателя будущих студентов необходимо опираться на диалектику традиционных инструментов обучения (внешние и внутренние семинары и тренинги) и разнообразных инструментов саморазвития, самостоятельной работы.

4. Необходима рейтинговая система, основанная на критерии успешной успеваемости по педагогическим учебным дисциплинам.

5. Создание условий для саморазвития личности аспиранта. Система менеджмента качества вуза должна создавать дополнительные стимулы и условия для саморазвития. Сегодня такое развитие неотделимо от преобразования ценностей образования. Уже не просто получение знаний и даже не развитие умений воспользоваться ими - ориентиры образования, а формирование способности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности, жизнедеятельности, способность приобретать и развивать свои профессиональные компетенции.

В информационном обществе развитие высшего образования и передовой науки являются одним из ключевых приоритетов вхождения государств в число наиболее развитых и конкурентоспособных стран мира. Сегодня и в перспективе нации будут конкурировать между собой не только товарами и услугами, но и системами общественных ценностей и системой образования. При этом акцентируется интерес к Человеку как высшей ценности современного общества и образования, что требует рассматривать профессиональную подготовку аспиранта, обладающего качествами патриота-гражданина, как воспитание элиты социума.

Литература

1. Артамонова, Е.И. Гуманистический идеал общества в контексте современной педагогики // Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития: Материалы Всероссийской конференции с международным участием. XXII социально-педагогические чтения, посвященные 75-летию со дня рождения Л.В. Мардахаева, Москва, 9 февраля 2019г. / под ред. Л.В. Мардахаева. – Москва: Перспектива, 2019. – 407 с. – С. 38-43.
2. Артамонова, Е.И. Инновации в обновлении профессионального педагогического образования // Наследие Н.К. Крупской и современность: Науч.труды Всерос.н-п конф, посвященной 150-летию Н.К. Крупской, 26-27

- февраля 2019г., Москва, МГОУ /Под ред.Е.И. Артамоновой. – Москва: МАНПО, 2019. – С.143-150.
3. Бочарова, В.Г. Программа подготовки организаторской и воспитательной работы с детьми и подростками по месту жительства (для факультетов общественных профессий педагогический (вузов). – Москва: Просвещение, 1982. – 128 с.
 4. Ёлкин, С.М., Косова, А.А. О содержании понятий «Патриотизм» и «Патриотическое воспитание» // Вестник НовГУ. – 2017. – №1 (99). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiy-patriotizm-i-patrioticheskoe-voospitanie> (дата обращения: 09.10.2020).
 5. Илюшина, О.В. Методологические подходы к формированию качеств гражданина-патриота студентов средствами культурно-исторического наследия //Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – №2. – С.185-187.
 6. Инновационная деятельность в образовании: Материалы XIII Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль-Москва: Канцлер, 2019. – 708 с.
 7. Патриотизм: история, современность, образ будущего. Международная научно-практическая конференция, посвященная 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Ульяновск, 14–16 апреля 2015 г.): сборник студенческих научных работ / под ред. Т.В. Петуховой. – Ульяновск: УлГТУ, 2015. – 217 с.
 8. Патриотическое воспитание молодежи – важнейшая задача государства: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В.В. Рынькова. – Перевоз, 2019. – 200 с.
 9. Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; под ред. Л.П. Крившенко. – Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2017. – 432 с.
 10. Савченко, Е.А., Илюшина, О.В. Модель гражданско-патриотического воспитания современной молодежи средствами культурно-исторического наследия //Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2017. – №2. – С.8-15.
 11. Сидоров Е. Ю. Культура мира и культура России // Полис. Политические исследования. – 1998. – № 5. – С. 106-113.
 12. Тангян С.А. Культура и педагогика мира // Общественные перемены и культура мира. – Москва: Весь мир, 1998. – 362 с.
 13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 г. № 996-р. // Российская газета – № 122(6693) – 8 июня 2015 г.
 14. Харламов, И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Гардарики, 2003. – 519 с.

БЕЗОПАСНАЯ СРЕДА В РАБОТЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о подготовке будущих воспитателей к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в коррекционных дошкольных образовательных учреждениях и в условиях инклюзивного образования. Особое внимание уделяется специфике безопасной среды и способам организации особого образовательного пространства для детей с ОВЗ.*

***Ключевые слова:** безопасная среда, дети с ОВЗ, профессиональные компетенции студентов*

На современном этапе педагог – это профессия, которая должна соответствовать определенным стандартам, регулирующим профессиональную деятельность. Профессиональный стандарт – это, прежде всего, повышение качества образования и оценка квалификации педагога.

Остановимся на требованиях к образованию и обучению педагога, в нашем случае воспитателя, которому предстоит работать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

В современной специальной дошкольной педагогике дети с ограниченными возможностями в психическом и физическом развитии рассматриваются как дети с особыми образовательными потребностями. Они нуждаются в особых средствах для достижения тех задач развития, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами воспитания и образования.

Этап дошкольного детства время вхождения ребенка с ограниченными возможностями в первую общественную образовательную систему — дошкольное обучение и воспитание.

Как помочь «особенному ребёнку» адаптироваться в окружающем пространстве? На помощь призван прийти инклюзивный подход, который предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через включение в образовательный процесс подготовленных специалистов.

Усилия педагогов направлены на формирование профессиональных компетенций студентов, т.е. способности успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении профессиональных задач.

При работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями и сохранным развитием необходимо умение планировать мероприятия, направленные на укрепление здоровья и физическое развитие детей, а так же проведение режимных моментов, мероприятий по физическому воспитанию в процессе выполнения двигательного режима, педагогическое наблюдение за состоянием здоровья каждого ребенка.

Студентам необходимо овладеть методическим обеспечением образовательного процесса, что включает разработку методических материалов с учетом состояния здоровья, особенностей возраста, группы и отдельных воспитанников, создание предметно-развивающей среды в соответствии с потребностями детей ОВЗ и многое другое.

Трудовые функции будущих воспитателей заключаются в умении проводить систематический анализ эффективности занятий и подходов к обучению, участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка дошкольного возраста.

Воспитатель детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями и с сохранным развитием должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности.

Остановимся на требованиях к организации безопасной среды в условиях дошкольной образовательной организации.

Предметно-развивающая среда – это совокупность условий, оказывающих прямое и косвенное влияние на всестороннее развитие ребёнка в образовательном учреждении, состояние его физического и психического здоровья, успешность его дальнейшего образования, а также на деятельность всех участников образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Цель создания развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении обеспечение жизненно важных потребностей формирующейся личности: социальных и духовных. Развивающая среда выступает в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления личности ребенка, она обогащает личностное развитие.

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [3].

Безопасность – это состояние защищённости жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Безопасность достигается проведением единой политики в области обеспечения безопасности,

системой мер экономического, профилактического, информационного, организационного и иного характера.

Безопасность образовательного учреждения – это условия сохранения жизни и здоровья обучающихся, воспитанников и работников, а также материальных ценностей образовательного учреждения от возможных несчастных случаев, пожаров, аварий и других чрезвычайных ситуаций.

К основным объектам безопасности в детском саду относятся: личность (её права, свободы и здоровье); общество, детский сад (его материальные и духовные ценности) [1].

Студентам необходимо понимать специфику организации особого образовательного пространства для детей с ОВЗ. Направления коррекционной работы для развития детей с нарушениями слуха, с нарушениями зрения, с речевыми дисфункциями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с нарушениями интеллектуального развития, с нарушениями поведения и общения, с комплексными (сложными) нарушениями развития, с иными ограниченными возможностями здоровья.

Безопасность можно разделить на два крупных блока.

1. Безопасность образовательного учреждения, то есть обеспечение безопасных условий в ДОУ и охрана ДОУ.

2. Личная безопасность.

Основные гигиенические принципы устройства и оборудования детских учреждений: возрастная, групповая и индивидуальная изоляция, создание благоприятного светового режима, создание оптимального воздушно-теплового режима, создание условий для обеспечения достаточной двигательной активности, создание условий для рационального питания детей.

Среда обитания может оказывать благотворное или неблагоприятное влияние на состояние здоровья дошкольника, его рост и развитие. Параметры окружающей среды, при которых создаются наилучшие для организма ребенка условия жизнедеятельности, называются комфортными [3].

Проблема безопасности образовательной среды с позиции охраны физического и психического здоровья воспитанников и педагогов.

В физической безопасности выделены три фактора:

1. Экологический. Сохранение здоровья детей сегодня актуализируется повсеместным ухудшением экологической ситуации. На детях легко отражаются как положительные, так и отрицательные воздействия окружающей среды. При этом слабые раздражения не всегда проходят бесследно, а могут изменять сопротивляемость и функциональные свойства организма. И на таком фоне даже безвредный фактор среды может негативно сказаться не только на состоянии ребенка в настоящий момент, но и

определить ход его дальнейшего развития, уровень здоровья, готовность к социальным воздействиям.

2. Медико-гигиенический. В данный фактор входят два компонента:
 - а) соблюдение санитарно-гигиенических требований к организации образовательного процесса,
 - б) медицинское сопровождение образовательного процесса.
3. Биолого-педагогический. В данном факторе целесообразно выделить также два компонента:
 - а) оптимизация режима двигательной активности детей,
 - б) обеспечение безопасности занятий физическими упражнениями.

В психологической безопасности рассматривались следующие факторы:

1. Статусно-возрастной. Дошкольники почти полностью находятся в подчинении педагога, во власти его настроения, отношения к ним. В этой связи, безопасность образовательной среды дошкольного учреждения во многом определяется личностью педагога, уровнем его психологической готовности строить психологически целесообразные взаимоотношения с ребенком в контексте воспитательного и образовательного процесса.
2. Этнический. В настоящий момент в дошкольных учреждениях России воспитываются дети разных национальностей. Этническая интолерантность участников образовательного процесса может значительно увеличивать психологическую опасность образовательной среды дошкольного учреждения. Формирование межнациональной толерантности - длительный, сложный процесс, начинающийся в раннем детстве и протекающий в течение всей жизни.
3. Инклюзивный. Инклюзия в общественных отношениях и инклюзия в образовании в настоящее время активно внедряется как ведущая идеология отношения к людям-инвалидам в нашей стране. Дети, с раннего возраста научившись доброжелательному взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками, имеющими отклонения в развитии, принимают особых детей как партнеров, лишь нуждающихся в помощи, что способствует гуманизации их взаимоотношений [2].

В современных образовательных условиях к воспитателю дошкольного учреждения предъявляются особые требования, которые определены в тексте Профессионального стандарта педагога.

Специфика организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности и сохранное развитие, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения, а также требует создания новых форм и способов организации образовательного процесса.

Готовность выпускника к работе в разнообразных коррекционных дошкольных образовательных учреждениях, а также способность включения в инклюзивное образование и умения организовать такие условия, при которых ребенок с особенными возможностями здоровья будет вовлечен в целостный процесс развития, воспитания, социализации, обучения, несмотря на физические, интеллектуальные и личностные особенности.

Литература

1. Голубев, В.В., Макарова, Л.В. Медико-биологические и социальные основы здоровья детей дошкольного возраста: учебник для использования в учебном процессе образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования по специальности "Дошкольное образование". – Москва: Академия, 2017. 270 с.
2. Капитонова, Э.К. Медико-биологические и социальные основы здоровья// Медицинские новости. – 2000. – №8. – URL: <http://www.mednovosti.by/journal.aspx?article=3013> (дата обращения 12.10.20)
3. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13. // Российская газета – Федеральный выпуск № 157(6133) – 19 июля 2013 г. – URL: <http://www.rg.ru/2013/07/19/sanpin-dok.html> (дата обращения 12.10.20)

С.А. Перекальский

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
s_perekalsky@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные особенности проектной деятельности в процессе подготовки обучающихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности, учет которых позволяет более эффективно организовать данную работу со старшеклассниками.

Ключевые слова: инновационная деятельность, проектная деятельность, особенности проектной деятельности.

Особая роль в процессах обновления образования принадлежит учителю, самореализующемуся в профессии и создающему условия для развития учащихся, способного к творческой деятельности, самообразованию и исследовательской работе. Данные изменения способствовали актуализации исследований в области профессионально-личностной подготовки учителя к инновационной деятельности.

На основании теоретического анализа научной литературы под инновационной деятельностью понимается деятельность по созданию, освоению, внедрению и распространению новшеств. Основные аспекты профессионально-личностной подготовки педагога к инновационной деятельности рассматривались в работах Н. М. Анисимова, А. Ф. Балакирева, С. Г. Григорьевой, Е. П. Морозова, А. Я. Найн, Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина, А. В. Шломы и др.

Одним из актуальных вариантов подготовки будущего учителя к инновационной деятельности является организация данной работы на допрофессиональной ступени в рамках профильных педагогических классов.

Мы исходим из того, что данный процесс является достаточно сложным и длительным, а активное взаимодействие ВУЗа и школы является условием повышения качества педагогического образования на довузовском уровне и обеспечения качества подготовки педагогических кадров [1, с. 69].

Идея допрофессиональной педагогической подготовки не является новой в отечественном образовании и связана с необходимостью в подготовке домашних учителей и воспитателей.

На сегодняшний день профессионально-личностная подготовка учащихся профильных педагогических классов рассматривается в качестве способа и среды формирования

- педагогических способностей,
- профессионально-значимых качеств,
- субъектной позиции,
- ценностных ориентаций,
- профессиональной направленности,
- общей, педагогической и управленческой культуры личности,
- социокультурной компетентности

то есть тех элементов, которые составляют готовность к получению дальнейшего профессионального педагогического образования (Н. М. Борытко, Р. З. Гирфанова, С. О. Зуева, С. Н. Канунников, Л. Д. Литвинова, Г. Н. Попова, В. И. Ревякина, В. Б. Успенский, А. М. Федоров и др.).

Вовлечение обучающихся профильных педагогических классов в проектную деятельность мы считаем одним из эффективных средств в их подготовке к инновационной деятельности.

Различные аспекты проектного обучения представлены в работах Д. Дьюи, У. Килпатрика, Э. Коллингса, С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, М. В. Крупениной, В. Н. Шульгина и других. Основные аспекты организации проектной деятельности представлены в трудах Е. В. Ивановой, Н. В. Крыловой, Л. И. Лебедевой, Н. В. Матяш, А. М. Новикова, Е. С. Полат, М. Б. Романовской, Г. К. Селевко и других.

В более ранних работах мы установили, что проектная деятельность, способствуя активизации познавательной и творческой деятельности, самостоятельности и инициативности, реализуется через совокупность проблемных, эвристических и исследовательских методов. Являясь созидательной творческой работой по достижению значимых результатов, учащийся выступает ее активным участником, инициатором и субъектом [2, с. 253].

Проектная деятельность, используемая в процессе подготовки обучающихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности, имеет свои специфические особенности, учет которых позволяет реализовывать данный процесс более эффективно.

Сравнительный анализ основных характеристик проектной деятельности обучающихся и профессиональной проектной деятельности был детально проведен Н. В. Матяш [3, с. 15-27]. Сравнивая проектную деятельность обучающихся и профессиональную проектную деятельность, автор анализирует такие характеристики данной деятельности как мотивация, цель, содержание, средства, результат, объекты управления, в рамках которых можно заметить определенные различия.

Однако специфические особенности проектной деятельности на допрофессиональной и вузовской ступени не столь выражены и не могут быть объяснены исключительно за счет большой разницы в возрасте обучающихся, их жизненного опыта, осознания профессиональных перспектив, особенностей организации труда по месту работы и пр.

Таким образом, специфика проводимого нами исследования потребовала от нас уточнения ее особенностей в контексте подготовки обучающихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности. К ключевым особенностям проектной деятельности мы относим ее высокую актуальность и личностную значимость для обучающихся, практикоориентированность, творческую и профессиональную направленность, ее интегративность и вариативность и ряд других особенностей.

Выполняемые старшеклассниками проекты способствуют осознанию ими общественно-исторической обусловленности изучаемых явлений и процессов, позволяя в полной мере понять их сущность, актуальность, особенности и перспективы. Процесс подготовки к инновационной деятельности анализируется старшеклассниками с позиции современных научных представлений, логики исторического развития педагогики и образования, текущих общественных противоречий.

Преобладающее большинство проектов являются практико-ориентированными, а по замыслу и содержанию соответствуют общей направленности на будущую профессию, способствуя раскрытию ее сущностных основ и различных аспектов инновационной деятельности в единстве создания, освоения, внедрения и распространения новшеств. В процессе подготовки старшеклассников к инновационной деятельности используются и так называемые интегративные проекты. Включая информацию из различных отраслей научного знания в проекты, мы делаем их более интересными и значимыми. Получаемые знания становятся более понятными, выстраиваясь целостно и в определенной системе.

В процессе выполнения проекта воссоздается атмосфера творческого поиска. Желание преодолеть возникающие трудности и противоречия позволяет получить как новые знания, так и новые способы действия, а также особый исследовательский опыт. В работе могут быть использованы творческие методы генерирования новых идей, применяемые в проектной деятельности. Использование творческих методов способствует снятию психологических барьеров и проявлению креативности в проектной деятельности.

Организуемая проектная деятельность в процессе подготовки к инновационной деятельности всегда разнообразна и предполагает использование всей палитры проектов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

В работах Е. С. Полат [4, с. 70-79], Г. К. Селевко [5, с. 148] и других рассматриваются виды проектов с точки зрения основных критериев. Старшеклассники имеют возможность выполнять долгосрочные, комплексные и межпредметные проекты различной степени массовости и характера координации.

В данную работу могут быть вовлечены все субъекты образовательного процесса, так как внедрение новаций всегда сопряжено с их влиянием не только на обучающихся, но и на их родителей, педагогов, администрацию. Включая старшеклассников в групповые и массовые проекты, мы создаем особую специфику межличностных взаимоотношений между ребятами, в которых может проявиться личность будущего новатора, готового к изменениям,

преодолению препятствий и поиску смыслов. Участие в таких проектах открывает новые творческие и познавательные горизонты, укрепляя веру в себя и свой профессиональный выбор.

Литература

1. Широких, О.Б. Модернизация педагогического образования в условиях регионального вуза / О. Б. Широких // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 68–71.
2. Перекальский, С.А. Концептуальные основы подготовки будущего учителя к инновационной деятельности / С. А. Перекальский // Российский научный журнал. – 2010. – № 3 (16). – С. 249-256.
3. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пос. для студ. учреждений высш. образования / Н. В. Матяш. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2014. – 160 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2005. – 272 с.
5. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. / Г. К. Селевко. – Москва: Народное образование, 2005. – Т.1. – 556 с.

С.О. Бубунец

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ
bubunets@bk.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ОСНОВАМ ДЕБЮТА В ШАХМАТНОЙ ПАРТИИ

Аннотация. В статье рассматривается классификация дебютов; приводятся примеры обучения студентов открытым дебютам в рамках учебной дисциплины «Шахматы в ДОО и начальной школе»; уделяется внимание преимуществу первого хода в шахматах.

Ключевые слова: шахматная партия, дебют, защита, чемпион мира.

Учебная дисциплина «Шахматы в ДОО и начальной школе» направлена на подготовку студентов-педагогов к применению знаний теоретических основ шахматной игры в самостоятельной игровой деятельности. Обучение разыгрыванию шахматных дебютов – один из важных элементов при освоении студентами основ шахматной партии.

Первый официальный чемпион мира по шахматам (1886—1894) Вильгельм Стейниц, считал дебют самой сложной и загадочной частью в шахматной партии. Его именем названы несколько дебютных вариантов и систем, которые он подробно разработал [1]. Дебют (фр. *début* — начало) - начальная стадия шахматной партии, характеризуется мобилизацией сил играющих. Для его эффективного разыгрывания необходимо придерживаться следующих правил:

1. Вывести с исходной позиции как можно больше фигур.
2. Занять пешками центр шахматной доски.
3. Ввести в игру лёгкие фигуры: слонов и коней, освобождая место между королём и ладьёй для дальнейшей рокировки.
4. Обеспечить безопасность королю - сделать рокировку.
5. Выполнить по возможности каждой фигурой только один ход.
6. Вывести фигуры ближе к центру шахматной доски.
7. Не выводить рано в игру ферзя [4, с.103]

Полезен будет и совет третьего чемпиона мира Х.Р. Капабланки (1921 – 1927): «Рокировать следует преимущественно в короткую сторону, так как король будет занимать более безопасное положение; не следует проводить рокировку, если ухудшается своя позицию» [1].

Продолжительность дебютной стадии может включать от 10 до 25 ходов. До 20 века большинство шахматистов предпочитали импровизацию и комбинационную игру. Игрались в основном открытые дебюты. Постепенно дебюты изучались и их спектр расширялся. Многие из них получили наименования. Чаще всего по названию страны или имени шахматиста, авторство которого признавалось шахматным сообществом.

Шахматные дебюты (рисунок 1) условно можно разделить на открытые, полуоткрытые, закрытые, полужакрытые, фланговые [3].

Открытые дебюты характеризуются начальным ходом: 1. e4 - e5. Нет необходимости изучать все открытые дебюты. Для начального знакомства рекомендуется «Итальянская партия»: 1. e4- e5, 2. Kf3 – Kc6, 3. Cc4 – Cc5, затем «Шотландская партия»: 1. e4- e5, 2. Kf3 – Kc6, 3. d4.

Особое внимание следует уделить изучению «Испанской партии» и гамбитами. «Испанская партия» - самая популярная: 1. e4 - e5, 2. Kf3 - Kc6, 3. Cb5. Она встречалась во всех матчах за звание чемпиона мира по шахматах, что говорит о ее гибкости, силе и многообразии. Одним из самых простых в изучении является «Дебют четырех коней»: 1. e4 - e5, 2. Kf3 - Kc6, 3. Kc3 - Kf6, который встречается в партиях даже ведущих мастеров. Симметричное расположение фигур стимулирует к спокойной игре. В процессе изучения дебютов рекомендуется играть, как белыми, так и черными фигурами.

Полуоткрытый дебют – возникает при начальном ходе белых e4 и любом ответе чёрных, кроме ...e5. Одной из известных начальных партий считается «Защита Алехина». Это шахматный дебют, названный в честь четвертого чемпиона мира А.А. Алехина (1927 – 1935, 1937 – 1946), начинающийся ходами: e4 - Kf6. Дебют может успешно использоваться на любительском уровне при игре в блиц и рапид.

Закрытые дебюты характеризуются начальным ходом: 1. d4 - d5. Наиболее популярной является «Славянская защита»: 1. d4 d5 2. c4 c6. Дебют применяется гроссмейстерами с классическим контролем времени. Много закрытых дебютов чёрными фигурами сыграл 16-й чемпион мира Магнус Карлсен (2013 –н.в).

Полузакрытые дебюты – дебюты, начинающиеся ходом: d4 со стороны белых и любым ходом кроме ...d5 со стороны черных.

Фланговые дебюты строятся главным образом на фигурном и пешечно-фигурном воздействии на центр. Шахматные дебюты начинаются любым ходом белых, кроме 1. e2-e4 и 1. d2-d4.



Итальянская партия



Шотландская партия



Испанская партия



Дебют четырех коней

Рис.1. Виды шахматных дебютов

В процессе изучения дебютов рекомендуется играть, как белыми, так и черными фигурами. Наиболее простые для изучения – открытые дебюты.

В начальной позиции белые теоретически могут сделать двадцать ходов. Право первого хода дает возможность бороться за лучшую позицию.

Из начального положения белые могут пойти пешкой или конем. Одни кони ничего сделать не смогут. Поэтому рано или поздно придется ходить пешками. Какой из ходов выбрать 1. e3 или 1. e4?

Приведем пример разбора первого хода (Рисунок 2).

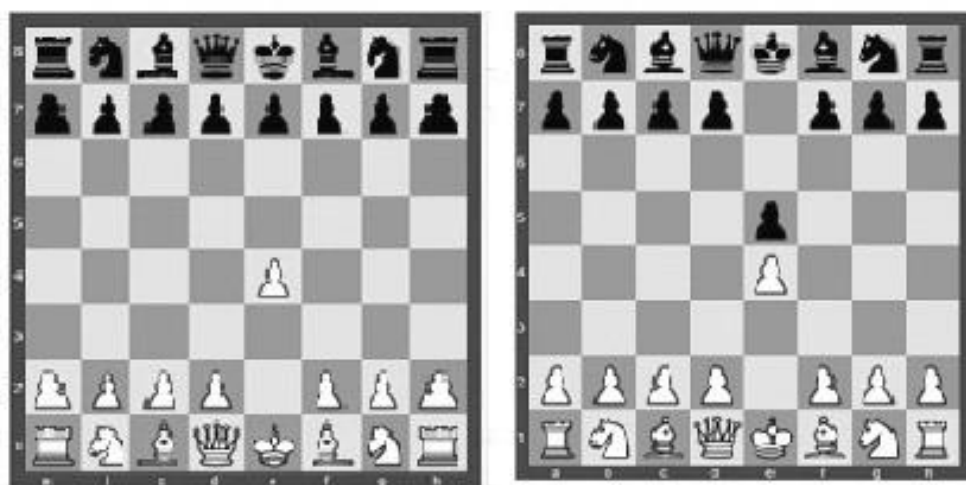


Рис.2. Разбор первого хода

Ход белыми: 1. e3: открывает дорогу ферзю и слону; пешка берет под контроль поля d4 и f4. Ход белыми: 1. e4: открывает дорогу ферзю и слону; пешка берет под контроль поля d5 и f5; становится доступным поле e3, для одной из фигур, что создаст для такой фигуры устойчивую позицию. Поэтому рекомендуется начинать партию белыми ходом 1.e4.

Играя черными фигурами, рекомендуется отвечать симметрично 1. ...e5, препятствуя дальнейшему движению белой пешки с e4 на e5 для дальнейшего захвата пространства.

Начинающим игрокам рекомендуется после хода центральной пешки: 1. e4, развивать легкие фигуры: Kf3 и Kс3, иногда Kd2 или Ke2. Наиболее активные поля для слонов – с4, в5, f4, g5.

Таким образом, изучение дебютов поможет каждому из начинающих шахматистов получить такие позиции, где он может обыгрывать своих соперников. В шахматах каждая сторона имеет равное количество фигур, что гарантирует игровую справедливость. На успех можно надеяться только тогда,

когда все фигуры действуют согласованно, выполняя каждая свою роль в общем плане атаки.

Литература

1. Балашова, Е.Ю. Шахматная азбука. Вторая ступень. Часть вторая /Е.Ю. Балашова. – Москва.: Печатные Традиции, 2010. – 120 с.
2. Бубунец, С.О. Методика обучения игре в шахматы в начальной школе для студентов педагогического факультета. Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких. - Коломна: ГСГУ, 2018. – 203 с.
3. Мацукевич, А.А. Энциклопедия гамбитов /А.А. Мацукевич, Ю.С. Разуваев. – Москва: Астрель АСТ, 2008. – 225 с.
4. Прудникова, Е.А. Шахматы в школе. Второй год обучения: учебное пособие для общеобразовательных учреждений / Е.А. Прудникова, Е.И. Волкова – Москва: Просвещение, 2017. – 159 с.

Н.Б. Аласкяров, А.А. Гаврилина
ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ
nizamialask@gmail.com, E-mail: nast.gawrilina@yandex.ru

О ВОПРОСАХ ФИЗИЧЕСКОГО САМОВОСПИТАНИЯ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ, КАК ОДНОГО ИЗ УСЛОВИЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

***Аннотация.** В данной статье обсуждается такое условие здорового образа жизни как физическое самовоспитание и самосовершенствование, определены основные их этапы, которых выделено в данной статье три. Также даны основные понятия и составляющие. Крайне важно, чтобы каждый студент понимал большую значимость физического самовоспитания и самосовершенствования для своего здоровья, жизни и в целом для формирования физической культуры.*

***Ключевые слова:** физическое самовоспитание, здоровье, здоровый образ жизни, физическое самосовершенствование, физическая культура.*

Физическое самовоспитание и самосовершенствование сочетает в себе такие методы и приемы, которые направлены на создание гармоничного и сбалансированного человека.

Физическое самовоспитание следует понимать, прежде всего, как процесс целенаправленной, сознательной, планомерной работы над собой, ориентированный на формирование физической культуры личности. Она

включает в себя совокупность приемов и видов деятельности, которые определяют и регулируют эмоционально окрашенную, эффективную позицию личности по отношению к своему здоровью, физическому совершенствованию и воспитанию.

Физическое самовоспитание и самосовершенствование способствует тому, что имеющиеся у человека навыки, полученные знания и умения практического характера начинают расширяться. Однако результаты будут носить кратковременный характер, если у человека не возникнет последующего желания к постоянному физическому развитию личности.

Внутренняя сила базируется на двух важнейших ее составных компонентах

- силе воли,
- самодисциплине.

Абсолютно каждый человек может овладеть ими, а также развить их, потому что это те внутренние качества, которые не являются ограниченными. Но чтобы иметь возможность преуспеть в этом направлении, нужно вести систематическую непрерывную работу над собой.

Самовоспитание требует от человека воли. Она формируется и закрепляется в деятельности человека, состоящей в преодолении трудностей, стоящих на пути к цели.

Воля может быть связана и с другими видами самообразования – нравственным, интеллектуальным, трудовым, эстетическим и др. Нередко заняться собственным телом человека заставляет понимание того, что он не соответствует социальным требованиям общества или же профессиональным требованиям.

Физическое самосовершенствование – это спортивное здоровое тело, красота, сила и выносливость. Физически развитым людям гораздо проще достичь успеха в любой области. Физическое развитие или самосовершенствование предполагает следующие мероприятия:

- Общее укрепление организма. Предполагается выполнение упражнений по совершенствованию движений, выносливости, повышению иммунитета.
- Подготовка молодых людей к военной службе и будущей работе.
- Воспитание уважения к различным видам физической активности и спорту.
- Раскрытие и развитие спортивных талантов.

Физическое самосовершенствование и самовоспитание заключается в трех основных этапах, которые сейчас и будут рассмотрены.

На первом этапе человек занимается личностным самопознанием, выделяет положительные физические и психические качества, а также отрицательные, которые ему необходимо преодолеть. Именно требовательность к себе приводит к самопознанию и саморазвитию человека. В процессе используются такие методы, как самооценка, самоанализ и самонаблюдение.

На втором этапе определяется уже цель, подбирается программа самовоспитания и составляется личный план, который у каждого индивидуален. Цель также у каждого своеобразна. Она может быть как обобщенной и долгосрочной (например, достичь физической культуры личности), так и четкой и краткосрочной. Но в любом случае, общая программа должна учитывать конкретные условия жизни, особенности самой личности, а также ее потребности.

Примерная программа самовоспитания может включать следующие задачи физического самосовершенствования:

- Переход на здоровый образ жизни и в результате улучшение здоровья.
- Изучение познавательной информации о физической культуре и практические занятия физкультурно-спортивной деятельностью.
- Формирование нравственно-волевых качеств личности.
- Повышение уровня физической подготовки и развития.

Третий этап связан непосредственно с применением полученных знаний и навыков на практике и их оттачиванием.

Личностью используются такие методы, как самоприказ, самовнушение, самокритика, самоодобрение, самоупражнение, самоотчет, самоконтроль. Методы самовоздействия, направленные на совершенствование личности, именуют методами самоуправления.

Литература

1. Волкова, Л.М., Волков, В.Ю., Давиденко Здоровье студента и создание потребности в физическом самосовершенствовании // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2009. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-studenta-i-sozdanie-potrebnosti-v-fizicheskom-samosovershenstvovanii> (дата обращения: 03.10.2020).
2. Воронов, Н.А. Физическое самовоспитание как необходимое условие формирования здорового образа жизни – курсантов // Эпоха науки. – 2019. – №19. – С.123-126
3. Плещев А.М. Главные составляющие здорового образа жизни // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – №3 (39). – С. 39-43

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФЕНОМЕНА «ДОВЕРИЕ»

***Аннотация.** В статье рассматривается психолого-педагогическая составляющая феномена «доверие». На основе примеров жизненных ситуаций педагогом вместе со студентами формулируется проблема, гипотеза и находятся пути решения этих ситуаций. Психолого-педагогическими условиями формирования доверия выступают пример преподавателя, как образца для подражания, подбор и прочтение примеров доверительных отношений в источниках мировой литературы.*

***Ключевые слова:** доверие, ситуация, психолого-педагогические условия, проблема, гипотеза.*

Высказывание великого немецкого мыслителя Иоганна Вольфганга фон Гете «Начните доверять себе, и вы сразу поймете, как надо жить» легло в основу нашего рассуждения.

Рассмотреть проблематику заявленной темы статьи, подтолкнули психолого-педагогические ситуации, свидетелем которых автор публикации стал за достаточно короткий промежуток времени. Являясь по образованию педагогом, промолчать и не отреагировать на увиденное и услышанное, к величайшему сожалению, не получилось, да и не позволили личностно-профессиональные качества.

Итак,

Ситуация №1.

Студент университета N, подойдя после аудиторного занятия, обратился к преподавателю зрелых лет:

– «У меня имеется медицинская справка, подтверждающая мое отсутствие на предыдущей паре. Показать?»

– «Нет, спасибо!» – доброжелательно ответил педагог. «Я Вам доверяю»!

– «И зря!» – незамедлительно прозвучал ответ студента.

Студент покинул аудиторию, оставив недоуменного преподавателя наедине со своими размышлениями об услышанном.

Ситуация №2.

Пожилый мужчина, вошедший в магазин «Крепеж и инструмент», держал в руках небольшой прозрачный пакет с винтиками и гаечками, за

покупку которых он произвел оплату в соседнем ларьке. О своем приобретении он предупредил молодого продавца при входе.

– «Ну ладно, поверю!»! – без ноток доверия, прозвучало в ответ. Покупатель был обескуражен услышанным. И в его голове пронеслось... «Мне не доверяют»!

Обращаем внимание читателей, что ситуации различны (первая – академическая, вторая – социальная). Разные в них и участники, как по возрастному составу, так и по социальному статусу. В первом случае доброжелательно, во втором – с сарказмом прозвучали из уст педагога и продавца слова «доверяю» и «поверю» соответственно.

Описанные выше ситуации, нами и были предложены к разбору на аудиторном практическом занятии студентам педагогического факультета – будущим учителям начальных классов.

Алгоритм разбора данных ситуаций предложен в соответствии с критериями чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) по компетенции «Преподавание в младших классах».

1. Описание предложенной ситуации.
2. Выделение проблемы.
3. Определение возможных причин проблемы.
4. Формулировка педагогической задачи.
5. Формулировка способов решения педагогической задачи.

В заключении разбора предложенных ситуаций студенты предположили, что оба молодых человека из обеих ситуаций просто лишены истинного внутреннего чувства – доверия, зачатки которого формируются под воздействием матери, затем других членов семьи, и как следствие – под воздействием общества.

Студентам предложен для выполнения онлайн экспресс-тест Шкала доверия М. Розенберга (<https://www.b17.ru/tests/539>), диагностирующий уровня доверия.

Далее, нами, совместно со студенческой аудиторией, сделана попытка рассмотреть психолого-педагогическую составляющую феномена «доверие» с опорой на научные исследования. Обучающиеся включились в поиск информации веб-сайтов (<https://elibrary.ru/defaultx.asp>; <https://cyberleninka.ru/>; <https://mel.fm/>; <https://glosum.ru/> и др.).

Отмечаем, что уровень доверия в разных странах разный, т.к. разный и стиль воспитания, и отношений между людьми. Исследования показывают, что в странах Скандинавии уровень доверия составляет 60%, в Португалии, Румынии - 16%. Россия на мировой шкале располагается посередине (PhD доктор экономических наук ВШЭ А. Белянин) [1].

Среди условий, влияющих на доверие, выделяем

- культуру страны (представителям восточной культуры свойственно более низкое доверие);
- систему ценностей, высокую степень индивидуализации вкупе с консерватизмом (малый радиус доверия);
- социальные практики (повышают доверие).

Френсис Фукуяма (1995 г) в книге «Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию» доводит до читателя мысль о том, что доверие является фундаментом и добродетели, и благосостояния [2].

«Доверие – вот самая ценная и самая хрупкая вещь на свете. Без него ничего не получится» – так высказывается в произведении «Встретиться вновь» французский писатель современности Марк Леви [3]. Доверие является основой всех социальных институтов.

Проблематика рассматриваемого нами вопроса, раскрыта в трудах зарубежных и отечественных авторов: А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фрома, Э. Эриксона, А.А. Дергач, А.Л. Журавлевым, Т.П. Скрипкиной.

В словаре С.И. Ожегова «доверие» трактуется, как уверенность в добросовестности, искренности, правильности субъекта деятельности, а в словаре Д.Н. Ушакова «доверию» присваивается убежденность в чьей-нибудь честности, порядочности; вера в искренность и добросовестность кого-нибудь [4]. Определение понятию «доверие» студенты искали самостоятельно в интернет источниках (<https://dic.academic.ru>; <https://glosum.ru/>), обращаясь к словарям.

На основе приведенных в начале статьи ситуаций, будущие педагоги сформулировали проблему, которую необходимо решить и вытекающую из проблемы гипотезу исследования. Проблема звучит следующим образом: какие педагогические условия будут способствовать формированию доверия? Гипотеза исследования – доверие эффективно будет сформировано под воздействием следующих педагогических условий:

- пример преподавателя, как образца для подражания;
- подбор и прочтение примеров доверительных отношений в источниках мировой литературы.

Так, например, один из принципов частной немецкой школы с индивидуальным подходом, открытой в 1856 году в Петербурге Карлом Майем, звучал так: «от юного существа можно добиться всего доверием». Школа пользовалась популярностью не только среди князей (Гагарин, Голицын), графов (Олсуфьев, Стенбок-Фермор), но и предпринимателей (Варгунин, Дурдин, Елисеев, Торнтонов), а также среди либеральной интеллигенции (Бенуа,

Гриммов, Добужинских, Рерих, Римский-Корсаков, Семёнов-Тянь-Шанский). Дети разных сословий и национальностей учились все вместе.

«Когда отец одного из учеников спросил, какое наказание предусмотрено в гимназии за ложь, тот вообще не сразу понял, о чём речь. «Ложь? У нас в гимназии не лгут. Иначе Карлуша расстроится»» [5].

С одной стороны – это пример преподавателя как образца для подражания, с другой – мотивация студенческой аудитории не только к работе с информацией на сайте, рекомендованной педагогом, поиску других источников литературы по заявленной проблематике, но и глубокое осмысление феномена «доверие».

Будущие педагоги вспомнили Викнисора, который доверял ребятам и ввел в школе самоуправление (Л. Пантелеев. Республика «Шкид»). Взаимно доверительные отношения, выстроенные татарской девочкой и русским солдатом (Л. Толстой. Кавказская пленница).

В связи с тем, что на сегодняшний день образование способно оказывать услугу, студентам рекомендовано прочитать книгу Дэвида Майстера «Советник, которому доверяют», описывающую доверительные отношения консультанта и клиента в сфере консалтинговых услуг.

На наш взгляд, на практическом занятии, выстроенном подобным образом, с вовлечением студентов в позицию активного субъекта собственного познания и привлечением интернет-ресурсов (мобильный поиск информации), удалось выяснить психолого-педагогическую составляющую феномена «доверие» на примере разрешения озвученных педагогом ситуаций.

Литература

1. Белянин, А.В. Доверие в экономике и общественной жизни / А.В. Белянин, В.П. Зинченко. – Москва: Фонд «Либеральная миссия», 2010. – 164 с. – URL: www.hse.ru (дата обращения: 27.09.2020).
2. Фукуяма, Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: Пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – Москва: АСТ, 2006. – 730 с.
3. Цитаты из книг. Марк Леви // Лайвлиб [сайт]. – 2006-2020. – URL: <https://www.livelib.ru/quote/42762681-vstretitsya-vnov-mark-levi>. (дата обращения: 27.09.2020).
4. Сборник словарей Glosum: сайт. – URL: <https://glosum.ru/Значение-слова-Доверие> (дата обращения: 27.09.2020).
5. Бакал, Л. Сперва любить, потом учить. История легендарной частной школы, где учились Лихачев и Рерих// Мел [сайт]. – 2019. – URL: https://mel.fm/shkola/1560932-karl_may_school?utm_source (дата обращения: 27.09.2020).

ИНКЛЮЗИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО: РАЗНЫЕ=РАВНЫЕ

***Аннотация.** В статье описываются инновационные подходы к социальной инклюзии и проекты кафедры специального и инклюзивного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», реализуемые в Московской области.*

***Ключевые слова:** инклюзия, волонтеры, проекты, благотворительность.*

В современном мире волонтерское движение получает все большее развитие в связи с растущим числом социальных, экономических, экологических, а в последнее время – и эпидемиологических проблем, в решении которых волонтеры незаменимы.

К этой работе активно привлекаются студенты педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет». Кафедра специального и инклюзивного образования уже несколько лет активно разрабатывает инновационные подходы к социальной инклюзии не только в Коломенском городском округе, но и на всей территории Московской области.

Все проекты, реализуемые кафедрой, можно считать составляющими основного проекта «Инклюзивное пространство: РАЗНЫЕ=РАВНЫЕ», формирующего социальное инклюзивное пространство Московской области. Он направлен на социализацию детей с особыми потребностями, их вхождение в нормальный ритм общественной жизни посредством создания условий, учитывающих индивидуальные особенности и возможности каждого. Реализация проекта строится по нескольким направлениям:

- подготовка волонтеров к взаимодействию с детьми с особыми потребностями (Региональный конкурс «Лучший волонтер (доброволец) социальной инклюзии Подмосковья», Обучение волонтеров для чемпионата «Абилимпикс», конкурс Московской области «Лучший волонтер «Абилимпикс»);
- информационно-просветительская работа в социуме по информированию населения об особенностях детей с ОВЗ (акции в поддержку детей с аутизмом, болезнью Дауна, ДЦП, детей с нарушениями слуха и зрения);
- благотворительные акции, фестивали в поддержку детей с ОВЗ.

Далее мы познакомим Вас с содержанием реализуемых проектов.

Школа волонтеров социальной инклюзии Московской области – курс теоретической подготовки и проектного компонента (программа подготовки волонтеров, практические семинары и тренинги, проектирования возможных проблемных ситуаций и способов их разрешения).

Цель проекта: сформировать сплоченную команду волонтеров, компетентно осуществляющих инклюзию детей с ОВЗ.

Задачи проекта:

- подбор и обучение волонтеров по специально подготовленной программе;
- сопровождение волонтеров, осуществляющих практическую деятельность;
- создание и внедрение социальных проектов с детьми с ОВЗ;
- обеспечение поддержки движения со стороны педагогов и руководителей образовательных учреждений.

Достиженные результаты:

1. Популяризация идеи и деятельности добровольцев с детьми с ОВЗ.
2. Рост числа добровольцев, желающих и способных осуществлять инклюзию детей с ОВЗ.
3. Постоянное пополнение численности добровольческих проектов через подготовку волонтеров.

Мероприятия:

- дистанционные лекции. Ежегодно по 10 видеолекций;
- проверка выполненных заданий обучающимися;
- сопровождение волонтеров, осуществляющих практическую деятельность;
- создание и внедрение социальных проектов с детьми с ОВЗ в МО;
- обеспечение поддержки движения со стороны педагогов и руководителей образовательных учреждений МО.

Форум волонтеров социальной инклюзии Московской области направлен на ознакомление студентов Московской области с лучшими практиками волонтерской деятельности в области социальной инклюзии; обмен опытом, мотивацию и популяризацию добровольческой деятельности в области социальной инклюзии среди молодежи (студентов колледжей, техникумов и вузов).

В рамках форума реализуется конкурсная программа.

Конкурсные номинации:

- 1 Социальный проект.
- 2 . Видеоролик.
- 3 . Студенческая газета.

Конкурсная программа проходит в два этапа:

- заочный – по материалам, представленных участниками Форума волонтеров социальной инклюзии МО;
- очный – день проведения Форума.

Итоги конкурсной программы и форума публикуются в средствах массовой информации, в социальных сетях в группах Школы волонтеров социальной инклюзии Московской области.

Лучшие социальные проекты, видеоролики и студенческие газеты участники презентуют на Форуме.

По результатам заочного этапа определяются победители конкурсных номинаций. Итоги заочного подводятся экспертным жюри конкурса. На основании оценок жюри определяются три победителя по каждой конкурсной номинации в двух категориях: среди средних и среди высших профессиональных образовательных организаций.

В ходе реализации проекта «Форум волонтеров социальной инклюзии Московской области» приняли участие более 900 человек, было разработано и реализовано около 80 проектов. Каждый проект – это ряд мероприятий в муниципалитетах Московской области, направленных на инклюзию детей с ОВЗ.

Областной благотворительный фестиваль «Подари надежду».

Цель фестиваля: привлечь внимание широкой общественности к проблемам детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Фестиваль «Подари надежду» направлен на популяризацию системной волонтерской и благотворительной деятельности в Московской области и входит в перечень мероприятий приоритетного проекта «Образование» по направлению «Внедрение инклюзивного профессионального образования инвалидов и ЛОВЗ в Московской области». Организаторами выступают Государственный социально-гуманитарный университет, Министерство образования Московской области, администрация Коломенского городского округа.

Средства, собранные в ходе фестиваля, были направлены на поддержку организаций Московской области, работающих с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Благотворительный проект "Елка добра".

Цель проекта: создание новогоднего настроения людей группы риска; развитие волонтерского движения.

Задачи:

- создание плана постоянных мероприятий по созданию новогоднего настроения людей группы риска;
- формирование волонтерской деятельности как составляющей программы духовно-нравственного воспитания в университете;

- развитие эмпатии среди студентов, готовности оказать помощь детям и ветеранам, людям группы риска.

Этапы подготовки проекта.

1. Организационный этап. На организационном этапе предполагается изучение той целевой группы, на которую рассчитан данный волонтерский проект. Организаторами был проведен опрос студентов с целью выяснения предварительного количества участников проекта.
2. Основной этап реализации проекта. Информирование студентов университета и жителей города о проекте. Приглашение желающих к участию в проекте. К проекту присоединились учащиеся СОШ Коломенского городского округа. Изготовление елочек, новогоднего декора своими руками участниками проекта. Сбор новогоднего декора. Организация и проведение выставки «Ёлка добра». Все ёлочки добра были пронумерованы в соответствии со списком поступления. Для работы комиссии были подготовлены листы оценки. Работа конкурсной комиссии.
3. Заключительный этап. Подведение итогов. Передача новогоднего декора в дар детям с ОВЗ, ветеранам, людям группы риска.

Подготовка и проведение праздничных Новогодних представлений для детей с ОВЗ, детей из многодетных семей и пенсионеров.

Информация о ходе проекта публиковалась в группах в ВКонтакте и на официальном сайте Коломенского городского округа. Сроки реализации проекта – ежегодно.

Ожидаемый результат и достигнутые результаты:

- целевые группы проекта получают в предновогодние дни маленькое новогоднее чудо;
- формирование профессиональных компетенций волонтеров проекта;
- установление связей с социальными и реабилитационными организациями.

С 2020 года в связи с ситуацией с пандемией и вынужденным введением ограничительных мер разработано и реализуются два новых волонтерских проекта: проект «В кругу семьи» и онлайн литературно-образовательный проект «Говорящие книги».

Проект «В кругу семьи».

Кому тяжелее всех усидеть на карантине? Конечно же детям. Рисование является одним из самых интересных видов творческой деятельности детей. Во время рисования ребенок развивает мелкую моторику, тренирует память и внимание, учится думать и анализировать, фантазировать, соизмерять и сравнивать. У детей благодаря занятиям рисованием формируется связанная речь. Рисование участвует в конструировании зрительных образов, помогает овладеть формами, развивает чувственно-двигательную координацию. Дети

постигают свойства материалов, обучаются движениям, необходимым для создания тех или иных форм и линий. Все это приводит к постепенному осмыслению окружающего, развиваются эстетические чувства и способности ребенка.

В сложившийся на сегодняшний день ситуации семейное совместное рисование позволяет построить теплые отношения с ребенком, укрепляет дружеские отношения, способствует повышению доверия и позитивного настроения.

Каждую неделю карантина студенты получали новую тему для занятий, рисовали в кругу с семьи – с младшими братьями и сестрами, родителями, бабушками и дедушками

За время реализации проекта «В кругу семьи» расширилась его географию. Образовательные организации тиражируют наш опыт.

Онлайн литературно-образовательный проект «Говорящие книги».

Цель проекта: создание условий для развития у детей устойчивого интереса к слушанию и чтению книг.

Задачи проекта:

- Содействие воспитанию интереса к детской книге.
- Создание видеобиблиотеки детских произведений.
- Формирование потребности самостоятельного чтения.

Основные целевые группы.

- Дети дошкольного возраста
- Дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды.
- Дети из многодетных семей.

Идея проекта возникла в начале учебного года. Во время практики на базе дошкольного образовательного учреждения мы проводили мероприятие для родителей о значении совместного чтения в развитии дошкольников.

В обсуждениях темы многие родители сказали, что они часто после работы сильно устают и им не хватает сил и времени, чтобы почитать ребенку. При этом большая часть родителей хотела бы видеть своего ребёнка увлеченным чтением. Но вместо книжки в руках они видят, что дети играют в гаджетах.

Народная мудрость гласит: «Если гора не идет к Магомету, то Магомет идет к горе». И мы решили привить любовь к прослушиванию и чтению сказок, стихотворений, рассказов, басен с помощью тех самых гаджетов.

Так и появился наш проект «Говорящие книги». Студенты педагогического факультета делают видеозаписи чтения детских произведений, загружают в группу ВКонтакте. Регулярное слушание чтения книг знакомит малышей с самого раннего возраста с процессом чтения и стимулирует овладение самостоятельное чтение.

Реализация нашего проекта проходила в несколько этапов.

На организационном этапе предполагается изучение той целевой группы, на которую рассчитан данный онлайн литературно-образовательный проект.

Первоначально мы предполагали, что проект предназначен для детей дошкольного возраста. Но по запросам общественных организаций, с которыми у нас имеется многолетнее сотрудничество, мы расширили аудиторию, включив в нее детей с особенностями здоровья и детей из многодетных семей.

На основном этапе реализации проекта мы информировали студентов университета и жителей города о проекте. Приглашали желающих к участию в проекте. Информация о ходе проекта публиковалась в группах в ВКонтате и на официальном сайте Коломенского городского округа.

Основной этап реализации проекта включал создание видеобиблиотеки детских произведений.

Этот проект вызвал много положительных откликов. Многие родители рады, что во время самоизоляции, когда дети продолжительный период времени находятся дома, есть возможность увлечь детей слушанием детских книг и немного отдохнуть. Реализация проекта продолжается.

Примеры такой социальной инициативы не только создают хорошие предпосылки для включения детей с ОВЗ и инвалидов, социально-незащищенных категорий населения в социум. Многочисленные волонтерские проекты, реализуемые студентами педагогического факультета под руководством педагогов кафедры специального и инклюзивного образования, оказывают глубокое воспитательное воздействие, моральное и духовное влияние, как на самих студентов-инициаторов, так и их одноклассников, способствуют получению нового и, безусловно, крайне ценного жизненного и профессионального опыта.

Литература

1. Дутикова, Ю.С., Стикина, Ю.В. Подготовка студентов к использованию плаката в профессионально-педагогической деятельности// Современные подходы к теории и практике специального и инклюзивного образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию педагогического факультета МГОСГИ. – Коломна, МГОСГИ, 2013. – С. 109-111.
2. Зеленкова, И.В., Гринин, Е.С. Выставочная деятельность в образовательном учреждении как условие развития художественно-творческого потенциала студентов// Development of the creative potential of a person and society: Materials of the IV international scientific conference. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum " Sociosfera-CZ s.r.o.", 2016. 107 p. – С. 41-45.

3. Организация работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / А.А. Богданова и др.; под общ. ред. Н. В. Лалетина. – Красноярск: ЦНИМ, 2014. – 175 с.
4. Ульянова, О.И. Подготовка студентов педагогического факультета МГОСГИ к деятельности в рамках инклюзивного образования // Герценовские чтения. Начальное образование. – Санкт-Петербург: ООО «ВВМ», 2013. – С. 241 - 247.
5. Широких, О.Б., Штыркова, Т.В. Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста в современных условиях// Педагогическое образование и наука. – 2018. - №3. – С. 7-10.
6. Штыркова, Т.В. Подготовка волонтеров для чемпионатов «Абилимпикс»// Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации: Материалы VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции в рамках юбилейного года педагогического факультета и Года добровольца и волонтера/ под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких. – Коломна, ГСГУ, 2018. – С. 64-67.
7. Штыркова Т.В. Школа волонтеров социальной инклюзии московской области// Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы. Сборник научных статей и материалов V Международной научно-практической конференции. – Коломна: ГСГУ, 2018. – С. 465-467.
8. Штыркова Т.В. Этапы становления волонтерских отрядов// Башкатовские чтения: Психология притеснения и деструктивного поведения, профилактика ксенофобии, экстремизма и национализма в детско-подростковой среде. Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции / под общей редакцией М. Н. Филиппова. – Коломна, ГОУ ВПО «МГОСГИ», 2014. – С. 123-128.

НАШИ АВТОРЫ

Азарко Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе факультета начального образования, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: azarka@tut.by

Акильева Елена Анатольевна – воспитатель, АНОО ДО детский сад комбинированного вида № 13 «Сказка», г.о. Егорьевск, РФ, e-mail: rantseva.71@mail.ru

Аласкяров Низами Байрам оглы – старший преподаватель, учебно-научный комплекс специальной подготовки, ФГКОУ ВО «Московский университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ, e-mail: nizamialask@gmail.com

Антипова Анна Юрьевна – воспитатель, МБОУ СОШ № 30 (дошкольное отделение), Коломенский г.о., магистрант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: Ane4ka.30@mail.ru

Ануфриева Елена Евгеньевна – воспитатель, МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о., РФ, e-mail: superkorobko@yandex.ru

Артамонова Екатерина Иосифовна – доктор педагогических наук, профессор, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», президент НП «Международная академия наук педагогического образования», г. Москва, РФ, e-mail: manpo@yandex.ru

Бажанова Александра Евгеньевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, РФ, e-mail: Bazhanova.aleksandra@mail.ru

Бакирова Анна Дмитриевна – аспирант, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва, РФ, e-mail: annbakir@mail.ru

Балашова Татьяна Михайловна – воспитатель, МБДОУ детский сад № 7 «Росинка», Коломенский г.о., РФ, e-mail: tkatsonova@list.ru

Барабаш Анастасия Александровна – воспитатель, МБДОУ ЦСР – детский сад №14 «Весёлые звоночки», г.о. Озёры, РФ, e-mail: gonchar.asya@mail.ru

Бахарева Галина Валерьевна – воспитатель, МДОУ детский сад комбинированного вида №53, г.о. Люберцы, РФ, e-mail: 11galina1970@mail.ru

Бегутова Ольга Игоревна – воспитатель, МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о., РФ, e-mail: E-detsad14-kolomna@mail.ru

Блинова Елена Александровна – воспитатель, МКОУ «Школа для обучающихся с ОВЗ «Надежда», Коломенский г.о., РФ, e-mail: elenablinova2012@mail.ru

Брылева Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, преподаватель, УНК ПСД, кпн, ФГКОУ ВО «Московский университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ, e-mail: support_mosu@mvd.ru

Бубунец Светлана Олеговна – кандидат биологических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: bubunets@bk.ru

Бурлакова Ирина Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, РФ, e-mail: iiburlakova@mail.ru

Буток Елена Андреевна – воспитатель, АНООДО детский сад комбинированного вида № 13 «Сказка», г.о. Егорьевск, РФ, e-mail: skazka-13eg@mail.ru

Буторина Ирина Александровна – старший преподаватель, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», e-mail: irina.butorina2012@yandex.by

Бычков Антон Анатольевич – студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ, e-mail: toom.towr@gmail.com

Василевская Елена Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой белорусского и русского языкознания УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: alena08@tut.by

Волкова Ольга Васильевна – воспитатель, МБДОУ ЦРР – детский сад № 6 «Колокольчик», г.о. Луховицы, РФ, e-mail: lelay777xxx@mail.ru

Гаврилина Анастасия Андреевна – адъюнкт ФПНПиНК, ФГКОУ ВО «Московский университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ, e-mail: nast.gawrilina@yandex

Галкина Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, РФ, e-mail: Irina_alexsandrovna73@mail.ru

Галкина Людмила Борисовна – воспитатель, МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята», магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ, e-mail: galkinalb1980@yandex.ru

Головин Илья Юрьевич – магистрант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: Golovin.Ilya1997@yandex.ru

Горбачева Ксения Владимировна – студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: kseniapetrovav@yandex.ru

Гришина Екатерина Юрьевна – воспитатель, МДОУ ЦРР – детский сад «Тополек», г.о. Серебряные Пруды, РФ, e-mail: katya.grishina.1989@mail.ru

Гришина Марина Олеговна – воспитатель, АНООДО детский сад комбинированного вида №13 «Сказка», г.о. Егорьевск, РФ, e-mail: marina.grishina.77@bk.ru

Губанова Наталья Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: ngubanova-post@mail.ru

Данилова Татьяна Владимировна – воспитатель, МБДОУ ЦРР детский сад № 24 «Белочка», Коломенский г.о., РФ, e-mail: desert_in@mail.ru

Дубова Марина Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ, e-mail: dubovama@rambler.ru

Ерофеева Мария Александровна – доктор педагогических наук, профессор, ФГКОУ ВО «Московский университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ, e-mail: erofeeva-ma72@yandex.ru

Жирнова Наталья Евгеньевна – воспитатель, МБДОУ ЦРР – детский сад №1 «Муравейник», Коломенский г.о., РФ, e-mail: nata179179@yandex.ru

Жукова Галина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ, e-mail: ge.zhukova@mpgu.su

Завернина Лариса Михайловна – учитель-логопед, МБДОУ комбинированного вида д/с №14 «Дельфинята», Коломенский г.о., РФ, e-mail: e.supermana@yandex.ru

Заостровская Евгения Николаевна – учитель-дефектолог, МКОУ «Школа для обучающихся с ОВЗ «Надежда», магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: wetch-1@yandex.ru

Захаров Дмитрий Станиславович – доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ, e-mail: zakharoff963@gmail.com

Зеленкова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специального и инклюзивного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: irengreen@mail.ru

Золотова Мария Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ, e-mail: mariy-zolotova@yandex.ru

Иванова Галина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ, e-mail: ivgavi@yandex.ru

Кадыкова Елена Юльевна – преподаватель, ГБПОУ «Педагогический колледж № 1 им. Н. А. Некрасова», г. Санкт-Петербург, РФ, e-mail: Kj_elena@mail.ru

Калашникова Наталия Павловна – магистрант, ФГБОУ ВО «Государственный академический университет гуманитарных наук», г. Москва, РФ, e-mail: natasha_kalashnikova_98@mail.ru

Карина Ольга Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, РФ, e-mail: karina_olga@mail.ru

Климченко Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: irina.klimchenko2011@yandex.ru

Коверда Мария Алексеевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ, e-mail: masha_spb_k@bk.ru

Козлова Инна Петровна – воспитатель, МБДОУ ЦРР – детский сад № 6 «Колокольчик», г.о. Луховицы, РФ, e-mail: rus787805@mail.ru

Козлова Татьяна Николаевна – воспитатель, МБДОУ компенсирующего вида детский сад № 40 «Солнышко», Коломенский г.о., РФ, e-mail: mdouds5@yandex.ru

Кондратьева Кристина Максимовна – учитель начальных классов, педагог-психолог, МОУ «Москворецкая Гимназия», г.о. Воскресенск, магистрант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: tina_tina1997@list.ru

Конищева Евгения Николаевна – воспитатель, ГБОУ города Москвы «Школа № 1517», г. Москва, РФ, e-mail: Konishheva@gym1517.ru

Копылова Анна Анатольевна – педагог-психолог, МБДОУ ЦРР – детский сад №9 «Светлячок», г.о. Луховицы, РФ, e-mail: anutochka2101@mail.ru

Коробко Светлана Юрьевна – воспитатель, МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о., РФ, e-mail: superkorobko@yandex.ru

Котова Татьяна Владиславовна – старший преподаватель, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: cotowa.tatya@yandex.ru

Крылова Светлана Анатольевна – воспитатель, МБДОУ детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о., РФ, e-mail: golubka.moja@yandex.ru

Кублицкая Светлана Васильевна – заведующий, МБДОУ детский сад комбинированного вида №3 «Рябинка», г.о. Балашиха, РФ, e-mail: svetik519@mail.ru

Кузнецова Кристина Андреевна – учитель начальных классов, МОУ СОШ №5, г.о. Воскресенск, РФ, e-mail: kristi.cuznatsowa@mail.ru

Куланина Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой эстетического воспитания детей дошкольного возраста, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ, e-mail: Kulanina@list.ru

Куликова Марина Викторовна – воспитатель, АНООДО детский сад комбинированного вида №13 «Сказка», г.о. Егорьевск, РФ e-mail: marina.grishina.77@bk.ru

Кулюшина Александра Андреевна – воспитатель, МДОУ ЦРР – детский сад №33 «Ромашка», г.о. Воскресенск, магистрант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: aleksandra19970511@gmail.com

Куманяева Елена Анатольевна – старший воспитатель, МБДОУ компенсирующего вида детский сад №40 «Солнышко», Коломенский г.о., РФ, e-mail: mdouds5@yandex.ru

Ключуков Христо – доктор педагогических наук, профессор, «Силезийский университет», г. Катовице, Польша, e-mail: hkyuchukov@gmail.com

Лопандина Наталья Ивановна – воспитатель, МБДОУ детский сад № 47 общеразвивающего вида «Золотая рыбка», Коломенский г.о., РФ, e-mail: lopandina.natalya@yandex.ru

Лункина Александра Николаевна – учитель русского языка и литературы, МБОУ «Староситненская СОШ» г.о.Ступино, магистрант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: A.N.Lunkina@yandex.ru

Макашина Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: tatmakashina@yandex.ru

Макеева Светлана Васильевна – воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида №5 «Родничок», г.о. Луховицы, студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: svetlanka.makeeva.90@mail.ru

Манаева Елена Петровна – воспитатель, МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о., РФ, e-mail: E-detsad14-kolomna@mail.ru

Мешалкина Александра Александровна - заместитель директора по ВМР, МАОУ «СЛШ «Полянка», г.о. Балашиха, РФ, e-mail: romanovaolga1@gmail.com

Миронова Татьяна Владимировна – воспитатель, ГБОУ Школа № 1797 «Богородская» ДО «Мир Детства», г. Москва, РФ, e-mail: tatiana@limonoff.su

Мороз Галина Николаевна – магистрант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ, e-mail: moroz23304@mail.ru

Московских Нина Сергеевна –преподаватель, ГБПОУ «Педагогический колледж № 1 им. Н. А. Некрасова», г. Санкт-Петербург, магистрант, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», г. Санкт-Петербург, РФ, e-mail: M-Nina1979@mail.ru

Муртазин Руслан Рашидович – учитель физической культуры, МАОУ Домодедовская СОШ №9 им. Героя Советского Союза Д.К. Курыжова, г.о. Домодедово, РФ, e-mail: rassell91@mail.ru

Неизвестная Юлия Олеговна – студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: julianeizvestnaya93@gmail.com

Никитская Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГКОУ ВО «Московский университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ, e-mail: katamax@yandex.ru

Новикова Галина Павловна – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, РФ, e-mail: pochuirot@rambler.ru

Обидина Валентина Валериевна – воспитатель, МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о., РФ, e-mail: E-detsad14-kolomna@mail.ru

Перекальский Сергей Александрович – старший преподаватель, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: s_perekalsky@mail.ru

Петрунина Светлана Вячеславовна – воспитатель, МБДОУ детский сад № 47 общеразвивающего вида «Золотая рыбка», Коломенский г.о., РФ, e-mail: zolotaya.rybka.47@mail.ru

Покидова Татьяна Игоревна – студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: tatyanka.pokidova@mail.ru

Польвяная Арина Юрьевна – учитель литературы, НОЧУ «Рязанский свободный лицей» г. Рязань, студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: arinkabelous@mail.ru

Приварина Жанна Анатольевна – учитель-логопед, МБДОУ детский сад общеразвивающего вида №10 «Ёлочка», г. Озеры, РФ, e-mail: janna-privarina@yandex.ru

Пустовалова Ольга Петровна – инструктор по физической культуре, МБДОУ компенсирующего вида детский сад № 40 «Солнышко», Коломенский г.о., РФ, e-mail: mdouds5@yandex.ru

Ратникова Юлия Владимировна – старший воспитатель, МАДОУ ЦРР – детский сад №28 «Дельфинчик», г.о. Ступино, РФ, e-mail: desert_in@mail.ru

Романова Ольга Михайловна – педагог-психолог, МАООУ «СЛШ «Полянка», г.о. Балашиха, РФ, e-mail: romanovaolga1@gmail.com

Романченко Анна Романовна – курсант, Институт психологии служебной деятельности ОВД, ФГКОУ ВО «Московский университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ, e-mail: annais20rom02@gmail.com

Рощина Александра Александровна – педагог-психолог, МБДОУ компенсирующего вида детский сад № 40 «Солнышко», Коломенский г.о., РФ, e-mail: mdouds5@yandex.ru

Сардалишвили Любовь Александровна – учитель начальных классов, ГОУ «Средняя школа №94 г. Минска», г. Минск, Беларусь, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: lubyshka84@tut.by

Саркисова Анна Рудольфовна – воспитатель, ГБОУ Школа № 1797 «Богородская» ДО «Мир Детства», г. Москва, РФ, e-mail: sarkisova.an@yandex.ru

Селина Лина Николаевна – музыкальный руководитель, МАООУ «СЛШ «Полянка», г.о. Балашиха, РФ, e-mail: selinalina@rambler.ru

Серкова Мария Дмитриевна – воспитатель, МАООУ «СЛШ «Полянка», г.о. Балашиха, РФ, e-mail: smd_99@mail.ru

Симанькова Светлана Валентиновна – старший воспитатель, МАООУ «СЛШ «Полянка», г.о. Балашиха, РФ, e-mail: romanovaolga1@gmail.com

Скворцова Марина Леонидовна – воспитатель, МДОУ ЦРР – детский сад «Тополек», г.о. Серебряные Пруды, РФ, e-mail: m.skv14@yandex.ru

Сологуб Светлана Сергеевна – директор, МБОУ «Гимназия №8», г. Коломна, аспирант ГОУ ВО «Московский областной университет», РФ, e-mail: alex301-76@mail.ru

Сорока Оксана Геннадьевна – доцент, заместитель декана по научной работе факультета начального образования, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: soroka@bspu.by

Спирина Екатерина Владимировна – педагог-психолог, ГБОУ города Москвы «Школа № 1517», г. Москва, РФ, e-mail: Spirina@gym1517.ru

Старостина Наталья Львовна – воспитатель, МБДОУ детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о., РФ, e-mail: golubka.moya@yandex.ru

Стасюк Ярослава Владимировна – ассистент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ, e-mail: Yaroslava.stasyuk@gmail.com

Степанова Анна Андреевна – учитель начальных классов, МАОУ Домодедовская СОШ №10, г.о. Домодедово, магистрант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: stepannavna@gmail.com

Стрельцова Ольга Юрьевна – воспитатель, АНООДО детский сад комбинированного вида № 13 «Сказка», г.о. Егорьевск, РФ, e-mail: str.olg@mail.ru

Суворова Виктория Николаевна – магистрант, ФДПиП ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ, e-mail: Footballgirl@mail.ru

Сычева Элина Вадимовна – учитель-логопед, МАООУ «СЛШ «Полянка», г.о. Балашиха, РФ, e-mail: balasiha13@rambler.ru

Таланова Надежда Вячеславовна – адъюнкт, ФГКОУ ВО «Московский университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ, e-mail: gasel17@mail.ru

Талыка Полина Андреевна – студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: gama79@yandex.ru

Тельнова Жанна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Омск, РФ, e-mail: zha-telnova@yandex.ru

Тепер Евгения Моншановна – воспитатель, МБДОУ детский сад № 20 «Росинка», г. Иркутск, РФ, e-mail: emteper@yandex.ru

Тесленко Оксана Валерьевна – аспирант, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г.Москва, РФ, e-mail: manpro@yandex.ru

Тимошенко Мария Андреевна – студент, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, РФ e-mail: maryangeltimoshenko@yandex.ru

Ткачева Вера Вячеславовна – учитель-логопед, МБДОУ детский сад №8 общеразвивающего вида, старший преподаватель, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: sprecjbraz@mail.ru

Трусова Татьяна Александровна – педагог-психолог, МБОУ СОШ №14, Коломенский г.о., старший преподаватель, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: trusova1980@inbox.ru

Ульянова Оксана Ивановна – учитель-логопед, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 41 «Жаворонок», старший преподаватель, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» Коломенский г.о., РФ, e-mail: ulianova_ocsana@mail.ru

Урбан Ольга Алексеевна – воспитатель, ГБОУ города Москвы «Школа № 1517», г. Москва, РФ, e-mail: urban@gym1517.ru

Уткина Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ, e-mail: mari99na@mail.ru

Ушакова Оксана Семеновна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, РФ, e-mail: oхu@bk.ru

Федосеева Кристина Александровна – воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 5 «Родничок», г.о. Луховицы, РФ, e-mail: rus787805@mail.ru

Феоктистова Анна Алексеевна – слушатель, ФГКОУ ВО «Московский университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ, e-mail: ani.feok@yandex.ru.

Филиппова Елена Сергеевна – воспитатель, МКДОУ детский сад общеразвивающего вида № 29 «Лесная сказка», магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: tkatasonova@list.ru

Хабалова Ирина Станиславовна – учитель-логопед, МАДОУ детский сад общеразвивающего вида №12 «Березка», г.о. Домодедово, РФ, e-mail: irinakhabalova@mail.ru

Харламова Дарья Андреевна – слушатель, ФГКОУ ВО «Московский университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя», г. Москва, РФ, e-mail: kharlamova.dashulya@yandex.ru

Хасанова Майрам Сафовудиновна – студент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: masha.khasanova.00@mail.ru

Чайченко Мария Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: gama79@yandex.ru

Черниогло Валентина Андреевна – воспитатель, МБДОУ ЦРР – детский сад № 6 «Колокольчик», г.о. Луховицы, РФ, e-mail: lelay777xxx@mail.ru

Шереметьева Светлана Викторовна – воспитатель, ГБОУ города Москвы «Школа № 1517», г. Москва, РФ, e-mail: sheremeteva@gym1517.ru

Шестакова Наталья Анатольевна – учитель, МКОУ «Школа для обучающихся с ОВЗ «Надежда», Коломенский г.о., РФ, e-mail: Natasha_sh@list.ru

Широких Оксана Богдановна – доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: shirokikhok@mail.ru

Штыркова Татьяна Владимировна – старший преподаватель, заместитель декана педагогического факультета по воспитательной работе, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломенский г.о., РФ, e-mail: shtyrkova@bk.ru

Ярузова Ирина Николаевна – заместитель заведующего, МБДОУ комбинированного вида детский сад №14 «Дельфинята», Коломенский г.о., РФ, e-mail: E-detsad14-kolomna@mail.ru

Яшина Валентина Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ, e-mail: yashina.vi@mail.ru

Научное издание

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА:
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник научных статей и материалов VII международной научно-
практической конференции
(Коломна, 29-30 октября 2020 года)

Технический редактор – С.Н. Мироненко
Компьютерный набор – И.В. Зеленковой
Макет обложки – О.Б. Широких

Подписано в печать
Бумага офсетная. Формат 60x84 1/16. Печ. л. 28,6.
Тираж 120 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии «Аврора»
390000, Рязань, Московское ш. 147
E-mail: print62@mail.ru

140410, г. Коломна, ул. Зеленая, 30.
Государственный социально-гуманитарный университет.

ISBN 978-5-6044546-1-9



9 785604 454619



ПОЛИГРАФИЧЕСКАЯ КОМПАНИЯ

А В Р О П А