

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА-ЮГРЫ**

**БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА-ЮГРЫ**

**«Сургутский государственный педагогический университет»
Факультет психологии и педагогики**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ В СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ-2024

**МАТЕРИАЛЫ II МЕЖДУНАРОДНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ ОЧНО - (ОНЛАЙН) -
ЗАОЧНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

21 мая 2024 г.

Сургут, 2024

Рецензент:

Абрамовских Н.В., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования факультета психологии и педагогики БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный педагогический университет»

Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях - 2024: материалы II Международной студенческой очно (онлайн) - заочной научно-практической конференции от 21 мая 2024 г. / Бюдж. учреждение высш. образования ХМАО-Югры «Сургут. гос.пед. ун-т» ; под общ. ред. Е.А. Шанц, С.М. Зыряновой. – Сургут : РИО СурГПУ, 2024. – 464 [1] с.

В сборнике представлены статьи научно-исследовательских работ студентов, магистрантов, аспирантов БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный педагогический университет» и других вузов России и Республики Беларусь.

Статьи посвящены проблемам модернизации образовательного пространства; теоретико-методологическим основам дошкольного и начального образования. Важнейшими задачами конференции и данного издания являются поиск решений по актуальным проблемам дошкольной педагогики и педагогики начального образования; активизация исследовательской работы студентов, научная интеграция студенческого сообщества; установление и расширение контактов между студентами, обмен опытом, результатами научных исследований в области дошкольного и начального образования.

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

@ Сургутский государственный
педагогический университет, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ		
Башарина М.А., Синебрюхова В.Л.	Формирование у детей младшего школьного возраста представлений о традиционных российских ценностях на уроках по предмету «Окружающий мир» посредством инфографики	9
Веркутис К. С. Абрамовских Н.В.	Формирование познавательных УУД младших школьников на уроках математики на уроках математики методами графического представления информации	14
Гоппова А.А., Алексеева О.В.	Формирование ценностного отношения к Родине во внеурочной деятельности посредством проекта	20
Гусейнова Г.Д., Абрамовских Н.В.	Диагностика уровня сформированности учебной мотивации у первоклассников	22
Зайцева Е.А., Алексеева О.В.	Формирование интереса к малой родине во внеурочной деятельности посредством коллективно – творческого дела	29
Зленко Т.А., Ротова Н.А.	Сущность и структура ответственного отношения к природе у младших школьников	32
Калинина А. В., Синебрюхова В.Л.	Диагностика уровня сформированности финансовой грамотности детей младшего школьного возраста	36
Красулина А., Синебрюхова В.Л.	Формирование у детей младшего школьного возраста умения преобразовывать информацию посредством использования компьютерных образовательных программ на уроках по математике	42
Кутлярова А.Ю., Алексеева О.В.	Влияние средств краеведения в проекте «О чем говорят узоры» во внеурочной деятельности на формирование основ гражданской идентичности у младших школьников	44
Мурадова А.А., Абрамовских Н.В.	Диагностика исходного уровня сформированности экологических представлений первоклассников	47
Нюдюралиева М. Ш., Алексеева О.В.	Игровые технологии как средство формирования основ безопасного поведения на дороге у детей младшего школьного возраста	52
Ольховцева А.С., Сегова Т.Д.	Развитие орфографической грамотности младших школьников как педагогическая проблема	55
Остапенко П. А., Абрамовских Н.В.	Теоретические основы формирования коммуникативных УУД первоклассников во внеурочной деятельности посредством поддержки групповых традиций	58
Петрова Е.А., Абрамовских Н.В.	Развитие уважительного отношения к истории родного края у младших школьников в условиях учебно-воспитательной деятельности	63
Пителова М.И.,	Методы развития речи у младших школьников на	68

Ротова Н.А.	уроках русского языка	
Решетникова П.П., Синебрюхова В.Л.	Применение учебно-практических заданий с пиктограммами в начальной школе в процессе формирования математической грамотности обучающихся	72
Рыбаков Д.А., Кувшинова И.А.	Коррекция заикания у детей школьного возраста методом музыкотерапии	78
Саламова Д.К., Алексеева О.В.	Методы формирования хронологических представлений младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир»	81
Самарина А.А., Абрамовских Н.В.	Формирование экологической грамотности обучающихся на уроках окружающего мира средствами проектно-исследовательской деятельности	84
Серебрякова А.С., Синебрюхова В.Л.	Формирование информационной безопасности у младших школьников посредством использования GIF-анимации на уроках по изобразительному искусству	90
Симбулетова П.Д., Алексеева О.В.	Проблема сформированности умений работать с информацией у детей младшего школьного возраста	95
Томилова И.В., Синебрюхова В.Л.	Потенциал уроков литературного чтения в формировании у детей младшего школьного возраста умения интерпретировать художественные тексты	100
Факирова Л.М., Алексеева О.В.	Влияние поэтических произведений на формирование ценностного отношения к русскому языку у младших школьников на уроках литературного чтения	104
Хазигалиева А.Ф., Ферзалиева А.Т.	Мультимедийные технологии как средство формирования познавательного интереса у младших школьников	106
Якимец А.А., Алексеева О.В.	Кружок «Этикет» как средство формирования речевого этикета во внеурочной деятельности у детей младшего школьного возраста	109
Секция 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
Абдуллаева Л.М., Чуйкова И.В.	Особенности формирования нравственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	112
Алиева Н.В., Шанц Е.А.	Сказка как средство формирования представлений о добре у детей старшего дошкольного возраста	115
Алиева Х.Ф., Зырянова С.М.	Воспитание основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с видами спорта и достижениями российских спортсменов	122
Байжаксина А.С., Зырянова С.М.	Организация методической поддержки педагогов ДОО в работе с одаренными	125

	детьми	
Байжаксина А.С., Зырянова С.М.	Работа с одаренными детьми в дошкольной образовательной организации	129
Байракова Э.А., Рюмина Ю.Н.	Развитие пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	133
Барбина В.Д., Санникова Л.Н.	Особенности функционирования негосударственного сектора дошкольного образования	136
Безделина Т.В., Шанц Е.А.	Проблема развития монологической речи у дошкольников в психолого-педагогической литературе	140
Бутакова Н.Р., Филиппова А.Р.	Методическое сопровождение педагогов по развитию речи-рассуждение у детей старшего дошкольного возраста	146
Быкарева Е.А., Толмачева В.В.	Значение спортивных эстафет как средства развития быстроты у детей старшего дошкольного возраста	149
Ванюк А. В., Королёва Н. А.	Педагогические условия активизации самостоятельной двигательной деятельности малоподвижных детей старшего дошкольного возраста	152
Власова Д.А., Арасланова А.А.	Профориентационный квест как средство формирования позитивных установок к различным видам труда у детей старшего дошкольного возраста	155
Гайнуллина Р., Арасланова А.А.	Этическая беседа как средство формирования ценностного отношения к семье у детей старшего дошкольного возраста	160
Гебекханова Д.Р., Шанц Е.А.	Проблема нравственного воспитания дошкольников в психолого-педагогической литературе	163
Давидюк А.А., Филиппова А.Р.	Формирование нравственных качеств у детей дошкольного возраста посредством мультипликации	166
Давыдова Е.Н., Абашина В.В.	Мультфильм как средство развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста	170
Дмитриева К.С., Зырянова С.М.	Исследование значимости творческих ролевых игр в развитии детей дошкольного возраста в научных трудах Д.Б. Эльконина	173
Дьякова Д.И., Толмачева В.В.	Возможности Лего-конструктора для развития пространственного мышления у детей старшего дошкольного возраста	176
Еремеева Е.Ю., Захарова Л.М.	Психолого педагогические особенности образовательного процесса в дошкольной организации в условиях цифровой трансформации	181
Зайдуллина Ю.М., Толмачева В. В.	К вопросу о сущности социально-экологической подготовки будущих педагогов ДОО	184
Зеленова Д.Е., Синебрюхова В.Л.	Интерактивные методы развития речевого творчества у детей старшего дошкольного	187

	возраста в игровой деятельности	
Званцева Е.В., Шкерица Т.А.	Интеллектуальная готовность детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ: сущность, структура и уровни сформированности	193
Иванова К.В., Филиппова А.Р.	Особенности формирования чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста	196
Ковалев М. И., Батенова Ю. В.	Развитие математических представлений детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр	200
Кузьмина Т.А., Шанц Е.А.	Художественная литература как средство обучения правилам этикета детей старшего дошкольного возраста	202
Лавренко Н. В., Королева Н. А.	Педагогические условия активизации пространственной лексики у детей старшего дошкольного возраста	208
Лаптева С.И., Толмачева В.В.	Диагностика уровня развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста	212
Мамедова З.М., Шанц Е.А.	Методическое сопровождение педагогов в развитии педагогической культуры родителей	215
Машненко Ю. В., Филиппова А.Р.	Результаты изучения уровня сформированности представлений о семейных ценностях у старших дошкольников	218
Менглибаева Б.Т., Чуйкова И.В.	Проблемные ситуации как средство формирования нравственных представлений у дошкольников подготовительной группы (6-7 лет)	223
Мирзоева Э.Ш., Абашина В.В.	Развитие компетентности педагогов в формировании функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста	225
Михайловская Е.Э., Толмачева В.В.	Проблема развития интереса к видам спорта у детей дошкольного возраста	229
Михайличенко М. А., Синебрюхова В.Л.	Кейс-ситуации как средство формирования представлений о правилах безопасного поведения в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста	232
Мицан П.И., Кувшинова И.А.	Логоритмика в коррекционной работе с заикающимися детьми	237
Николаева В., Ферзалиева А.Т.	Театрализованная игра как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста	240
Никулина Д.К., Батенова Ю. В.	Развитие мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста посредством пальчиковых игр	243
Ожогина С.С., Шепилова Н.А.	Инновационные технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семей, воспитывающих детей с тяжёлыми нарушениями речи	245
Отрадна Н.Н., Петрова С.С.	Развитие читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста с помощью игр–путешествий	248

Очкалова Т.Ю., Толмачева В. В.	Значение пословиц и поговорок в процессе обогащения словаря детей среднего дошкольного возраста	253
Переходько А.С., Королёва Н.А.	Педагогические условия формирования синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста	257
Петрусь А.А., Толмачева В. В.	К вопросу о сущности готовности будущего педагога к формированию творческой направленности личности ребенка дошкольного возраста	261
Ревагина А.А., Филиппова А.Р.	Выявление уровня развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста	264
Решетова А.С., Батенова Ю.В.	Адаптация детей билингвов дошкольного возраста к новой социальной среде	270
Родионова А., Шанц Е.А.	К проблеме формирования культурно-гигиенических навыков у детей среднего дошкольного возраста	273
Рослякова А.Н., Синебрюхова В.Л.	Потенциал фольклора народов Севера в формировании у детей старшего дошкольного возраста интереса к литературным произведениям	277
Русакевич Т.В., Зырянова С.М.	Воспитание честности и правдивости у детей старшего дошкольного возраста посредством сказки	282
Рыжкина К.С., Овсянникова Е.А.	Особенности педагогических конфликтов в дошкольном образовательном учреждении	285
Рябухина П.В., Шанц Е.А.	Теоретические основы изучения проблемы развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста	288
Савина Д., Асланова А.Т.	Игра как средство формирования экологической грамотности у детей старшего дошкольного возраста	294
Сатулбаева К.В., Шанц Е.А.	Дидактическая игра как средство логико-математического развития детей старшего дошкольного возраста	297
Свидченко С.О., Алексеева О.В.	Речевые ситуации как средство обогащения словаря у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по речевому развитию	302
Смолькова С.А., Шанц Е.А.	К проблеме формирования мотивационной готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста	308
Сырбу М.В., Толмачева В.В.	Диагностика уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста в ДОУ	314
Тарасевич В. Ю., Королёва Н. А.	Педагогические условия активизации двигательной деятельности детей младшего дошкольного возраста на прогулке	317
Таргонская С.С., Рюмина Ю.Н.	Социальные эмоции у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: особенности развития и коррекции	322

Торосян М., Асланова А.Т.	Развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста посредством нетрадиционных техник рисования	326
Тришкина И.И., Зырянова С.М.	Теоретические аспекты проблемы воспитания вежливости у детей старшего дошкольного возраста	329
Туренко В. В., Колосова Н. Н.	Реализация программы психолого-педагогической профилактики конфликтного поведения детей дошкольного возраста	333
Усачева И.С., Толмачева В.В.	Проблема формирования представлений о сенсорных эталонах у детей дошкольного возраста	335
Фесенко А.Г., Абрамовских Н.В.	Формирование представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников посредством дидактической игры	340
Фомичева П.И., Сегова Т.Д.	Изучение геометрических фигур в дошкольном возрасте с помощью 3D моделирования	343
Фофанова А.А., Абрамовских Н.В.	Формирование представлений о ценности семьи у старших дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры	346
Хилько А.С., Арасланова А.А.	Диагностика уровня сформированности представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста	350
Хованская Д.С., Захарченя Н.Ф.	Формирование у детей дошкольного возраста искусствоведческих представлений посредством использования кубика Блума	355
Целева К.И., Лашкова Л.Л.	Методическая поддержка педагогов в развитии эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста	360
Черницкая В.В., Арасланова А.А.	Театрализованная игра как средство формирования нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста	363
Шинкаренко А.Д., Чуйкова И.В.	Специфика организации коррекционно-педагогической работы по формированию предпосылок письменной речи у детей с задержкой психического развития занятиях по обучению грамоте	367
Шихрагимова А.Ш., Зырянова С.М.	Сущность и особенности внедрения Федеральной образовательной программы дошкольного образования	371
Секция 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ		
Атаева Л. Х., Безносюк Е. В.	Когнитивные искажения и их влияние на поведение личности в подростковом возрасте	374
Витвицкая Н.В., Колосова Н. Н.	Категория «самостоятельность» в исследованиях современных ученых	378

Волкова В. С., Колосова Н. Н.	Реализация программы деятельности социального педагога по адаптации детей в основной школе	379
Кузьмич Б.П., Колосова Н. Н.	Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях современной школы	382
Озерова В.С., Колосова Н. Н.	Творческий потенциал педагога как объект научного исследования	386
Пушкарева А.А., Юревич С.Н.	Системный подход к управлению развитием инклюзивной компетентности субъектов образования в образовательной организации	388
Супрунчук А.А., Колосова Н. Н.	Профессиональная ориентация как объект исследования	391
Трегуб А.А., Юревич С.Н.	Управление процессом внедрения и реализации инклюзивного образования в общеобразовательной школе	394
Юревич В.А., Седярова О.М.	Технология case-study в формировании лингвострановедческой компетенции школьников	396
Секция 4. НАУКА ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНИКОВ		
Ковалева С.Е., Рюмина Ю.Н., Сербина Е.А.	Эмоциональный интеллект и как его развивать	399
Пивкина Д.Р., Абрамовских Н.В.	Проблемы общения современного подростка со взрослыми	427
Поликарпова Д.В., Абрамовских Н.В.	Проблемы общения современного подростка со взрослыми	439
Симонян Л.Р., Зырянова С.М.	Влияние музыки на здоровье человека	447
Терентьева Д.В., Абрамовских Н.В.	Общение подростков: как избежать буллинга	452

Секция 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Башарина М.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Синебрюхова В.Л., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Формирование у детей младшего школьного возраста представлений о традиционных российских ценностях на уроках по предмету «Окружающий мир» посредством инфографики

Аннотация: в статье автором раскрываются основные положения о значимости и сущности процесса формирования представлений о традиционных российских ценностях у детей младшего школьного возраста в урочное время. Автором обосновывается необходимость использования различных методов и технологий обучения на уроках по предмету «Окружающий мир», где существенное место занимает инфографика как эффективный инструмент для визуализации и систематизации знаний обучающихся.

Ключевые слова традиции, российские ценности, представления, инфографика, дети младшего школьного возраста

Традиционные духовно-нравственные ценности в России олицетворяют богатое наследие и культурное богатство этой страны. Они пронизывают историю и коллективное сознание российского народа, служат опорой для моральных устоев и формируют индивидуальность каждого гражданина.

Согласно позиции В.В. Демидко, среди этих ценностей особое место занимают семья, вера, патриотизм, трудолюбие, честность и доброта. Они выросли из богатого смешения религиозных, социальных и культурных традиций, укоренившись в российском обществе на протяжении многих столетий. Эти ценности играют важную роль в формировании нравственных норм и моральных устоев в обществе [1].

Традиционные российские духовно-нравственные ценности имеют особое значение для нации. Они служат фундаментом для построения крепкого, стабильного и справедливого общества. Семейные ценности и гордость за Родину способствуют созданию общества, где взаимопонимание, солидарность и духовное единство являются основой социальной структуры и способствуют развитию общества в целом.

Русская культурная и этическая традиция исторически обогащена глубоко укоренёнными духовными и нравственными ценностями, которые сыграли центральную роль в формировании национального характера и социальных норм. Важность духовности и этического сознания в русском культурном наследии не просто исторический факт, но живая, динамичная реальность, оказывающая влияние на повседневную жизнь и взаимоотношения людей.

Велика роль народных традиций в воспитании подрастающего поколения. Наиболее значительным периодом в нравственном становлении личности является младший школьный возраст. Этот возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к внешним влияниям, верой в воспитанность всего, чему учат, что говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм, бескомпромиссность в нравственных требованиях к другим, непосредственность в поведении. Это является залогом обучаемости и воспитуемости младших школьников.

Народная педагогика - составная и неотъемлемая часть общей духовной культуры народа. Великий русский педагог К. Д. Ушинский говорил о том, что "воспитание

существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ". И также предполагает, что народная педагогика возникла в глубокой древности, что она исторически предшествовала научной педагогике и влияла на её ранние формы [6].

В советский период педагогических идей следует отметить С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, в чьих трудах уделялось внимание вопросам нравственного воспитания подрастающего поколения и которые внесли неоценимый вклад в развитие теории нравственного воспитания.

Концепция духовности в русском контексте уникальна тем, что она охватывает не только религиозные и философские аспекты, но и глубоко проникает в социальные и этические сферы жизни. Это проявляется в общем отношении к жизни, в уважении к человеческому достоинству, в стремлении к моральному самосовершенствованию и в поиске гармонии с окружающим миром. Духовность, в русском понимании, не является абстрактной концепцией, она имеет конкретные проявления в повседневной жизни, в отношениях между людьми, в стремлении к справедливости и истине. [4]

Автор А.В. Дудкина отмечает, что в историческом контексте, понятие духовности в России было сформировано под влиянием православия, которое подчеркивало ценность личного духовного опыта и внутреннего морального развития человека. Эта идея находит отражение в работах многих русских философов и писателей, таких как Ф.М. Достоевский и П.А. Флоренский, которые размышляли о природе человеческой души и её отношении к миру и обществу. [2]

В работах В.Н. Дежнева отмечается, что философские и этические исследования духовности в России часто связываются с понятием всечеловечности и миролюбия, что характеризует особенности русского духовного опыта. Эта идея подразумевает глубокую связь человека с другими людьми и природой, стремление к гармонии и мирному сосуществованию. Русская культура, в этом смысле, представляет собой уникальное сочетание глубокой личной духовности и коллективной ответственности перед обществом и миром в целом. [3]

Любовь и сострадание являются ключевыми элементами русской духовной традиции. Эти чувства не ограничиваются личными отношениями, они распространяются на весь общественный уклад, способствуя формированию более гуманного и справедливого общества. В этом контексте, духовность не является просто индивидуальной практикой, а представляет собой способ соединения людей на основе общих моральных и этических ценностей.

Значение традиционных российских ценностей в современном образовании является предметом активных научных дискуссий и размышлений, особенно в свете глобализации и культурных изменений. Особое внимание уделяется вопросу о том, как и почему важно сохранять и передавать традиционные ценности в образовательном процессе. Российские традиционные ценности, включая духовность, коллективизм, миролюбие и всечеловечность, играют ключевую роль в формировании личности, социальных навыков и гражданской ответственности учащихся.

В современном образовательном процессе поддержание и развитие традиционных ценностей необходимы для гармоничного развития личности. Образование, ориентированное на ценности, помогает учащимся не только приобрести знания и умения, но и развить морально-этическое сознание. В контексте российского образования это означает укрепление уважения к культурному наследию, историческому опыту и национальным традициям, что способствует формированию чувства национальной идентичности и патриотизма.

Одним из условий развития современного образования, безусловно, является актуализация национальной системы образования. Происходит реформирование образования, направления которого определяются Законом РФ «Об образовании» и дополнениями к нему. Основными положениями Закона «Об образовании» являются: приоритет общечеловеческой, национально-этнических ценностей, свободное развитие

личности; общедоступность; вариативность образования; всесторонняя защита обучаемого (Закон РФ «Об образовании» ст. 18). [7]

Основной задачей современного образования является не только передача знаний, но и развитие у учащихся способности критически мыслить, анализировать информацию и принимать обоснованные решения. Традиционные российские ценности, такие как глубокое уважение к мудрости старших, значимость коллективного опыта и ценность гуманитарных знаний, могут быть интегрированы в образовательные программы как способ развития этих важных навыков.

Кроме того, важно подчеркнуть роль традиционных ценностей в воспитании толерантности и уважения к различиям. Российская культура и история богаты примерами мирного сосуществования различных народов и религий. В контексте многонационального и многокультурного общества, образование, основанное на традиционных ценностях, может способствовать формированию уважительного отношения к другим культурам и нациям, что особенно важно в современном мире.

Особенно актуальным становится вопрос о том, каким образом эти ценности могут быть интегрированы в образовательный процесс таким образом, чтобы они способствовали не только сохранению культурного наследия, но и развитию навыков, необходимых для жизни в современном обществе.

Один из ключевых аспектов заключается в том, как образовательная система может способствовать развитию гражданской ответственности и социальной активности учащихся на основе традиционных ценностей. В рамках этого подхода учащиеся могут изучать исторические примеры общественного участия и добрососедства, характерные для российской истории и культуры, и применять эти знания для решения современных социальных задач.

Важным элементом является также развитие уважения к традициям и культурному многообразию в рамках образовательной программы. Это включает в себя не только изучение истории и культуры России, но и ознакомление с культурными традициями других народов, что способствует развитию межкультурного диалога и взаимопонимания.

Кроме того, в современном образовании важно обращать внимание на развитие эмоционального интеллекта и эмпатии, что также взаимосвязано с традиционными российскими ценностями, такими как сострадание и взаимопомощь. Умение понимать и разделять чувства других, уважать их точку зрения и опыт, является ключевым навыком для успешной социализации в современном обществе.

Также актуальным является вопрос о том, как образовательная система может способствовать развитию критического мышления на основе традиционных ценностей. Это означает не просто прием информации, но и способность анализировать, сопоставлять разные точки зрения, делать обоснованные выводы, что является основой для формирования ответственных и самостоятельных личностей.

Современное образование представляет собой сложный процесс, в котором активно используются различные методы и подходы к обучению. Одним из инновационных средств является использование инфографики на уроках по предмету «Окружающий мир» для формирования у детей младшего школьного возраста представлений о традиционных российских ценностях.

Уроки по предмету "Окружающий мир" играют важную роль в формировании представлений детей младшего школьного возраста о традиционных российских ценностях. Этот предмет позволяет учащимся изучать различные аспекты окружающего мира, включая и культурное наследие своей страны.

Эффективной формой организации образовательного процесса, способствующей формированию умения структурировать знания у детей младшего школьного возраста, является инфографика. Более подробное определение инфографики даёт кандидат искусствоведения В. В. Лаптев: «Инфографика — это область коммуникативного дизайна, в

основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний» [8]

Марк Смикиклас трактует понятие инфографика, как графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и чётко преподнести сложную информацию. [5]

Использование инфографики на уроках окружающего мира имеет несколько преимуществ. Во-первых, она позволяет визуализировать сложные концепты и делает обучение более интересным для детей. Наглядные картинки и диаграммы помогают ученикам лучше понять и запомнить информацию о российских ценностях. Во-вторых, инфографика может быть использована для активизации мыслительной деятельности детей. При работе с графическими элементами ученики развивают навыки анализа, сравнения и синтеза информации. Они могут самостоятельно выделять ключевые факты и делать выводы на основе представленных данных. В-третьих, использование инфографики на уроках способствует развитию коммуникативных навыков детей. Ученики могут обсуждать и аргументировать свои впечатления от представленной информации, выражать свое мнение о традиционных ценностях России. Это помогает им развивать навыки выразительного чтения, а также слушания и ведения дискуссии. Наконец, использование инфографики способствует формированию эстетического вкуса у детей. Яркая и привлекательная визуализация информации делает уроки более интересными и запоминающимися. Дети развивают чувство прекрасного, а также интерес к изучению российской культуры и традиций.

На уроках по данному предмету можно создать различные инфографические материалы, например:

1. Инфографика о символах России. Дети могут узнать о государственных символах России, таких как герб, флаг и гимн, через наглядную визуализацию. На инфографике можно представить основные элементы каждого символа с краткими пояснениями.

2. Инфографика о традиционной русской кухне. Визуализация различных блюд и продуктов позволит детям лучше понять особенности русской кулинарной традиции. На инфографике можно отобразить известные русские блюда с указанием их состава и способа приготовления.

3. Инфографика о народных обычаях и праздниках. Визуальное представление информации о традиционных народных обычаях и праздниках поможет детям легче запомнить и усвоить эти ценности. На инфографике можно изображать основные атрибуты каждого праздника с краткими пояснениями.

4. Инфографика о знаменитых личностях России. С помощью визуализации жизни и достижений выдающихся российских личностей дети смогут лучше ознакомиться с историей своей страны. На инфографике можно отобразить краткую биографию каждой известной личности, а также ее вклад в различные области науки, искусства или спорта.

Использование инфографики на уроках окружающего мира позволяет детям активно участвовать в процессе обучения, развивает их навыки работы с информацией и стимулирует интерес к изучению российской культуры. Благодаря наглядным и доступным материалам, дети могут легко запоминать представленную информацию и использовать ее в повседневной жизни.

Важно отметить, что формирование представлений о традиционных российских ценностях должно происходить в дружественной и интерактивной форме. Уроки с использованием инфографики могут включать игры, задания на соотнесение, обсуждение и другие активности, которые помогут детям лучше усвоить материал.

Одним из эффективных методов использования инфографики на уроках окружающего мира для формирования представлений о традиционных российских ценностях является создание информационных плакатов. При этом важно выбирать яркие и запоминающиеся изображения, которые помогут детям лучше запомнить материал. Например, на плакате можно изобразить символы России, такие как Матрешка, балалайка или казачью шапку, и расположить рядом соответствующую информацию о значении каждого символа.

Еще одним полезным методом является создание интерактивных презентаций с использованием элементов инфографики. На таких презентациях можно размещать картинки с описанием традиций и обычаев, а также видеоролики, которые помогут детям лучше понять значение этих ценностей. Например, можно показать видео о русских народных танцах или обычаях Нового года.

Для активного участия детей в процессе формирования представлений о традиционных российских ценностях можно использовать игровые методы с применением инфографики. Например, можно разработать игру "Угадай символ России", где на карточках будут изображены различные символы, а дети должны будут угадать и объяснить значение каждого из них.

Также стоит отметить значимость использования сравнительных таблиц для лучшего усвоения информации о традиционных российских ценностях. В таблицах можно сопоставить разные аспекты каждой ценности: историческое значение, основные черты и символы, связанные с данной ценностью. Это поможет детям лучше понять связь между всеми элементами и запомнить информацию более эффективно.

Кроме того, активное использование инфографики на уроках окружающего мира может быть связано с проведением проектной работы. Детям предлагается самостоятельно создать инфографику на определенную тему, связанную с традиционными российскими ценностями. Например, они могут разработать инфографику о значении и особенностях русской кухни или о важных праздниках России. Такой подход позволяет детям активно участвовать в процессе обучения и самостоятельно исследовать материал.

Таким образом, использование инфографики на уроках окружающего мира является эффективным методом для формирования представлений о традиционных российских ценностях у детей младшего школьного возраста. Плакаты, интерактивные презентации, игры, сравнительные таблицы и проектная работа - все эти методы помогут не только запомнить информацию, но и понять ее значение в контексте национальной культуры.

В ходе исследования было выявлено, что использование инфографики на уроках окружающего мира имеет значительный потенциал для формирования у детей младшего школьного возраста представлений о традиционных российских ценностях. Инфографика является эффективным инструментом, позволяющим визуализировать информацию и сделать ее более доступной и запоминающейся для детей.

Один из выводов исследования заключается в том, что использование инфографики на уроках окружающего мира способствует формированию патриотических чувств у детей. Графическое представление информации о традиционных российских ценностях помогает подчеркнуть их значимость и ценность для страны. Дети начинают осознавать свою причастность к этой культуре, а это способствует формированию гордости за свою страну.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие рекомендации:

1. Использование инфографики на уроках окружающего мира должно стать обязательным компонентом образовательной программы для детей младшего школьного возраста. Это позволит эффективно формировать представления о традиционных российских ценностях.

2. Учителя должны обладать навыками создания и использования инфографики в своей работе. Такие навыки позволят им составлять графические материалы, которые будут наиболее доступными и понятными для детей.

3. Для повышения эффективности использования инфографики следует сочетать ее с другими методами обучения, такими как игры, рассказы и дискуссии. Это поможет углубить понимание традиций и ценностей России.

4. Необходимо разработать специальные программы подготовки учителей по использованию инфографики на уроках окружающего мира. Это поможет повысить качество образования и эффективность формирования представлений о традиционных российских ценностях.

Таким образом, использование инфографики на уроках окружающего мира является важным средством формирования у детей младшего школьного возраста представлений о традиционных российских ценностях. Она способствует систематизации знаний, развитию навыков работы с визуальной информацией и формированию патриотических чувств. Для достижения наилучших результатов необходимо обеспечить подготовку учителей и включение инфографики в образовательную программу.

Список литературы:

1. Демидко, В. В. Педагогика: учебно-методическое пособие / В. В. Демидко, М. Н. Демидко. - Минск: РИПО. - 2020. - 223 с. - ISBN 978-985-7234-46-2. - URL: <https://profbiblioteka.by/viewer/?bookinfo=21177/> (дата обращения 11.11.2023)
2. Дудкина, А. В. Традиционные ценности российского общества в цифровую эпоху // Гуманитарный вектор. – 2022. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-tsennosti-rossiyskogo-obschestva-v-tsifrovuyu-epohu/> (дата обращения 11.11.2023)
3. Дежнев, В. Н. Отечественная история - источник формирования традиционных российских ценностей // Вестник Шадринского государственного педагогического университета – 2019. – №4(44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otechestvennaya-istoriya-istochnik-formirovaniya-traditsionnyh-rossiyskih-tsennostey/> (дата обращения 11.11.2023)
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – 3-е изд. – Москва: Просвещение. - 2013. – 24 с. - ISBN: 978-5-09-025247-8.
5. Марк Смикиклас; [пер. с англ. А. Литвинова] Инфографика. Коммуникация и влияние при помощи изображений // Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2014. - URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006739581> (дата обращения 11.11.2023)
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания : опыт пед. антропологии [Текст] / Ушинский К. Д. — 3-е изд. — Москва: Фаир-Пресс, 2004 — 574 с. (дата обращения 11.11.2023)
7. Немов Р. С. Психология : В 2 кн. / Р.С. Немов. - Москва : Просвещение : ВЛАДОС, 1994. - 491с.; ISBN 5-09-005094-5 (дата обращения 11.11.2023)
8. Лапина, О. В. Инфографика на уроках по предмету «Окружающий мир» как средство формирования умения структурировать знания у детей младшего школьного возраста / О. В. Лапина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 8 (507). — С. 93-96. — URL: <https://moluch.ru/archive/507/111429/> (дата обращения: 20.05.2024).

Веркутис К. С., студентка СурГПУ
научный руководитель: Абрамовских Н.В., докт. пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут, Россия

Формирование познавательных УУД младших школьников на уроках математики на уроках математики методами графического представления информации

Аннотация: данная статья посвящена исследованию возможностей методов графического представления информации на уроках математики в формировании познавательных УУД у обучающихся начальной школы. Математика является универсальным и мощным методом познания, а одним из эффективных инструментов, способствующих формированию и развитию когнитивных навыков учащихся, являются графические методы представления информации. В частности, в контексте уроков математики, использование различных графических приёмов позволяет не только визуализировать материал, но и активизировать мыслительные процессы у детей, способствуя их аналитическому, сравнительному и логическому мышлению.

Ключевые слова: познавательные УУД, математика, начальная школа, развитие познавательных УУД на уроках математики, возможности уроков математики, графические методы.

Современная система образования эффективно способствует развитию личности учащегося путем формирования универсальных учебных действий (УУД). Эти действия позволяют учащимся самостоятельно организовывать процесс усвоения предметных знаний, развивать навыки решения познавательных задач и формировать умения и компетенции, необходимые для успешной учебы в школе.

На развитие интеллектуальных способностей учащихся направлены познавательные умения.

Наше исследование будет ориентироваться на определение познавательных УУД данное Н.А. Чулановой и Т.Н. Черняевой: «Умственные действия, направленные на планирование, осуществление анализа своей познавательной деятельности и управление ею, на основе способов деятельности, используемых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях». [2] В данной трактовке отражены основные аспекты познавательных учебных действий, учтены все виды деятельности обучающихся.

Хотя каждый предмет учебного плана направлен на формирование познавательных УУД, стоит выделить математику как дисциплину, играющую наиболее важную роль в их становлении и развитии. Математика как универсальный и действенный метод познания позволяет проникать в самые глубины явлений и процессов. Изучая математику, обучающиеся приобщаются к культуре логического мышления, учатся анализировать, синтезировать и оценивать информацию.

Одной из важных целей преподавания математики является развитие логического мышления и умения рассуждать эффективно. Кроме того, важно развивать умение распознавать скрытые математические взаимосвязи и быстро определять их. Приобретенные навыки и умения в начальной школе являются неотъемлемыми для успешного продолжения обучения.

Основным средством по формированию логических УУД на уроках математики являются различные задания направленные на объяснение, проверку, оценку, выбор, сравнение, нахождение закономерностей, оценку точности утверждения, наблюдение, умозаключение. С помощью этих заданий обучающиеся стремятся выполнять различные виды деятельности и развивать тем самым умения действовать в соответствии с поставленной целью [6].

В современном образовательном процессе важное значение уделяется разработке и применению инновационных методов обучения, способствующих развитию познавательных УУД у младших школьников. Использование графических средств в уроках математики эффективно содействует формированию и развитию ученических когнитивных способностей. Эти методы не только визуализируют учебный материал, но и стимулируют мыслительные процессы детей, способствуя развитию их аналитического, сравнительного и логического мышления.

Использование методов графического представления информации играет важную роль в развитии познавательных УУД. Оно стимулирует правильную организацию и анализ информации, развивает критическое мышление и позволяет интегрировать новые знания. С помощью графического представления данных даже сложная информация может быть освоена обучающимися наиболее эффективно. Графические методы позволяют выделить ключевые моменты и сосредоточить внимание на них. Более того, благодаря цветам, формам и макетам легче усваивается информация и легче сохраняется в памяти человека.

Выделяют следующие варианты графического представления информации: ментальные карты, денотатный граф, схема «Фишбоун», кластеры, концептуальные таблицы (Таблица 1).

Таблица 1

Способы создания различных вариантов графического представления информации

<i>Метод</i>	<i>Способ создания</i>	<i>Формируемые познавательные УУД (по ФГОС)</i>	<i>Примеры заданий</i>
Кластер	1. Прочитать и выделить основные аспекты текста. 2. Сформулировать названия смысловых блоков и записать их в прямоугольных рамках. 3. Добавить краткую информацию в кружках («веточках») вокруг каждой рамки. 4. Установить связи между блоками и «веточками» с помощью стрелок. 5. После обсуждения дополнить кластеры новыми «веточками».	– самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации; – формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования); – объединять части объекта (объекты) по определенному признаку; – определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогическим работником вопросов; – выбирать источник получения информации; – согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде; – распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки.	1. Составить кластер по всем известным детям арифметическим действиям (сложение, вычитание, умножение, деления). К ним написать компоненты арифметических действий и свойства. 2. Составить кластер по геометрическим фигурам. Написать их определения, свойства. 3. Составить кластер по способам решения задач на движение, в зависимости от того, что требуется найти (расстояние, скорость, время).
Ментальная карта	1. Для создания карты используются листы бумаги формата А4 или А3. 2. Для создания карты рекомендуется использовать цветные ручки, карандаши или фломастеры (не менее трех цветов). 3. Необходимо начать с выделения центральной темы, проблемы или предмета, который будет отображен в центре карты. Можно прикрепить пояснительный рисунок. 4. От центрального изображения проводятся линии (ветви) к основным идеям, раскрывающим смысл центрального изображения и слов. 5. Линии, ведущие от слов, раскрывающих главные идеи, должны быть тонкими. 6. Рекомендуется использовать рисунки для улучшения понимания идей и положений. 7. Сначала следует создать основные идеи, затем отредактировать и перестроить	– самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации; – формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования); – объединять части объекта (объекты) по определенному признаку; – определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогическим работником вопросов; – выбирать источник получения информации; – согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде; – распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки.	1. Составить ментальную карту по геометрическим фигурам. Написать их определения, свойства. Начертить каждую из геометрических фигур, используя цветные карандаши. 2. Ментальная карта “Меры массы”. В центре написать “Меры массы”, а от него провести ветви к таким мерам, как грамм, килограмм, тонна, центнер и т.д. К каждой мере придумать и изобразить пример предмета, вес которого мог бы измеряться в данных единицах. 3. Составить ментальную карту по теме «Дроби». Записать основные свойства, типы задач. Графически изобразить пример дроби.

	карту, чтобы сделать ее более понятной и красивой.		
Денотатный граф	1. Определение ключевого термина. 2. Использование именных и глагольных форм в графе для передачи движения от понятия к его сути (именем может быть одно существительное или группа существительных в сочетании с другими именными частями речи; глагол выражает динамику мысли, движение от понятия к его существенному признаку). 3. Точный подбор глагола, связывающего ключевое понятие с его существенным аспектом (глаголы, обозначающие цель – направлять, предполагать, приводить, давать и т.д.; глаголы, обозначающие процесс достижения результата – достигать, осуществляться; глаголы, обозначающие предпосылки достижения результата – основываться, опираться, базироваться; глаголы-связки, с помощью которых осуществляется выход на определение значения понятия). 4. Разделение ключевого термина на отдельные слова- "веточки" и их соотнесение с основным термином для избежания противоречий.	– самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации; – формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования); – объединять части объекта (объекты) по определенному признаку; – определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогическим работником вопросов; – выбирать источник получения информации; – согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде; – распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки.	1. Денотатный граф на тему “Арифметическое действие”. В центре – “Арифметическое”, от него – стрелки к словам “Действие”, “Сложение”, “Вычитание”, “Умножение”, “Деление”. От каждого из этих слов стрелки к примерам выполнения соответствующего действия. 2. Денотатный граф по теме «Углы». В центре основное понятие, стрелки к словам «Образованы», «Измеряются», «Бывают».
Схема «фишбоун»	1. На широком листе бумаги провести горизонтальную стрелку через середину листа и дать название главной стрелке – это главная (хребтовая) кость схемы. 2. От главной кости нарисовать дополнительные «косточки» (1 порядка) под углом 45 градусов, каждая из них посвящена одной проблеме или группе проблем, и подписать каждую из «косточек». 3. К линии 1 порядка дорисовываются дополнительные линии (косточки) второго порядка, которые определяют уже содержание отдельно взятой проблемы. 4. При необходимости, для более глубокого изучения проблемы, к линиям второго	– самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации; – формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования); – с помощью педагогического работника формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации; – сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев).	1. Составить схему «фишбоун» по теме «Треугольники и их виды» 2. Решить задачу с помощью схемы «фишбоун». На складе было 15 коробок яблок, из них 7 коробок были проданы. Сколько коробок яблок осталось на складе? На голове схемы пишем вопрос: Сколько коробок яблок осталось? Разделяем проблему на части: количество коробок до продажи (15), количество проданных коробок (7). Проводим стрелки от каждой части к вопросу и записываем решение.

	порядка дорисовываются дополнительные линии (косточки) третьего порядка. Таким образом, в одну схему «фишбоун» можно глубоко содержательно «вместить» несколько страниц машинописного текста. 5. Идеально, если разные части проблемы расположены так, что наиболее важная находится в голове рыбы.		3. Придумать свою задачу по теме «Деление чисел до 100 на однозначное число». Решить данную задачу, используя схему «фишбоун».
Концептуальная таблица	1. Используя матрицы, можно выделить основные аспекты из текста или темы, облегчая понимание учебного материала, помогая запомнить ключевые идеи, сравнивая различные объекты, систематизируя и обобщая информацию и так далее. 2. В заголовке таблицы необходимо поставить ключевой вопрос. 3. Используйте минимальное количество комментариев. 4. Размер таблицы не должен превышать 7 ± 2 единицы информации. 5. Количество выбранных ячеек в таблице должно соответствовать содержанию и характеру изучаемого учебного материала и так далее.	– самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации; – формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования); – сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии; – выявлять недостаток информации для решения учебной (практической) задачи на основе предложенного алгоритма; – сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев); – проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть - целое, причина - следствие).	1. Составить концептуальную таблицу для сравнения разных видов четырехугольников (квадрат, прямоугольник, параллелограмм, ромб, трапеция). 2. Составить концептуальную таблицу для сравнения мер длины: Ученики могут сравнить разные единицы измерения длины, заполнив таблицу. В одной колонке они указывают название единицы измерения, а в другой - сколько метров, сантиметров или миллиметров содержится в данной единице измерения.

Таким образом, можно сказать, что использование графических методов представления информации на уроках математики в начальной школе является эффективным инструментом, способствующим активному и самостоятельному исследованию обучающихся. Данные методы позволяют школьникам визуализировать, организовывать сложную информацию и структурировать свои мысли, что делает учебный материал более доступным и понятным. Благодаря этому дети развивают свои навыки анализа, сравнения, классификации и логического мышления уже на начальной ступени образования. Более того, графические методы представления информации позволяют более эффективно запоминать информацию и связывать ее с предыдущими знаниями. Можно сделать вывод, что данные методы являются важным средством в развитии познавательных УУД и могут значительно повысить результативность образовательного процесса.

Список литературы:

1. Овчинникова, Н.А. Формирование познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий в предметной области «Математика» / Н.А. Овчинникова, Т.Н.Балабанова, Ю.А. Саева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — №5.6. — С. 75-78.
2. Чуланова, Н.А. Нормативный контекст определения «Познавательные универсальные учебные действия»/ Н. А. Чуланова, Т. Н. Черняева — Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2015 — № 3. — С. 179.

Гонцова А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Алексеева О.В., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Формирование ценностного отношения к Родине во внеурочной деятельности посредством проекта

Аннотация: в данной статье речь пойдет о формировании ценностного отношения к Родине во внеурочной деятельности посредством проекта «Народные символы России». Где через опытно-экспериментальную работу подводятся результаты внедрения в учебный процесс проектной деятельности.

Ключевые слова: ценностное отношение, Родина, проект, патриотизм.

Современный учебно-воспитательный процесс в России направлен на достижение национального воспитательного идеала, который гласит, что школа должна готовить высоконравственных, компетентных, творческих граждан, принимающих судьбу Родины как свою личную, осознающих ответственность за настоящее и будущее своего Отечества. Поэтому одним из ключевых понятий современного воспитания является «Патриотизм». На основе возвышающих человека чувств патриотизма укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за судьбу страны, желание сохранять и укреплять материальные и духовные ценности, развивается благородство и достоинство личности.

Таким образом, воспитание чувства патриотизма у подрастающего поколения становится одной из приоритетных задач современного образования.

Основой такого глобального и многогранного чувства как патриотизм является любовь к своей Родине, бережное и ценностное отношение к ней.

Младший школьный возраст отличается высокой эмоциональной восприимчивостью. По мнению В. А. Мухиной, именно этот возраст является сенситивным для формирования моральных и нравственных ценностей, так как в младшем школьном возрасте ребенок уже способен окунуться в сложную гамму высоких нравственных чувств и переживаний. Приобретенный нравственный опыт и моральные знания становятся основой ценностного отношения к общественным идеалам и регулятором духовно-ориентированного поведения[5].

При организации внеурочной деятельности обучающихся образовательными учреждениями могут быть использованы возможности учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, а в период каникул для продолжения внеурочной деятельности могут использоваться возможности социализированных лагерей, тематических лагерных смен, летних смен [2].

Внеурочная деятельность может реализовываться с помощью игровой и познавательной деятельности, проблемно-целостного и досугового общения, а также с помощью художественного и социального творчества, непосредственно трудовой деятельности, спортивной и туристической деятельности и др.

«Метод проекта – способ достижения дидактических целей через деятельную разработку проблемы (технология)» [4]. Следует отметить, что данный метод подтверждает свою значимость и в воспитательном процессе.

Основными задачами метода проектов являются:

- формировать у обучающихся навыки организовывать, планировать и реализовывать самостоятельную работу в рамках проекта;
- развивать умения ставить проблему и находить пути решения данной проблемы;
- развивать творческие способности, коммуникативные умения и навыки.

Во 3 «Г» классе, в котором проводится опытно-экспериментальная работа учитель не так часто использует проектную деятельность. Так как считает, что технология проектной

деятельности не является единственной формой организации взаимодействия в классе, но ребятам она очень нравится, поскольку это свободная, естественная форма проявления деятельности детей, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается просмотр для проявления своего “Я”, личного творчества, активности, самопознания, самовыражения и саморазвития.

Именно поэтому данная технология была выбрана нами для формирования ценностного отношения к Родине во внеурочной деятельности. Прежде чем внедрять во внеурочную деятельность данную деятельность мы провели в классе диагностики. Где на констатирующем этапе, целью которого является выявить уровень ценностного отношения к Родине у младших школьников. Нами установлено, что у обучающихся 3 «Г» класса преобладает низкий уровень во всех трёх компонентах сформированности ценностного отношения к Родине у детей младшего школьного возраста. Отметим, что по результатам диагностики уровня сформированности высокий, средний уровень имеют приблизительно одинаковое количество человек.

Таким образом, мы выявили уровень сформированности ценностного отношения к Родине у детей младшего школьного возраста и получили следующие результаты: высокий уровень 7 – (25,9%) обучающихся, средний уровень – 8 (29,6%) обучающихся и низкий уровень – 19 (66,6%) обучающихся.

Тем самым можно сделать вывод, что проведение диагностики уровня сформированности ценностного отношения к Родине у детей младшего школьного возраста показало, что преобладающим уровнем является низкий, но также выявлены обучающиеся с высоким и низким уровнем.

После чего мы стали внедрять технологию проектной деятельности, которая полностью отражает компонент, связанный со страной, Россией. Наш проект называется «Народные символы России». Куда вошли большинство символов, связанных именно с нашей страной. Данный проект дети изготавливали самостоятельно, узнавая о новых символах и их значениях. С помощью проекта учащиеся через вид «Познавательное дело» не только развивают свой словарный запас, но и создают методическое пособие для предметных областей: окружающий мир, русский язык, истоки и т.п.

После внедрения, нами будут проведены контрольные исследования. С помощью, которых мы сможем выявить влияния средства коллективного творческого дела на формирование интереса к малой родине.

Таким образом, проектно-исследовательская работа дает нам понимание и возможность через проект не только развивать познавательный интерес у учащихся к тем нетрадиционным символам России, которые недостаточно хорошо известны, полны тайн и загадок, но и знакомить их с региональными компонентами своей Родины.

Список литературы:

1. Абрамов, А. В. «Читалочка»: дидакт. пособие для учащихся общеобразоват. организаций / А. В. Абрамов. – Москва : Просвещение, 2014. – 146 с. – Текст: непосредственный.
2. Макачук, Я.В. Использование поисковой деятельности как условие воспитания патриотизма у учащихся начальной школы / Я.В. Макачук // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №3 (40). – С. 66-71.
3. Никонович, Е. В. Развитие творческих способностей на уроках внеклассного чтения / Е. В. Никонович. – Текст: непосредственный // Начальная школа. – 2012. - № 6. – С. 35-37.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – 6-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2020. – 53 с.
5. Антонов, Ю.Е. Как научить детей любить Родину: руководство для воспитателей и учителей / Ю.Е. Антонов, Л.В. Левина, О.В. Розова. – М.: АРКТИ, 2017. – 129 с.

Диагностика уровня сформированности учебной мотивации у первоклассников

Аннотация: важность формирования учебной мотивации у первоклассников обозначена в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. Для того, чтобы развивать учебную мотивацию, требуется выявить и затем экспериментально апробировать необходимые для этого педагогические условия, адаптировать предметное содержание школьных дисциплин, осуществить поиск действенных средств и приемов. Поэтому организация опытно-экспериментальной работы по данной проблеме актуальна. В статье описываются логика построения эксперимента и полученные результаты.

Ключевые слова: первоклассник, учебная мотивация, учебная деятельность, методы и приемы.

Проблема формирования учебной мотивации у первоклассников, как один из важных составляющих учебного процесса, в условиях современного образования является одной из наиболее актуальных. Первоклассник находится в особой социальной ситуации, когда он переходит от игровой к учебной деятельности и осознает свой новый статус. Он должен осуществлять различные обязанности, развивать свои личностные качества и овладевать навыками учебной деятельности.

Теоретические основы проблемы формирования учебной мотивации у первоклассников, позволяют говорить о необходимости ведения работы, направленной на создание специальных условий, способствующих ее разрешению.

Реализация опытно-исследовательской работы проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения школы «Перспектива» в период с 26.03.2024 по 17.04.2024. Целью констатирующего этапа опытно-исследовательской работы является определение уровня сформированности учебной мотивации у первоклассников.

Практическое исследование будет состоять из двух этапов:

1 этап – констатирующий этап опытно – исследовательской работы – диагностика уровня сформированности учебной мотивации у первоклассников;

2 этап – формирующий этап опытно – исследовательской работы – формирование учебной мотивации посредством оценочной деятельности на уроках окружающего мира;

На основе анализа научной литературы, было выявлено, что учебная мотивация младших школьников состоит из взаимосвязанных компонентов: когнитивный, эмоциональный и социальный.

В таблице 1 рассмотрим критерии и основные показатели каждого.

Таблица 1

Характеристика компонентов сформированности учебной мотивации у первоклассников

Компоненты развития учебной мотивации	Характеристика компонентов	Показатели	Методики
Когнитивный компонент (А.Н.Леонтьев)	Когнитивный компонент связан с уровнем познавательного развития ребенка, его способностью к анализу и синтезу информации. Отражает	-Заинтересованность в учебной деятельности (Д. Б. Эльконин) - Ориентация школьника на овладение новыми	Методика диагностики учебной мотивации младших школьников (Божович, Маркова) «Лесенка

	познавательные аспекты мотивации, такие как стремление к получению новых знаний, умения анализировать и решать учебные задачи.	знаниями, на усвоение способов добывания знаний (А.К. Маркова) - понимании необходимости учиться, чувство ответственности	побуждений»
Эмоциональный компонент (П.М.Якобсон)	Эмоциональный компонент связан с характеристиками личности ребенка, с его эмоционально-волевой сферой, с его состоянием и отношением к учению, умением преодолевать трудности в учебной деятельности.	- Положительное отношение к учению и школе (Л.С. Выготский) - Интерес к изучаемым предметам и учебным задачам (Л.С. Выготский - Радость от нахождения в школе	Методика Н.П. Фетискина «Градусник». Анкета для первоклассников по оценке «Уровня школьной мотивации» (Н. Лусканова)
Социальный компонент (А.К.Маркова)	Социальный компонент считается внешним по отношению к учебной деятельности. Эти мотивы связаны с потребностью человека в общении. Также данный мотив проявляется в стремлении получать одобрение со стороны учителей, родителей и товарищей.	- желание хорошо подготовиться к избранной профессии; - стремлении занять определенное место в отношениях с окружающими, получить их одобрение - стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу (Д. Б. Эльконин)	Методика диагностики учебной мотивации младших школьников (Божович, Маркова) «Лесенка побуждений»

Для определения уровня сформированности учебной мотивации у первоклассников, были подобраны диагностические методики, представленные в таблице 9.

Апробация диагностических методик в ходе мониторинга проходила на базе МБОУ школа «Перспектива» в экспериментальном 1 «В» классе, где обучаются 30 человек. Обучение проходит по УМК «Школа России».

Теоретические основы проблемы формирования учебной мотивации у первоклассников, изложенные нами в 1 главе, позволяют говорить о необходимости ведения работы, направленной на создание специальных условий, способствующих ее разрешению.

Реализация опытно-исследовательской работы проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения школы «Перспектива» в период с 26.03.2024 по 17.04.2024. Целью констатирующего этапа опытно-исследовательской работы является определение уровня сформированности учебной мотивации у первоклассников.

Практическое исследование будет состоять из двух этапов:

1 этап – констатирующий этап опытно – исследовательской работы – диагностика уровня сформированности учебной мотивации у первоклассников;

2 этап – формирующий этап опытно – исследовательской работы – формирование учебной мотивации посредством оценочной деятельности на уроках окружающего мира;

На основе анализа научной литературы, было выявлено, что учебная мотивация младших школьников состоит из взаимосвязанных компонентов: когнитивный, эмоциональный и социальный.

В таблице 2 рассмотрим критерии и основные показатели каждого.

Таблица 2

Характеристика компонентов сформированности учебной мотивации у первоклассников

Компоненты развития учебной мотивации	Характеристика компонентов	Показатели	Методики
Когнитивный компонент (А.Н.Леонтьев)	Когнитивный компонент связан с уровнем познавательного развития ребенка, его способностью к анализу и синтезу информации. Отражает познавательные аспекты мотивации, такие как стремление к получению новых знаний, умения анализировать и решать учебные задачи.	-Заинтересованность в учебной деятельности (Д. Б. Эльконин) - Ориентация школьника на овладение новыми знаниями, на усвоение способов добывания знаний (А.К. Маркова) - понимании необходимости учиться, чувство ответственности	Методика диагностики учебной мотивации младших школьников (Божович, Маркова) «Лесенка побуждений»
Эмоциональный компонент (П.М.Якобсон)	Эмоциональный компонент связан с характеристиками личности ребенка, с его эмоционально-волевой сферой, с его состоянием и отношением к учению, умением преодолевать трудности в учебной деятельности.	- Положительное отношение к учению и школе (Л.С. Выготский) - Интерес к изучаемым предметам и учебным задачам (Л.С. Выготский) - Радость от нахождения в школе	Методика Н.П. Фетискина «Градусник». Анкета для первоклассников по оценке «Уровня школьной мотивации» (Н. Лусканова)
Социальный компонент (А.К.Маркова)	Социальный компонент считается внешним по отношению к учебной деятельности. Эти мотивы связаны с потребностью человека в общении. Также данный мотив проявляется в стремлении получить одобрение со стороны учителей, родителей и товарищей.	- желание хорошо подготовиться к избранной профессии; - стремлении занять определенное место в отношениях с окружающими, получить их одобрение - стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу (Д. Б. Эльконин)	Методика диагностики учебной мотивации младших школьников (Божович, Маркова) «Лесенка побуждений»

Для определения уровня сформированности учебной мотивации у первоклассников, были подобраны диагностические методики, представленные в таблице 9.

Апробация диагностических методик в ходе мониторинга проходила на базе МБОУ школа «Перспектива» в экспериментальном 1 «В» классе, где обучаются 30 человек. Обучение проходит по УМК «Школа России».

В начале исследования была проведена диагностика эмоционального компонента у обучающихся по методике Н.П. Фетискина «Градусник»

Цель: определить отношение первоклассников к уроку «Окружающий мир» в соотношении с другими учебными предметами.

Проанализировав результаты диагностики по методике Н.П. Фетискина «Градусник», были сделаны следующие выводы, представленные в таблице 3.

Таблица 3

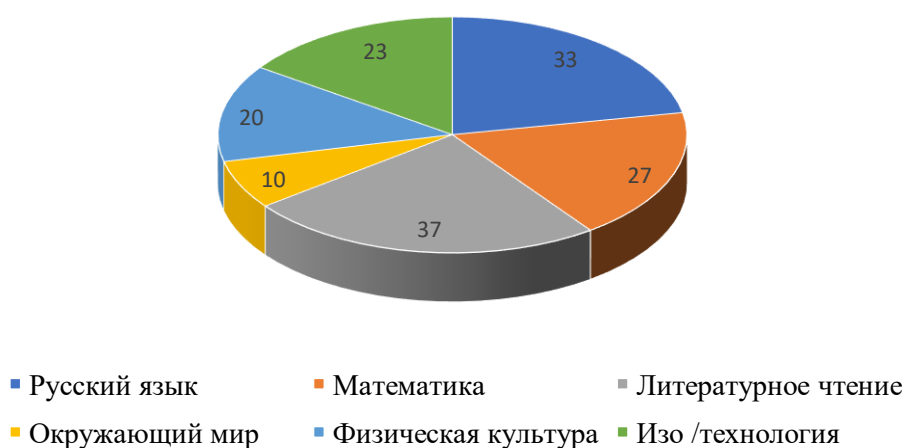
Эмоциональное отношение к учебным предметам

Предмет	Русский язык	Математика	Литературное чтение	Окружающий мир	Физ. культура	Изо / технология

Итого	Скучно – 4уч. – 13%. Нравится – 20уч.– 66% Нелюбимый – 6уч. – 20%	Скучно – 3уч – 10% Нравится – 22уч - 73% Нелюбимый –5уч – 16%	Скучно – 7уч – 23% Нравится – 19уч- 63% Нелюбимый – 4уч – 14%	Скучно – 2 уч. – 6% Нравится – 27уч. – 90% Нелюбимый – 1уч.- 4%	Скучно – 3уч.- 10% Нравится – 22уч.- 73% Нелюбимый– 5уч.- 16%	Скучно – 4уч. – 13% Нравится – 23 из 76% Нелюбимый – 3уч. – 10%

Диаграмма 1

Результаты эмоционального отношения учеников к учебным предметам



Данная диагностика проводилась с целью соотношения эмоционального отношения учащихся к уроку по предмету окружающий мир и ко всем остальным предметам. По результатам диаграммы 1, можно сделать вывод о том, что урок окружающего мира является менее тревожным и самым благоприятным для формирования учебной мотивации у первоклассников. Только 3 (10 %) ученика выбрали данный предмет, как один из скучных и нелюбимых уроков.

Так как данная диагностика проводилась в индивидуальной форме, была возможность проведения индивидуальной беседы с учениками, в ходе которой выяснились основные причины интереса к данному предмету. По словам учащихся, урок по предмету «Окружающий мир» имеет следующие преимущества: «Потому что там есть видеуроки», «Потому что там можно рисовать», «Потому что там можно узнать много нового», «Потому что там легко». В основном, ответы учащихся были именно такими, поэтому мы можем говорить о том, что учеников привлекает организация учебного процесса и его содержание.

Далее для определения уровня сформированности эмоционального компонента учебной мотивации была проведена диагностика по методике Н.Г. Лусканова «Анкета для первоклассников по оценке уровня школьной мотивации».

Цель: оценить уровень учебной мотивации

Мы определили критерии и уровни сформированности эмоционального компонента учебной мотивации. Результаты представлены в Таблице 4.

Таблица 4

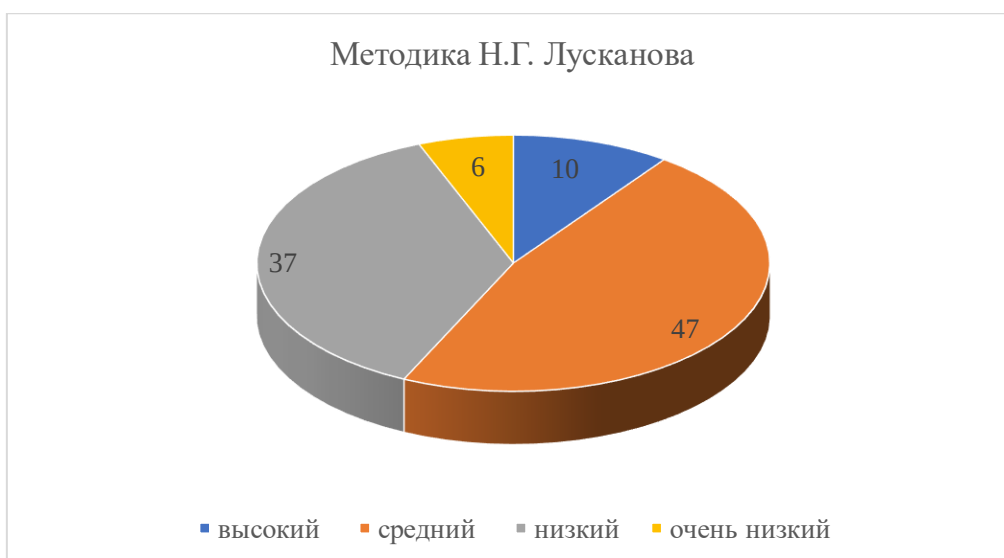
Уровни сформированности эмоционального компонента

Уровень сформированности	Количество	Характеристика уровней сформированности

эмоционального компонента	обучающихся в %		эмоционального компонента
Высокий уровень школьной мотивации	0	0%	Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.
Хорошая школьная мотивация	3	25%	Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.
Средний уровень	14	47%	Положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Учебный процесс их мало привлекает.
Низкая школьная мотивация	11	37%	Школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.
Негативное отношение к школе	2	6%	Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда. Ученики могут проявлять агрессивность, отказываться выполнить те или иные задания. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно – психического здоровья.

Анализируя результаты обучающихся, можно сделать вывод, что уровень сформированности эмоционального компонента имеет средние показатели у большей части класса. Результаты диагностики представлены в диаграмме 2.

Диаграмма 2



Таким образом, анализ результатов диагностики показывает, что в классе преобладает средний уровень сформированности эмоционального компонента учебной мотивации у первоклассников: 47 % младших школьников – средний уровень, у 10 % младших школьников – высокий уровень, у 37 % младших школьников – низкий уровень, у 6 % младших школьников – негативное отношение.

Следующая диагностика по методике А.И. Божович, И.К. Маркова «Лесенка побуждений», позволяет определить уровень сформированности сразу двух компонентов учебной мотивации, а именно: когнитивный и социальный.

Цель: выявить относительную выраженность мотивов учения.

Мы определили выраженность социального и познавательного компонента учебной мотивации. Результаты представлены в Таблице 5.

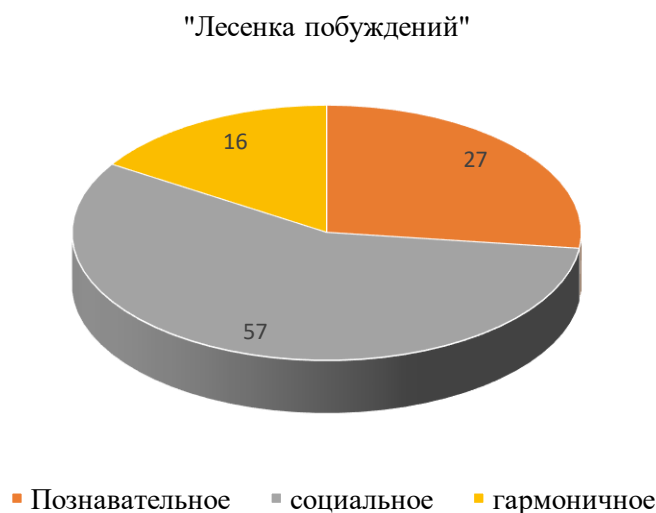
Таблица 5

Выраженность социального и познавательного компонента учебной мотивации

Компоненты учебной мотивации	Количество обучающихся в %		Характеристика выраженности компонента учебной мотивации
Когнитивный компонент	8	27 %	Познавательные мотивы, включают в себя следующие показатели: ориентация на овладение новыми знаниями; ориентация на процесс учения; ориентация на результат учения (оценку); ориентация на усвоение способа получения знаний. Ученикам, у которых преобладает данный мотив, характерна заинтересованность в содержании учебной деятельности. Они свидетельствуют об ориентации школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками.
Социальный компонент	17	57 %	Социальные мотивы, включают в себя следующие показатели: стремление приобрести знания, чтобы быть полезным обществу; стремление заслужить похвалу и одобрение со стороны учителя; стремление заслужить похвалу и одобрение родителей; стремление заслужить уважение своих товарищей. Эти мотивы связаны с широкой потребностью ученика в общении, в стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми.
Гармоничная выраженность компонентов	5	16 %	Имеют гармоничное сочетание познавательных и социальных мотивов. Это говорит о том, что у школьника нет преобладающих мотивов учения.

В результате анализа диагностики по методике А.И. Божович, И.К. Маркова «Лесенка побуждений» определены следующие результаты, которые представлены в диаграмма 3.

Диаграмма 3



Таким образом, анализ результатов диагностики показывает, что в классе доминирует социальный компонент учебной мотивации, который составляет 57 % от числа учеников в классе. У 27 % младших школьников – доминирует познавательный мотив, у 16 % младших школьников – гармоничное сочетание познавательного и социального компонента учебной мотивации.

Следующая диагностика по методике М. Р. Гинзбург «Определение мотивов учения у первоклассников», раскрывает основные мотивы учебной деятельности первоклассников, в том числе когнитивный и социальный компонент, и определяет уровень их учебной мотивации.

Цель: выявить относительную выраженность различных мотивов, побуждающих к учению детей младшего школьного возраста.

Мы определили критерии и уровни сформированности эмоционального компонента учебной мотивации. Результаты представлены в Таблице 6.

Таблица 6

Уровни сформированности эмоционального компонента

Уровень сформированности эмоционального компонента	Количество обучающихся в %		Характеристика уровней сформированности эмоционального компонента
Очень высокий уровень мотивации	1	3%	Преобладание учебных мотивов, возможно наличие социальных мотивов;
Высокий уровень мотивации	3	10%	Преобладание социальных мотивов, возможно присутствие учебного и позиционного мотивов
Нормальный уровень мотивации	14	47%	Преобладание позиционных мотивов, возможно присутствие социального и оценочного мотивов;
Сниженный уровень	7	23%	Преобладание оценочных мотивов, возможно присутствие позиционного и игрового (внешнего) мотивов;
Низкий уровень мотивации	5	17%	Преобладание игровых или внешних мотивов, возможно присутствие оценочного мотива.

Проанализировав результаты по методике М.Р. Гинзбурга «Преобладающие мотивы учения», мы получили следующие данные, представленные в диаграмме 4.

Диаграмма 4



Помимо выше сделанных выводов, данная диагностика позволяет выявить, какие конкретно виды мотивов преобладают у первоклассников 1 «В» класса. Если проанализировать ответы учеников на 1 вопрос диагностики, то можно выделить следующие результаты:

Учебный – 20 % обучающихся (6 чел.)

Социальный – 15 % обучающихся (4 чел.)

Позиционный – 6 % обучающихся (2 чел.)

Внешний – 13% обучающихся (4 чел.)

Игровой – 26 % обучающихся (8 чел.)

Отметка (оценка) – 20 % обучающихся (6 чел.)

Важно отметить, что преобладание адекватных мотивов в выборах первоклассника, свидетельствует о его мотивационной готовности к школе.

Анализируя результаты диагностических методик, мы пришли к выводу, что составляющие компоненты учебной мотивации у первоклассников развиты на не достаточном уровне.

Список литературы:

1. Голованова, Н.Ф. Педагогика : учебник и практикум для вузов / Н. Ф. Голованова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 479 с.
2. Окружающий мир. Методические рекомендации. 1 класс: пособие для учителей общеобразоват. организаций / [А. А. Плешаков, М. А. ИONOва, О. Б. Кирпичева, А. Е. Соловьева]. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 143 с. — (Школа России). — ISBN 978-5-09-032452-6.

Зайцева Е.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Алексеева О.В., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Формирование интереса к малой родине во внеурочной деятельности посредством коллективно – творческого дела

Аннотация: в данной статье речь пойдет о формировании интереса к малой родине у обучающихся во внеурочной деятельности посредством коллективного творческого дела

«Азбука ХМАО-Югры». Через опытно-экспериментальную работу подводятся результаты внедрения в учебный процесс КТД.

Ключевые слова: малая родина, КТД.

Без изучения истории невозможно воспитать по-настоящему патриотичный народ. Краеведение имеет огромное значение в патриотическом воспитании, которое расширяет кругозор детей, развивает их интеллектуальный и творческий потенциал. Для ребенка "малая родина" - это окружающая его природа, семья, дом, школа, достопримечательности города, его исторические и культурные центры, промышленные предприятия, известные люди, гордость и слава края [1].

Учитывая возрастные особенности детей младшего школьного возраста, главной задачей изучения родного города является формирование устойчивого познавательного интереса к малым коренным народам.

Чем раньше дети знакомятся с жизнью и традициями этих народов, с прошлым родного края, судьбами и подвигами знаменитых соотечественников, тем раньше в их сердцах зарождается чувство сопричастности и любви к Родине, без которого невозможно воспитание патриотов, защитников и созидателей [5].

Формирование интереса учащихся к культурному наследию, историческому прошлому и настоящему, в частности основывается на познавательной, практической и исследовательской деятельности, экскурсиях, познавательных играх и праздниках. Помимо всего прочего, активно используются коллективные творческие дела (КТД). Эта замечательная методология и методика, прекрасно учитывающая психологию детей младшего школьного возраста, действительно творит чудеса [4].

«Энциклопедия коллективных творческих дел» по Иванову выделяет несколько видов КТД по направленности деятельности и дает их описание [2].

Познавательные дела. Целью является развитие познавательных интересов учащихся - интересов к тем сторонам жизни, которые недостаточно хорошо известны, полны тайн и загадок и требуют раскрытия в коллективном исследовании. Познавательный КТД дает богатейшие возможности для развития таких личностных качеств, как желание узнать о неизвестном, чувство цели, наблюдательность, любопытство, исследование ума, творческое воображение, дружелюбие, сострадание и великодушие[2].

Трудовые дела. Цель трудовой деятельности - обогатить знания детей об окружающем мире, развить убеждение, что труд - главный источник приятной жизни, воспитать желание вносить свой вклад в улучшение действительности, выработать привычку искренней и бескорыстной практической заботы о ближних и дальних людях, самостоятельно и творчески трудиться на благо своей малой родины. работать. Примерами трудовых КТД являются трудовые десанты, рейды и помощь ветеранам[2].

Художественные дела - Целенаправленно развивают художественно-эстетические вкусы детей и взрослых, вдохновляет их на творческий подвиг, воспитывает чуткость, отзывчивость и благородство души. Самые популярные КТД - это концерты, посвященные народным праздникам, эстафеты любимых занятий, литературные гостиные, художественные конкурсы и выставки картин. Есть еще *Экологические и Досуговые дела* - «Семейное дерево», вечера сказок «Жили-были», «Народные праздники и обряды» [2].

КТД даёт возможность ученикам[3]:

- реализовать и развивать свои способности
- расширить знания об окружающем мире;
- приобрести навыки проектирования;
- проявить организаторские умения;
- закрепить коммуникативные навыки
- формировать способности к рефлексии (анализу)

Педагогам:

- развивать творческий потенциал;

- совершенствовать организаторские возможности;
- изучить классный коллектив;
- объединить учащихся, педагогов, родителей;
- управлять процессом развития личности школьника;
- развивать рефлексивные возможности.

Образовательное содержание КТД формируется в виде дидактических задач, но для детей они не проявляются открыто, а реализуются через действия и правила игры.

Игры способствуют формированию положительной мотивации, расширяя состав участников КТД и делая его привлекательным.

Во 3 «Л» классе, в котором проводится опытно-экспериментальная работа учитель не так часто использует КТД. Так как считает, что технология КТД не является единственной формой организации взаимодействия в классе, но ребятам она очень нравится, поскольку это свободная, естественная форма проявления деятельности детей, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается просмотр для проявления своего “Я”, личного творчества, активности, самопознания, самовыражения и саморазвития.

Именно поэтому данная технология была выбрана нами для формирования интереса к малой родине во внеурочной деятельности. Прежде чем внедрять во внеурочную деятельность данную технологию мы провели в классе диагностики. Где на констатирующем этапе, целью которого является выявить уровень интереса к малой родине у младших школьников. Нами установлено, что у обучающихся 3 «Л» класса преобладает средний уровень во всех трёх компонентах сформированности интереса к малой родине у детей младшего школьного возраста. Отметим, что по результатам диагностики уровня сформированности высокий, средний и низкий уровень имеют приблизительно одинаковое количество человек.

Таким образом, мы выявили уровень сформированности интереса к малой родине у детей младшего школьного возраста и получили следующие результаты: высокий уровень 7 – (26%) обучающихся, средний уровень – 12 (45%) обучающихся и низкий уровень – 8 (29%) обучающихся.

Тем самым можно сделать вывод, что проведение диагностики уровня сформированности интереса к малой родине у детей младшего школьного возраста показало, что преобладающим уровнем является средний, но также выявлены обучающиеся с высоким и низким уровнем.

После чего мы стали внедрять технологию КТД, которая полностью отражает территориальный компонент, связанный с малыми народами крайнего севера, а именно с Хантами. Наше КТД называется «Азбука ХМАО-Югры». Куда вошли большинство слов, связанных именно с малой родиной Ханты-Мансийским Автономным округом Югра. Данную азбуку дети изготавливали самостоятельно, узнавая о новых словах и их значениях. С помощью коллективного творчества учащиеся через вид «Познавательное дело» не только развивают свой словарный запас, но и создают методическое пособие для предметных областей: окружающий мир, русский язык и т.п.

После внедрения, нами будут проведены контрольные исследования. С помощью, которых мы сможем выявить влияния средства коллективного творческого дела на формирование интереса к малой родине.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа дает нам понимание и возможность через КТД не только развивать познавательный интерес у учащихся к тем сторонам жизни, которые недостаточно хорошо известны, полны тайн и загадок, но и знакомить их с региональными компонентами малой родины.

Список литературы:

1. Власенко, Е.Г. О патриотическом воспитании школьников в современных условиях (из опыта работы) /Е.Г.Власенко // Молодой ученый. – 2022. – № 46 (441). – С. 107-110.ISBN 3478-1467-975. - Текст: непосредственный.

2. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. –М.: изд-во «Педагогика», 2019.- ISBN 647-97248-4. - Текст: непосредственный.
3. Михайлова, М.П. Методика и организация проведения коллективного творческого дела (КТД). Электронный ресурс: <https://urok.1sept.ru/articles/579648>(дата обращения: 05.05.2024).
4. Поляков, С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка/С.Д.Поляков. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2021. – 176 с. - ISBN 978-5-88753-160-1. - Текст: непосредственный.
5. Филина, Д.Р. Диагностика патриотической воспитанности школьников в центре образования / Педагогические инновации в работе с одаренными детьми: традиции и перспективы. Сборник материалов I-й научно-практической конференции-конкурса. – Иркутск: ИП Корниенко А.А., 2019. – С. 251-256. - ISBN 978-5-88753-160-1. - Текст: непосредственный.

*Зленко Т.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Ротова Н.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Сущность и структура ответственного отношения к природе у младших школьников

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается ряд вопросов, касающихся экологизации российской системы образования, в частности начального образования. В ходе анализа современных учебных пособий, на базе актуальных критериев авторами была раскрыта сущность и структура отношения и ответственного отношения к природе, в частности, у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: экологическое образование, ответственное отношение, отношение.

В современном мире экологическому образованию уделено значительное внимание, а именно, формированию ответственного отношения к природе. Данный процесс не только способен развивать в личности школьника готовность нести ответственность за свои действия перед окружающими его людьми, но и перед окружающим его миром природы.

Важнейшей проблемой нашего времени является сохранение природы. Безответственное отношение к окружающей среде уже привело к серьезным экологическим кризисам. Человечеству необходимо научиться заботиться об окружающей природе, иначе последствия могут быть необратимыми.

Ощущение связи с природой, способность испытывать глубокие эмоции от осознания ее уникальности и своеобразия, сформированные в младшем школьном возрасте, осознание ценности природы в жизни человека, ответственности за свои поступки, принятые решения служат основой для экологической культуры личности.

Воспитание ответственного молодого поколения является актуальной проблемой в наше время. Множество ученых занимались исследованием системы экологического образования, такие как С.Н. Глазачева, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Б.Т. Лихачёв, Л.П. Симонов, И.Т. Суравегина. Основы непрерывного экологического образования школьников для формирования у них современной экологической культуры отражены в трудах А.Н. Захлебного. Целью исследований ученого является изучение вопроса формирования у младших школьников осознанного отношения к окружающей природе, что важно в условиях глобализации [1].

Труды В.В. Давыдова, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева четко доказывают, что формирование деятельностиной сферы личности связано с

воспитанием отношений, интересов мотивов, и потребностей, то есть компонентов, определяющих направленность личности. Бережное и ответственное отношение к природе проявляется в действиях и поведении, поэтому к наиболее востребованным методическим средством для формирования ответственного отношения к природе у младших школьников можно отнести социальный проект. Организованное взаимодействие участников социального проекта позволяет младшим школьникам научиться самостоятельно принимать решение в конкретной ситуации, понимать ответственность за свои поступки, проявлять инициативу, разумно использовать ресурсы [2].

Проведя анализ научно-методической источников, стоит отметить, что во многих из них понятие «отношение» рассматриваются в контексте личности. И.Ф. Харламов характеризует понятие «отношение» как «выражение определённых связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира, которые, затрагивая сферу её потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе, сказываются на её поведении и развитии» [3].

Рассмотрим, как понимает «отношения» П. И. Подкасистый. Он утверждает, что это взаимосвязь между сознанием индивида и окружающим миром, которая выражается в разнообразных формах, таких как рациональная, эмоциональная и практическая. Автор подчеркивает, что ответственные отношения охватывают все важные аспекты жизни человека, что свидетельствует об их обобщающем характере. Такие отношения несут в себе не только понимание и эмоциональный компонент, но и практическое воздействие на объект[4].

На ответственном отношении к окружающей природе акцентируют внимание как в области науки и педагогики, так и со стороны нормативных документов в сфере начального общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) также указывает на важность формирования у младших школьников нравственного поведения в мире природы как одного из предметных результатов освоения образовательной программы по предмету «Окружающий мир» (рис.1) [5].



Рис. 1. Требования Федерального государственного образовательного стандарта Начального общего образования по учебному предмету «Окружающий мир»

Процесс формирования у младших школьников бережного и ответственного отношения к окружающему миру является сложным и длительным, а также характеризуется

не только усвоением определенных знаний и умений, но также и развитием личностных качеств, предусмотренных ФГОС НОО.

Среди многочисленных личностных результатов стоит отметить следующие:

- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир с учетом единства разнообразия природы, народов, культур и религий;
- создание установки на безопасный и здоровый образ жизни, мотивация к творчеству, работу на результат и бережное отношение к материальным и духовным ценностям;
- формирование этических чувств, доброжелательности, эмоциональной и нравственной отзывчивости, а также понимания и сопереживания чувствам других людей.

Данные результаты являются следствием процесса формирования бережного отношения к природе, они характеризуют личность, обладающую чувством ответственности в окружающем мире.

Рассмотрим экологическое воспитание в рамках Федеральной образовательной программы. В результате изучения окружающего мира на начальном общем уровне образования у младшего школьника формируются следующие личностные результаты экологического воспитания: бережное отношение к природе, формирующееся при работе с текстами, а также неприятие действий, наносящих вред окружающей среде.

Экологическое воспитание направлено на освоение младшими школьниками следующих умений:

- экологически обоснованное отношение к природе, внимание к потребностям человека в двигательной активности, обеспечивающей жизнедеятельность;
- ответственное отношение к собственному физическому и психическому здоровью, осознание ценности соблюдения правил безопасного поведения в ситуациях, способных нести угрозу здоровью и жизни человека.

В области психологии как у отечественных, так и у зарубежных ученых пока не было проведено систематического исследования, направленного на моделирование структуры ответственности. Зарубежные исследователи сосредоточились на изучении отдельных компонентов ответственности (рис.2).

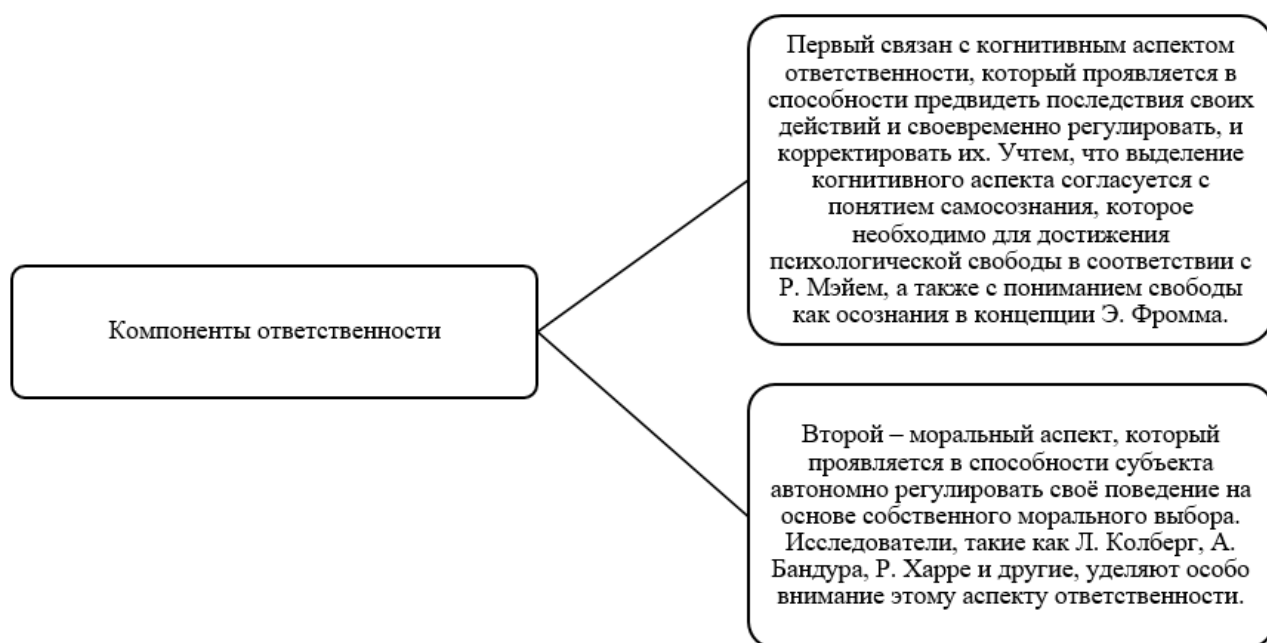


Рис. 2. Компоненты ответственности на основе зарубежных исследований

Для того, чтобы определить уровень сформированности у ребенка ответственного отношения к природе, В.А. Ясвин выделил критерии, опираясь на качества личности и на этапы его формирования[6]:

- когнитивный аспект, который включает в себя наличие знаний о природе, о взаимосвязях внутри природных систем и сообществ, а также проявление интереса к познанию природы;
- эмоционально-оценочный аспект, связанный с нравственно-эстетическим восприятием природы, положительным отношением к ней, а также осознанием ее ценности;
- мотивационно-поведенческий аспект, включающий наличие навыков по охране природы, желание и способность участвовать в деятельности по охране окружающей среды.

Чтобы эффективно формировать у школьников ответственное отношение к природе на начальном этапе образования, заложить те культурные ценности, которые впоследствии станут основой экологической личности, учителю необходимо соблюдать важное условие, а именно, наличие комплексного системного подхода в обучении младших школьников. Поэтапное формирование ответственного отношения к природе обусловлено усилиями педагога в процессе обучения и воспитания, а также взаимодействием младшего школьника с окружающим миром природы. В процессе обучения ответственное отношение к природе формируется через усвоение экологических знаний, развитие эмоциональной сферы и приобретение практических навыков экологически целесообразного взаимодействия с природой и обществом. Для успешного и комплексного формирования ответственного отношения к окружающей природе у детей младшего школьного возраста необходимо использовать разнообразные методы и средства обучения. Важное место в формировании у обучающихся ответственного отношения к природе занимает диагностика уровня ее сформированности, основанная на таких критериях, как когнитивный, эмоционально-оценочный, мотивационно-поведенческий.

Учитывая вышесказанное, можно сказать, что ответственное отношение младшего школьника к природе включает в себя объединение знаний, эмоционального отношения, практических действий и личной ответственности, что выражается через следующие знания и умения:

- наличие знаний, умений и опыта в решении экологических проблем, особенно на уровне местного и локального сообщества;
- эмоциональную привязанность к окружающей природе;
- активные усилия по сохранению природы и заботы о собственном здоровье;
- личное чувство ответственности перед окружающим миром.

Список литературы:

1. Захлебный, А. Н. Экологическое образование школьников / А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Е. М. Кудрявцева. – Москва: Педагогика, 2010. – 160 с.
2. Ясвин, В.А., Щуркова, Н.Е. Ценностные отношения/ В.А. Ясвин, Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников, 2021 - №3.- С.49-53. Текст: непосредственный.
3. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – Москва: Гардарики, 2003. – 520 с.
4. Пидкастый, П. И. Педагогика под редакцией П. И. Пидкасистого учебник / П. И. Пидкастый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус. – Москва: Академия, 2014. – 201 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. URL:<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения 05.05.2024).

Калинина А. В., студентка СурГПУ
научный руководитель: **Синебрюхова В. Л.**, канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Диагностика уровня сформированности финансовой грамотности детей младшего школьного возраста

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается ряд вопросов, касающихся формирования у детей младшего школьного возраста финансовой грамотности. Авторами была проведена диагностическая работа по выявлению уровня сформированности компонентов финансовой грамотности у обучающихся.

Ключевые слова: финансовая грамотность, расчетная задача, компоненты финансовой грамотности.

Программы обучения, действующие в системе российского образования, охватывают практически все сферы жизнедеятельности современного человека, что обеспечивает качественную подготовку школьников к взрослой жизни. Особое внимание в современном обществе заслуживает практическая подготовка обучающихся к реалиям жизни в современных экономических условиях, в том числе включающая формирование у них финансовой грамотности. В Концепции Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения РФ отмечается: «Особую значимость для Российской Федерации имеют вопросы повышения финансовой грамотности» [3].

Благодаря совместному проекту Министерства финансов Российской Федерации и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» появляется возможность обучения школьников вопросам грамотности в области экономики и финансов. Главная задача этого проекта направлена на то, что, «обучив сегодняшних школьников финансовой грамотности, спустя годы государство получит финансово грамотное население» [2].

Вопросами развития финансовой грамотности занимаются многие педагоги: А. А. Горчинская, Ю. А. Корлюгова, Г. Д. Гловелли, Е. Н. Землянская, И. А. Сасова, О.Н. Новикова и др. [1].

Так, автор О.Н. Новикова отмечает, что финансовая и экономическая грамотность стали обязательной составляющей школьных предметов [1].

Финансовая грамотность – это «способность принимать эффективные решения в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению финансового благополучия личности и общества, а также возможности участия в экономической жизни» [4].

В статье «Влияние финансовой грамотности на жизнь человека» О. В. Линер выделяет три компоненты (рис. 1):

Рис. 1

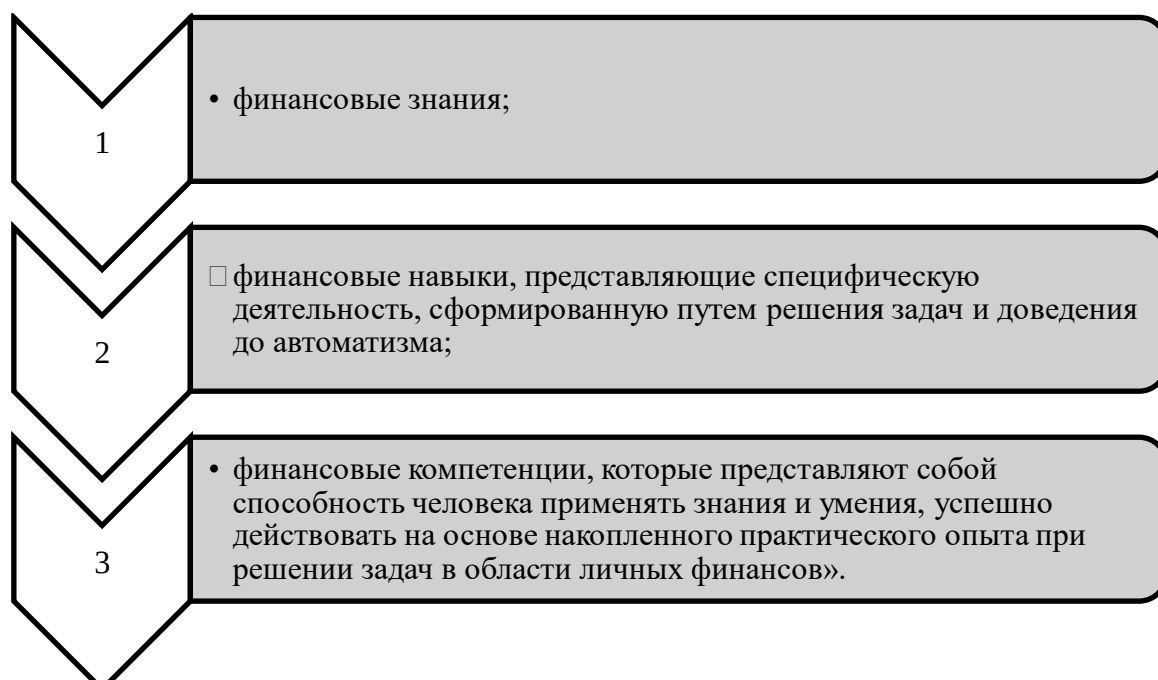


Рис. 1. Компоненты финансовой грамотности

Финансовая грамотность в современном мире является важнейшей компетенцией человека, которая так же необходима, как например умение читать и писать. На протяжении последних нескольких лет, вопросы финансового воспитания с младшего возраста становятся все более актуальными.

Процесс формирования грамотности в сфере финансов происходит через опыт детей, и обеспечивают переход от представлений о предмете явления к понятиям. Формирование представлений о финансовой грамотности может проводиться в урочное и внеурочное время. Для этого могут использоваться различные приемы и принципы работы. Одним из наиболее важных средств реализации данного процесса выступают текстовые задачи.

В школьном курсе важнейшее значение отводится решению задач: текстовым, сюжетным, арифметическим и расчетным. Связано это с тем, что задачи выступают основным средством формирования как базов математических понятий, так и средством формирования умения строить различные математические модели, тех явлений, которые встречаются в жизни.

Анализируя различные трактовки определения «расчетная задача», мы приходим к следующему определению: «расчетные задачи – это задачи, в которых необходимо найти одну или несколько неизвестных величин, которые называют искомыми. Обязательным элементом расчетной задачи является условие, в котором указаны величины – данные задачи, находящиеся в определенной зависимости с искомой величиной».

В содержание финансового образования в начальной школе включены расчетные задачи, способствующие формированию финансовой грамотности обучающихся (на нахождении цены и остатка; цены, количества, стоимости).

В основе расчетных задач по формированию финансовой грамотности лежат реальные жизненные ситуации, которые напрямую связаны с обучающимися. Причем, через задачи осуществляется связь теоретического материала с практическим, в процессе их решения закрепляются и совершенствуются математические понятия.

Расчетные задачи позволяют добиться развития финансовой грамотности обучающихся, а именно формирование у младших школьников первоначальных знаний в области финансов. Расчетные задачи являются эффективным средством при изучении теоретической части математики. В поисках способов их решения необходимо всесторонне продумывать законы - и понятия, что помогает закреплению знаний, тренировке логического мышления, развитию творческих способностей

Для того, чтобы обосновать важность внедрения финансового образования, а также такого средства ее формирования, как расчетные задачи, была проведена опытно-исследовательская работа, цель которой была: определение исходного уровня сформированности у детей младшего школьного возраста финансовой грамотности. Данная работа состояла из трех диагностик, каждая из которых провела определенный компонент финансовой грамотности: финансовые знания, финансовые навыки, финансовые компетенции (таблица 1).

Таблица 1

**Комплекс методик, направленный на выявление
исходного уровня сформированности финансовой грамотности
у детей младшего школьного возраста**

Критерии	Показатели	Методики, источники
Финансовые знания	Финансовые знания предполагают стремление к самостоятельному поиску информации; владение необходимым объемом информации для принятия здоровых и обдуманных решений.	Тест «Финансовая просвещённость» (Ю. Войнилов)
Финансовые навыки	Способность успешно решать задачи в области финансов	Кейс-ситуации «Финансовая грамотность» (Ю. Н. Корлюгова)
Финансовые компетенции	Способность человека применять знания и умения, успешно действовать на основе накопленного практического опыта при решении задач в области финансов	Диагностика исходного уровня сформированности у детей младшего школьного возраста финансовой грамотности

В первой серии диагностики был использован тест «Финансовая просвещённость» (Ю. Войнилов).

Целью диагностики – выявление уровня сформированности знаний у детей младшего школьного возраста о финансовых продуктах и сферах.

Данная диагностика состоит из шести вопросов (в тестовой форме), которые направлены на выявление уровня сформированности финансовых знаний у детей младшего школьного возраста.

Результаты исследования показали, что 35% младших школьников имеют низкий уровень сформированности финансовых знаний. Затруднения у обучающихся вызвало незнание следующих понятий: банковская карта, кредит, карманные деньги. Школьники не обладают необходимыми знаниями для выполнения данных заданий. 38% обучающихся показали средний уровень сформированности финансовых знаний. Обучающиеся вошедшие в данную группу по результатам диагностики выполняли практически все задания правильно, но из-за незнания некоторых основных положений, допускали ошибки. 27% обучающихся имеют высокий уровень финансовых знаний: у обучающихся с высоким уровнем сформированности финансовых знаний ответы на вопросы диагностики были преимущественно правильными.

Для наглядности представления информации отразим результаты данной диагностики в гистограмме (рис. 2)

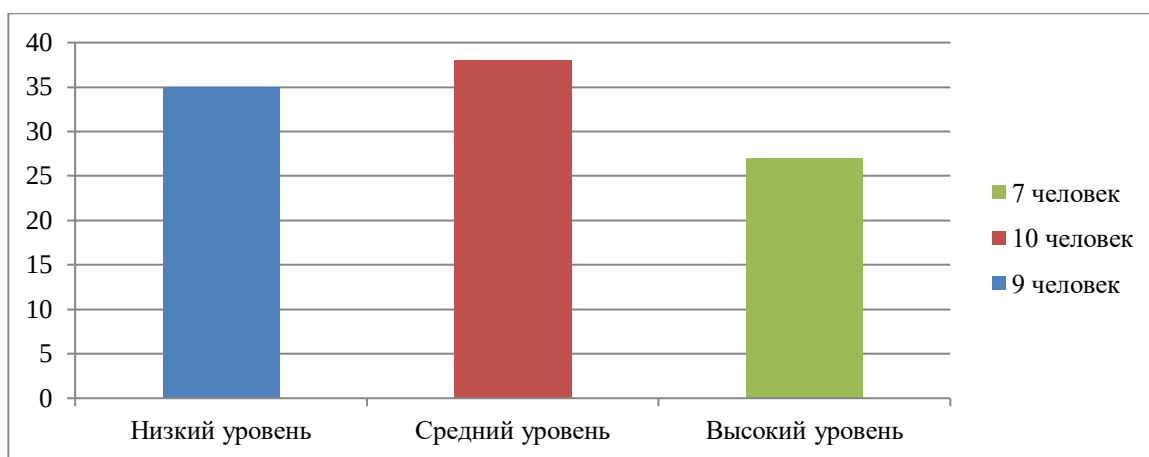


Рис. 2. Результаты диагностики уровня сформированности финансовых знаний у детей младшего школьного возраста тест «Финансовая просвещённость» (Ю. Войнилов)

Во второй серии диагностики констатирующего этапа была использована диагностика, направленная на выявление исходного уровня сформированности у детей младшего школьного возраста финансовых навыков («Дружи с финансами»).

Цель проведения данной диагностики – определение исходного уровня сформированности финансовых навыков обучающихся.

В результате диагностики обучающиеся показали следующие результаты: низкий уровень сформированности финансовых навыков – 50% обучающихся (13 человек). Эти школьники не проявляют интереса к учебе, в связи с этим они не обладают необходимыми знаниями, навыками и компетенциями, необходимыми для выполнения заданий. Средний уровень сформированности финансовых навыков – 31% обучающихся (8 человек). Преимущественно обучающиеся выполняли задания правильно, однако, в силу своего незнания некоторых основ, допускали ошибки. Высокий уровень сформированности финансовых навыков – 19% обучающихся (5 человек). У обучающихся с высоким уровнем сформированности финансовых навыков ответы на вопросы диагностики были преимущественно правильными.

Для наглядного представления информации отразим полученные результаты констатирующего этапа исследования ниже (рис. 3).

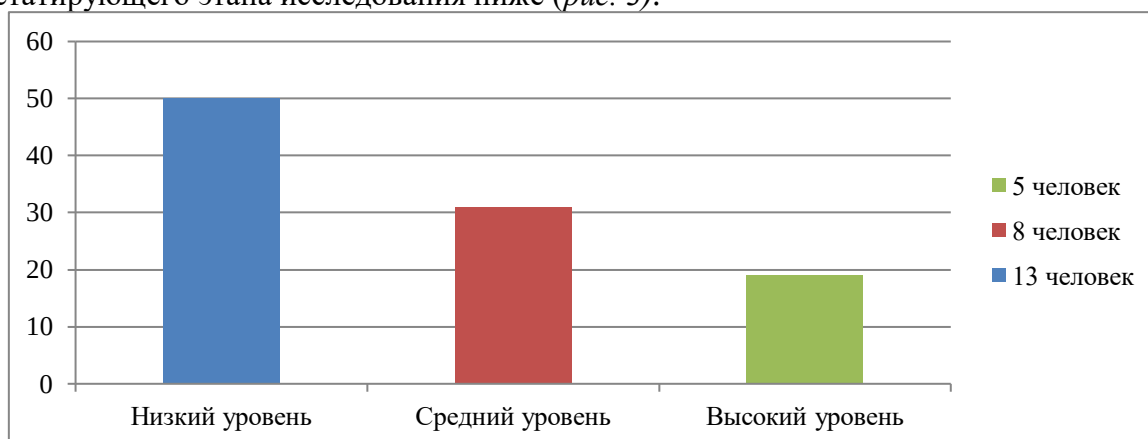


Рис.3.Результаты диагностики уровня сформированности финансовых навыков у детей младшего школьного возраста (Национальная программа повышения финансовой грамотности граждан «Дружи с финансами»)

В третьей серии обучающимся были предложены кейс-ситуации «Финансовая грамотность» Ю. Н. Корлюгова.

Цель диагностики – выявить уровень сформированности способности принимать финансовые риски, умения предпринимать действия для улучшения финансового состояния (финансовая компетентность)

Третья методика включала в себя четыре финансовые ситуации. Диагностика была направлена на проверку умения применять уже имеющиеся знания на практике.

В ходе анализа полученных результатов видно, что низкий уровень сформированности финансовых компетенций – у 54% учеников (14 человек), средний уровень – у 31% обучающихся (8 человек), высокий уровень – у 15% обучающихся (4 человека).

У обучающихся с высоким уровнем сформированности финансовых компетенций ответы на вопросы диагностики были преимущественно правильными.

Средний уровень сформированности финансовых компетенций у 8 обучающихся (31%). Преимущественно обучающиеся выполняли задания правильно, однако, в силу своего незнания некоторых основ, допускали ошибки.

Низкий уровень финансовых компетенций определился у 13% обучающихся (3 человека). Эти школьники не проявляют интереса к учебе, в связи с этим они не обладают необходимыми знаниями, навыками и компетенциями, необходимыми для выполнения заданий.

Для наглядного представления информации отразим полученные результаты констатирующего этапа исследования на рисунке (рис. 4).

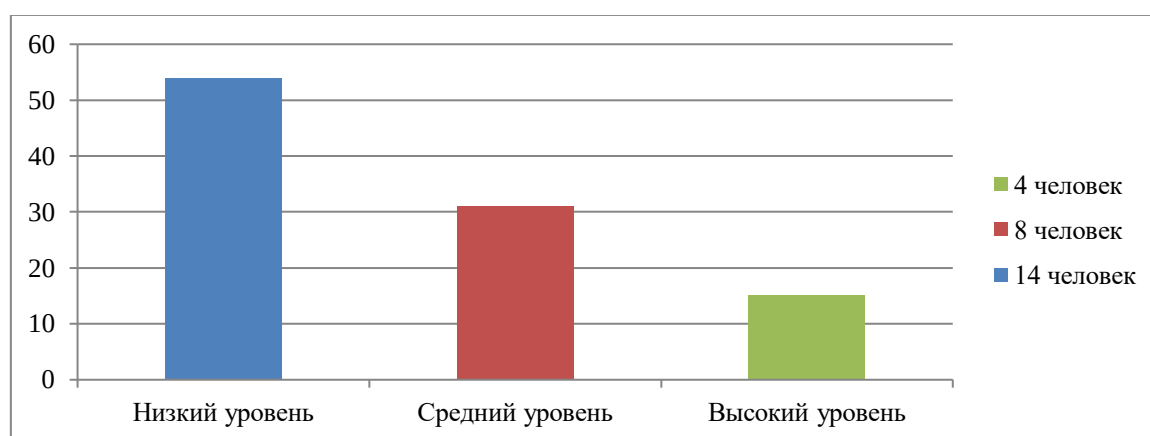


Рис. 4. Результаты диагностики уровня сформированности финансовых компетенций у детей младшего школьного возраста (кейс-ситуации «Финансовая грамотность» Ю. Н. Корлюгова)

Проведя диагностики, мы приступили к анализу полученных данных об уровне сформированности финансовой грамотности у детей младшего школьного возраста, и получили сводные результаты, которые представлены на рисунке (рис. 5).

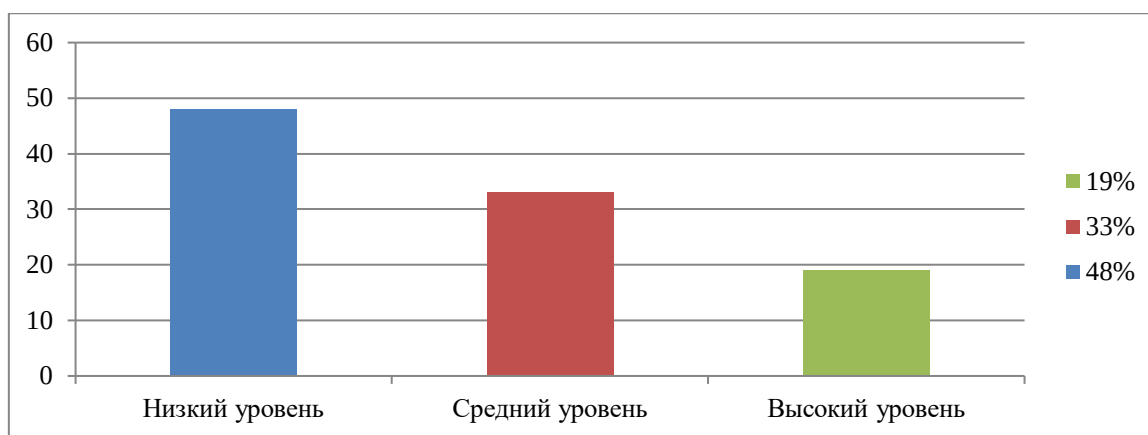


Рис. 5. Сводные результаты диагностики уровня сформированности финансовой грамотности у детей младшего школьного возраста

На основе полученных результатов диагностики уровня сформированности финансовой грамотности у детей младшего школьного возраста можно сделать вывод, что 19 % обучающихся показали высокий уровень сформированности, 33 % - средний уровень, низкий уровень показали 48 % респондентов.

На основе проведенных диагностик мы пришли к заключению, что младшие школьники испытывают затруднения при применении имеющихся знаний на практике. Это может быть связано с отсутствием опыта работы в финансовой сфере. Можно заметить, что при выполнении тех заданий, в которых обучающимся необходимо было продемонстрировать финансовые знания – обучающиеся справились практически без ошибок. Но при выполнении заданий, в которых необходимо было применять уже имеющиеся знания на практике – обучающие испытывали затруднения.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что в целом, финансовая грамотность у детей младшего школьного возраста находится на среднем уровне. Это проявляется в том, что обучающиеся затрудняются в применении имеющихся знаний в жизненных ситуациях. У них не сформирован четкий алгоритм действий в подобных ситуациях. Отсутствует опыт в применении этих знаний

Таким образом, можно сделать вывод, что существует необходимость проведения целенаправленной работы по совершенствованию процесса формирования финансовой грамотности у младших школьников. Данную деятельность можно организовывать в том числе и с помощью решения расчетных задач в процессе обучения.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что использование расчетных задач в процессе обучения младших школьников позволяет формировать у детей младшего школьного возраста финансовую грамотность. Решая расчетных задачи у обучающихся появляется прекрасная возможность показать свою самостоятельность в применении уже имеющихся у них знаний, а также продемонстрировать умение планирования и прогнозирования своей деятельности и ее результатов.

Список литературы:

1. Новикова, О. Н. Экономическая грамотность и ее структура // НАУ. 2020. №62-2 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-gramotnost-i-ee-struktura> (дата обращения: 25.04.2024).
2. Проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации». – URL: <https://vashifinancy.ru/> (дата обращения: 25.04.2024). – Текст : электронный.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р г. Москва. Текст: электронный. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08vosпитaniedok.html> - Текст: непосредственный

4. Финансовая грамотность. — Текст : электронный // Навигатор дополнительного образования детей : [сайт]. — URL: <https://xn--02-kmc.xn--80aafey1amqq.xn--d1acj3b/program/29502-finansovaya-gramotnost> (дата обращения: 25.04.2024).

Красулина А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Синебрюхова В.Л., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Формирование у детей младшего школьного возраста умения преобразовывать информацию посредством использования компьютерных образовательных программ на уроках по математике

Аннотация: в статье рассматриваются подходы исследователей в области педагогики и психологии к проблеме формирования у детей младшего школьного возраста умения преобразовывать информацию посредством использования компьютерных образовательных программ на уроках математики.

Ключевые слова: компьютерные образовательные программы, младшие школьники, математика, информатизация.

Формирование у детей младшего школьного возраста умения преобразовывать информацию является ключевой задачей современной образовательной системы. На сегодняшний день особенно важно обеспечить ученикам не только доступ к информации, но и умение эффективно работать с ней. Изучение проблемы формирования у детей младшего школьного возраста умения преобразовывать информацию с использованием компьютерных образовательных программ на уроках математики демонстрируется в трудах психологов, педагогов и философов, чьи работы были посвящены акцентированию внимания на формировании у детей умений анализировать, интерпретировать и преобразовать информацию, включая математическую, с использованием современных образовательных технологий.

В толковом словаре Ефремовой понятие «преобразование» имеет следующее значение – процесс действия или коренное изменение чего-либо [1].

Изучая литературу по теме, мы выявили, что понятие «преобразование» можно применить к психологии и педагогике, но с некоторыми отличиями. С.Г. Воровщиков, Л.С. Выготский, Г. К. Селевко, Т.С. Фещенко рассматривают социальные и культурные аспекты освоения компьютерной грамотности, а именно умение преобразовывать информацию, как глобальной проблемы современности.

Г. К. Селевко считает, что умение преобразовывать информацию включает в себя несколько аспектов. Во-первых, это способность осознавать информацию и понимать ее значение. Это означает умение читать, слушать или видеть информацию и понимать смысл передаваемого сообщения. Во-вторых, это умение анализировать информацию, выделять основные идеи, определять важные факты и отбрасывать ненужные детали. Этот аспект включает в себя способность оценивать достоверность и надежность информации [2].

В статье Т.С. Фещенко, посвящённой вопросам современной информационной грамотности в контексте наук об образовании, акцентируется внимание на ключевой роли умения работать с информацией. Автор подчёркивает, что в эпоху цифровых технологий и постоянного потока данных способность преобразовывать информацию становится основополагающим навыком, необходимым для успешной учёбы и профессиональной деятельности.

Таким образом, умение преобразовывать информацию — это важный аспект в современном образовании, который предполагает способность обрабатывать, анализировать

и использовать полученную информацию в различных контекстах и ситуациях. Это ключевая компетенция, необходимая как в учебном процессе, так и в повседневной жизни.

Проблемой данного вопроса можно выделить взгляд отечественных и зарубежных педагогов и психологов к умению преобразовывать информацию. Так, Д. Дьюи, американский философ, психолог и педагог, в своих работах акцентировал внимание на взаимосвязи между образованием и жизненным опытом. Согласно его концепции, умение преобразовывать информацию предполагает не только способность анализа и синтеза данных, но и готовность к активному взаимодействию с информацией, ее интерпретации и применению в реальных ситуациях. Для Дьюи, умение преобразовывать информацию является ключевым элементом практического мышления и позволяет формировать критическое мышление у учащихся.

В то время, как Л. С. Выготский, один из основоположников культурно-исторического подхода к психологии и педагогике, рассматривал умение преобразовывать информацию в контексте развития когнитивных процессов. Согласно его теории, умение преобразовывать информацию связано с развитием мышления и включает в себя способность к анализу, сравнению, синтезу и обобщению информации. Для Выготского, умение преобразовывать информацию не только помогает учащимся овладеть новыми знаниями, но и способствует развитию высших психических функций [3].

Процесс перехода к информационному обществу называется информатизацией. В толковом словаре Ефремовой представлено следующее определение понятию «информатизация» - распространение компьютеров и компьютерных технологий для обработки информации[1].

Как отмечает Л.В. Занков, в своей работе по исследованию влияния проблемных задач на развитие умения преобразовывать информацию у младших школьников, компьютерные образовательные программы могут значительно улучшить процесс обучения за счет интеграции задач, стимулирующих активное участие и размышления учащихся [4].

Важно подчеркнуть, что подход Н.А. Исаевой к формированию информационной компетентности также акцентирует внимание на необходимости использования компьютерных технологий для развития критического мышления и аналитических навыков у детей начальных классов. Исаева утверждает, что такой подход не только способствует лучшему усвоению материала, но и формирует у учеников способность самостоятельно находить, анализировать и использовать информацию в различных контекстах [5].

Использование компьютерных образовательных программ на уроках математики является перспективным направлением в развитии образования. При грамотном подходе компьютерные образовательные программы могут стать эффективным инструментом для формирования у детей умения преобразовывать информацию, которое является ключевым навыком в современном мире.

Подводя итоги, можно отметить, что умение преобразовывать информацию играет критически важную роль в современном образовательном процессе. Этот комплексный навык объединяет в себе не только технические аспекты, такие как анализ, интерпретация и структурирование данных, но и развитие критического мышления и навыков самообразования. Применение компьютерных образовательных программ делают процесс обучения более увлекательным и практически ориентированным, что важно для подготовки учащихся к динамично меняющемуся миру.

Список литературы:

1. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный: [В 2.т] / Т.Ф. Ефремова. – М: Рус. яз., 2000. – 1084 с. – ISBN 5-200-02802-7. – Текст: непосредственный.
2. Матяш, Н. В. Возрастная психология / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 268 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 281 с.

4. Занков, Л.В. Исследование влияния проблемных задач на развитие умения преобразовывать информацию у младших школьников / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1975. – 144 с.
5. Исаева, Н.А. Формирование информационной компетентности младших школьников / Н.А. Исаева. – М.: Педагогика, 2010. – 128 с.

*Кутлиярова А.Ю., студентка СурГПУ
научный руководитель: Алексеева О.В., к.п.н., доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Влияние средств краеведения в проекте «О чем говорят узоры» во внеурочной деятельности на формирование основ гражданской идентичности у младших школьников

Аннотация: в статье представлена система формирования гражданской идентичности у младших школьников на основе краеведческого проекта «О чем говорят узоры» и результаты ее апробации в школе города Сургута.

Ключевые слова: гражданская идентичность, краеведение.

Актуальность вопроса о формировании гражданской идентичности на современном этапе развития общества обусловлена особенностями социокультурной, экономической и образовательной ситуации в стране. В мире XXI века, на фоне новой расстановки экономических, гражданских и военных сил, Россия должна быть суверенной и влиятельной страной. Мы должны не только уверенно развиваться, но и сохранять свою национальную и духовную идентичность, не терять себя как нацию и оставаться Россией". Путин обратился к Федеральному собранию. Национальная и духовная идентичность - важнейший подтверждающий элемент гражданского сообщества, который служит самосознанием основных групп, объединяет народ и гарантирует стабильность государства.

Гражданское воспитание и формирование гражданской идентичности учащихся являются приоритетными направлениями государственной образовательной политики. Формируя гражданскую и культурную идентичность учащихся как граждан России, обеспечивая их личностное духовно-нравственное развитие на основе общечеловеческих моральных норм и усвоения ценностей, система образования гарантирует историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, формирование бережного отношения к историческому и культурному наследию Родины Система должна.

Понятие "идентичность" рассматривается в работах отечественных и зарубежных ученых Асмолова А.Г., Рогиновой А.А., Шахровой М.В., Эриксона Э [1; 2; 6; 7]. На личностном и социальном уровне самосознание, образы, отражающие такие отношения, как "Я - другой", "Я - социальный мир", "Я - культура", "Я - я [6]. и выражения суждений, которые проявляются в осознании себя в постоянной данности, чувстве собственной уникальности и неповторимости, внутренней солидарности с существенными социальными характеристиками А.А. Логинова понимает идентичность как "признание себя личностью или членом сообщества, часть самосознания, интеграция личности и общества"[2].

В своем исследовании мы опирались на концепцию, разработанную под научным руководством А.Г. Асмолова. В этой концепции гражданская идентичность определяется как "чувство принадлежности к обществу граждан того или иного государства, феномен индивидуального сознания, свойство (качество) гражданской общности, имеющее важное значение для индивида и характеризующее его как коллективного субъекта"[1].

Гражданская идентичность включает четыре основных элемента: когнитивные элементы - принадлежность к данной социальной общности, правовые основы организации общества, национальная символика, знание общественно-политических событий в стране;

ценностно-ориентационные (аксиологические) элементы - наличие позитивного и негативного отношения к факту принадлежности, рефлексивность, социальная принадлежность к общественно-политическим событиям; аффективно-оценочный элемент - принятие или отвержение гражданской общности как группы членства, как следствие факта принадлежности к государству, как следствие общественно-политических событий в стране. В итоге ценностными характеристиками личности как идеального представителя гражданского общества являются: осознание гражданственности российского общества, уважение к истории своей Родины, ответственность за судьбу Родины в современном мире, гражданский патриотизм, установка на принятие основных ценностей родной культуры [1].

Для реализации поставленных задач в школе города Сургута, нами была проведена опытно-экспериментальная работа в три этапа. Первым этапом было проведение диагностических работ в 3 «М» классе. По данным исследования стало видно, что обучающихся 3 «М» класса преобладает средний уровень во всех трёх компонентах сформированности основ гражданской идентичности, средствами краеведения в проекте «О чем говорят узоры» у детей младшего школьного возраста. Отметим, что по результатам диагностики уровня сформированности высокий, средний и низкий уровень имеют приблизительно одинаковое количество человек.

Таким образом, нами выявлено, что уровень сформированности основ гражданской идентичности, средствами краеведения в проекте «О чем говорят узоры» у детей младшего школьного возраста и получили следующие результаты: высокий уровень – 4 (16%) обучающихся, средний уровень – 16 (64%) обучающихся и низкий уровень – 5 (20%) обучающихся.

Тем самым можно сделать вывод, что проведение диагностики уровня сформированности основ гражданской идентичности, средствами краеведения в проекте «О чем говорят узоры» у детей младшего школьного возраста показало, что преобладающим уровнем является средний, но также выявлены обучающиеся с высоким и низким уровнем.

Внеурочная деятельность представлена проектом «О чем говорят узоры», в рамках которого учащиеся узнают о узорах малых народов крайнего севера: Хантов и Манси. Знания о том, как они выглядят, о их обозначениях, о том, как они используются в городе, в котором проживают учащиеся и в бытовых утварях малых народов, младшие школьники помещают книгу, которая в дальнейшем будет использоваться на уроках: окружающего мира, литературы, изобразительного искусства и технологии. Сам проект реализован нами во внеурочной деятельности «Истоки».

В основе этой структуры лежат элементы содержания и деятельности, которые являются вариативными для школ. Для реализации задач проекта школы на основе единого подхода в течение трех месяцев разрабатывали и апробировали вариативные компоненты модели формирования гражданской идентичности учащихся в урочной, внеурочной и внешкольной деятельности с учетом условий и ресурсов школы и окружающего социума.

Конструктор формирования гражданской идентичности школьников средней школы «Перспектива» г. Сургута

№	Этап:	Тема по программе «Истоки»	Тема занятия проекта «О чем говорят узоры»	Часы
1	«Классный час»	«Ум да разум»	«Что такое узоры?»	1 час
2	«Классный час / консультации на дом»	«Ум да разум»	«Узоры Хантов» «Узоры Манси»	2 часа

3	«Внеурочное мероприятие с приглашением родителей / презентация»	«Знания и мудрость»	«Узоры в повседневной жизни» «Я знаю о чем говорят узоры»	2 часа

Участие в реализации проекта принимают не только учащиеся 3 «М» класса, но и их родители. Внедрения проекта разделено на 3 этапа: классный час; классный час/консультации на дом; внеурочное мероприятие с приглашением родителей/презентация. На втором этапе родители способствуют для учащихся, как помощники в поисках нужной информации. А на третьем этапе родители приглашены для участия в проверке полученных знаний в проекте. Также на третьем этапе учащиеся также заканчивают работу над проектом и представляют полученный коллективный результат.

Таким образом, у учащихся формируется представление об истории, культуре, традициях родного края, что способствует формированию гражданской идентичности младших школьников. Некоторые компоненты конструктора способствуют вовлечению учащихся в проектную и исследовательскую деятельность краеведческой направленности. Представленные формы работы подключают семью, помогают включение родителей в процесс воспитания посредством проекта «О чем говорят узоры», что и служит формированию гражданской идентичности младших школьников.

Выводы: Краеведение в школе предоставляет широкие возможности для формирования гражданской идентичности учащихся, приобщает их к национальной культуре, знакомит с историей своей страны и малой родины, формирует их личность, позволяя брать на себя ответственность за судьбу своей страны и малой родины, быть активными и ответственными участниками социальных изменений, происходящих в родной школе, городе и стране.

Одним из эффективных способов формирования гражданской идентичности учащихся является краеведение. Это изучение способствует формированию личности выпускника как достойного представителя родного города, умелого носителя, пользователя и творца его социокультурных ценностей и традиций, гарантирует каждому учащемуся право на нормативное знание окружающего родной город мира (географии, истории, культуры) и повышает статус образования как фактора развития родного города.

Разработанные и реализованные на основе фундамента школы вариативные компоненты позволяют достичь личностных результатов школьников, о чем свидетельствует положительная динамика результатов.

Список литературы:

1. Асмолова, А.Г. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии: монографии в 2 ч. / А.Г. Асмолов, А.О. Карабанова, Т.Д. Марциновская / Под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2021 г. – 339 с. - ISBN 5-7695-0413-7. – Текст : непосредственный.
2. Логинова, А.А. Психологический уровень анализа понятия «идентичность» / А.А. Логинова // Интеграция образования. – 2020. – №1. – С. 78-83. - ISBN 367-8957-6945. – Текст : непосредственный.
3. Сеницын, И.С. Региональный компонент младшего школьного географического образования, как средство формирования гражданской идентичности учащихся: методическое пособие / И.С. Сеницын. – 2019. – 92 с. - ISBN 3497-879-6794-13. – Текст : непосредственный.
4. Томчук, С.А., Киселева Н.В. Школьное краеведение, как средство формирования гражданской идентичности учащихся: методическое пособие / С.А. Томчук, Н.В. Киселева. – 2019. 68 с.- ISBN 396-247-4973. – Текст : непосредственный.
5. Харитонов, Л.А., Срахова Н.В. Преподавание регионального компонента при изучении истории и обществознания: учебное пособие / Л.А. Харитонов, Н.В. Страхово. – 2019. 55 с.- ISBN 3497-8567-947-12. – Текст : непосредственный.

6. Шакурова, М.В. Российская идентичность, как личностный результат: опыт размышления / М.В. Шакурова // Известия ВГПУ. – 2021. - №7. – С. 23-26. - ISBN 3497-7698-549-7. – Текст : непосредственный.
7. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. Пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 2019. – 592 с. - ISBN 53497-5764-249. – Текст : непосредственный.

Мурадова А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Абрамовских Н.В., докт. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Диагностика исходного уровня сформированности экологических представлений первоклассников

Аннотация: в предлагаемой статье рассматривается цель экологического образования и понятие «экологические представления». После изучения полного описания понятия «экологические представления» выделяются «Компоненты и показатели сформированности экологических представлений у первоклассников и диагностические методики, нацеленные на их изучение». С помощью данных диагностических методик определяется уровень экологических представлений у первоклассников (6-7 лет). В соответствии с возрастными особенностями было проведено 3 методики, направленные на мотивационно-ценностный, когнитивный и эмоционально-волевой компонент («Выбери картинки» (Р.Р. Калининой), «Альтернатива» авторы С.Д. Дерябо, В.А.Ясвин, «Забота о природе»). Полученные результаты дают возможность для создания рекомендаций педагогам по увеличению уровня экологических представлений в совместной деятельности детей.

Ключевые слова: экологические представления, экологическое образование, уроки окружающего мира, формирование представлений, младший школьный возраст, уровень сформированности.

Согласно закону РФ «Об охране окружающей природной среды» овладение минимумом экологических знаний, необходимых для формирования экологически грамотного гражданина, во всех учебных заведениях обеспечивается обязательным преподаванием экологических знаний. В решении проблем охраны окружающей среды важнейшая роль принадлежит образованию.

На сегодняшний день экологизация общества особенно важна, так как она способствует процессу гармонизации во взаимоотношениях общества с природой. Формирование экологических представлений младших школьников происходит в процессе экологического образования и неразрывно связано с ним.

Целью экологического образования, с точки зрения Л.В. Моисеевой, является становление экологически культурной личности и общества как совокупности практического и духовного опыта взаимодействия человечества с природой, обеспечивающего его выживание и развитие. [4, с.56]

Под словом «образование» автор подразумевает единство обучения и воспитания. Развитие экологических представлений, по мнению Л.В. Моисеевой, позволяет в полной мере охватить всю систему взаимодействия человека с природой, окружающими его людьми на основе гармонизации отношений человека с окружающей средой. Общение с природой вызывает у детей эмоциональный отклик, проявление симпатии к миру, стремление приблизить его к себе, познать, понять. Но в тоже время, дети, не получившие ряда представлений о природе, относятся к ней потребительски, а подчас, и безжалостно, нанося ей вред. Нередко это случается не по злему умыслу, но и по незнанию детей [4, с.72].

Правильно подобрав разнообразные методы воспитания, педагог может сформировать экологически грамотную и воспитанную личность на уроке. Как известно, воспитание тесно связано с обучением, поэтому воспитание, основанное на раскрытии конкретных экологических связей, поможет обучающимся усваивать правила и нормы поведения в природе.

В младшем школьном возрасте, по мнению Н.Н. Поддьякова, деятельность детей становится целенаправленной, развиваются произвольные психические процессы, представления о себе обогащаются и изменяются, появляются более обобщенные представления и умение их применять. [6, с.142].

Для того, чтобы выделить понятие «экологические представления», для начала обратимся к термину «экология» (с греческого "эйкос" или "ойкос" - лом; "логос" - знание, наука), который был введен в 1866 г. известным естествоиспытателем Эрнестом Геккелем, он определил экологию как науку, изучающую основные природные закономерности, взаимодействия живых и неживых организмов. В данный момент существует разные определения этого понятия, но все сводятся к тому, что экология - это наука о связях между окружающей средой и живыми существами, между природой и человеком. Люди все больше забывают о том, что нужно беречь свой дом, создают оружие, способное уничтожить все живое на земле. При этом решать экологические проблемы важно для выживания не только животных, но и человека. Именно данные экологические представления мы формируем у детей.

Такие ученые, как Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Н. Поддьякова занимались изучением особенностей детских представлений.

По мнению Л.А.Венгера, представления — это обобщенное отражение окружающего мира, наглядный и вместе с тем общий образ, отражающий характерные признаки предмета. Это наглядные образы ранее воспринимавшихся предметов и явлений, не действующих в данный момент на органы чувств [1, с.13].

Рассмотрев понятия «экология» и «представления» можно выделить следующее, что «экологические представления-это отражение предметов и явлений природы в сознании человека, обобщенное и представленное в виде конкретных знаний».

Согласно утверждениям Н.Н. Поддьякова и Н.Ф. Виноградовой, представлениям детей не характерны определенность, четкость, систематизированность, свойственной понятиям. Но детские представления намного ярче отображают действительность, постепенно приобретая — гибкость, подвижность. [6, с.156]

В своих трудах С.Н. Николаевой экологические представления о взаимодействии человека и природы рассматриваются и определяются как последовательность природа - человек - взаимодействие. Она обозначает экологические представления, как обобщенное отражение определенных объектов и явлений природы, сложных связей, существующих внутри экосистем, характеризующих сообщества в целом.[5, с.219]

После изучения полного описания понятия «экологические представления» стоит приступить к практической части и выявить, и описать исходный уровень сформированности экологических представлений у обучающихся первого класса.

Для выявления уровня сформированности данного показателя были проведены диагностики с обучающимися первого класса.

Сбор эмпирического материала производился с помощью следующих методик: Методика «Выбери картинки» по Р.Р. Калининой, Методика «Альтернатива» авторы С.Д. Дерябо, В.А.Ясвин[2, с.145], Методика «Забота о природе».

Диагностические методики были подобраны в соответствии с компонентами и показателями экологических представлений первоклассников по Николаевой С.Н.[4, с.312](Табл. 1).

Таблица 1.

Компоненты и показатели сформированности экологических представлений у первоклассников и диагностические методики, нацеленные на их изучение

Компоненты	Показатели	Диагностическая методика
Мотивационно-ценностный компонент	1.1 Положительное отношение к природе.	«Выбери картинки» по Р.Р. Калининой
	1.2 Осознание значимости природы в жизни человека.	
	1.3 Желание ребенка сберечь окружающую его среду	
Когнитивный компонент	2.1 Представления о природе (живая природа).	«Альтернатива» авторы С.Д. Дерябо, В.А.Ясвин
	2.2 Представления о природе (неживая природа).	
	2.3 Представления о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе.	
	2.4 Ответственное отношение природе, овладения системой нравственных норм и правил.	
Эмоционально-волевой компонент	3.1 Проявление позитивных эмоций в процессе познания, позитивного и эмоционально-ценностного отношения к природе.	Методика «Забота о природе»
	3.2 Стремление сосредоточенно решать поставленную задачу умений навыков целеполагающего взаимодействия природой, доводить начатое дело до конца.	
	3.3 Стремление преодолевать трудности, проявление настойчивости в умении целеполагающего взаимодействия с природой.	

Результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента при помощи методики «Выбери картинки» по Р.Р. Калининой

Диаграмма 1.



По результатам видно, что высокий уровень отношения детей к нравственным нормам поведения человека в природе имеют лишь 12 % учащихся (3 ребенка). Они правильно оценивали поступки героев, изображенных на картинках, и обосновывали свой выбор. Кроме этого, наблюдалась яркая, эмоциональная реакция на предложенные ситуации. Например, по листу Б.Е. видно, что он правильно отметил зеленым карандашом хорошие поступки, а красным карандашом отрицательные поступки в природе.

Средний уровень показали 48 % учащихся (12 детей). Они правильно выбрали картинки, но не совсем смогли обосновать свои действия, их эмоциональные проявления не выражены при оценке поступков. Также дети данного уровня не смогли соотнести настроение людей на картинках с конкретной ситуацией, объяснить их.

Низкий уровень показали 40 % учащихся (10 детей). Дети неправильно отмечали картинки. Их реакция на поступки героев либо отсутствовала, либо была не совсем адекватная. Также дети данного уровня или неправильно называли чувства других людей, или отказывались от ответа на этот вопрос.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у детей преобладает средний уровень сформированности отношения к нравственным нормам поведения человека в природе.

Результаты диагностики когнитивного компонента при помощи методики «Альтернатива» авторы С.Д. Дерябо, В.А.Ясвин

Диаграмма 2.



Высокий уровень ответственного отношения был выявлен только у 7 учащихся (28%). Дети осознанно на первое место ставят интересы окружающей природы. Полными предложениями отвечают на поставленные вопросы, при этом дополняют каждый вопрос. Интересуются охраной природы и бережным отношением к ней.

Проанализировав таблицу, стоит отметить, что учащиеся преимущественно показали средний уровень сформированности ответственного отношения к миру природы (10 человек-40%). Такие учащиеся отвечают на вопросы, но при этом не проявляет особого интереса к бережному отношению, природой больше интересуется с эстетической точки зрения.

8 человек имеют низкий уровень сформированности ответственного отношения к природе (32%). Учащиеся затрудняются отвечать на поставленные вопросы полным ответом. Больше интересуют личные проблемы, а не вопросы охраны природы. Природа их интересует только ли потому что она красивая, а не чистая.

Но при этом результаты проведенной диагностики свидетельствуют о необходимости осуществления дополнительной работы по развитию у детей ответственного и бережного отношения к природе.

Результаты диагностики эмоционально-волевого компонента при помощи методики «Забота о природе»

Диаграмма 3.



Анализ выполнения данной беседы с первоклассниками позволил нам отметить следующее.

У 4 детей в классе (16%) отмечается высокий уровень стремления преодолевать трудности, проявление настойчивости в умении разрешать возникающие экологические проблемы. Дети активно отвечали на все вопросы, их ответы были полные, они рассуждали и приводили примеры из жизни. При этом стоят на позиции заботливого и бережного отношения к природе.

10 детей (40 %) имеют средний уровень стремления разрешать возникающие экологические проблемы. По рассказам можно понять, что они бережно относятся, заботятся о конкретных живых объектах, которые имеют непосредственное отношение к ним, привлекательны для них. При этом были ситуации, где дети затруднялись ответить. Звучали неконкретные ответы, большинство из них придуманы.

У 11 первоклассников (44 %) выявлен низкий уровень стремления преодолевать трудности и низкий уровень проявления настойчивости в умении разрешать возникающие экологические проблемы. Учащиеся не могли найти выхода из экологических проблемных ситуаций и объяснить причины их возникновения даже с помощью взрослого, знания у таких учащихся поверхностны.

Таким образом, мы провели количественный и качественный анализ результатов диагностических методик и выяснили, что большая часть испытуемых детей находится на среднем и низком уровне сформированности представлений о правилах поведения в природе.

Проведенное нами исследование говорит о необходимости совершенствования процесса формирования экологических представлений первоклассников.

В связи с этим необходимо констатировать необходимость создания методических рекомендаций педагогам по увеличению уровня экологических представлений в совместной деятельности детей. С целью повышения уровня сформированности экологических представлений первоклассников и преодоления трудностей обучающихся, выявленных при диагностике.

Список литературы:

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; Под ред. Л. А. Венгера. - Москва : Просвещение, 1988. - 143,[1] с., [16] л. ил. : ил.; 22 см. ISBN 5-09-000732-2 (В пер.) - Текст: непосредственный.
2. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология: учебное пособие. /С.Д. Дерябо. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2019. - 313 с. ISBN 5-85880-117. - Текст: непосредственный.
3. Киреева, Л.Г. Формирование экологической культуры школьников /Л.Г. Киреева // Учитель. — Волгоград, 2018. — 69 с. - ISBN 978-5-7057-1530-5 - Текст: непосредственный.
4. Моисеева, В.А. Экологическая субкультура детства: проблемы становления и развития: монография / Л. В. Моисеева, В. А. Зебзеева, Е. В. Михеева ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Уральский гос. пед. ун-т» (УРГПУ). - Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2009. - 306 с.: ил., табл.; 20 см. - (Учить и учиться!); ISBN 978-5-7186-0398-9. —Текст: непосредственный.
5. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / С.Н. Николаева. М.: Издательский центр «Академия», 2019. — 336 с. -ISBN 978-5-4468-3152-4 - URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008551900> (дата обращения: 05.04.2024}. - Режим доступа: по подписке. — Текст: электронный.
6. Поддъяков, Н.Н. Особенности психического развития детей / Н.Н. Поддъяков. - М., 2019. - С.176. — ISBN 978-5-904810-20-7 - URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004744299> (дата обращения: 23.03.2024). - Режим доступа: по подписке. — Текст: электронный.

*Нюдюраниева М. Ш., студентка СурГПУ
научный руководитель: Алексеева О. В., канд. пед. наук, доцент
г. Сургут, Россия*

Игровые технологии как средство формирования основ безопасного поведения на дороге у детей младшего школьного возраста

Аннотация: использование игровых технологий в обучении детей правилам безопасного поведения на дороге на современном этапе актуально. Игры для детей интересны и содержательны. Именно в этой безопасной игровой, образовательной, развивающей среде дети и взрослые способны создавать любую жизненную ситуацию. Данная технология даёт возможность закрепить стратегию успеха в самостоятельных играх, а самое главное, успешно применять в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: игровые технологии, безопасное поведение, младший школьный возраст.

Формирование и развитие умений и навыков безопасного поведения детей в дорожно-транспортной среде представляет собой сложный и продолжительный процесс обучения и воспитания, требующий специальных упражнений и применения разнообразных дидактических методов.

Как известно игра – основной вид деятельности детей, который дает возможность ребенку проявить находчивость, сообразительность и смекалку в решении игровых задач на знание Правил дорожного движения, а также получить социальный опыт взаимодействия со сверстниками. С помощью игрового материала дети учатся сравнивать и группировать по внешнему виду различные виды транспорта, закреплять знания сигналов светофора, правила для пешеходов. Во время игровой деятельности учащиеся составляют рассказы о дорожных ситуациях, разыгрывают инсценировки.

Главной задачей педагога является поддержание игрового интереса чуткость, наблюдательность, проявление творческого подхода в организации игры, умение заинтересовать ребенка игровым сюжетом. Детям достаточно сложно самостоятельно решить игровые задачи на знание Правил дорожного движения, безопасного поведения на дороге, а игровые ситуации всегда предполагают принятие решения, желание выиграть активизирует познавательную деятельность играющих, что дает возможность наиболее эффективно формировать у детей младшего школьного возраста представлений о безопасном поведении на дороге. Поэтому, одним из наиболее эффективных методов, приемов и средств формирования у детей младшего школьного возраста представлений о безопасном поведении на дороге являются игровые технологии.

Игровые технологии– это система разработанных наукой и отобранных практикой способов, приемов, процедур и алгоритмов игровой деятельности, которые позволяют педагогу решать спектр профессиональных задач. Игровые технологии дают универсальный ответ на вопрос «КАК?» при решении задач воспитания, обучения, социализации и развития ребенка. Универсальность игровых технологий при решении педагогических задач определяется опорой на природу ребенка и природу игры, отвечающей потребностям и интересам ребенка. [1]

Игровые технологии представляют собой совокупность технологий, с помощью которых оказание педагогического воздействия осуществляется через игру [4].

Игровые технологии дают возможность ребенку быть лично причастным к функционированию изучаемого явления, прожить некоторое время в «реальных» жизненных условиях, в процессе которых он упражняет силы, расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт. При обучении детей правилам дорожной безопасности необходимо широко использовать самые разнообразные игры: с элементами физических упражнений и спорта, сюжетно-ролевые игры, театрализованные и игры-драматизации, дидактические, компьютерные, интеллектуально-познавательные, с использованием макетов и др.

В методической литературе рассматривается множество авторских игровых технологий, которые используются педагогами в ДОУ и школе:

- игры Ф. Фребеля;
- сенсорные игры О. Декроли и М. Монтессори;
- народные игры (К.Д. Ушинский, Е. Покровский)
- развивающие игры Б.П. Никитина;
- игровые технологии, встроенные в содержание образования (В.В. Репкин);
- воспитательные игры на коммуникацию (Н.Е. Щуркова);
- организационно-деятельностные игры (ОДИ П.Г. Щедровицкий),
- игропрактики (А. Комиссаров) и др. [2]

Игровые технологии уже давно начали использоваться в школах, и с каждым годом все больше учителей начинают использовать элементы игровых технологий на своих учебных занятиях. Это говорит об эффективности данных образовательных технологий, а

также о большом количестве возможностей игровых технологий на всех этапах школьного урока.

Использование игровых технологий, как правило, способствует расширению кругозора учащихся, развитию познавательной активности, формированию разнообразных умений и навыков, а также является эффективным средством стимулирования учащихся на обучение. Более того, в игровой обстановке создается благоприятная и радостная атмосфера на уроке, учащиеся не чувствуют, что им нужно только сидеть и зубрить очередной параграф, что стимулирует их лучше учиться и повышать свою успеваемость.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает в себя большое количество разнообразных методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Несмотря на использование таких технологий, учителя должны поддерживать серьезную атмосферу и доносить учащимся, что несмотря на «проведение игры» - это все еще образовательный процесс и учащиеся должны подходить к нему осознанно и внимательно. Для того чтобы максимально эффективно использовать игровые технологии в образовательном процессе и добиться результативности, преподаватель должен соблюдать определенные условия:

- Игры, применяемые в рамках технологии, должны строго в полной мере соответствовать целям обучения и воспитания на уроке;
- Количество игровых моментов в течение урока должно быть умеренным. [3]

То есть, нужно понимать, что игры не должны занимать все время урока. Как правило, это должны быть небольшие фрагменты, которые хорошо будут вписываться в урок, и не будут занимать больше, чем половина всего занятия. Например, если урок длится 45 минут, то на игру можно выделить до 20 минут времени.

При построении системы поэтапного обучения детей младшего школьного возраста правилам безопасного поведения на дороге посредством игровых технологий необходимо учитывать три аспекта взаимодействия с транспортной системой города:

- ребенок – пешеход;
- ребенок – пассажир городского транспорта;
- ребенок – водитель детских транспортных средств (велосипед, снегокат, санки, ролики и др.).

Правильное планирование работы по формированию представлений безопасного поведения на дороге у детей младшего школьного возраста необходимо использовать игры:

- игры, формирующие представления о сигналах светофора и регулировщика;
- игры, формирующие представления о знаках дорожного движения;
- игры, формирующие представления об элементах дороги, об участниках дорожного движения и правилах поведения.

Таким образом, использование игровых технологий для формирования безопасного поведения на улице у детей младшего школьного возраста является действенным педагогическим средством, позволяющим решить множество задач в данной области. С помощью игры ребенок погружается в нужную ситуацию, не только познает информацию теоретически, но и может использовать ее в разных ситуациях, что позволяет закрепить навыки и в дальнейшем применять их в реальности.

Список литературы:

1. Толстомятых, Л. Е. Влияние игровых технологий на эффективность обучения младших школьников : Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Кемерово, 24 ноября 2023 года. / Л. Е. Толстомятых, Л. И. Акинина, Е. В. Игумнова, И. А. Емельянова – Кемерово: ООО "Западно-Сибирский научный центр", 2023. – С. 51-53. – Текст: непосредственный.

2. Асхарова, Г. Г. Игровые педагогические технологии в обучении младших школьников / Г. Г. Асхарова – Таганрог: Издательство "Перо", 2015. – С. 94-97. – Текст : непосредственный.
3. Бегиева, Б. М. Роль игровой технологии в обучении и воспитании младших школьников / Б. М. Бегиева, А. А. Кабжихов // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 24(108). – С. 12-14. – Текст : непосредственный.
4. Кузьмина, Л.А. Воспитание у детей навыков безопасного поведения / Л. А. Кузьмина, М.Н. Питерскова, Р.В. Шибаева – Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – С. 227-231.– Текст : непосредственный.

*Ольховцева А.С., студентка НТГСПИ филиал РГППУ
(г. Нижний Тагил)
научный руководитель: Сегова Т.Д., канд. пед. наук, доцент НТГСПИ
г. Нижний Тагил, Россия*

Развитие орфографической грамотности младших школьников как педагогическая проблема

Аннотация: данное исследование посвящено проблеме развития орфографической грамотности у учеников третьего класса. Рассмотрены возможности различных приемов и методов развития орфографической грамотности у третьеклассников.

Ключевые слова: младший школьный возраст; орфография; орфографическая грамотность; приемы и методы развития орфографической грамотности; урок русского языка.

Существуют различные подходы к определению орфографической грамотности. Например, А. Н. Гвоздев считает орфографическую грамотность умением обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением, умением оценивать каждый звук слова по его фонологическому значению и различать, какой звук находится в сильной позиции, а какой в слабой [1, с. 88].

Т. П. Сальникова полагает, что орфографическая грамотность – это часть орфографического навыка, которая позволяет распознавать и правильно писать орфограммы [5, с. 167]. Н. С. Поздняков утверждает, что освоение орфографии осуществляется путем фиксации внимания на тех местах, где возникают трудности с правописанием. И А. М. Пешковский, как одну из причин неграмотности, вывел правописательную «слепоту» [3].

М. С. Соловейчик выделяет три этапа формирования орфографической грамотности у младших школьников: освоение соотношения букв и звуков, овладение зрительным образом слова и обучение решению грамматических и орфографических задач [6, с. 334].

М. М. Разумовская рассматривает орфограммы как задачу выбора вариантов написания, которая не «разрушает» слово, а также указывает на наличие выбора графических знаков [4, с. 81].

В своей работе «Методика преподавания русского языка в начальной школе» В. Г. Горецкий, М. Р. Львов и О. В. Сосновская приводят примеры возможных орфограмм, таких как одна буква в слове, сочетание букв, морфема, соединение морфем, пробел между словами, место разделения слова для переноса и выбор заглавной или строчной буквы. Они также утверждают, что в орфограмме должно быть, по крайней мере, два предполагаемых варианта написания [3, с. 124].

Хорошо развитые орфографические навыки играют важную роль в жизни младшего школьника. Точная, грамотная и выразительная речь позволяет эффективно общаться и быть понятым своими одноклассниками и окружающими. Умение орфографически правильно писать и говорить на родном языке свидетельствует о высоком уровне грамотности. Развитие

орфографических навыков поможет учащимся общаться, адекватно понимать чужую речь и развиваться как личность.

Для проведения исследования оценки орфографических умений и навыков у обучающихся 3 класса в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа им. А. Н. Арапова» была использована диагностики, созданная Р. И. Лалаевой [2, с. 37-38].

Исследование проводилось в 3 «А» классе, в классе 25 обучающихся (14 девочек и 11 мальчиков). Методика включала в себя 8 заданий, каждое из которых оценивалось баллами. Первое задание направлено на проверку знания букв алфавита, а также на определение различия между строчными и прописными буквами. Второе задание проверяло знание основных терминов и умение их применять. Третье задание проверяло знание частей речи. Четвертое задание направлено на проверку запоминания формулировок орфограмм. Пятое задание анализировало наличие дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте. Шестое задание помогало проверить сформированность умений соотносить написанное с произношением слов. Седьмое задание определяло роль предварительного проговаривания в процессе письма. Восьмое задание направлено на нахождение в отдельных словах, предложениях и тексте определенной сочетаемости букв.

Были получены следующие результаты исследования.

Задание 1. Большинство учащихся 16 учащихся (64%) владеют знанием алфавита.

Задание 2. 16 человек в классе (64%) знают термины (звук, буква, слог, слово, предложение) и умеют их применять в учебной практике). 9 человек (36%) знают термины частично.

Задание 3. 6 человек (24%) умеют безошибочно определять морфологические признаки у имени существительного, имени прилагательного и глагола. 9 обучающихся (36%) делают морфологический разбор с небольшим количеством ошибок. 10 обучающихся умеют определять морфологические признаки частей речи (40%).

Задание 4. 2 человека (8%) знают все формулировки изученных орфограмм. 10 человек (40%) допускают ошибки в определении названия орфограммы в слове. 52% обучающихся класса не знают названия орфограмм.

Задание 5. 16 человек (64%) умеют писать диктанты и допускают минимальное количество дисграфических и дизорфографических ошибок. 11 человек (44%) пишут диктанты с ошибками.

Задание 6. 13 обучающихся (52%) не умеют объяснять отличие написания слова с его произношением либо делают это с большим количеством ошибок. 3 человека (12%) без ошибок умеют соотносить написание слова с его произношением.

Задание 7. 3 человека (12%) не умеют вставлять пропущенные буквы и подбирать проверочные слова. 17 человек (68%) допускают ошибки при определении пропущенной буквы и подборе проверочного слова. 5 человек (20%) умеют вставлять пропущенные буквы в соответствии с орфограммой, подбирать проверочные слова.

Задание 8. 24 ученика (96%) умеют записывать слова, вставляя пропущенные буквы и выделять в них такие сочетания, как ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ, ЧН, ЧК, СТН, СТЛ и другие.

В целом результаты показывают, что большинство учащихся знакомы с орфографическими терминами и умеют их применять, но также есть группа учащихся, которым требуется помощь и поддержка для успешного освоения данного материала.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что важно активно развивать орфографические навыки в данном классе. Нам необходимо применять разнообразные методы и приемы, которые помогут учащимся повысить свой уровень орфографической грамотности. Для достижения этой цели мы разработали педагогический проект, включающий в себя педагогические методы (по источникам передачи информации: словесные, наглядные, практические (С.И. Перовский, Е.Я. Голант); по дидактическим целям и дидактическим задачам, реализуемым на данном этапе обучения: методы

приобретения знаний, формирования умений и навыков (М.А. Данилов, Б.П. Есипов), приемы (прием подбора проверочных слов; письмо с проговариванием; комментирование (объяснение написания); звуковой анализ слов; списывание с заполнением пробелов пропущенных букв).

При этом необходимо учитывать особенности каждого ученика и предлагать им задания, которые соответствуют их уровню подготовки. Также важно обратить внимание на ошибки, которые допускаются наиболее часто, и уделить им особое внимание при проведении диктантов. Ученикам необходимо предлагать задания на повторение и закрепление изученного материала. Это может быть написание коротких текстов, составление предложений или даже создание собственных историй. Таким образом, разработка педагогического проекта, включающего в себя разнообразные методы и приемы, поможет эффективно развивать орфографические навыки учащихся. Важно уделить внимание заданиям, в которых они допускают наибольшее количество ошибок, и разработать специальные упражнения для их преодоления.

Для повышения уровня орфографических знаний и умений обучающихся 3 «А» класса был разработан и внедрен педагогический проект.

Проект был ориентирован на решение следующих задач:

1. Развитие умения определять орфограмму в слове, то есть выявлять орфографические трудности.
2. Обучение написанию слов в соответствии с правилами русского языка.
3. Освоение умения подбирать проверочные слова для проверки орфограмм.
4. Повышение уровня орфографической грамотности с помощью методов и приемов.
5. Формирование у младших школьников устойчивого интереса к изучению русского языка и выработка устойчивых навыков правописания.

Проект разработан в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), Примерной основной образовательной программой начального общего образования (ООП НОО) и авторской программой «Русский язык» В. С. Иванова (УМК «Начальная школа XXI века» под редакцией Н. Ф. Виноградовой).

Проект включает комплекс уроков по русскому языку, в рамках которого учащиеся работают над следующими темами:

- правописание безударных гласных в корне слова (проверочные слова, орфографический словарь);
- правописание парных звонких и глухих согласных в корне слова (проверочные слова);
- правописание слов с непроверяемыми и сомнительными безударными гласными и согласными в корне слова (словарные слова);
- правописание окончаний имен существительных, прилагательных и глаголов;
- правописание приставок и суффиксов;
- правила постановки ударения в словах;
- признаки ударных и безударных гласных;
- правописание и произношение слов со стечением согласных, мягким знаком на конце слова, разделительными твердым и мягким знаками.

В рамках данного проекта внимание уделено развитию связной устной и письменной речи обучающихся. На уроках учащиеся составляют рассказы, изложения, участвуют в диалогах, работают над обогащением своего словарного запаса.

В реализации проекта задействован широкий спектр методов и приемов обучения, в том числе:

- словесные методы (рассказ, объяснение, беседа);
- наглядные методы (учебники, иллюстрации, таблицы);
- практические методы (упражнения, диктанты, самостоятельные работы);

- игровые методы (дидактические игры, ребусы);
- исследовательские методы (поиск и анализ информации).

Например, урок русского языка «Развитие речи. Изложение с элементами сочинения».

На уроке учащиеся анализируют текста, работают в группах, оценивают смысловую цельность текста, составляют план. В процессе самостоятельной работы пишут по данному плану текст. По написанному проводят анализ текста. Используемые методы: по источникам передачи информации: словесные, практические; по способам деятельности: методы организации и осуществления учебных действий; методы стимулирования учебной деятельности, методы контроля и самоконтроля. Приемы, которые использует педагог во время урока: орфографическая минутка; звуковой анализ слов; подбор проверочных слов; комментирование (объяснение написания); письмо с проговариванием.

В результате реализации проекта предполагается достижение следующих результатов:

- повышение уровня орфографической грамотности обучающихся 3 «А» класса;
- развитие умения определять орфограмму в слове и подбирать проверочные слова;
- уверенное применение правил и алгоритмов правописания на практике;
- формирование устойчивого интереса к изучению русского языка и стремления к совершенствованию собственной грамотности.

Разработанный и реализованный педагогический проект по орфографии является эффективным инструментом повышения уровня орфографической грамотности младших школьников. Интеграция различных методов и приемов обучения, а также учет возрастных и психологических особенностей обучающихся позволили создать благоприятные условия для формирования прочных знаний и умений в области правописания. Проект может быть успешно использован учителями начальной школы в рамках урока русского языка.

Список литературы:

1. Гвоздев, А. Н. Основы русской орфографии. М.: Ленанд, 2016. 122 с.
2. Лалаева, Р. И., Прищепова, И. В. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб.: СПбГУПМ, 1999. 36 с.
3. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, Львов М. Р. В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. 464 с.
4. Маркина-Гурджи, М. Г. Адекватность лингвистических знаний как условие формирования функциональной грамотности // Педагогический ИМИДЖ. 2020. №3 (48). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/adekvatnost-lingvisticheskikh-znaniy-kak-uslovie-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 21.03.2024).
5. Сальникова, Т. П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи. М.: ТЦ Сфера, 2001. 187 с.
6. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. М.: Академия, 2007. 523 с.

Остапенко П. А., студентка СурГПУ

научный руководитель: **Абрамовских Н.В.,** докт. пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут, Россия

Теоретические основы формирования коммуникативных УУД первоклассников во внеурочной деятельности посредством поддержки групповых традиций

Аннотация: в данной статье рассматривается ряд вопросов, касающихся формирования у первоклассников коммуникативных УУД. В ходе анализа были выделены групповые традиции, позволяющие формировать у первоклассников коммуникативные УУД во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: первоклассники, коммуникативные УУД, поддержка групповых

традиций, внеурочная деятельность.

Современный мир человека невозможно представить без общения, данный процесс играет важную роль в жизни и деятельности каждого человека. На разных возрастных этапах жизни человека общение имеет свои отличительные особенности.

Вопросы формирования коммуникативных УУД у детей младшего школьного возраста рассмотрены в трудах Ю. К. Бабанского, И. А. Гришанова, В. В. Давыдова, В. С. Казанской, А. Н. Корневой, Г. Лассуэла, Н. Г. Салминой, А. В. Ястребовой и др.

В понимании Е. О. Смирнова [11, с 25] понятие «коммуникативные УУД» рассматривается не только как обмен информацией, но и смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов до сложных видов кооперации и налаживания межличностных связей.

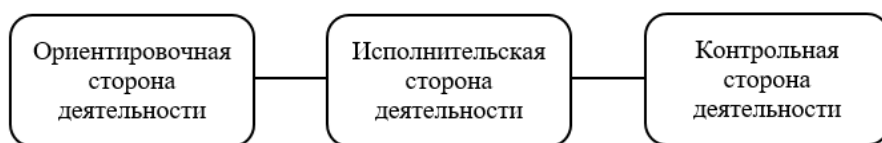
В видении А. В. Федотовой: «Коммуникативные УУД – это универсальные учебные действия обеспечивающие социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности» [14, с 69].

Максимова А. А. дает следующее определение коммуникативных УУД: «планирование учебного сотрудничества с учителем, сверстниками; управление поведением партнера в совместной работе над диалогом; умение полно выражать свои мысли, умение выражать собственное мнение и т. д.» [7, с 44].

Е. Е. Родина утверждает: «Коммуникативные УУД – это обеспечение социальной компетентности школьника, понимание позиции в общении или деятельности, умение слушать и вступать в диалог» [9, с 12].

Изучив данные определения, будем склоняться к трактовке А. В. Федотовой: «Коммуникативные УУД – это универсальные учебные действия обеспечивающие социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности» [14, с 69].

Таковыми отечественными исследователями, как Ю. К. Бабанский [2, с 52], В.В. Давыдов [4, с 11] выделены педагогические условия формирования коммуникативных УУД младших школьников. Более подробное описание данным условиям представлено в теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Данная теория носит деятельностный характер. В деятельности, которую выполняют младшие школьники П. Я. Гальперин определяет три стороны [3, с 18]:



Но в психолого-педагогической литературе нет и единой структуры коммуникативной компетентности. Набор ее компонентов не является исчерпывающим, и в каждом конкретном случае ее структура имеет вариативный характер.

Изучив и проанализировав критерии сформированности коммуникативных УУД таких авторов как, Иванова И. Ю.[5] и Максимова А. А.[7]. Мы самостоятельно выделили данные критерии:

- ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и жизненном опыте индивида;
- способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды;
- адекватная ориентация человека в самом себе – собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации; готовность и умение строить контакт с людьми;

- внутренние средства регуляции коммуникативных действий;
- знания, умения и навыки конструктивного общения;
- внутренние ресурсы, необходимые для построения эффективной коммуникативной деятельности в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Определенные критерии и их показатели позволяют выделить три уровня сформированности коммуникативных УУД обучающихся начальных классов:

- низкий уровень характеризуется низкими способностями к практическому использованию системы языка, неполным владением коммуникативной деятельностью, элементарной теоретической подготовкой и наличием базовых знаний, неспособностью к применению социокультурной, диалектической информации в коммуникативных ситуациях;
- средний уровень характеризуется достаточными способностями к практическому использованию системы языка, частичным владением коммуникативной деятельностью, достаточной теоретической подготовкой и наличием глубоких знаний, способностью к применению социокультурной, диалектической информации в коммуникативных ситуациях;
- высокий уровень характеризуется высокими способностями и умениями к практическому использованию системы языка, полным владением коммуникативной деятельностью, способностью к творческому применению социокультурной, диалектической информации в коммуникативных ситуациях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коммуникативные УУД необходимо последовательно формировать и развивать в младшем школьном возрасте. Развитие коммуникативных УУД в устной и письменной речи должно рассматриваться не просто как цель, а как средство успешности овладения любыми предметными и внепредметными знаниями и умениями.

Теперь рассмотрим особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности, так как внеурочная деятельность может организовать время после уроков в единый процесс, который позволит продолжить формирование личностных, предметных, а также метапредметных результатов.

Такие ученые как В. О. Кутьев, В. Д. Шадриков, И. Д. Демакова посвятили свои исследования вопросу внеурочной деятельности. В своих работах они определяли понятие внеурочной деятельности как особый вид организации труда, общения и познания, которой позволял ученикам овладеть социальным и практическим опытом [11, с 25].

В Федеральной образовательной программе начального общего образования: «внеурочная деятельность – это психолого – педагогическое сопровождение обучающихся с учетом успешности их обучения, уровня социальной адаптации и развития, индивидуальных способностей и познавательных интересов» [13, с 65]

Основными задачами организации внеурочной деятельности являются [13, с 47]:

- «Поддержка учебной деятельности обучающихся в достижении планируемых результатов освоения программы НОО;
- Совершенствование навыков общения со сверстниками и коммуникативных умений в разновозрастной школе среде;
- Формирование навыков организации своей жизнедеятельности с учетом правил безопасного образа жизни».

Также в ФООП НОО указан объем внеурочной деятельности. Он не должен превышать 10 часов в неделю, рекомендуется отводить один час в неделю на занятие «Разговоры о важном», один час на занятие по формированию функциональной грамотности, один час на профориентационное занятие. [13, 65]

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что внеурочная деятельность не имеет строгих ограничений ни в форме работы, ни во времени проведения. Ее основная цель – это создание для ребенка таких условий, в которых он сможет свободно проявлять и развивать свои интересы и коммуникативные универсальные учебные действия. Внеурочная деятельность является обязательной частью образовательного процесса в начальной школе и

позволяет реализовать все требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Рассмотрим методику поддержки групповых традиций класса во внеурочной деятельности, а именно для формирования коммуникативных УУД первоклассников.

Для того чтобы осмыслить возможность формирования методики поддержки групповых традиций первоклассников во внеурочной деятельности, нам необходимо рассмотреть определения понятий, раскрывающих этот процесс. Проанализируем, как у различных авторов трактуются и понимаются следующие понятия: поддержка, педагогическая поддержка, методика педагогической поддержки.

Понятие «поддержка» ввели в педагогику относительно недавно О. С. Газманом и получило развитие в работах таких ученых, как А. Т. Анохина, А. Г. Асмалова, И. Ф. Дементьевой, И. Б. Котовой, Г. Н. Штиновой, Т. И. Шульги и других авторов.

По мнению Н. Н. Михайловой: «поддержка – это взаимоотношения двух равноправных людей, находящихся на разной стадии развития» [8, с 48]

Т.А. Анохина отмечает: «что смысл поддержки заключается в том, что помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне т. е. поддерживается само движение развития самостоятельности человека» [1, с 28]

Рассмотрим, как различные исследователи определяют термин «педагогическая поддержка».

О. С. Газман, который практически ввел это понятие в научный обиход трактует понятие как: «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий проблем, мешающих ему сохранять свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» [6, с 39]

Интересна точка зрения А. В. Мудрика на проблему педагогической поддержки, которая рассматривается им: «в русле оказания индивидуальной помощи ребенку» [12, с 17]

И. Б. Котова отмечает: «направление деятельности учителя на оказание помощи ребенку по преодолению индивидуальных проблем» [5, с 52]

Исследованиями в области методики педагогической поддержки занимались Дж. Хэтт, В. Б. Голицын, П. А. Ковалев, В. Н. Кудрявцев, А. А. Реан, З. Фрейд и других авторов.

По мнению Л. М. Ковалевой: «Методика педагогической поддержки – это система методов и приемов, которые используют учителя для оказания помощи, обучающимся в их социализации и развитии» [6, с 67]

В. Ю. Романова утверждает, что методика педагогической поддержки: «это система, направленная на создание благоприятной образовательной среды, на стимуляцию активности и развитие учеников» [10, с 47]

Е. В. Андриенко отмечает: «процесс организации и проведения деятельности, направленная на помощь учащимся в преодолении трудностей и достижении успеха в обучении» [1, с 22]

Традиции в школе — это основа дружного коллектива. Создание традиций именно во внеурочной деятельности является наиболее удобной формой в развитии коммуникативные УУД школьников, так как позволяет использовать различные формы и методы в работе с учениками, не ограничиваясь только традиционными.

Внеурочная деятельность позволяет организовать в классе такой образовательный процесс, который будет оптимальным для развития личностного потенциала обучающихся в рамках деятельности общешкольного коллектива, сформировать систему отношений через разнообразные формы воспитывающей деятельности коллектива класса, в том числе, через трудовую, социально значимую и творческую деятельность обучающихся.

Все традиции, которые используются в образовательной деятельности класса, направлены на выполнение каких-либо определенных целей и задач, но все они помогают формировать коммуникативные навыки, так как ученики во время исполнения традиционных моментов контактируют друг с другом.

Остановимся на некоторых традициях, которые часто применяются педагогами во внеурочной деятельности с детьми – первоклассниками:

1. Организация тематических праздников (новый год, 8 марта, 23 февраля, и др.). Обязательным условием данного направления является совместная с учениками подготовка к празднику: написание сценариев, выбор подарков, оформление класса и др.

2. Копилка лучших достижений учеников. Ученики делятся друг с другом своими лучшими достижениями, которые могут оформляться в виде стенда в классе.

3. Участие в ежегодных акциях: «Сбор макулатуры», «Помогаем ветеранам» и др.

4. Один раз в неделю устраивать внеклассные чтения интересных рассказов, или сказок. Так как умением читать могут похвастаться еще не все ученики, то читать для остальных могут либо учитель, или те ученики кто уже умеет читать. Таким образом, во-первых, улучшается техника чтения, во-вторых формируются коммуникативные навыки.

5. Всем вместе собирать пазлы, чтобы потом организовывать выставки готовых работ.

6. Один раз в месяц, устраивать день именинника, с обязательным чаепитием и праздничной программой (поздравляем именинников месяца, дарим подарки, устраиваем конкурсы и т.д.).

7. «Есть надёжное плечо!» - формирование в детях мужского и женского начала через выполнение обязательных повседневных поручений и моментов в общении детей между собой и с взрослыми (выполнение более тяжёлой физической деятельности мальчиками и благодарное отношение к этому со стороны девочек, оценивание состояния внешнего вида друг друга, класса девочками и заботливая помощь в наведении порядка).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коммуникативные УУД необходимо последовательно формировать и развивать в младшем школьном возрасте.

Таким образом, можно сделать вывод о том, внеурочная деятельность в полной мере позволяет формировать коммуникативные УУД первоклассников и позволяет реализовать все требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что создание групповых традиций именно во внеурочной деятельности является наиболее удобной формой в развитии коммуникативные УУД первоклассников.

Список литературы:

1. Андриенко, Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2014. – 264 с.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогические условия формирования речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Ю.К.Бабанский; Науч. Исслед. Инст-т – Москва, 2018. – 189 с.
3. Гальперин, П.Я. Введение в психологию. – М.: Университет, 2000. - 336 с.
4. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2020. № 3-4. С. – 19.
5. Иванова, И. Ю. Формирование коммуникативных навыков у первоклассников во внеурочной деятельности / И. Ю. Иванова. // Начальная школа. – 2013. - № 2 – С. 57 – 59.
6. Ковалева, Л. М. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников в школе? / Л.М. Ковалева // Начальная школа. – 2016. – № 7.
7. Максимова, А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх / Максимова А. А. // Начальная школа плюс. До и После. - 2005. – № 1.
8. Немов, Р. С. Психология. – 4-е изд. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2013г. – 688 с.
9. Родина, Е. Е. Педагогические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / Е. Е. Родина. – Текст:

непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 42 (176). – С. 175-176. — URL: <https://moluch.ru/archive/176/46002/> (дата обращения: 03.01.2024).

10. Романова, В. Ю., Развитие коммуникативных умений: особенности реализации требований ФГОС НОО / В. Ю. Романова // Начальное образование. – 2023. - №3. – С. 9 – 14.

11. Смирнова, Е.О. Роль коммуникативной компетенции для формирования личности младшего школьника средствами урока и внеурочной деятельности/ Т.В. Сытенко // Школьные технологии. – 2006. – № 7. – С.32.

12. Термишева, О. С. Организация внеурочной деятельности в школе в соответствии ФГОС / О. С. Термишева // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. – 2018. – С. 27.

13. Федеральная образовательная программа начального общего образования – Москва: «Просвещение», 2023. – Текст: непосредственный.

14. Федотова, А. В. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / А. В. Федотова. – М.: Псков. ПГПУ, 2015. – 188 с.

Петрова Е.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Абрамовских Н.В., докт.пед.наук, профессор СурГПУ
г. Сургут, Россия

Развитие уважительного отношения к истории родного края у младших школьников в условиях учебно-воспитательной деятельности

Аннотация: в статье рассматривается проблема определения текущего уровня сформированности уважительного отношения к истории родного края у младших школьников. Обосновывается важность формирования уважительного отношения младших школьников к истории родины, описывается его структура и содержание. Описывается и обосновывается инструментарий для измерения текущего уровня сформированности, конкретизируются критерии и показатели уровня сформированности каждого компонента ценностного отношения младших школьников к истории своей родины. Представлены методы и методики педагогической диагностики, определены формы фиксации результатов.

Ключевые слова: формирование уважительного отношения, когнитивный компонент, эмоционально-ценностный компонент, деятельностный компонент.

Создание «условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [1], занимают сегодня центральное место в инновационном развитии ключевых сфер жизнедеятельности общества. В связи с этим, одним из основных принципов школьного образования, в соответствии с ФГОС НОО, современной концепцией воспитания, обучения и развития школьников является усиление гражданско-патриотического воспитания [1]. Особую значимость проблема воспитания и формирования уважительного отношения к историческому наследию приобретает в младшем школьном возрасте.

Важное значение при этом имеет выявление наличного уровня сформированности уважительного отношения к истории родного края у младших школьников в условиях учебно-воспитательной деятельности. Это позволяет определить направления создания определённой развивающей предметно-пространственной среды, способствующей формированию у младших школьников чувства гордости за отечественную историю, за народных героев, уважения к национальной культуре, традициям. Что, в свою очередь, свидетельствует о том, что проблема формирования уважительного отношения к истории родного края и создание в образовательном процессе организационно-педагогических условий ее формирования остается актуальной.

К проблеме изучения особенностей формирования уважительного отношения к истории родного края детей младшего школьного возраста, обращались такие ученые, как Г.М. Кершенштейнера, Н.Д. Наумова, Б.А. Столярова, Я.П. Бугаева, Н. И. Непомнящей, В. С. Мухиной, Ж. В. Горькой А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.

Ученые пришли к выводу, что формирование уважительного отношения к истории родного края у младших школьников является целенаправленным процессом, который предполагает определённую систему содержания, форм, методов и приёмов педагогической деятельности, является важной составляющей социального опыта личности [2].

Вместе с тем, анализ результатов исследования рассматриваемой проблемы, дает основание судить о том, что существующие методики в этой области носят общий характер.

Одним из путей реализации решения этой задачи является поиск адаптированных методов и методик, способствующих возможности формирования уважительного отношения к истории родного края у младших школьников в процессе использования интегративных средств учебно-воспитательной деятельности, не только как средств воспитания ценностного – уважительного отношения к историческим ценностям, но и для успешной социализации.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически исследовать наличные уровни сформированности, компоненты и показатели сформированности ценностного отношения младших школьников к истории своей родины в условиях учебной деятельности.

Организация исследования. Опытнo-исследовательская работа проводилась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 44, г. Сургута, с учащимися 1 «Б» класса. В исследовании принимали участие 30 детей в возрасте 7-8 лет.

Методы исследования. В исследовании мы использовали следующие методы: теоретические, эмпирические: адаптированные методики определения уровней развития уважительного (ценностного) отношения к истории родного края: «Незаконченное предложение» Царевой Л.И. [4], методика «Мое отношение к малой Родине» Масловой Т.М. [4], методика «Я – патриот» Савенкова И.П. [4].

Результаты исследования. Проведенные нами исследования с тридцатью учащимися 1 «Б» класса МБОУ СОШ №44, выявили наличный уровень уважительного отношения к истории родного края, а также позволили выявить причины, возникающих у них затруднений.

Нами рассмотрены три компонента ценностного отношения, в том числе ценностного-уважительного отношения младших школьников к истории Родины: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Когнитивный компонент – это наличие знаний и представлений о ценностях. А.Г. Асмолов утверждает [2], что когнитивный компонент включает в себя не только знания о ценностях, но и осознание их значения. Для развития следующего компонента необходимо наличие когнитивного компонента, основой которого является ценностное отношение, которое может перейти в эмоциональное. Поведенческий компонент проявляется в вербальной и невербальной форме эмоций. Важной составляющей поведенческого компонента является осознание ценности как личноcтно-значимого объекта.

В соответствии с психолого-педагогическими аспектами формирования у младшего школьника уважительного отношения выделенными О.В. Дыбиной [5], были определены уровни, критерии и показатели сформированности ценностного отношения младших школьников к истории своей родины. Общая оценка сформированности наличного уровня уважительного отношения к истории родного края у младших школьников определяется уровнями сформированности ее компонентов. Для проведения качественного анализа определения наличного уровня сформированности уважительного отношения к истории родного края была разработана таблица уровней сформированности, компонентов и показателей сформированности ценностного отношения младших школьников к истории своей родины. Для выделения каждого критерия осуществлен выбор методов, подобрана методика педагогической диагностики и определены формы фиксации результатов,

представленные в диагностической карте констатирующего этапа опытно-исследовательской работы (Таблица 1).

Таблица 1

**Диагностическая карта констатирующего этапа
опытно-исследовательской работы**

Критерии оценки уважительного отношения к истории родного края	Цель методики	Измеряемые показатели, уровни	Условия проведения диагностического задания (порядок исследования)
Методика «Незаконченное предложение» Л.И. Царевой			
К1. Когнитивный компонент – наличие эмоциональной положительной чувственной направленности на познание объектов (на примере объектов исторического наследия родного края)	Выявить чувственные переживания младших школьников по отношению к истории Родного края идентификации себя со своим народом и т.д. (определить уровень сформированности патриотических чувств по чувственному критерию)	Низкий уровень – недостаточное внимание и интерес к окружающим объектам. (0-5 правильных полных ответов на обязательные вопросы) Показатели: <i>Осознанность:</i> обладает минимальным запасом знаний о своей малой родине. <i>Устойчивость:</i> не сформированы представления о малой родине. <i>Активность:</i> изучение возможностей деятельной направленности неосознанное (отсутствует).	Респондентам предлагается бланк с 20 незаконченными предложениями, условно поделенными на 3 тематических блока: Родина; малая Родина; Общие вопросы. 12 из 20 вопросов обязательны и относятся к базовому уровню сложности, остальные 8 – дополнительные, повышенного уровня сложности). Отвечать на вопросы нужно быстро, но осмысленно, так, чтобы получалось законченное по смыслу предложение. Инструкция: «Перед вами вопросы – незаконченные предложения. Необходимо их дописать»
		Средний уровень – положительное восприятие новой информации. (6-9 правильных полных ответов на обязательные вопросы). Показатели: <i>Осознанность:</i> обладают частичным запасом знаний о своей малой родине. <i>Устойчивость:</i> сформировано положительное образное представление о Родине (малой Родине), но недостаточно устойчивое. <i>Активность:</i> изучение возможностей деятельной направленности недостаточно осознанное (по инициативе взрослых).	
		Высокий уровень – возникновение вопросов о назначении окружающих объектов. (10-12 правильных полных ответов на обязательные вопросы). Показатели: <i>Осознанность:</i> обладают необходимым запасом знаний о малой Родине. <i>Устойчивость:</i> положительное восприятие новой информации <i>Активность:</i> желают расширять свой запас знаний о малой Родине.	
Методика «Мое отношение к малой Родине» Масловой Т.М.			
К2. Эмоционально- ценностный компонент – наличие эмоциональной положительной вовлеченности в процесс познания	определить уровень патриотической воспитанности через выявление объёма знаний младших школьников по истории «малой Родины», их полноту, прочность,	80–100% – высокий уровень: ярко проявляет гордость за свое Отечество, уважает «малую родину», ее исторические ценности;	Методика состоит из 10 вопросов. В качестве ответа учащимся предлагается три варианта: «да», «нет» или «не уверен». Некоторые вопросы требуют
		59–79% – средний уровень: проявляет гордость за свое Отечество, «малую родину», прослеживается понимание необходимости изучения истории своего края;	

окружающих объектов (на примере объектов исторического наследия родного края)	уровень знаний сущности патриотизма (определить уровень сформированности уважительного отношения к истории Родины по эмоционально-ценностному критерию).	0–58% – <i>низкий уровень</i> : не проявляет гордость за свое Отечество, «малую родину» либо безразличен.	обоснованного ответа, поэтому для чистоты эксперимента опрашивать детей индивидуально.
Методика «Я – патриот» Н.В. Савельевой			
К3. Деятельностный компонент – наличие длительной любознательной направленности в процесс познания окружающих объектов (на примере объектов исторического наследия родного края)	выявление уровня проявления интереса младших школьников к «малой Родине» и ее истории, частоту проявляемых стремлений школьников к патриотической деятельности	<i>Осознанность</i> – <i>низкий уровень</i>: редко проявляет чувство привязанности и уважительное отношение к своей семье, дому, школе; желание заботиться о других людях. <i>Устойчивость</i> – <i>средний уровень</i>: нравственные качества личности проявляются лишь под контролем учителя; проявляет чувство привязанности и уважительное отношение к своей семье, дому, школе; выражает желание заботиться о других людях. <i>Активность</i> – <i>высокий уровень</i>: проявляет высокое чувство привязанности и уважительное отношение к своей семье, дому, школе; выражает желание заботиться о других людях; ярко проявляет стремление к патриотической деятельности; интересуется историей «малой Родины».	Инструкция: «Перед вами вопросы и три ответа на них. Вам нужно выбрать один из ответов на вопрос и отметить его галочкой».

На основе данных, полученных в ходе проведенных диагностических методик, в рамках констатирующего этапа опытно-исследовательской работы мы выявили следующие средние уровни сформированности уважительного отношения к истории родного края по трем исследуемым критериям (Диаграмма 1).

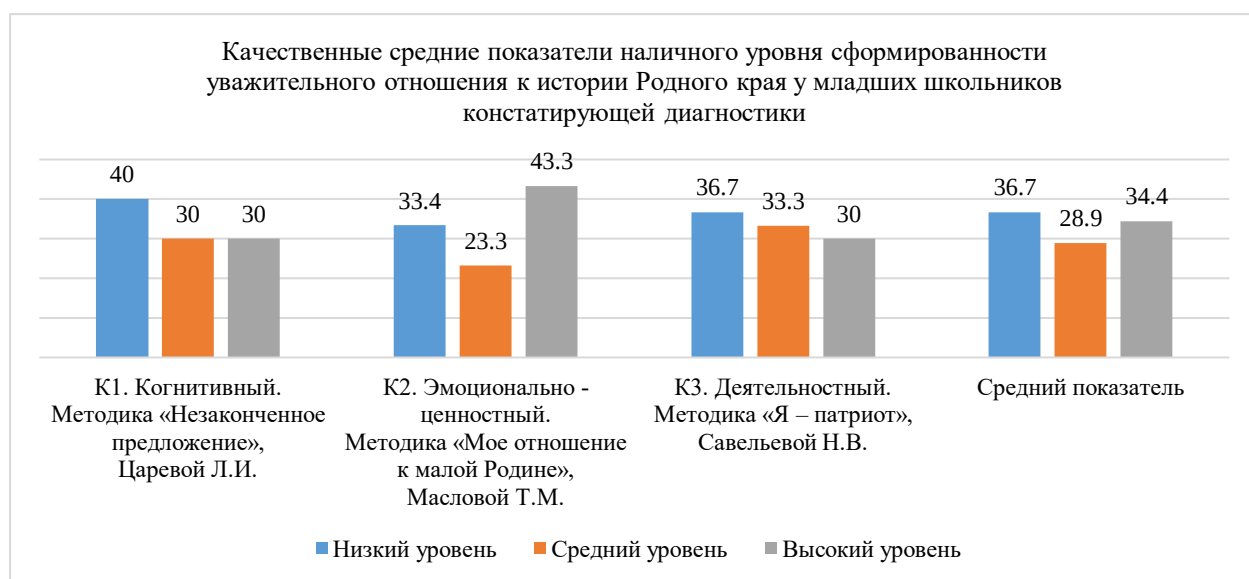


Диаграмма 1. Сравнительный анализ результатов опытно-исследовательской работы. Констатирующий этап – первичная диагностика наличного уровня

сформированности уважительного отношения к истории родного края у младших школьников

В результате проведения сравнительного анализа результатов опытно-исследовательской работы на констатирующем этапе по трем методикам, были определены средние показатели наличного уровня сформированности уважительного отношения младших школьников к истории родного края. Достаточно высокий процент – 36,7% учащихся имеют низкий уровень сформированности, проявляют недостаточное внимание и интерес к изучению истории родного края, не проявляет гордость за свое Отечество, «малую родину», не понимают серьезность, значимость данных знаний для их будущей жизни. 28,9% имеют средний уровень сформированности – положительное, но безынициативное восприятие новой информации и только 34,4% имеют высокий уровень сформированности уважительного отношения к историческому достоянию родного края, учащиеся ярко проявляет гордость за свое Отечество, уважают «малую родину», ее исторические ценности.

Основное внимание было уделено проведению диагностического задания по методике Л.И. Царевой «Незаконченное предложение», в рамках констатирующего этапа для выявления степени выраженности эмоционально-положительной направленности на познание объектов, на примере объектов исторического наследия родного края (К1), по трем показателям (осознание, устойчивость, активность).

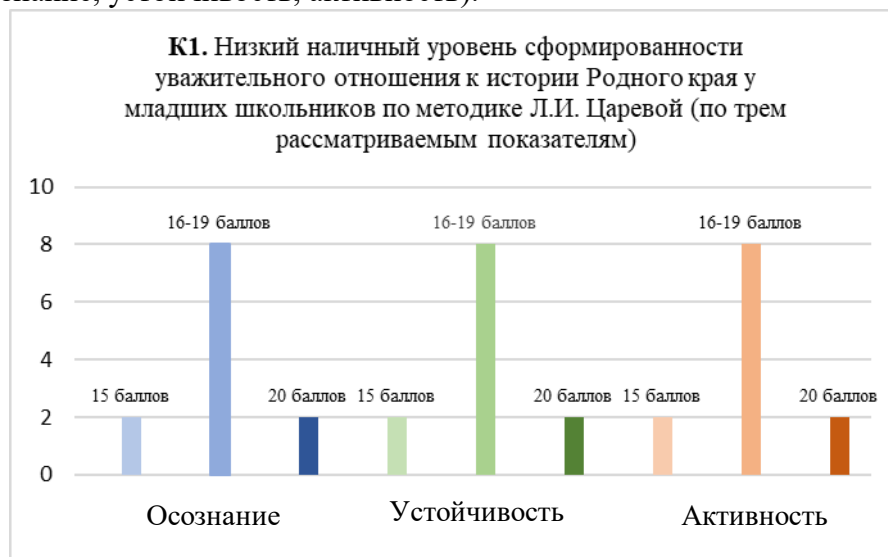


Диаграмма 2. Качественные показатели низкого уровня выполнения диагностического задания 1. Опрос по методике Л. И. Царевой «Незаконченное предложение».

Полученные показатели по низкому уровню 40% (12 учеников) по трем показателям, свидетельствуют о необходимости способствованию повышению уровня уважительного отношения к истории родины (Диаграмма 2). Для объективности полученных результатов по К1, были использованы диагностические методики «Мое отношение к малой Родине» Масловой Т.М. [4], «Я – патриот» Н.В. Савельевой [4], высокий процент показателя низкого уровня 33,4%, 36,7 соответственно (Диаграмма 1), также свидетельствует, о том, что существует необходимость в организации методически-грамотных занятий, в грамотной подаче материала, в направленности на формирование у подрастающего поколения уважительного отношения к истории своей Родины.

Полученные в результате констатирующего этапа опытно-исследовательской работы данные свидетельствуют о необходимости формирования и развития уважительного отношения к историческому наследию, в том числе, к истории малой родины у младших школьников, что возможно посредством разработки и использования инновационных методических разработок, в частности, использования музейных технологий. Процесс

развития вышеуказанных навыков младших школьников будет эффективным при условии его системности; личностной ориентированности; направленности на формирование ситуации развития личности и ее особенностей, значимых для повышения уровня уважительного отношения к историческому наследию; развития позитивного настроения, эмоциональной стрессоустойчивости, и, как следствие, повышения уровня духовно-нравственного развития, воспитания и социализации учащихся.

Список литературы:

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 31.05.2021, зарегистрирован в Минюсте России 05.07.2021, рег. № 64100) – Москва: Вакко, 2021. – 160 с. – ISBN: 978-5-40-805884-6. – Текст: непосредственный.
2. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов – Москва: Просвещение, 2010. – 159 с. – ISBN 978-5-09-020588-7. – Текст: непосредственный.
3. Веденяпина, В. А. Воспитание у младших школьников любви к Родине, отчужденности, семье, родителям: Начальная школа / В. А. Веденяпина – науч.-метод. журн. – 2011. №2. – 34-36 с. – Текст: непосредственный.
4. Доценко, Е.В. Диагностика эмоционально-личностной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста. Анкеты, опросники. Тесты, методики. Карты наблюдения. Психологическая служба. : науч.-теорет. журн. / Е.В. Доценко – Волгоград : Учитель, 2019. – ISBN: 978-5-7057-4221-9 – Текст: непосредственный.
5. Дыбина, О. В. Диагностика направленности ребенка на мир семьи Современные технологии: учеб. пособие для вузов / О. В. Дыбина, С. Е. Анфисова, Е. Ф. Акулова ; под общ. ред. О. В. Дыбиной. – Москва: Центр педагогического образования, 2009. – 64 с. – ISBN: 978-5-91382-078-5 – Текст: непосредственный.

Пителова М.И., студентка СурГПУ
научный руководитель: Ротова Н.А., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Методы развития речи у младших школьников на уроках русского языка

Аннотация: статья содержит в себе характеристику уровней развития речи, через которые планомерно проходит младший школьник на протяжении всей ступени начального обучения в школе. На основе представленных количественных и качественных результатов констатирующего этапа исследования автором представлены рекомендации по организации системной работы по развитию речи младших школьников, созданию обучающимися собственного речеведческого продукта.

Ключевые слова: развитие речи, уровни развития речи, методы развития речи, младшие школьники.

По мнению М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, развитие речи – это процесс овладения учеником языковыми нормами (произносительными, лексическими, морфологическими, синтаксическими) и средствами с целью изложения своих мыслей в устной и письменной форме согласно речевой ситуации.[1, с.167]. Период речевого развития младшего школьника ограничивается следующим промежутком – от 7 до 10 лет их характеризует основными направлениями развития речи, над которыми ведется целенаправленная работа преимущественно на уроках русского языка, на протяжении всей начальной ступени обучения. К ним относятся:

1. Произносительный уровень, который представляет собой работу над устной речью учащихся и проводится уже в 1 классе, в период обучения грамоте, а в последующем и на уроках литературного чтения. Произносительная работа учащихся планируется по трем направлениям: техника, орфоэпия и интонация.

2. Лексический уровень (словарная работа). В данном случае, методика словарной работы предусматривает четыре основные линии: а) обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов; б) уточнение словаря, включающее в себя: наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно; усвоение лексической сочетаемости слов; иносказательных значений слова, многозначности слов и т.д. в) активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный; г) устранение нелитературных слов (диалектных, просторечных, жаргонных), т.е. перевод их из активного в пассивный словарь.

3. Грамматический уровень. На этом уровне работы первостепенной задачей является овладение умением правильно строить синтаксические конструкции: словосочетания и предложения и связывать их между собой в тексте. Упражнения с предложениями следует рассматривать как подготовительные, но необходимые; без умения строить разнообразные правильные предложения овладение речевым навыком сомнительно.

4. Уровень текста. Это высший уровень развития речи. Текст обладает единством темы и замысла, относительной завершенностью, определенной внутренней структурой, синтаксическими и логическими связями внутри его компонентов и между ними.[2, с.142-149].

Таким образом, изучив теоретические аспекты развития речи детей младшего школьного возраста на уроках русского языка, нами были определены уровни, направления и параметры развития речи младших школьников, а также, в соответствии с ними были подобраны несколько диагностических методик, для выявления исходного уровня каждого из них (Таблица 1).

Таблица 1

Уровни развития речи	Направления работы по развитию речи	Параметр развития речи	Диагностическая методика
Лексический уровень (словарная работа)	Активизация словаря	Уровень активного словарного запаса	Методика Р.С. Немова « Определение понятий ». <i>Цель:</i> выявить сформированность умения у обучающихся давать определение понятий самостоятельно, без наглядности, используя свой активный словарный запас.
Грамматический уровень	Работа на синтаксическом уровне (построение словосочетаний и предложений)	Умение строить понятные высказывания	Методика обследования речи младших школьников Т.А. Фотековой. Речевая проба «Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме» из серии II по исследованию грамматического строя речи. <i>Цель:</i> выявить сформированность умения у обучающихся строить понятные высказывания из слов, предъявленных в начальной форме.
Уровень текста	Работа над связными письменными речевыми высказываниями	Умение создавать тексты	Модифицированная методика обследования речи младших школьников Т.А. Фотековой. Речевая проба «Написание сочинения по картине В.В. Васнецова «Иван-царевич на сером волке» из серии IV по исследованию развития речи на уровне текста. <i>Цель:</i> выявить сформированность умения у обучающихся создавать текст по сюжетной картине.

Опытно-исследовательская работа проводилась с обучающимися 4 класса в количестве 26 человек. Возраст детей – от 10 до 11 лет.

По итогам первой серии констатирующего этапа исследования (лексический уровень), мы получили следующий количественный анализ результатов диагностирования исходного уровня активного словарного запаса (лексический уровень) обучающихся: низкий уровень -

23% (6 человек), средний уровень – 42% (11 человек), высокий уровень - 35% (9 человек). На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что большая часть респондентов имеют средний уровень активного словарного запаса. Обучающиеся имеют представление о большинстве предложенных понятий, однако дают их определения с помощью сравнений, бытовым языком. Например, *книга* – вещь для развития мозга; *мох* – это мягкая низкая похожая на брокколи трава. Наибольшую трудность у учащихся вызвали такие понятия, как *тянуться*, *обобщать*. Таким образом, важно продолжать работу, способствующую уточнению и расширению словарного запаса четвероклассников.

По итогам второй серии констатирующего этапа исследования (грамматический уровень, построение словосочетаний и предложений) мы получили следующий количественный анализ результатов диагностирования: низкий уровень - 19% (5 человек), средний уровень – 35% (9 человек), высокий уровень - 46% (12 человек). На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что большая часть респондентов имеют высокий уровень развития речи на грамматическом уровне. Однако стоит отметить, что большинство из них допускали ошибки при построении предложения с прямой речью и однородными членами, а также при склонении слов *кофе* и *тетерев*. Таким образом, необходимо организовать работу по закреплению правил расстановки знаков препинания при прямой речи и однородных членах, а также изменению существительных по числам и изменению несклоняемых существительных.

По итогам третьей серии констатирующего этапа исследования (уровень текста, работа над связными письменными речевыми высказываниями), мы получили следующий количественный анализ результатов диагностирования исходного уровня речевого развития обучающихся: низкий уровень - 31% (8 человек), средний уровень – 46% (12 человек), высокий уровень - 23% (6 человек). На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что большая часть респондентов имеют средний уровень развития речи на уровне текста. Ими были допущены следующие ошибки: простое описание картины, не отождествленное с содержанием сказки; отсутствие причинно-следственных связей между событиями, которые изображены на картине с образами героев, выражениями их лиц; один из главных объектов картины – яблоня – многими была проигнорирована; отношение учащихся к содержанию картины было выражено в большинстве своем ее привлекательностью для них, то, как ее изобразил художник, но никак не соотнесен с ней посыл о противостоянии добра и зла, об исключительной победе добра над злом; вместе с тем, было допущено множество грамматических и пунктуационных ошибок; обучающиеся, демонстрирующие низкий уровень развития умения создавать текст, допускали в большинстве своем следующую ошибку – их сочинение представляло собой план, а не целостный, взаимосвязанный и структурированный текст; также было допущено большое количество грамматических и пунктуационных ошибок, присутствовала тавтология. Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует необходимость целенаправленной работы над связными письменными речевыми высказываниями четвероклассников.

Обобщив результаты трех диагностических методик, было выявлено, что у обучающихся преобладает средний уровень развития речи, он присущ 11 (42%) обучающимся. Младшие школьники со средним уровнем развития речи дают определения понятий преимущественно с помощью наглядных, конкретных и единичных предметов или явлений, а также их признаков и свойств; в большей степени перечисляют частные признаки понятия, иногда присутствуют отличительные; определение понятия не точное. При формулировке письменных высказываний синтаксическая структура имеет некоторые недочеты (порядок слов нарушен, привнесены или заменены слова, присутствуют незначительные смысловые неточности, пунктуационные ошибки); слова в предложении преимущественно согласованы грамматически верно, но имеются ошибки (не соблюдены склонение, число, падеж существительных, прилагательных или времена глаголов). Содержание сочинения соответствует заданной теме; оно систематизировано, выстроено логически верно, однако нарушена композиция (отсутствует одна из композиционных частей

или не соблюдена их последовательность); присутствуют нарушения в соблюдении языковой «нормы» (лексической и/или, морфологической, синтаксической); обучающийся использует «слова-паразиты» и/или присутствует тавтология; используемые языковые средства неуместны или неточно передают содержание; обучающийся демонстрирует небольшой словарный запас; имеются нарушения в грамматическом и пунктуационном строе предложений.

Низкий уровень развития речи показали 6 человек (23%). Они характеризуются следующими признаками: обучающийся дает определения понятия с помощью единичных синонимов; перечисляет только его частные признаки, видовые же отсутствуют; определение понятия имеет существенные недочеты или же вовсе не соответствует действительности. При формулировке письменных высказываний у обучающихся преимущественно или полностью нарушены синтаксическая структура предложений, грамматическая согласованность слов в предложении. Содержание сочинения отклоняется или вовсе не соответствует заявленной теме; содержание систематизировано, однако могут присутствовать грубые логические ошибки; в сочинении отсутствуют две и более композиционных частей; присутствуют грубые нарушения языковой «нормы» (лексической и/или, морфологической, синтаксической); обучающийся использует «слова-паразиты» и/или присутствует тавтология; используемые языковые средства неуместны или отсутствуют вовсе; обучающийся демонстрирует скудный словарный запас; имеются грубые нарушения в грамматическом и пунктуационном строе предложений;

Высоким уровнем развития речи обладают 9 человек (35%). Они демонстрируют следующие умения: дают определение понятия с помощью обобщающего слова (родового понятия), перечисляют его отличительные признаки (видовые отличия); определение понятия полностью соответствует действительности; выстраивают четкую и правильную синтаксическую структуру (соблюден верный порядок слов, отсутствуют смысловые ошибки, знаки препинания расставлены согласно правилам); согласовывают слова в предложении грамматически верно (существительные и прилагательные по склонению, числу, падежу, и глаголы по временам); содержание сочинения соответствует заданной теме; оно систематизировано и выстроено логически верно; также соблюдена композиция (вводная часть, основная и заключительная); обучающиеся соблюдают языковые «нормы» (лексическая, морфологическая и синтаксическая), отсутствуют «слова-паразиты», тавтология; применяют разнообразные языковые средства, подбирают синонимы, эпитеты, наилучшим образом передающие содержание; демонстрируют большой словарный запас; соблюдают грамматический и пунктуационный строй предложений.

Чтобы овладеть вышеперечисленными умениями и, в конечном счете, добиться речеведческого продукта от обучающегося (письменные и устные высказывания, сочинения, изложения и пр.), М.Р. Львов предлагает учителю начальных классов выстроить процесс развития речи младших школьников с помощью трех групп методов: имитативного, коммуникативного и метода конструирования.

Имитативный метод по-другому можно назвать методом «по образцу». Он располагает своим обширным набором приемов, типов ученических работ: это многочисленные виды пересказа прочитанных текстов, письменные изложения разнообразных типов; а также частными упражнениями: составление предложений или компонентов текста по типу данного или по модели, которая тоже, возможно, составлена учащимися; различные рассказы и письменные сочинения по аналогии с прочитанным и т.д.;

Имитативный метод очень развит в начальной школе, но он не может быть достаточным, поскольку обучение «по образцам» лишь подготавливает обучающихся к другим методам развития речи.

Коммуникативный метод опирается на теорию речевой деятельности, в частности, на анализ речевого акта. Коммуникативный метод имеет свой набор приемов, средств обучения, типов упражнений: создание речевых ситуаций или выбор их из потока жизни; словесное рисование картин, ведение записей и дневников; создание сюжетов по воображению, в том

числе сказочных. Рассматриваемый метод предполагает систему умений учащихся, формирующихся и реализуемых в процессе различного рода письменных и устных речевых упражнений – сочинений и пр.

Метод конструирования – синтетический метод. Он связан с первыми двумя. В системе обучения «по образцам» виды текста анализируются и моделируются, и впоследствии, конструирование собственных текстов осуществляется по этим моделям. Конструирование связано и с коммуникативным методом, поскольку он обеспечивает мотивацию речи, ее действенность, определяет социальные и личностные функции речи.

Данный метод также располагает большим набором приемов, которые делятся на группы первая из них – работа над словом: толкование значений слов; работа с синонимами, антонимами и т.д. Вторая группа приемов – работа над словосочетанием: составление словосочетаний с конкретными словами – для текста или словосочетаний заданного типа; введение, включение словосочетаний в предложение и текст. Третья группа – приемы работы над предложением: составление предложений на заданную тему, с использованием заданных слов – по теме сочинения, рассказа; составление предложений заданного типа по схемам-моделям. Четвертая группа – логическая: работа с понятиями и построение их определений, сравнение предметов, явлений природы по их признакам и др. Пятая группа – упражнения, опирающиеся на теории текста: составление текстов различных функционально-смысловых типов: описания, повествования и рассуждения и т.д. Все упражнения, входящие в систему конструктивных приемов, носят учебный, тренировочный характер в сравнении с коммуникативно-творческими сочинениями[3, 54-62].

Таким образом, проведенное нами исследование говорит о необходимости совершенствования процесса развития речи младших школьников на уроках русского языка с теоретическим обоснованием использования следующих методов развития речи: имитативного, коммуникативного и метода конструирования.

Список литературы:

1. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка : книга для учителя / Т.А. Ладыженская, Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова. – Москва : Просвещение, 1991. – 240 с. — ISBN 5-09-003178-9.– Текст: непосредственный.
2. Рамзаева, Т.Г., Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т.Г.Рамзаева,М.Р.Львов. –Москва : Просвещение, 1979. – 431 с. – Текст: непосредственный.
3. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М.Р. Львов. – Москва: Просвещение, 2000. –87 с.– Текст: непосредственный.

Решетникова П.П., студентка СурГПУ
научный руководитель: Синебрюхова В.Л., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Применение учебно-практических заданий с пиктограммами в начальной школе в процессе формирования математической грамотности обучающихся

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается вопрос преобразования уроков математики в начальной школе путём внедрения работы с учебно-практическими задачами с пиктограммами с целью формирования у младших школьников математической грамотности. В ходе анализа авторами была определена необходимость использования пиктограмм как средства формирования математической грамотности на уроках.

Ключевые слова: математическая грамотность, пиктограммы, учебно-практические задачи, математическое моделирование.

Образовательная система является динамичной и постоянно обновляющейся. Это находит своё отражение в обновлении нормативных документов, регламентирующих процесс образования, а вследствие в преобразовании в соответствии с ними учебного процесса. Внедряются новые педагогические средства и технологии, делается упор на определённые аспекты теоретического содержания учебных предметов.

Новая стратегия развития образования особое место отводит формированию у обучающихся функциональной грамотности, а в частности – математической. Математическая грамотность представляет собой совокупность умений человека по применению математических методов при решении жизненных практических ситуаций, а также осознание ценности математики в познании мира. Существует множество средств формирования математической грамотности у младших школьников, среди которых особенно ценным средством мы видим пиктограммы.

В рамках вышеописанного следует обратить внимание, что в обновленном федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО от 31.05.2021) такое средство, как пиктограммы было включено в содержание обучения младших школьников математике. С пиктограммами обучающиеся начальной школы встречались и ранее, например, в 1 классе большинство математических заданий включает пиктограммы, но учебная деятельность обучающихся с пиктограммами не организовывалась. Также пиктограммы добавлены в тематическое планирование на 3 класс в раздел «математическое содержание» после введения Федеральных рабочих программ (ФРП) в 2023 году.

Справедливо заметить, что в рамках первых двух лет начальной школы обучающиеся знакомятся с пиктограммами и учатся их использовать при решении задач путём извлечения из них информации, а в рамках заключительных двух лет обучения помимо работы с готовыми пиктограммами обучающиеся должны научиться самостоятельно их создавать и применять.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), в процессе освоения образовательной программы по математике в начальной школе у обучающихся должно формироваться умение «использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач» [1]. Следовательно, использование пиктограмм на уроках математики соответствуют требованиям нормативных документов.

М. М. Муртазаева и Н. М. Эльдарова отмечают актуальность данной проблемы следующим образом: «перед педагогами стоит задача подбора визуальных средств, которые не просто иллюстрировали бы учебную информацию, а способствовали бы активизации работы обучающихся, мотивировали их на изучение проблемы и поиск ее решений» [2].

Таким образом, пиктограммы как средство являются актуальными для младших школьников ввиду их возрастных особенностей мышления и современных тенденций визуализации и быстрой информации. Также, возникает ещё одна возможность использования пиктограмм – не только в качестве средства изучения материала, но и в качестве опоры для запоминания.

А. Ю. Горбунова даёт следующее определение понятию «пиктограмма» с педагогической точки зрения: «Пиктограмма – это знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, явления, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде» [3].

А. И. Зюзина выявила следующую связь: метод использования пиктограмм относится к методам наглядного моделирования. Наглядное моделирование — это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним [4]. Данный метод чаще всего используется при решении практических математических задач.

Формирование математической грамотности у обучающихся посредством использования пиктограмм на уроках математики имеет непосредственную связь с учебными

заданиями, которые включаются в содержание уроков. В связи с этим считаем необходимым соотнести уровни математической грамотности детей младшего школьного возраста и виды учебно-практических заданий с использованием пиктограмм.

Целью использования учебно-практических заданий является формирование в процессе их решения следующих навыков и умений: навык определения проблемы и разрешения проблемной ситуации, создание необходимых для решения проблемы моделей, навык установления причинно-следственных связей, зависимостей и закономерностей. Данная цель соотносится со спецификой процесса формирования математической грамотности посредством применения пиктограмм.

По мнению М. В. Андреевой, учебно-практические задания по математике – это задания, направленные на организацию работы обучающихся с математической информацией и её применением для решения практических задач с жизненным контекстом. Данный тип заданий, в соответствии с классификацией, предложенной М. В. Андреевой [5], подразделяется на три группы (Рис. 1):

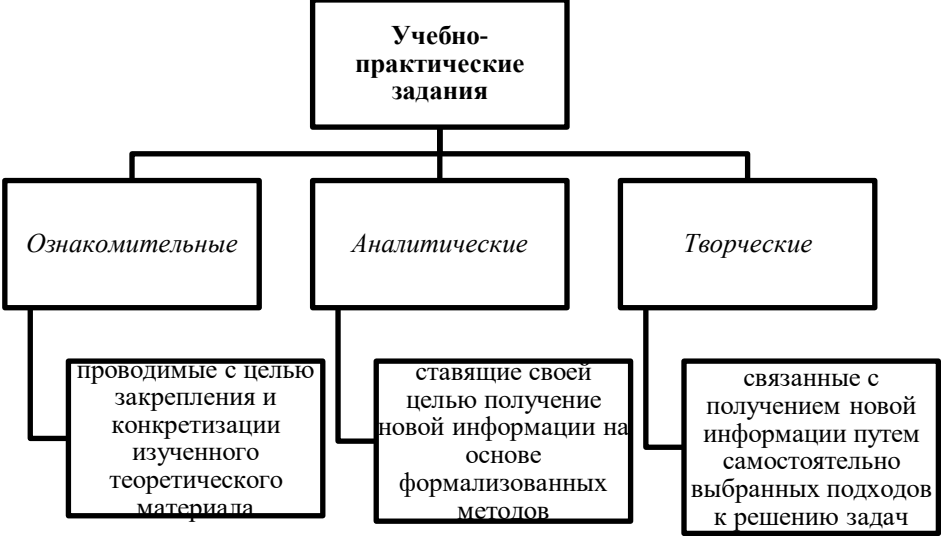


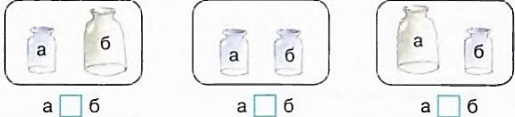
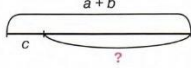
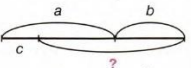
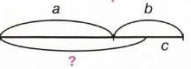
Рис.1 Классификация учебно-практических заданий (М. В. Андреева)

Обратившись к учебно-методическим пособиям, используемым в начальных классах, был определен учебно-методический материал по каждому уровню математической грамотности, опираясь на классификацию видов учебно-практических заданий (Таблица 1).

Таблица 1

Дифференциация учебно-практических заданий с пиктограммами по уровням математической грамотности

Уровень	Виды учебных заданий	Пример задания из учебников по математике
Первый уровень (уровень воспроизведения)	Ознакомительное учебно-практическое задание	2 Найди массу лисёнка в зайчатах и белочках:
	Ознакомительное учебно-практическое задание	10 Узнай по рисункам массу одного арбуза и массу одной дыни. 1) 2)

Второй уровень (уровень установления связей)	Аналитическое учебно-практическое задание	2 Всегда ли для сравнения по объёму необходимо переливание? Сравни по объёму банки а и б.  а □ б а □ б а □ б
	Аналитическое учебно-практическое задание	3 Составь по рисункам произведения и найди их значения: а)  б) 
Третий уровень (уровень рассуждений)	Творческое учебно-практическое задание	8 У Иры 400 руб. Какие игрушки она может купить на эти деньги, если захочет купить одну игрушку; две игрушки; три игрушки?  300 руб. 80 руб. 320 руб. 460 руб. 140 руб.
	Творческое учебно-практическое задание	1 Прочитай внимательно задачу. Рассмотрите разные способы её решения. «В одном мешке a кг картошки, а в другом – b кг. Из мешков отсыпали c кг картошки. Сколько картошки осталось?» I способ: $(a + b) - c$  II способ: $(a - c) + b$  III способ: $a + (b - c)$  Сделай вывод.  Отсыпали c кг. Осталось?
	Творческое учебно-практическое задание	11* Игра «Ханойская башня» Очень давно в городе Ханое жили монахи, которые придумали игру, похожую на детскую пирамидку. В пирамиде всегда нижнее кольцо больше верхнего. В игре требуется перенести кольца с одного стержня на другой, беря по одному кольцу и не кладя большое кольцо на маленькое. При этом можно использовать ещё один дополнительный стержень. а) Запиши программу переноса большого и маленького кольца с первого стержня на третий.  б) Реши эту задачу, если на первом стержне 3 кольца: большое, среднее и маленькое. 

Данное сопоставление демонстрирует возможность формирования математической грамотности детей младшего школьного возраста с помощью использования пиктограмм, а также возможность дифференцирования заданий с пиктограммами в зависимости от уровня математической грамотности у обучающихся.

Кроме того, справедливо заметить, что каждая из представленных задач имеет под собой контекст – связь с реальной жизнью, описание близкой для школьника жизненной ситуации, с которой он может столкнуться. Именно наличие контекста реальной жизни связывает математическую грамотность и пиктограммы: формирование математической грамотности предполагает умение применять математические знания для решения реальных жизненных ситуаций, а пиктограммы иллюстрируют эти самые объекты жизненных ситуаций.

Организация работы с каждым из описанных типов заданий также имеет свою специфику. Работа с ознакомительными учебно-практическими заданиями предполагает использование математических знаний и навыков, полученных ранее, в знакомой ситуации, имеющей практический характер. Используются пиктограммы, изображающие уже знакомые обучающимся объекты, свойства которых им уже известны. Использование ознакомительных учебно-практических заданий соотносится с содержанием первого уровня математической грамотности (уровень воспроизведения).

Работа с аналитическими учебно-практическими заданиями основывается на решении нетипичных задач, содержание которых подсказывает, к какому материалу необходимо обратиться для открытия нового знания и/или преодоления затруднения. Учебная ситуация становится частично-поисковой, применяются логические операции, пиктограммы выступают уже средством для моделирования математической ситуации. Использование аналитических учебно-практических заданий соотносится с содержанием второго уровня математической грамотности (уровень установления связей).

С творческими учебно-практическими заданиями организовывается проблемная ситуация. Для их решения необходим самостоятельный поиск обучающимся необходимого теоретического материала, самостоятельное построение алгоритма решения, обоснование своего решения. Пиктограммы выступают как инструмент математического моделирования, либо предполагается самостоятельное создание пиктограммы для поиска решения. Также могут быть предложены пиктограммы, отображающие объект, свойства которого обучающемуся неизвестны и ему необходимо самостоятельно их выяснить в ходе решения задачи. Использование творческих учебно-практических заданий соотносится с содержанием третьего уровня математической грамотности (уровень рассуждения).

Это значит, что обучающийся на каждом из уровней математической грамотности будет способен применить полученное знание в жизненных ситуациях, и по мере их усложнения будет повышаться и уровень сформированности математической грамотности.

Соответственно, можно выделить *условие* использования пиктограмм на уроках математики как средства формирования математической грамотности детей младшего школьного возраста: *подбор видов учебных заданий по математике с реальным жизненным контекстом осуществляется в соответствии с уровнем сформированности математической грамотности обучающегося.*

Для подтверждения теоретических положений, была организована опытно-исследовательская работа в МБОУ СОШ № 32 города Сургута и длилась с 28.03.2024 г. по 10.04.2024 г. В исследовании приняли участие обучающиеся 2 класса. Количество человек – 25, среди них 7 девочек и 18 мальчиков. Возраст детей – от 7 лет до 9 лет.

Целью опытно-исследовательской работы было выявление исходного уровня сформированности математической грамотности у обучающихся 2 класса начальной школы.

Для этого нами был определён диагностический инструментарий: диагностические работы, разработанные О. А. Рыдзе, являющейся специалистом в области учебно-познавательной деятельности младших школьников и исследующей в своих научных трудах вопрос формирования у младших школьников математической грамотности.

Данный выбор инструментария также обоснован тем, что данные диагностические работы комплексные и позволяют в рамках одной работы отследить уровень сформированности всех структурных компонентов математической грамотности младших школьников. Опишем диагностическую работу с обучающимися.

Данная стартовая работа состояла из нескольких содержательных блоков: текстового контекстного введения, определяющего тематику диагностической работы, и вопросов к нему; блок заданий тестового характера (выбор одного или нескольких верных ответов); блок заданий, содержащих математические модели или предполагающих их создание обучающимися. Анализу подвергалась способность применять полученные знания и умения в процессе решения учебно-познавательных и учебно-практических задач, использовать знания для описания личных процессов окружающего мира, характеристик и их количественных и пространственных отношений

Результаты исследования показали, что в данном 2 классе у 16% обучающихся (4 человека) высокий уровень математической грамотности, у 60 % обучающихся (15 человек) средний уровень математической грамотности и у 24 % обучающихся (6 человек) низкий уровень математической грамотности. Следует отметить, что все обучающиеся уложились во временные рамки проведения диагностической работы. Анализ работ обучающихся также показал, что немногие из них подробно оформляют ход решения заданий, а математическое

моделирование для решения использовали и отразили в своих работах лишь 36 % обучающихся (9 человек). Большинство обучающихся с низким уровнем сформированности математической грамотности не приступали к заданиям, где необходимо применить теоретические знания в практической ситуации, а также к заданиям, где необходимо записать решение. На основе полученных результатов, можно сделать вывод, что большая часть респондентов имеют средний уровень математической грамотности. Наиболее успешно обучающиеся справились с заданиями, направленными на применение умения работать с несложной информацией, представленной в разной форме (текст, схема, таблица, рисунок, диаграмма).

Для наглядного представления информации отразим полученные результаты констатирующего этапа исследования на рисунке (Рис. 2):

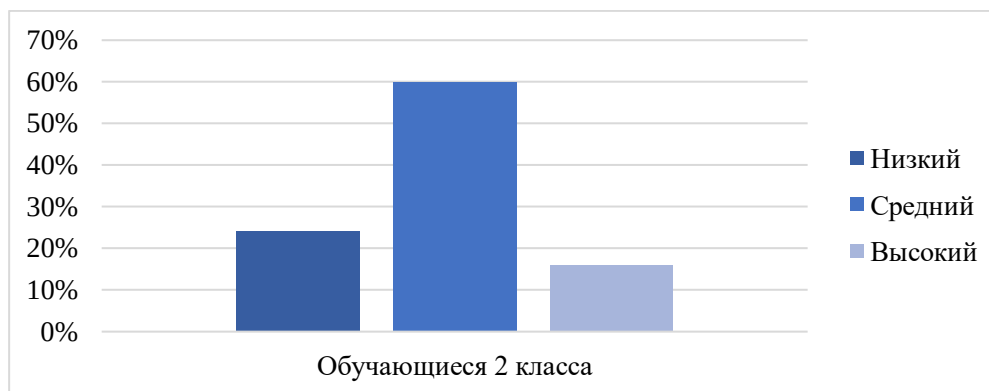


Рис. 5 Результаты диагностики уровня сформированности математической грамотности у младших школьников

На основе проведенной диагностики мы пришли к заключению, что младшие школьники испытывают затруднения при применении знаний по математике при решении учебно-практических задач с жизненным контекстом. Это может быть связано с их неумением правильно определить то знание, которое им необходимо применить в новых условиях, отличающихся от привычных упражнений. Также ученики не в полной мере проявляют свою самостоятельность в поиске решения задач, боятся самостоятельно пробовать построить решение, отличающееся от отработанных ранее алгоритмов.

Мы решили, что будет целесообразно провести беседу с учителем, который осуществляет обучение в данном классе. В результате анализа ответов учителя, мы выяснили, что, учитель чаще уделяет время заданиям, направленным на закрепление полученных знаний – тренировочным заданиям репродуктивного характера, а учебно-практические задания аналитического и творческого характера применяются редко. Общая успеваемость обучающихся по предмету «Математика» находится на среднем уровне. Наиболее частое затруднение обучающихся в данном классе – это моделирование условий задачи (в краткой записи) и оформление решения. При столкновении с незнакомыми типами заданий обучающиеся затрудняются самостоятельно предложить и аргументировать своё решение. Также они имеют затруднение в рефлексивном компоненте: малая часть обучающихся способна самостоятельно найти и исправить ошибку в своём решении. Однако, по словам учителя, большинство из детей осознаёт роль математики в повседневной жизни, поскольку педагог на большинстве уроков математики делает акцент на необходимости применять математические знания в ходе всей жизни и приводит примеры. Учитель стремится применять новые средства формирования у младших школьников математической грамотности, но делает это эпизодически и на данный момент не определила наиболее эффективные средства обучения для обучающихся в её классе. К пиктограммам в качестве средства формирования математической грамотности педагог периодически обращается, но не использует весь их потенциал: организует работу с предложенными в учебнике

пиктограммами в упрощенном виде, работа по их исследованию, преобразованию или самостоятельному созданию не реализуется в работе с обучающимися.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что в целом, формирование у младших школьников математической грамотности находится на среднем уровне и нуждается в систематической и целенаправленной работе.

Таким образом, можно констатировать необходимость в целенаправленном использовании пиктограмм на уроках математики и разработке методических материалов для педагогов по формированию у младших школьников математической грамотности на уроках математики с использованием пиктограмм.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 02.10.2023). — Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
2. Муртазаева М. М., Эльдарова Н. М. Инфографика как способ визуализации учебной информации в филологическом образовании // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2023. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sposob-vizualizatsii-uchebnoy-informatsii-v-filologicheskom-obrazovanii> (дата обращения: 21.04.2024). — Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
3. Горбунова, А. Ю. Использование пиктограмм и криптограмм на уроках в начальной школе / А. Ю. Горбунова, Т. Н. Михайлова // Образовательная среда сегодня: теория и практика : Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 26 июля 2018 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2018. – С. 160-167. – DOI 10.21661/r-473002. – EDN UVROFP. — Текст: непосредственный.
4. Зюзина, А. И. Использование пиктограмм для развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / А. И. Зюзина, И. И. Сидорова. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — Т. 0. — Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. — С. 103-105. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/5849/> (дата обращения: 13.11.2023). — Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
5. Андреева, М. В. Методические указания по выполнению практических заданий / М. В. Андреева // . — Вологда : ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», 2017. — Текст : непосредственный.

*Рыбаков Д.А., студент МГТУ им. Г.И.Носова
научный руководитель: Кувшинова И.А., канд. пед. наук, доцент
МГТУ им. Г.И.Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

Коррекция заикания у детей школьного возраста методом музыкотерапии

Аннотация: в данной статье приведена статистика детей с заиканием, описаны основные методы и концепции музыкотерапии для коррекции данного нарушения у детей школьного возраста.

Ключевые слова: музыкотерапия, заикание, импровизация, речевое развитие.

Заикание характеризуется нарушением темпо-ритмической организации экспрессивной речи, обусловленной судорожным состоянием мышц речевого аппарата в процессе общения, с преимущественным поражением коммуникативной функции речи. В

структуру заикания входит нарушение просодических компонентов речи, определяющих выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации. Преодоление нарушений темпо-ритмической организации речи и коррекция мелодико-интонационного оформления речевого высказывания во многом поможет заикающемуся обрести уверенность в себе, повысит самооценку, вернет счастье общения [1].

Заикание является одной из наиболее распространенных речевых нарушений у детей, представляет собой проблему не только в сфере коммуникации, но и в психосоциальной адаптации ребенка. Статистика свидетельствует о том, что около 5-10% детей испытывают временные или постоянные трудности с плавностью и выразительностью своей речи, а заикающиеся дети могут столкнуться с негативными последствиями в школе и в обществе.

В контексте школьного возраста, когда дети сталкиваются с увеличением коммуникативных требований, заикание может сильно сказаться на их учебной и социальной жизни. Стимулирование речевого развития и эффективная коррекция заикания в этом возрасте играют ключевую роль в создании благоприятной среды для обучения и социальной адаптации детей.

В последние десятилетия научные исследования в области речевой патологии активно исследуют различные методы коррекции заикания, среди которых особое внимание привлекает музыкотерапия. Музыкальные интервенции привлекают внимание исследователей своей универсальностью, доступностью и потенциальной эффективностью в работе с детьми, страдающими заиканием.

Заикание представляет собой нарушение речи, характеризующееся повторением звуков, слогов, слов или фраз, задержками в выражении речи, а также напряженностью и дисфункциональными попытками контроля за процессом произнесения слов. Оно может иметь различные формы: клоническую, тоническую и смешанную, которые включают повторения, блокировки и продолжительные звуки, что создает заметные трудности в плавности и выразительности речи у заикающегося ребенка.

Из особенностей данного заболевания можно выделить следующие: заикание чаще всего проявляется в возрасте от 2 до 6 лет, но может сохраняться и в более старшем возрасте, особенно если не получает адекватного лечения или поддержки. Также у детей школьного возраста данная речевая особенность может быть обусловлено различными психологическими факторами, такими как стресс, тревожность, низкая самооценка или социальные проблемы. Расстройство может влиять на социальную адаптацию ребенка в школьной среде, вызывая стеснение, затруднения в общении с одноклассниками и негативное отношение окружающих. У детей с данным нарушением наблюдаются трудности в высказывании своих мыслей и чувств, соответственно могут привести к снижению академической успеваемости, особенно в таких предметах, как литература.

Успешность социально-реабилитационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на основе музыкотерапии обеспечивается гармонизирующим, социально-адаптационным воздействием музыки на человека [2].

Основа музыки — звук. Звук — это акустический сигнал, имеющий волновую структуру. Из специальной литературы известно, что акустический сигнал воздействует на клетки живого организма, изменяя их активность.

При активном восприятии музыки физиологические ритмы человека резонируют и непроизвольно подстраиваются под ее частотные и динамические показатели. Показано, что музыкальный темп, ритм, структурное строение произведения и другие музыкальные факторы могут подчинять себе ритм внутренних физиологических процессов.

Одна из причин физиологического воздействия музыки на человека заключается в том, что нервная система и мускулатура обладают способностью усвоения ритма.

Музыкотерапия представляет собой специализированную форму терапии, в которой музыкальные элементы используются для достижения определенных психологических,

физиологических или социальных целей. В контексте коррекции заикания у детей школьного возраста, музыкотерапия может быть эффективным инструментом для стимулирования речевого развития и снижения степени заикания [3]. Виды музыкотерапии включают в себя: импровизацию, эмоциональное воздействие, взаимодействие. Далее подробно о каждом

Импровизация - в ходе метода детям предоставляется возможность свободной импровизации с использованием музыкальных инструментов или их голоса, что способствует выражению эмоций и мыслей. Импровизационная музыкальная терапия включает свободное музицирование с целью стимулирования плавности и выразительности речи у заикающихся детей.

Эмоциональное воздействие - музыка обладает уникальной способностью вызывать и модулировать эмоциональные состояния, что может быть особенно полезным при работе с детьми, испытывающими стресс и тревожность в связи с проблемой заикания. Музыка часто является эффективным средством для выражения эмоций, которые могут быть трудно выразить словами. Для заикающихся детей, чьи эмоции могут быть связаны с тревожностью, стрессом или низкой самооценкой из-за своего речевого нарушения, музыкотерапия может представлять собой способ освободиться от этих эмоций через музыкальное самовыражение. Музыкальные композиции и музыкальные процессы могут влиять на эмоциональное состояние человека. Спокойные мелодии могут успокаивать и расслаблять, а живая, энергичная музыка может повышать настроение и энергию. Подбор материалов в музыкотерапии может быть направлен на регуляцию эмоций детей и создание благоприятного эмоционального фона для работы над коррекцией заикания. Дети могут часто испытывать эмоциональные трудности из-за своего нарушения. Музыкотерапия предоставляет им безопасное пространство для выражения своих чувств и эмоций без страха сужения или осуждения. Это помогает им освободиться от эмоционального напряжения, укрепить свою самооценку и улучшить общее эмоциональное благополучие.

Взаимодействие - музыкотерапия предполагает активное взаимодействие между детьми и терапевтом или другими участниками группы, что способствует развитию социальных навыков и улучшению коммуникации [4].

Вокальная терапия предполагает использование голосовых упражнений и пения, что может помочь детям улучшить контроль над своими голосовыми функциями и снизить напряжение в речевой мускулатуре. Использование ритма и музыкальных ритмических паттернов включает ритмические упражнения и использование ритмических инструментов для помощи детям в улучшении ритма и темпа своей речи. В клинической практике музыкотерапия может проводиться как в рамках индивидуальных сессий с опытным музыкантом, так и в виде групповых занятий, которые способствуют развитию социальных навыков и повышению самооценки у заикающихся детей через взаимодействие и сотрудничество с другими участниками.

Также добавление гитары в музыкотерапевтические сессии не только расширяет арсенал инструментов терапевта, но и создает более полную и насыщенную звуковую среду для детей, что может способствовать более эффективной работе над коррекцией заикания и стимулированию речевого развития. Гитара является доступным и универсальным инструментом, который легко адаптируется к различным музыкальным стилям и предпочтениям детей, делая ее ценным инструментом в работе педагога.

Таким образом, музыкотерапия представляет собой мощный и многообещающий подход в коррекции заикания у детей школьного возраста. Различные методы музыкотерапии, такие как импровизационная музыкальная терапия, вокальная терапия и использование ритма и музыкальных ритмических паттернов, предоставляют широкий арсенал инструментов для помощи детям в развитии плавности и выразительности их речи.

Виды музыкотерапии, такие как импровизация, играют ключевую роль в эффективности этого подхода. Эмоциональное воздействие музыки помогает детям управлять своими эмоциями, справляться со стрессом и тревожностью, что может быть

особенно важно для заикающихся детей, страдающих от негативных эмоциональных последствий своего нарушения.

Применение музыкотерапии как в рамках индивидуальных занятий, так и в групповом контексте, открывает новые возможности для коррекции заикания и поддержки общего развития детей, включая улучшение социальных навыков и повышение самооценки.

Список литературы:

1. Копытова, О. Использование музыкальных средств коррекции нарушенных эмоциональных состояний заикающихся / Копытова О. [Электронный ресурс] // Maam.ru : [сайт]. — URL: <https://www.maam.ru/detskisad/ispolzovanie-muzykalnyh-sredstv-korekcii-narushennyh-yemocionalnyh-sostojanii-zaikayuschih-sja.html>
2. Линькова, М.В., Боблетер, Д. Музыкотерапия и ее влияние на коррекционно-реабилитационный процесс в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 289-292.
3. Лохов, М.И., Фесенко, Ю.А. Заикание: история и обзор современного состояния проблемы / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Медицина. — 2015. — № 3. — С. 93-107.
4. Рытова, Е.В. Музыка и чистоговорки в коррекции речи при заикании / Рытова Е.В. [Электронный ресурс] // Дефектология Проф : [сайт]. — URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/muzyika_i_chistogovorki_v_korrekczii_rechi_pri_zaikanii/

Саламова Д.К., студентка СурГПУ
научный руководитель: Алексеева О.В., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Методы формирования хронологических представлений младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир»

Аннотация: статья посвящена вопросам использования методов для формирования хронологических представлений младших школьников при изучении предмета "Окружающий мир". Показана специфика понятия «Хронологические представления» относительно младшего школьного возраста. Обоснована необходимость целенаправленной работы по формированию у детей хронологических представлений. Авторы представили рекомендации для формирования хронологических представлений у младших школьников на уроке Окружающего мира, которые могут использоваться педагогами.

Ключевые слова: хронологические представления, особенности формирования, методы формирования.

Время, как объект познания, является чрезвычайно многогранной стороной окружающей реальности. Философы изучают время как форму бытия материи, как одну из фундаментальных, отражающих важные, существенные связи и отношения действительности (Аристотель, А. Бергсон, Г. Гегель, Э. Гуссерль, С. Кьеркегор, Г. В. Лейбниц, Л. Фейербах, М. Хайдеггер). Время не имеет конкретных форм, оно течет непрерывно, его нельзя ни остановить, ни вернуть. Основным содержанием знаний о времени выступают абстрактные понятия, их свойства и отношения. Как и во всяком восприятии, основу составляет чувственное восприятие времени. Однако специального анализатора для его восприятия не существует. Отражение времени свойственно в той или иной мере всем органам чувств, и различные свойства времени отражаются определенным

комплексом анализаторов (зрительный, слуховой, кинестетический) при ведущей роли одного из них. По утверждению И. М. Сеченова, только благодаря звуку и мышечному ощущению, человек получает представления о времени, но не всем своим содержанием, а только тягучестью звука и тягучестью мышечного чувства.

Нормативно-правовые аспекты проблемы исследования

1. ФОП НОО по Окружающему миру: учебный предмет «Окружающий мир» предполагает освоение детьми таких предметных результатов как, например: соотносить изученные исторические события и исторических деятелей с веками и периодами истории России; приводить примеры важных событий прошлого и настоящего родного края; использовать знания о взаимосвязях в природе для объяснения простейших явлений и процессов в природе (в том числе смены дня и ночи, смены времён года, сезонных изменений в природе своей местности, причины смены природных зон).

Исследователи проблемы

Вопрос формирования представления о времени у детей интересовал как зарубежных, так и отечественных педагогов. Исследования проводились такими зарубежными учеными как Ж. Пиаже, П. Фресс, П. Жане и др. В отечественной педагогике этой проблемой занимались К.А. Абульханова-Славская, А.А. Кроник, Е.А. Головаха, Т.Д. Рихтерман, Д.Г. Элькин, Л.С. Метлина и др. Несмотря на то, что вопрос актуален в научных кругах, исследований на данный момент недостаточно много, чтобы сформулировать единое понимания процессов становления у ребенка представлений о времени. Разнообразие в подходах исследователей также затрудняет решение этой проблемы.

Изучением развития временных представлений у детей младшего возраста занимались С.Л. Рубинштейн, А.П. Леушина, Е.И. Щербакова, Т.Д. Рихтерман, Ф. Фребель, Р.Л. Непомнящая, О.А. Фунтикова, Е.Н. Лебеденко, А.А. Люблинская, И.А. Кононенко.

Основные понятия темы

Представления - наглядный образ предметов и явлений действительности, воздействовавших на органы чувств в прошлом. (Л.А. Венгер, В.С. Мухина).

Хронология – это вспомогательная историческая дисциплина, изучающая системы летосчисления и календари разных народов и государств. Она помогает устанавливать даты исторических событий, (год, месяц, число), определять, какое событие было раньше, какое позже или оба события произошли одновременно (синхронно). (Саплин А.И, Саплина Е.В)

Временные представления - представления о последовательности смены явлений и состоянии материи, куда относится смена времени суток, времен года и других, циклично повторяющихся явлений этого мира. (Т. А. Мусейибова).

Констатирующий этап исследования

Цель: выявление первичного уровня сформированности хронологических представлений у младших школьников на уроках окружающего мира.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи констатирующего этапа:

1. Выделить критерии оценки, уровни и показатели сформированности хронологических представлений у детей младшего школьного возраста.
2. Подобрать диагностический инструментарий в соответствии с выделенными критериями и показателями для определения уровня сформированности хронологических представлений у детей младшего школьного возраста.
3. Реализовать диагностику с учетом выбранных методик.
4. Интерпретировать и обобщить полученные результаты эмпирического исследования и сделать выводы.

Критерии и показатели сформированности хронологических представлений младших школьников: представления детей о частях суток, представления младших школьников о днях недели, представления детей о временах года и о месяцах каждого сезона, представления детей о часах, сформированность чувства времени.

Результаты констатирующего этапа исследования

Реализация работы длилась с 09.03.2024г. по 22.03.2024г., в ходе которого была проведена диагностика уровня сформированности хронологических представлений у обучающихся 1 «Б» класса МБОУ СОШ №45 г. Сургута.

Рассмотрим распределение и характеристики общих сводных уровней сформированности временных представлений у детей.

Низкий уровень сформированности временных представлений (0-5 баллов) отличается тем, что дети затрудняются при описании и назывании частей суток, времени года, дней недели.

Путаются их названия и последовательность. Дети не могут пояснить свой ответ даже с помощью взрослого. Есть сложности при определении времени по часам и в отношении чувства времени.

Средний уровень сформированности временных представлений (6-10 баллов) отличается тем, что дети в целом имеют представления о времени, но они не всегда точные, часто требуется помощь взрослого в виде наводящих вопросов. В целом эти школьники имеют представления о частях суток и их специфике, о времени и месяцах года, о днях недели. Однако, может нарушаться последовательность данных временных категорий, и дети с трудом называют их развернутые признаки. Встречаются отдельные трудности при определении времени по часам и в отношении чувства времени.

Высокий уровень сформированности временных представлений (11-15 баллов) характеризуется тем, что у детей имеются четкие, точные, полные и развернутые представления о частях суток и их проявлениях, о днях недели и их последовательности, о временах года и месяцах каждого сезона, об особенностях определения времени по часам, а также они демонстрируют сформированность чувства времени.

Распределение уровней сформированности временных представлений у детей младшего школьного возраста по итогам диагностики отражено на рисунке 1.



Рисунок 1.

Результаты диагностики уровня сформированности временных представлений у детей младшего школьного возраста.

Было выявлено, что низкий уровень временных представлений у детей младшего школьного возраста по итогам констатирующего эксперимента показали 32% учеников. Средний уровень – 50%. Высокий уровень временных представлений у детей по итогам показали только по 18% учеников.

Теоретический анализ рассматриваемой проблемы и проведенное опытно-поисковое исследование позволили нам сформулировать методические рекомендации по

формированию хронологических представлений у детей младшего школьного возраста. Данные рекомендации могут использоваться педагогами начальных классов при формировании хронологических представлений.

Рассмотрев особенности развития временных представлений у детей младшего школьного возраста, можно сделать вывод о том, что процесс восприятия времени является сложным и длительным процессом. Свойства времени тяжело воспринимаются детьми, знания о времени у них неполны, статичны, не взаимосвязаны. Для того, чтобы сделать процесс развития временных представлений более легким и интересным, педагогам образовательной организации необходимо использовать различные методы и приемы работы, эффективность которых доказана исследователями данного вопроса.

Список литературы:

1. Мельничук, И. А. Способы формирования хронологических умений по истории в основной школе / И. А. Мельничук. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 49 (339). — С. 378-380. — URL: <https://moluch.ru/archive/339/76142/> (дата обращения: 05.05.2024).
2. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: книга для воспитателя детского сада / Т. Д. Рихтерман. - 2-е изд., дораб. - Москва: Просвещение, 1991. - 45, [2] с.: ил. - ISBN 5-09-001643-7. - Текст: непосредственный.
3. Козина, Е. Ф. Формирование научных представлений о пространстве и времени в процессе обучения младших школьников [Текст]. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. Ф. Козина. — М., 2001. — 21 с.
4. Синельникова, Д. А. Использование мультимедийных средств в процессе формирования хронологических представлений младших школьников / Д. А. Синельникова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 50.1 (184.1). — С. 38-41. — URL: <https://moluch.ru/archive/184/47337/> (дата обращения: 05.05.2024).
5. Боровинских, Е. В. Развитие представлений о времени и его мерах в начальной школе / Е. В. Боровинских. — Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых : материалы LXXX Междунар. науч. конф. (г. Казань, апрель 2024 г.). — Казань : Молодой ученый, 2024. — С. 63-68. — URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/514/18455/> (дата обращения: 05.05.2024).

Самарина А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Абрамовских Н.В., докт.пед.наук, профессор СурГПУ
г. Сургут, Россия

Формирование экологической грамотности обучающихся на уроках окружающего мира средствами проектно-исследовательской деятельности

Аннотация: в статье затрагивается проблема формирования экологической грамотности у обучающихся на уроках окружающего мира средствами проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, младший школьный возраст, экологическая грамотность, окружающий мир.

В наше время развитие происходит с невероятной скоростью, все развивается стремительными темпами, за которыми почти невозможно угнаться. Особенно стремительно мчится вперед наука. Однако некоторые вопросы остаются открытыми и требуют решения, как например, проблематика экологического состояния планеты. В этом контексте становится критически важным вопрос о воспитании у современных и будущих поколений

экологической осведомлённости. Ведь именно на их понимании и ответственности лежит будущее нашей природы и экологическое благополучие [2].

С раннего детства мы учим детей ценить природу, а уже в начальные годы в ключевые моменты для развития младших школьников необходимо включать экологическую осведомленность. Именно эта задача играет важную роль в начальном образовании младших школьников. Она направлена на формирование у детей благоприятного эмоционального и ценностного восприятия мира вокруг и воспитание экологически грамотных личностей [1].

В рамках ФГОС НОО особое внимание уделяется тому, что развитие у подрастающего поколения чувства самоуважения и положительного восприятия мира вокруг является ключевым аспектом в современной образовательной системе. В этой связи, государство предъявляет к общеобразовательным учреждениям обязанность улучшения экологического образования молодежи, что должно способствовать эффективному решению глобальных экологических задач в дальнейшем [6].

Это подразумевает, что преподавателю важно демонстрировать важность природы, внушать заботливое отношение к ней и показывать последствия потребительского подхода человека к окружающей среде.

Средством достижения положительных результатов в данном направлении является проектно-исследовательская деятельность обучающихся, которая является совместной учебно-познавательной, творческой или игровой деятельностью, имеющей общую цель, согласованные методы, способы деятельности, и направленная на достижение общего результата. В качестве основных неоспоримых достоинств проектно-исследовательской деятельности названы высокая степень самостоятельности, инициативности обучающихся и их познавательная мотивированность [3].

Основой для развития экологического образования является проектно-исследовательская деятельность, которая способствует активному вовлечению учащихся в процесс экологического просвещения и поощряет комплексный подход к решению экологических проблем. Это помогает превратить учащегося из простого слушателя в активного участника учебного процесса и формировать его нравственный облик. Для формирования экологической грамотности учеников начальных классов необходимо внедрять определенное содержание, методы и формы работы, а также создавать условия для постоянного взаимодействия детей с природными объектами. Именно проектно-исследовательская деятельность с экологической направленностью предоставляет такие условия [5].

Среди многочисленных преимуществ данного метода следует выделить его способность мотивировать учеников к развитию различных аспектов личности школьников и творческих способностей, которые могут полностью раскрыться при выполнении как индивидуальных, так и групповых заданий, поиске необходимой информации по изучаемой теме и создании конечного продукта.

Метод проектно-исследовательского обучения обладает значительным количеством преимуществ для формирования молодого поколения, что проявляется в возможности реализации учащимся определенных целенаправленных действий, а также в формировании их жизненного опыта через взаимодействие с окружающим миром, который будет сопровождать их на протяжении всей последующей жизни.

Применение проектной работы в экологическом образовании школьников обладает несколькими преимуществами. Оно способствует расширению кругозора учеников, что помогает им применять полученные знания, навыки и опыт, полученные в процессе работы над проектами. Участвуя в проектно-исследовательской деятельности, ученики младших классов раскрывают свои скрытые способности, проявляют себя в новом свете, их мотивация увеличивается, их труд приобретает большую значимость, что вызывает положительные эмоции [4].

Включать школьников в проектно-исследовательскую деятельность следует постепенно, начиная с 1 класса. Тема должна заинтересовать и увлечь ребёнка. Часто она конкретная, узкая и задается в форме вопроса: «Как помочь птицам зимой», «Откуда в снежках грязь?», «Почему мы не будем рвать цветы и ловить бабочек?», «Как защитить воду от Злючки-Грязючки?».

Во 2-х классах: «Откуда пришли комнатные растения?», «Моя безопасность», «Еда без вреда», «Живые кондиционеры», «Зимующие птицы нашего города», «Экология класса» и др.

В 3-4 классах учащиеся с большим интересом выполняют довольно сложные проекты, под руководством учителя проводят коллективное научное исследование, в которое могут быть включены результаты проектно-исследовательской работы каждого ученика. Возможно проведение социологических опросов, экологических акций, разработка проектов, реализация которых имеет выход за пределы класса и школы. Вот тематика некоторых из них: «Вторая жизнь упаковки», «Были о пыли», «В защиту сорняков», «Березовая роща. SOS», «Люди и мусор. Кто кого?», «Экология школы, или Школа, в которой я бы хотел учиться», «Экологическая обстановка микрорайона школы», «Хочу выступить в защиту ...», «Сдай батарейку - спаси планету» и др.

Нашей задачей было рассмотреть насколько внедрение в образовательный процесс ряда уроков по формированию экологической грамотности, посредством проектно-исследовательской будет эффективным. Именно поэтому изучив теоретический материал по данной теме мы приступили к практической части «Опытно-экспериментальной». Она состояла из трёх этапов: 1- констатирующий, 2 – формирующий, 3 – констатирующий.

На первом этапе «Констатирующем» нами были проведены диагностические работы с учащимися 3 «Д» класса, школы №20 города Сургута. Целью этапа являлось – выявить исходный уровень сформированности экологической грамотности средствами проектно-исследовательской деятельности у обучающихся 3 «Д» класса. Для этого нами были выделены критерии и определены показатели на основании анализа соответствующей литературы: М.М. Иванова, А.И. Смородинова, Е.А. Гринева, Н.С. Жестова [Таблица 1].

Таблица 1

Характеристика уровней сформированности экологической грамотности средствами проектно-исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста

Критерии	Показатели	Уровни		
		Высокий (80-103 балл)	Средний (42-76 балла)	Низкий (0-38 баллов)
Эмоционально-мотивационный; Когнитивный; Поведенческий.	- Нравственно-экологическое отношение к природе; - Экологические знания; - Экологическое мышление; - Экологическое умения.	Все компоненты экологической грамотности развиты на высоком уровне. Обучающиеся имеют сформированное нравственно-экологическое отношение к природе, у них богатые экологические знания и представления, развито	Все компоненты экологической грамотности у обучающихся развиты на среднем уровне, либо имеются проблемы с формированием одного из них.	Выражена несформированность всех компонентов экологической грамотности. Дети не обладают экологическими знаниями, мышлением и умениями, а нравственно-экологическое отношение к природе у них не сформировано

		экологическое мышление и умения.		

Общий уровень сформированности экологической грамотности для каждого младшего школьника будет определяться путем вычисления среднего арифметического по каждому из 4-ех обозначенных показателей экологической грамотности.

Полученные первичные данные по результатам диагностики были обработаны и внесены в сводную таблицу [таблица 2].

Таблица 2

Общие результаты диагностики уровня сформированности экологической грамотности средствами проектно-исследовательской деятельности у детей младшего школьного возраста

№	ФИО	Эмоционально-мотивационный критерий. Нравственно-экологическое отношение к природе. Анкета «Моё отношение к природе» (М.М. Иванова)	Когнитивный критерий. Экологические знания. Анкета «Выявление уровня сформированности экологических знаний (А.И. Смородинова)	Когнитивный критерий. Экологическое мышление. Тест «Знания принципов экологии» (Е.А. Гринева)	Поведенческий критерий. Экологическое умения. Опросник «Выявление уровня сформированности экологических умений» (Н.С. Жестова)	Итоговый уровень
1	А.Г.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
2	А.В.	Низкий	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
3	Б.М.	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
4	Б.Р.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
5	В.Д.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
6	Г.М.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
7	Д.Х.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
8	З.Ш.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
9	З.Д.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
10	К.А.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
11	К.В.	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
12	Л.И.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
13	Н.К.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
14	Н.С.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
15	П.К.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
16	С.В.	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний
17	С.Я.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
18	Х.Г.	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Средний
19	Х.К.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
20	Ч.А.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
21	Ч.Б.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
22	Ч.М.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
23	Ш.В.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
24	Ш.А.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
25	Ю.В	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний

После обработки были выявлены следующие результаты [Таблица 3]

Таблица 3

Общие результаты диагностики уровня сформированности экологической грамотности средствами проектно-исследовательской деятельности у детей младшего школьного возраста в процентном соотношении

Уровень	Количество учащихся	Процентное соотношение
Низкий	6	24 %
Средний	14	56 %
Высокий	5	20 %

По данным таблиц 2 и 3 видно, что обучающихся 3 «Д» класса преобладает средний уровень во всех четырёх компонентах сформированности экологической грамотности средствами проектно-исследовательской деятельности. Отметим, что по результатам диагностики уровня сформированности высокий, средний и низкий уровень имеют приблизительно одинаковое количество человек.

Таким образом, мы выявили уровень сформированности экологической грамотности средствами проектно-исследовательской деятельности у детей младшего школьного возраста и получили следующие результаты: высокий уровень – 5 (20%) обучающихся, средний уровень – 14 (56%) обучающихся и низкий уровень – 6 (24%) обучающихся.

Тем самым можно сделать вывод, что проведение диагностики уровня сформированности экологической грамотности средствами проектно-исследовательской деятельности показало, что преобладающим уровнем является средний, но также выявлены обучающиеся с высоким и низким уровнем.

Далее мы перешли ко 2-ому этапу «Формирующему». Цель его разработать и апробировать опытно-экспериментальным путем содержание проектной деятельности, способствующее формированию экологической грамотности младших школьников. Этап предполагал разработку, нацеленную на формирование экологической грамотности младших школьников, ее организацию и проведение в 3 «Д» классе школа №20. Обозначенные условия легли в основу содержания проектной деятельности, способствующей формированию экологической грамотности младших школьников. Всего было подготовлено 7 конспектов по окружающему миру, содержащие проектно-исследовательскую деятельность. Они проводились в течении 6 недель.

Для привлечения внимания учащихся к проектной и исследовательской работе в основном использовались научные проекты, которые стимулировали активность и самостоятельность младших школьников. Перед началом каждого урока создавалась специальная атмосфера для развития экологической осведомленности у детей, способствующая успешной экологической работе над проектами – использовались различные мотивационные методы и психологическая подготовка к продуктивной групповой работе (например, совместное решение задач).

При выборе темы исследовательских проектов учитывались особенности возраста младших школьников и их уровень развития мышления. По завершении всех уроков каждый ученик представил свой собственный мини-проект. В целом, многие младшие школьники успешно справлялись с заданиями по проектам и исследованиям, умело излагая проблемы, результаты своих исследований и возможные способы их решения. Кроме того, каждый ученик смог оценить свою продуктивность в процессе выполнения всех проектов и исследований, сделав соответствующие выводы. В общем, дети проявили интерес к подобным проектам и формам исследований.

Этап третий «Контрольный» был связан с целью – оценить эффективность опытно-экспериментальную работу по формированию экологической грамотности младших школьников в проектной деятельности. После формирующей работы, проведенной в 3 «Д» классе, была реализована повторная диагностика, первичные результаты которой отображены в таблице [Таблица 4]

Таблица 4

Общие результаты диагностики уровня сформированности экологической грамотности средствами проектно-исследовательской деятельности у детей младшего школьного возраста

№	ФИО	Эмоционально-мотивационный критерий. Нравственно-экологическое отношение к природе. Анкета «Моё отношение к природе» (М.М. Иванова)	Когнитивный критерий. Экологические знания. Анкета «Выявление уровня сформированности экологических знаний (А.И. Смородинова)	Когнитивный критерий. Экологическое мышление. Тест «Знания принципов экологии (Е.А. Гринева)	Поведенческий критерий. Экологическое умения. Опросник «Выявление уровня сформированности экологических умений» (Н.С. Жестова)	Итоговый уровень
1	А.Г.	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
2	А.В.	Низкий	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
3	Б.М.	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
4	Б.Р.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
5	В.Д.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
6	Г.М.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
7	Д.Х.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
8	З.Ш.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
9	З.Д.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Средний
10	К.А.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
11	К.В.	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
12	Л.И.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
13	Н.К.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
14	Н.С.	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
15	П.К.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний
16	С.В.	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний
17	С.Я.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
18	Х.Г.	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Средний
19	Х.К.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
20	Ч.А.	Средний	Средний	Средний	Высокий	Средний
21	Ч.Б.	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний
22	Ч.М.	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
23	Ш.В.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
24	Ш.А.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
25	Ю.В	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний

После обработки были выявлены следующие результаты [Таблица 5]

Таблица 5

Общие результаты диагностики уровня сформированности экологической грамотности средствами проектно-исследовательской деятельности у детей младшего школьного возраста в процентном соотношении

Уровень	Количество учащихся	Процентное соотношение
Низкий	3	12 %
Средний	15	60 %
Высокий	7	28 %

По данным таблиц 4 и 5 видно, что обучающихся 3 «Д» класса также преобладает средний уровень во всех четырёх компонентах сформированности экологической грамотности средствами проектно-исследовательской деятельности. Отметим, что по результатам диагностики уровня сформированности высокий, средний и низкий уровень имеют приблизительно одинаковое количество человек.

По итогу сравнивая показатели первого и последнего этапа опытно-экспериментальной работы мы можем заметить, что на 8% увеличилась доля младших школьников с высоким уровнем сформированности экологической грамотности, на 12% сократилась доля обучающихся с низким уровнем, и на 4% повысилась доля детей со средним уровнем.

Таким образом, можно утверждать, что развитие экологической грамотности у младших школьников в рамках проектной деятельности будет успешным при следующих условиях: использование исследовательских проектов с экологической направленностью; проведение исследований природы местности в рамках проектов; разнообразные формы презентации результатов проектов; создание благоприятной атмосферы для формирования экологической грамотности; учет логики развития экологической грамотности при работе с детьми в проектной деятельности.

Список литературы:

1. Виноградова, Н.Ф. Экологическое воспитание младших школьников. Проблемы и перспективы // Начальная школа. - 2014. - №20144. - С. 65-69.
2. Волкова, В.И. Экологическое образование через уроки природоведения // Начальная школа. 2005, № 6. С. 53-55.
3. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 480с.
4. Зверев, И.Д., Захлебный, А.Н. Экологические знания: на уроках и после уроков // Народное образование, 2006. № 2. С. 81-84.
5. Кузнецова, Е.С. Формирование экологической грамотности младших школьников// Герценовские чтения. Начальное образование. 2012. Т. 3. № 1. С. 223-227.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации, перераб. - М.: Просвещение, 2021. - 53с. - ISBN 978-5-9905621-6-5. —Текст : непосредственный.

Серебрякова А.С., студентка СурГПУ
научный руководитель: Синебрюхова В.Л., канд.пед.наук, доцент, СурГПУ
г. Сургут, Россия

Формирование информационной безопасности у младших школьников посредством использования GIF-анимации на уроках по изобразительному искусству

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается ряд вопросов, касающихся формированию информационной безопасности у младших школьников посредством использования GIF-анимации на уроках по предмету «Изобразительное искусство». В ходе анализа авторами был сформирован общий перечень терминов, входящих в данную тему. Так, авторами была обоснована значимость формирования правил информационной безопасности у младших школьников посредством GIF-анимации на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: информационная безопасность, умения, правила, умение соблюдать правила информационной безопасности, GIF-анимация.

В Федеральной образовательной программе начального общего образования представлен перечень метапредметных планируемых результатов, одним из которых является формирование умения соблюдать информационную безопасность[9].

На основании данного документа, мы можем утверждать, что одним из актуальных направлений в обучении детей младшего школьного возраста является формирование информационной безопасности.

Рассмотрев различные трактовки, мы приходим к заключению, что под «информационной безопасностью» следует понимать защищённость информации и поддерживающей инфраструктуры от случайных или преднамеренных воздействий естественного или искусственного характера, способных нанести ущерб владельцам или пользователям информации и поддерживающей инфраструктуры, опираясь на позиции авторов В. Бетелина и В. Галатенко[2, с. 18].

Понятие информационной безопасности включает в себя умение соблюдать правила информационной безопасности.

П.П. Блонский определяет данное умение как «готовность к практическим действиям, выполняемым сознательно на основе приобретенных знаний» [1].

Выдающийся российский и советский психолог А.А. Смирнов в своих трудах подчёркивал, что «умения – это способы выполнения действий, которые совершаются на основе полученных знаний и требуют полного осознания всех выполняемых операций, входящих в состав данного действия» [7].

Таким образом, основываясь на позицию А.А. Смирнова, под умение будем понимать способы выполнения действий, которые совершаются на основе полученных знаний и требуют полного осознания всех выполняемых операций, входящих в состав данного действия.

Под правилами мы будем понимать «кратко выраженные требования к поведению, при соблюдении которых появляется возможность подняться на более высокую ступень».

Проанализировав определения «информационная безопасность», «умение», «правила», мы можем сформулировать рабочее для нашего исследования понятие – «умения соблюдать правила информационной безопасности» - «это способы выполнения действий, выполняемые обучающимися осознанно, соблюдая установленные требования защищённости информации и поддерживающей инфраструктуры от случайных или преднамеренных воздействий естественного или искусственного характера, способных нанести ущерб владельцам или пользователям информации и поддерживающей инфраструктуры».

В общеобразовательных организациях, а именно в начальной школе одной из основных является работа педагогов по формированию информационной безопасности, которая заключается в воспитании привычек поведения, они же в свою очередь являются важными качествами людей, для повышения общего уровня безопасности. Такая работа будет действовать, если обучающиеся будут понимать требования и правила, которые предъявляет учитель к ним. Тогда педагогу в свою очередь необходимо убедиться, что все ученики понимают смысл требований и правил, которые им предъявляются, и только далее контролировать их выполнение.

У младших школьников, согласно позиции Л.Н. Макаровой, «появляются зачатки саморефлексии: ребёнок начинает анализировать то, что он делает и соотносить собственное мнение, переживания и деятельность с чужими, свою оценку происходящего с другими. Именно, в связи с этим, у младших школьников собственная оценка является реалистичнее, и во многих ситуациях и видах деятельности она близка к адекватной. В неизвестных обстоятельствах она остаётся высокой. Все эти аспекты способствуют формированию информационной безопасности младших школьников» [4, с.16].

Для того, чтобы обеспечить личную безопасность в информационном обществе, иными словами, сформировать информационную безопасность, Н.Е. Попова, О.А. Трутнева, О.М. Бородулина выделяют следующие мероприятия, которые проводятся в

общеобразовательных организациях, в рамках формирования информационной безопасности у младших школьников:

1. Урок «Интернет-безопасность». Данный урок имеет следующую цель: обеспечение информационной безопасности, посредством привития обучающимся умений правильно пользоваться и вести себя в сети Интернет.

2. Анкетирование обучающихся. Для того, чтобы более подробно учитель проблеме сформированности информационной безопасности, проводится анкетирование, по результатам которого можно выявить трудности обучающихся.

3. Проведение круглого стола «Информационная безопасность». Главной целью данного круглого стола будет являться формирование основ информационной безопасности. По результатам анкетирования, учитель формирует перечень вопросов, которые будут обсуждаться. В круглом столе могут участвовать родители обучающихся.

4. Использование компьютерных программ для младших школьников, реализуемых в рамках урока или внеурочной деятельности, где обучающиеся, пользуясь интернетом, будут выполнять различные задания на компьютерах.

5. Флэш-мобы по проблемам информационной безопасности. Цель проведения флэш-моба- акцентирование внимания на проблемы информационной безопасности. Могут привлекаться обучающиеся, родители, педагоги и руководство школы [6].

Таким образом, руководствуясь авторскими взглядами, мы обозначили ряд мероприятий, которые рекомендуется проводить образовательным организациям в рамках формирования информационной безопасности. В нашем исследовании будет целесообразным остановиться на использовании компьютерных программ на уроках по предмету: «Изобразительное искусство». Использование компьютерных программ является практико-ориентированным видом деятельности, оно выделяется в Федеральной рабочей программе предмета «Изобразительное искусство». Таким образом, используя компьютерные программы, обучающиеся смогут самостоятельно применить теоретические знания, которые были получены ими в контексте изучения правил информационной безопасности в практической деятельности.

Согласно Федеральной рабочей программе начального общего образования одной из основных задач современной школы является умение формировать способность действовать в условиях развивающегося современного общества, используя эти новые возможности [9].

Х.Э. Султанов в своей статье утверждает, что «уроки изобразительного искусства построены на зрительном ряде, применение возможностей мультимедийного оборудования облегчает подготовку педагога к уроку, где часто применяется наглядность. Компьютерные образовательные программы в игровой форме предлагают виртуальное посещение музеев, картинных галерей, дают возможность окунуться в детали творчества живописцев, архитекторов, скульпторов. Ресурсы Интернета позволяют «побывать» в самых увлекательных местах на планете и найти ответы на интересующие вопросы» [8].

Потенциал предмета «Изобразительное искусство» в формировании информационной безопасности у младших школьников по утверждению авторов Х.Э. Султанова, Л.О. Дегтяревой и Э.М. Тулюбековой достаточно велик, однако необходимо отметить, что выбор того или иного средства, применяемого на уроках изобразительного искусства, должен зависеть от таких факторов, как нормативно-правовые документы и возрастные особенности обучающихся. В арсенале учителя должны быть различные средства, которые он будет применять на уроках изобразительного искусства, при формировании информационной безопасности у младших школьников. Учителям необходимо реализовывать условия применения тех или иных информационных средств, в том числе и GIF-анимации, так как в наше время – это обязательное требование к профессиональным умениям учителям.

Остановимся на рассмотрении понятия «GIF-анимация».

О.В. Конфедерат говорит, что «GIF-анимацией называется электронный процесс создания движущихся изображений, сохраняемых в формате GIF (Graphics Interchange Format)» [3].

Е.В. Мацур утверждает, что «GIF-анимация– метод создания серии снимков, рисунков, цветных пятен, кукол или силуэтов в отдельных фазах движения, с помощью которого во время показа их на экране возникает впечатление движения существа или предмета» [10].

Рассмотрев различные трактовки понятия, мы приходим к заключению, что под «GIF-анимацией» в исследовании будем понимать «метод создания серии снимков, рисунков, цветных пятен, кукол или силуэтов в отдельных фазах движения, с помощью которого во время показа их на экране возникает впечатление движения существа или предмета», выделенное Е.В. Мацур.

Анализ авторских подходов показал, что, по их мнению, для создания GIF-анимации необходимо выполнить определенные действия, обучающийся должен обладать базовыми навыками информационной безопасности для того, чтобы уметь это делать. Мы составили универсальный алгоритм создания GIF-анимации, представленный на рисунке 1.



Таким образом, мы можем утверждать, что применение GIF-анимации возможно при изучении многих тем предмета: «Изобразительное искусство», если использовать пошаговые действия, которые представлены выше. Обучающиеся должны самостоятельно научиться создавать GIF-анимацию, в данном случае учитель может быть в роли координатора, который направляет обучающихся в нужное русло.

На каждом шаге приведенного выше алгоритма важно не забывать акцентировать внимание на важности соблюдения правил информационной безопасности, это поможет выполнить GIF-анимацию верно, легко и увлекательно для обучающихся.

Проанализировав научную литературу, были выявлены компоненты информационной безопасности: когнитивный, ценностный и деятельностный. Каждый компонент имеет своё содержание и проверяется, используя различные диагностики. Для того, чтобы проверить уровень сформированности вышеперечисленных компонентов, были выбраны три диагностики: тестирование «Как бы ты поступил?» (Ю.Б. Гиппенрейтер), «Безопасно или нет?» Тест с вариантами ответа «да» или «нет», «Действие с информацией» (Т.В. Борисова).

Для подтверждения теоретических положений была организована опытно-исследовательская работа по формированию информационной безопасности у младших школьников.

Опытно-исследовательская работа проводилась с апреля по май 2024 года на базе МАОУ СОШ №56 города Тюмени. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 «Б» класса. Количество человек – 25. Возраст детей – от 9 лет до 10 лет.

Цель исследования заключалась в выявлении исходного уровня сформированности информационной безопасности у младших школьников.

Суммировав результаты трёх методик и наблюдений, мы получили общие сведения об уровне сформированности информационной безопасности у младших школьников: высокий уровень – 12% (3 человека), средний уровень – 56% (14 человек), низкий уровень – 32% (8 человек). Представим полученные результаты в таблице 1 [Таблица 1].

Таблица 1

**Сводные результаты диагностики
уровня сформированности информационной безопасности
у обучающихся 3 «Б» класса
(констатирующий этап)**

Уровень сформированности интереса у детей младшего школьного возраста к современным профессиям	3 «Б» класс (25 человек)	
	Чел.	%
Высокий уровень	3	12
Средний уровень	14	56
Низкий уровень	8	32

Отразим результаты констатирующего этапа исследования в гистограмме [Рисунок 2].

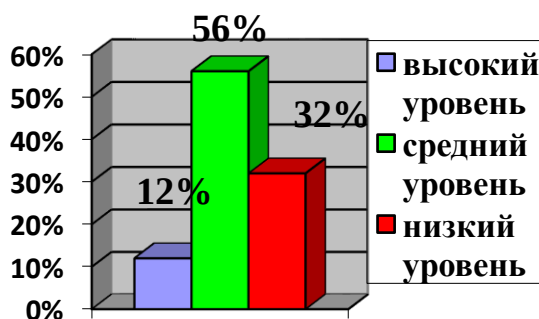


Рис. 2. Сводные результаты диагностики уровня сформированности информационной безопасности у обучающихся 3 «Б» класса (констатирующий этап)

По результатам исследования было выявлено, что в 3 «Б» классе преобладает средний уровень сформированности информационной безопасности, он присущ 56% обучающихся. В 3 «Б» классе информационная безопасность сформирована на среднем уровне, многие обучающиеся используют Интернет, при этом считают, что это безопасно и не знают, как поступать в случае возникновения проблем. При поиске информации также возникают проблемы, ведь в Интернете есть большое количество различных нежелательных сайтов с рекламами, которые отвлекают обучающихся. В связи с этим обучающиеся стараются не использовать Интернет для поиска информации в школе.

Проведенное нами исследование говорит о необходимости совершенствования процесса формирования информационной безопасности.

Список литературы:

1. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / Редкол. Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев, С. А. Фрумов ; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т

- теории и истории педагогики. - М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 696 с. : 1 л. портр. - Указ.: с. 679-688. - Библиогр.: с. 689-691. Текст : непосредственный.
2. Гафнер, В.В. Информационная безопасность: учебное пособие в 2 ч. / В. В. Гафнер ; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2009. – Ч.1. – 155 с. ISBN 978-5-7186-0414-6. - Текст: непосредственный.
3. Конфедерат, О.В. Gif-анимация в контексте проблем современного экранного искусства / О. В. Конфедерат // Вестник Челябинского государственного университета. — 2020. — № 5. — С. 183-187.- Текст: электронный (дата обращения 22.04.2024).
4. Макарова, Л. Н. Компьютерная культура будущих специалистов в контексте их личностного развития: Педагогическая информатика. М.: Знание, 2019. 174 с. Текст : непосредственный.
5. Мацур, Е.В. Компьютерная анимация / Е.В. Мацур // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке : материалы XIII Республиканской научно-практической конференции молодых ученых и студентов БНТУ (73-й студенческой научно-технической конференции БНТУ), Минск, 18–19 мая 2017 г.: в 2 ч. / Белорусский национальный технический университет ; редкол.: С. А. Иващенко [и др.]. – Минск, 2017. – Ч. 2. - С. 29-31. – Текст: электронный (дата обращения: 27.04.2024).
6. Попова, Н.Е., Трутнева, О.А., Бородулина, О.М. Информационная безопасности школьника / Попова. Н.Е., Трутнева. О.А., Бородулина. О.М. // Национальная ассоциация ученых. — 2015. — № 10. — С. 67-69. Текст: электронный. // 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnostshkolnika/viewer> (дата обращения: 27.04.2024).
7. Смирнов, А.А. Психология : Учебник для пед. ин-тов / Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т психологии ; Под ред. А. А. Смирнова (глав. ред.) [и др.]. - 2-е изд. - Москва : Учпедгиз, 1962. - 559 с., 5 л. ил. : ил.; 22 см. Текст : непосредственный.
8. Султанов, Х.Э. Использование новых информационных коммуникативных технологий на уроках изобразительного искусства / Х. Э. Султанов, В. Ш. Пак, Б. Б. Кукиев. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 4 (108). — С. 831-833. — URL: <https://moluch.ru/archive/108/26183/> (дата обращения: 20.04.2024).
9. Федеральная основная образовательная программа начального общего образования: (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18.05.2023 г. №372). – Текст: электронный // ФГОСреестр. - 2023. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3f927579796e302036653e070b741fd2.pdf> (дата обращения: 27.04.2024).
10. Ярочкин, В.И. Информационная безопасность: Учебник для студентов вузов. — М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2-е изд.— 2014. — 544 с. (Gaudeamus). ISBN 5-8291-0408-3 (Академический Проект). ISBN 5-98426-008-5 (Гаудеамус). - Текст: непосредственный.

Симбулетова П.Д., студентка СурГПУ
научный руководитель: Алексеева О.В., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Проблема сформированности умений работать с информацией у детей младшего школьного возраста

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования умений работать с информацией у детей младшего школьного возраста. Использования кейс-технологии, как средства формирования умений работать с информацией у детей младшего школьного возраста. Показана специфика понятия «информация» и специфика понятия «умение работать с информацией» касательно обучающихся младшего школьного возраста, а также

специфика понятия «кейс-технология». Аргументирована необходимость целенаправленной работы по формированию у детей умений работать с информацией.

Ключевые слова: информация, умение работать с информацией, кейс-технология.

Главным аспектом нашей статьи является процесс формирования умений работать с информацией детьми младшего школьного возраста. Полагаем целесообразным раскрыть содержание ключевых понятий.

В Федеральном законе «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» понятие «информация» определяется как сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления [8].

Исследованиями в области формирования умений работать с информацией занималась О.А. Митрахович. Ученый описывает умение работать с информацией, как «общеучебное умение, сложное по своей структуре, представляющее совокупность взаимосвязанных частных умений: поиск, переработка, создание, представление, хранение и передача информации, которые своим содержанием конкретизируют общее умение» [6, с.23].

Н.Г. Мальцева подчеркнула следующие структурные элементы умений и умений работать с информацией: умение осуществлять самостоятельный информационный поиск из различных видов документов – поиск информации, сбор информации, обработка информации; умение организовывать информацию двумя или более способами – организация информации. умение представить сведения в двух или более видах для приема, передачи или обработки информации – передача и интерпретация информации[5].

В поиске формирования умения работать с информацией мы обратились к инноваторским технологиям, которые распространяются в отечественном образовании. Одной из них является кейс-технология, которая разрешает формировать умения работать с информацией у детей младшего школьного возраста путем введения в деятельный сбор, отыскивания и изучения новой информации, ее переработка и анализ, характеризующей всевозможные ситуации.[1, с.25].

И.В. Каширина, Е. Зинченко расценивают кейс-технологии как обучение посредством обозрения задач и ситуаций в определенной совокупности. Сущность данного метода содержится в том, что в основе обучения строится индивидуальный план, т.е. каждый ребенок получает кейс, вмещающий задания по избранной теме, список литературы и электронные материалы. Другой характерной особенностью данной технологии представляется работа в малых группах, которая позволяет выявить личностные качества учащегося как способность к сотрудничеству, чувства лидерства и ответственности за решение группы, зарождается формирование деловой этики. Кейс-технология сможет складывать в себе одновременно и ролевые игры, и метод проектов, и ситуативный анализ [2, с.15].

Изучив теоретические аспекты формирования умения работать с информацией на уроках окружающего мира у детей младшего школьного возраста, мы приступили к практической проверке рассмотренных нами положений с целью выявления первичного уровня сформированности умений работать с информацией у четвероклассников на уроках окружающего мира.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи констатирующего этапа: выделить критерии оценки, уровни и показатели сформированности умений работать с информацией у детей младшего школьного возраста. Подобрать диагностический инструментарий в соответствии с выделенными критериями и показателями для определения уровня сформированности умений работать с информацией у детей младшего школьного возраста. Реализовать диагностику с учетом выбранных методик. Интерпретировать и обобщить полученные результаты эмпирического исследования и сделать выводы.

Далее для решения задач исследовательской работы, нами были выделены критерии, показатели и уровни сформированности умений работать с информацией и подобран диагностический инструментарий.

Компоненты оценки сформированности умений работать с информацией у детей младшего школьного возраста:

1) Интерпретация текста – признаками представлены - обнаружение позиции автора, его отношения к героям произведения; обнаружение семантической структуры текста – главной и второстепенной информации, ключевой темы и уточняющих элементов; понимание подтекста – мыслей, связей, отношений, причин, сокрытых за словами текста. Для низкого уровня характерно умение обдумывать главное, тему текста. Для среднего - понимание идеи, позиции автора, выявление смысловой структуры текста, установление связей между частями текста. Для высокого - обнаружение позиции автора, критический разбор содержания прочитанного. Методика «Тестовые задания для определения уровня понимания текста» А.В. Сапа [7].

2) Рефлексия оценка текста - признаками представлены осознание общего настроения произведения, оттенков смысла; понимание личного отношения к содержанию текста; обоснование своей точки зрения. Для низкого уровня свойственно умение сознать главное, тему текста. Для среднего - понимание идеи, позиции автора, обнаружение семантической структуры текста, установление связей между частями текста. Для высокого - обнаружение позиции автора, критический разбор содержания прочитанного. Методика «Определение уровня анализа и оценки текста» А.В. Сапа [7].

3) Выявление информации - признаками представлены умение бегло просматривать текст. Определять коннотационную структуру текста и отбирать необходимую информацию, выискать требуемую информацию, заданную в вопросе. Для низкого - понимание общего смысла на низком уровне обобщения. Для среднего уровня характерно - осмысление значений прочитанного, означение смыслов. Для высокого - понимание смысла на более высоком уровне обобщения. Диагностическая методика оценки грамотности чтения «ГраЧ» О.А. Зимина [3, с.3].

4) Общее понимание – признаками представлены – умение определять тему и ключевую идею текста; раскрывать в заголовке текста тему либо главную мысль; различать главную информацию от второстепенной. Для низкого уровня свойственно - прочитывание текста без отделения фактов, позиции автора, непонимание общего настроения произведения. Для среднего уровня специфично – умение определять основную тему текста, выявление главной и второстепенной информации, основной темы текста, понимание позиции автора и личного отношения к содержанию текста. Для высокого - установление соответствия между частями текста, постановка последовательности, понимание подтекста, нюансов смысла, иронии, идеи произведения, осознание и аргументация собственного отношения к тексту, сопоставление своей позиции с позицией автора. «Стандартизированная методика исследования навыка чтения» А.Н. Корнев [4, с.33].

На основании анализа, обрабатывания и систематизации работ нами были выявлены уровни сформированности умений работать с информацией у детей младшего школьного возраста.

Таблица 1

Описание уровней сформированности умения работать с информацией у детей младшего школьного возраста

Уровни	Характеристика
Высокий уровень.	Обнаруживает позиции автора, критический анализ содержания прочитанного. Разбирается в смысле прочитанного на более высоком уровне обобщения. Отыскивает соответствия между частями текста, установление последовательности, понимание подтекста, нюансов смысла, иронии, идеи произведения, осознание и обоснование личного отношения к тексту, сопоставление своей позиции с позицией автора.

Средний уровень.	Понимает идеи, позиции автора, обнаружение семантической структуры текста, установление связей между частями текста. Осмысляет значение, означение смыслов. Описывает главную тему текста, обнаруживает главную и второстепенную информацию, основную тему текста, понимает позиции автора и собственное отношение к содержанию текста.
Низкий уровень.	Умеет понимать главное, тему текста. Понимание общего смысла на низком уровне обобщения. Читает текст без выделения фактов, позиции автора. Не понимает общее настроение произведения.

В диагностике приняли участие обучающиеся 4 «И» класса в количестве 28 человек. Выявив уровни сформированности умений работать с информацией у обучающихся 4 «И» класса по выделенным критериям, мы определили общий уровень сформированности умений работать с информацией каждого четвероклассника (см. рис. 1).

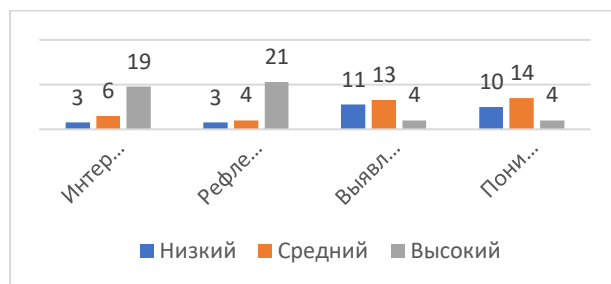


Рис. 1. Уровни сформированности умений работать с информацией у обучающихся 4 «И» класса по каждому критерию

Сведя все результаты диагностик в сводную таблицу, мы получили общий уровень сформированности умений работать с информацией каждого четвероклассника по выделенным критериям.

Таблица 2

Уровни сформированности умений работать с информацией у обучающихся 4 «И» класса

Уровни	Количество обучающихся	Количество обучающихся в процентах
Низкий уровень	3	11%
Средний уровень	21	75%
Высокий уровень	4	14%

Определив уровни сформированности умений работать с информацией на основе подобранных нами методик, мы выяснили, что среди обучающихся 4 «И» класса преобладает средний уровень 75% (21 человек). Высокий уровень выявлен у 14% (4 человек). Ученики с высоким уровнем сформированности умений работать с информацией выявляют позицию автора, критически разбирают содержание прочитанного. Понимают смысл текста на более высоком уровне обобщения. Низкий уровень выявлен у 11% (3 человека). Обучающиеся с низким уровнем умеют понимать главное, тему текста. Понимают общий смысл текста на низком уровне обобщения.

Таким образом, мы пришли к решению, что у обучающихся 4 «И» класса наиболее выражен компонент «выявление информации». На основании проведенной опытно-исследовательской работы был сделан вывод, что узнавание, понимание, применение

информации становится проблемой для младших школьников, особенно при работе с незнакомым ранее текстом.

Сформировать умения работать с информацией у младших школьников возможно путем использования кейс-технологии. Самым актуальным в настоящее время является кейс, который включает в себя метод ситуационного анализа. Ученику предлагается текст с подробным описанием возникшей ситуации и ставится задача, которая требует ее решения. Мы предлагаем методическую разработку кейса для учеников четвертого класса по предмету «Окружающий мир» по теме «Пустыни» УМК «Школа России» А.А. Плешакова.

Задание: прочитайте текст «Пустыня».

«Путешественник отправился в пустыню. Он думал, что здесь ничего и никого нет – только солнце и песок. В один из жарких дней он обнаружил в тени растения - верблюжью колючку, колосняк и джузгун. На следующий день увидел тушканчика, ящерицу и верблюда. Путешественник задумался, а так ли пусто в пустыне?»

Вопросы для обсуждения:

- Расскажите, какие растения и животных можно встретить в пустыне?
- Как растения приспособились к таким условиям жизни?
- Как животные приспособились к таким условиям жизни?

Таблица 3

**Соотношение этапов работы с кейсом и формируемыми компонентами умений
работать с информацией у детей младшего школьного возраста**

Этап работы ученика с кейсом	Цель этапа	Деятельность обучающихся	Формируемый компонент
Знакомство с ситуацией, её особенностями.	Определить тему и ключевую идею текста.	Прочтение текста «Пустыня».	Общее понимание.
Выделение основной проблемы.	Отбирать необходимую информацию.	Учащиеся анализируют и выявляют главную проблему текста - так ли пусто в пустыне?	Выявление информации.
Предложение тем для «мозгового штурма».	Личное отношение к содержанию текста.	Учащиеся предлагают варианты ответа на проблемный вопрос.	Рефлексия оценка текста.
Анализ последствий принятия решения.	Обоснование своей точки зрения.	Обсуждение последствий вариантов ответа на проблемный вопрос.	Рефлексия оценка текста.
Решение кейса.	Критический разбор содержания прочитанного, решение проблемной ситуации.	Отвечают на вопросы для обсуждения исходя из текста.	Интерпретация текста.

Резюмируя сказанное, мы можем удостоверить высокий потенциал у кейс-технологии для формирования умений работать с информацией. Предоставленная технология основана на реальных или вымышленных ситуациях, направлена на формирование у умений работать с информацией. Данная технология позволит увеличить потребность обучающихся в изучении школьных дисциплин.

Список литературы:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте : учеб. и практикум для студентов, аспирантов вузов экон. и юрид. направлений подгот. / Л.И. Божович - СПб: Питер, 2008. – 204 [25] с. – (Специалист).– Текст : непосредственный.

2. Вестник Брестского государственного технического университета : науч. журн. /учредитель БрГУ им. А.С. Пушкина, преподаватель Филиала БрГТУ Политехнический колледж, 2017. – № 6 (60). – . – ISSN 2078-7626. – Текст : непосредственный.
3. Зими́на, О.А. Диагностика читательской грамотности младших школьников / О.А.Зими́на. – Текст : непосредственный // Издательский дом «Среда». – 2018. – 4 сентября (№ 36). – С. 3-5.
4. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Корне. — СПб.: Речь, 2003. — 245[33] с. — ISBN 5-7562-0004--5. — Текст : непосредственный.
5. Мальцева, Н.Г. Умение работать с информацией как планируемый результат обучения младшего школьника // Пермский педагогический журнал. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/umenie-rabotat-s-informatsiey-kak-planiruemyy-rezultat-obucheniya-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 26.02.2024). – Текст: электронный.
6. Митрахович, О.А. Формирование у старшеклассников умения работы с информацией : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. к. п. н. / Митрахович Ольга Анатольевна ; Федер. гос. авт. учреждение высш. проф. образования «Московский гуманитарный университет». – Москва, 2012. – 23 с. – Текст: непосредственный.
7. Сапа, А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-smyslovogo-chteniya-v-ramkah-realizatsii-fgos-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения: 17.05.2024). – Текст: электронный.
8. Федеральный закон РФ от 27 июля 2006 г. № 143 «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» : [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/?ysclid=ls01b1odl6401824401

Томилова И.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Синебрюхова В.Л., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Потенциал уроков литературного чтения в формировании у детей младшего школьного возраста умения интерпретировать художественные тексты

Аннотация: в статье рассматривается возможность формирования у младших школьников умения интерпретировать художественные тексты на уроках литературного чтения. Автор даёт характеристику сущности процесса формирования у обучающихся начальной школы умения интерпретировать художественную литературу; на основании теоретических положений определяет наиболее подходящие методы и подходы в формировании умения интерпретировать художественные тексты.

Ключевые слова: интерпретация, литературное чтение, методы и подходы в формировании умения интерпретировать художественные тексты.

Федеральный государственный образовательный стандарт выдвигает требования, которые акцентируют внимание на формировании у школьников умения интерпретировать информацию. Это умение является ключевым для развития критического мышления и аналитических навыков, что важно в современном образовательном процессе и в жизни в целом [1].

В процессе начального общего образования уроки литературного чтения играют ключевую роль в формировании умения детей младшего школьного возраста

интерпретировать художественные тексты. Это умение представляет собой сложную компетенцию, включающую в себя не только способность к чтению и пониманию текста, но и к его анализу, интерпретации и критическому осмыслению.

О.М. Васильева под «интерпретацией» понимает практику извлечения смыслов из текстов, также автор говорит об интерпретации как о процессе и результате соотнесения содержания текста с мыслительным опытом современной культуры [2, с. 9-10].

Понятие «интерпретация» раскрыто в исследованиях О.В. Головановой, которая определяет её как привнесение «своей ситуации в совершаемый акт чтения; ситуации, когда читатель, подчиняясь сюжету произведения, вписывает своё прочтение в пространство, создавая произведение с его собственным контекстом» [3, с. 338].

Таким образом, можно обобщить обозначенные характеристики — интерпретация - это создание читателем собственного истолкования художественного произведения (в устной или письменной форме), основанного на индивидуальных особенностях восприятия, мышления, воображения и понимания поэтики художественного текста.

Г.С. Дубинина в своей работе «Роль разных типов речи в формировании умения интерпретировать художественные тексты на уроках литературного чтения» считает, что художественные тексты, в своей сущности, являются одной из наиболее важных форм литературного творчества. Они обладают особым характером, который делает их отличными от научных, информационных или деловых текстов. Художественные произведения стремятся не только передать информацию, но и вызвать эмоциональный отклик в читателе [4, с. 32-33].

Н.И. Карпова подчеркивает, что текстовая компетентность включает знание ресурсов языка и умение их эффективно использовать в текстовой деятельности. Это означает, что ученики учатся не только отбирать необходимые языковые средства, но и организовывать их таким образом, чтобы точно и ярко передать свои мысли и чувства, а также понимать и оценивать стиль других авторов [6, с. 46].

О.А. Новикова отмечает необходимость в формировании у школьников умений целенаправленно выбирать материал для чтения, составлять планы текстов, извлекать ключевую информацию, а также развивать умения логически и последовательно излагать свои мысли. Эти навыки необходимы для глубокого понимания и интерпретации текстов, что является основой для формирования полноценной текстовой компетентности.

Важным аспектом работы с текстом, по мнению автора, является умение учащихся связывать текстовую информацию с иллюстрациями, что помогает лучше понять содержание и углубить интерпретацию текста. Сравнение объектов, описанных в тексте и изображенных на иллюстрациях, способствует развитию аналитических навыков и критического мышления [9, с. 38-39].

По словам Н.И. Карповой, при организации развития интерпретации художественного текста уроках литературного чтения, важно предусматривать комплексный подход к обучению, где каждый этап образовательного процесса направлен на постепенное углубление и расширение навыков учеников, позволяя им не только понимать, но и глубоко интерпретировать художественные тексты [6].

Таким образом, видим, что одним из важных и перспективных направлений деятельности педагогов начального общего образования является формирование у обучающихся умения интерпретировать художественные тексты на уроках по литературному чтению. Не менее значимую роль в данном процессе занимает оценочная деятельность педагогов по выявлению качества осуществляемой деятельности, что и находится под пристальным вниманием учителей начальных классов.

Для оценки сформированности умения интерпретировать художественные тексты у младших школьников можно использовать различные методы и подходы, предложенные ведущими специалистами в области педагогики и психологии образования. Вот как этот вопрос рассматривают авторы-исследователи Л.В. Лебедева и А.А. Ушаков [7,10].

Л.В. Лебедева предлагает комплексный подход к оценке интерпретационных навыков, включающий использование специализированных заданий на понимание текста, анализ сюжета, персонажей и их мотиваций. Она рекомендует применять открытые вопросы, которые требуют от учеников не только воспроизведения информации, но и её анализа, сопоставления с собственным опытом и формирования собственного мнения. Эффективным методом, по мнению данного автора, является также написание кратких сочинений или эссе по прочитанным произведениям, где учащиеся должны продемонстрировать своё понимание текста через аргументацию и аналитическое мышление [7, с. 89-90].

А.А. Ушаков акцентирует внимание на важности интерактивных методов при оценке интерпретационных умений. Он подчеркивает роль групповых дискуссий и дебатов, где дети могут высказывать и защищать свои точки зрения, анализируя и интерпретируя художественные тексты. Такие формы работы помогают развивать не только умение аргументированно говорить, но и способность слушать и переосмысливать мнения других, что является важной составляющей критического мышления. Автор также предлагает использовать проектные методы, когда учащиеся могут создавать мультимедийные презентации или видеоролики, интерпретируя литературные произведения [10, с. 146-148].

Таким образом, оба автора сходятся во мнении, что для оценки умений интерпретации художественных текстов необходимо создавать обучающую среду, где ученики могли бы активно применять и развивать свои навыки в реальных и мотивирующих коммуникативных ситуациях. Это позволяет учащимся не только улучшить свои аналитические способности, но и повысить общую культурную и текстовую компетентность.

Стоит подчеркнуть, что уроки литературного чтения должны включать в себя не только освоение языковых ресурсов и текстового анализа, но и развитие способности активно взаимодействовать с текстом, что является ключом к формированию читательской компетентности. Подходы, разработанные упомянутыми учеными, подчеркивают необходимость целенаправленного чтения и критической оценки прочитанного, что способствует более глубокому пониманию и анализу текстов.

В практическом плане, как указывает О. А. Новикова, важно не только формировать у учеников умения выбирать и анализировать тексты, но и научить их связывать текстовую информацию с визуальными иллюстрациями, что углубляет их понимание и интерпретацию. Это подход обогащает внутренний мир учащихся и способствует развитию их аналитических и критических навыков, делая процесс чтения более интерактивным и многогранным [9, с. 40].

Поэтому потенциал уроков литературного чтения в начальной школе заключается в том, что они могут значительно обогатить когнитивное и эмоциональное развитие учащихся.

По словам Н.И. Карповой систематическое введение в разнообразные жанры и стилистику текстов открывает перед детьми широкий спектр перспектив для понимания и анализа литературных произведений. Это формирует основу для развития текстовой компетентности, которая не ограничивается лишь способностью читать и понимать прочитанное, но включает в себя и умение критически оценивать и интерпретировать тексты, видеть за ними более глубокие значения [6, с. 50].

В контексте разработанных учеными подходов, как отмечают М.В. Жуков и З.М. Мамедова, рассматривается активное взаимодействие с текстом, когда учащиеся не только воспринимают информацию, но и активно работают с ней: анализируют, сопоставляют с собственным опытом, делают выводы и обобщения. Это способствует развитию критического мышления и самостоятельности в обучении, что является ценным навыком в современном мире [5, с. 44], [8, с. 126-127].

Практическое применение данных подходов, как указывает О.В. Новикова, включает применение активных методов обучения, такие как составление планов, работа с иллюстрациями и выполнение различных творческих заданий, что не только углубляет понимание текста, но и делает процесс обучения более привлекательным и мотивирующим для детей. Это обеспечивает формирование у детей способности не только анализировать

текст, но и использовать его как средство для выражения собственных мыслей и чувств [9, с. 41-42].

Таким образом, из вышесказанного следует, что потенциал уроков литературного чтения в начальной школе огромен с точки зрения формирования у детей умения интерпретировать художественные тексты. Учитель начальных классов может применять в своей работе множество методов при организации образовательного процесса. Это не только способствует развитию лингвистических навыков, но и обогащает внутренний мир учеников, развивает их творческие и критические способности, что является фундаментальным для их дальнейшего образовательного и личностного развития.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: сайт / – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 15.05.2024) – Текст: электронный.
2. Васильева, О.М. Использование разных типов речи на уроках литературного чтения / О.М. Васильева // Школьные технологии. - 2013. - № 4. - С. 9-14. — Текст: непосредственный.
3. Голованова, О.В. Формирование умения интерпретировать художественные тексты с использованием разных типов речи на уроках литературного чтения у детей младшего школьного возраста / О.В. Голованова // Молодой ученый. - 2016. - № 17. - С. 338-341. — Текст: непосредственный.
4. Дубинина, Г.С. Роль разных типов речи в формировании умения интерпретировать художественные тексты на уроках литературного чтения / Г.С. Дубинина // Педагогическая практика. - 2014. - № 2. - С. 31-35. — Текст: непосредственный.
5. Жуков, М.В. Использование разных типов речи на уроках литературного чтения как средства формирования умения интерпретировать художественные тексты / М.В. Жуков // Методист. - 2018. - № 7. - С. 43-49.
6. Карпова, Н.И. Использование разных типов речи на уроках литературного чтения для формирования умения интерпретировать художественные тексты / Н.И. Карпова // Педагог. - 2016. - № 3. - С. 46-51. — Текст: непосредственный.
7. Лебедева, Л.В. Роль использования разных типов речи на уроках литературного чтения в формировании умения интерпретировать художественные тексты у детей младшего школьного возраста / Л.В. Лебедева // Современные исследования социальных проблем. - 2015. - № 7. - С. 87-92. — Текст: непосредственный.
8. Мамедова, З.М. Использование разных типов речи на уроках литературного чтения как средства формирования умения интерпретировать художественные тексты у детей младшего школьного возраста / З.М. Мамедова // Теоретическая и экспериментальная психология. - 2013. - № 4. - С. 125-135.
9. Новикова, О.А. Формирование умения интерпретировать художественные тексты с использованием разных типов речи на уроках литературного чтения у детей младшего школьного возраста / О.А. Новикова // Педагог. - 2015. - № 2. - С. 37-42. — Текст: непосредственный.
10. Ушаков, А.А. Использование разных типов речи на уроках литературного чтения для формирования умения интерпретировать художественные тексты / А.А. Ушаков // Материалы международной научно-практической конференции «Век информации - новые основания для образования». - 2018. - С. 144-148.

Факирова Л.М., студентка СурГПУ
научный руководитель: **Алексеева О.В.**, канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Влияние поэтических произведений на формирование ценностного отношения к русскому языку у младших школьников на уроках литературного чтения

Аннотация: в статье рассматриваются влияние поэтических произведений на формирование ценностного отношения к русскому языку у младших школьников на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: поэтическое произведение, чтение, методика чтения.

Поэзия - это особое, осмысленное и особым образом организованное высказывание, в котором реализуется поэтическая функция языка. В поэзии звучание слов ощущается гораздо острее, чем в прозе, и связь ощущается не только в значении, но и в звучании. В поэзии именно звук оформляет мысли поэта. В поэзии интонация неразрывно связана с ритмом, композиционной структурой и содержанием.

На смену примерной программе начального общего образования пришла новая система Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.

Новейшие требования позволили улучшить подход к изучению учебного материала в школах. В связи с этим система обучения детской литературе с использованием специальных учебных пособий направлена на достижение общих целей начального общего образования:

- формирование личности младшего школьника его творческих способностей;
- сохранение и поддержание индивидуальности учеников;
- воспитание духовных эстетических и нравственных чувств эмоционально ценностного позитивного отношения к себе окружающему миру.

Изучение классики детской литературы приобщает учащихся средней школы к культурному наследию разных народов России, дает им возможность задуматься об истории, традициях, настоящем и будущем своей Родины. При этом у них постепенно формируется чувство гражданской идентичности и гордости за свою Родину, ее народ и историю.

Цель изучения литературного чтения в начальной школе - воспитание грамотного читателя, формирующего душевное влечение к книге как средству познания себя и окружающего мира, развивающего способность к творческой деятельности.

Начальная школа, являясь незаменимым этапом в развитии характера, закладывает основы для реализации этой цели. Чтение - один из основных разделов программы начальных классов по литературному чтению в общеобразовательных школах.

Разрабатывая методику обучения чтению, многие исследователи пришли к выводу, что педагогические задачи, стоящие перед учителем при обучении литературному чтению, многообразны. Это и формирование интереса к чтению, и совершенствование навыков чтения, и обучение культуре речи и чтению текста, и расширение словарного запаса младших школьников, и улучшение их памяти. Кроме того, уроки чтения детской литературы должны использоваться учителями как источник нравственного воспитания.

Методика чтения произведений разных жанров в начальной школе имеет свою богатую историю развития спорных вопросов, которые еще предстоит разрешить. Внимание к подлинному поэтическому развитию подрастающего поколения было присуще с момента основания советской школы. Однако сегодня наше общество остро нуждается в том, чтобы каждый человек приобщался к величайшим духовным ценностям человечества и мог самостоятельно и творчески общаться с искусством.

Для полноценного восприятия произведений поэтического жанра учащимся средней школы необходимо понимать эмоции главных героев.

Во многих случаях младшие школьники, читающие стихи, воспринимают нарисованные картинки неточно и даже неверно. Поэтому задача учителя - развивать у детей младшего школьного возраста компетентность в области художественного восприятия.

Основным видом деятельности учащихся начальной школы под руководством учителя является анализ поэтических произведений. Каждый урок чтения в начальной школе предполагает анализ стихотворения.

Авторы учебников по литературному чтению УМК «Начальная Школа XXI века» или «Школа России» Виноградова Н.Ф. и Горецкий В.Г., Канакина В.П. выделили систему умений реализующихся при анализе произведений, которая включает в себя:

- умение воспринимать изобразительные средства в соответствии с функциями языка в произведениях;
- умение детей воссоздавать в воображении жизненные картины, которые созданы поэтом;
- умение воспринимать образ в соответствии с текстом, персонаж, как один из элементов, который служит наряду с другими для раскрытия идеи произведения;
- умение видеть позицию автора его отношение оценку во всех элементах произведения;
- умение осознавать идею стихотворения;
- умение выявить проблему конфликт тему произведения.

Один из общепризнанных приемов анализа поэтических текстов на уроках литературного чтения в начальной школе - задавать вопросы к прочитанному. Это помогает детям разобраться в фактах поэтического произведения, выявить его идейную направленность, то есть понять причинно-следственные связи, войти в авторскую позицию, а также выявить собственное отношение к прочитанному.

Проведя проектно-исследовательскую работу, состоящую из 3-ёх этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. На первом этапе «Констатирующем» нами были проведены диагностики: «Методика ценностных ориентаций» (основана на методике М. Рокича), «Сочинение – эссе», методика «Закончи предложение» (основана на методике Н.Е. Богуславской).

Данные методики выбраны не случайно. Первая методика выявляет сформированность у младших школьников ценностного отношения к различным ценностям. Второй методикой являлось сочинение – рассуждение на тему «Почему я люблю свою Родину», которая позволяет увидеть отношение младших школьников к своей Родине, к ее историческому прошлому, любимым произведениям, нравственным идеалам. Третьей методикой являлось «Закончи предложение», которая позволяла увидеть предполагаемые действия в гипотетических ситуациях.

Проведя методики исходя из полученных данных, можем сделать вывод, что в целом у детей преобладает средний уровень сформированности ценностного отношения к русскому языку. Таким образом, мы констатировали необходимость разработки методических рекомендаций для учителей начальных классов, включающий серию уроков по литературному чтению с обучающимися 3 класса посредством поэтических произведений для формирования ценностного отношения к русскому языку на уроках литературного чтения для младших школьников по УМК «Перспектива» 3 класс.

Далее нами было проведено внедрение в учебный процесс уроки, связанные с формированием ценностного отношения к русскому языку, посредством поэтических произведений в 3 классе. Конспекты были построенные на учебной программе УМК «Перспектива» на уроках литературного чтения. Внедрения было проведено успешно. Что будет доказано на контрольном этапе.

Сделаем вывод о проделанной работе. Чтение детской литературы призвано дать младшим школьникам возможность не только читать тексты, но и осознавать содержание литературных произведений как особого вида искусства. Поэтические произведения способствуют обогащению умственного мира учащихся в результате сенсорного опыта

развития запаса информации и эмоциональных впечатлений от жизни, которые люди выражают с помощью языка.

Список литературы:

1. Васильева, М.С., Оморокова, М.И., Светловская, Н.Н. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. М: Педагогика. – 2019 г. с 207. – ISBN 978-5-09-112071-4. - Текст: Непосредственно.
2. Горецкий, В.Г., Моро М.И. Программа школа России / В.Г. Горецкий, М.И. Моро, А.А. Плешаков, В.П. Канакина, Л.М. Зеленина, Л.Ф. Климанова. М: Просвещение. – 2023. – ISBN 978-5-09-112071-4. - Текст: Непосредственно.
3. Жесткова, Е.А. Усвоение младшими школьниками традиционных морально-этнических ценностей на уроках русского языка. Начальная школа.– 2021г. с 96. – ISBN 6497-8975-64. - Текст: Непосредственно.
4. Жесткова, Е.А. Формирование навыков проектной и исследовательской деятельности в начальной школе. Нижегородское образование.– 2021г. с 167. – ISBN 6497-3457-697. - Текст: Непосредственно.
5. Жесткова, Е.А. Питеримова Е.В. Системно-деятельностный подход в обучении русскому языку и литературному чтению, как основа реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования. Педагогическая мастерская научно-методический сборник. Выпуск гл. ред. Романова И.В., Чебоксары ЦДИП.– 2021 г. с 64. – ISBN 6987-945-21. - Текст: Непосредственно.
6. Жесткова, Е.А. Изучение профессионального самоопределения школьников. Акмеология №3.– 2021 г. с 94. – ISBN 6947-5897-6452-1. - Текст: Непосредственно.
7. Журова, Л.Е. Евдокимова А.О. и др. Чтение и письмо. М: Вентана Граф.– 2020г. с 134. – ISBN 9578-487-96. - Текст: Непосредственно.
8. Климанова, Л.Ф., Горецкий, В.Г., Голованова, М.В. Литературное чтение. М: Просвещение.– 2019 г. с 48. – ISBN 3697-8796-54. - Текст: Непосредственно.

Хазигалиева А.Ф., студентка СурГПУ

*научный руководитель: Ферзалиева А. Т., канд. пед. наук, ст.преподаватель СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Мультимедийные технологии как средство формирования познавательного интереса у младших школьников

Аннотация: в статье рассматривается проблема применения мультимедийных технологий в начальной школе и особенности их влияния на развитие познавательного интереса у учащихся. Автором проанализирован опыт применения мультимедийных технологий в образовательном процессе педагогов начальных классов г. Сургута.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, начальная школа, познавательный интерес, визуализация.

В настоящее время мультимедийные технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса на всех ступенях обучения детей. Активное внедрение данных технологий обусловлено как необходимостью применения современных информационно коммуникативных технологий в образовательном процессе, так и активным применением в повседневной жизни людьми различных гаджетов, приложений, интерактивных средств, программ и т.д. Это привело к тому, что дети уже в дошкольном возрасте с легкостью осваивают навыки использования различных технических средств, проявляют повышенный интерес к получению различной информации с помощью современных технологий. Исходя из этого, на наш взгляд, применение мультимедийных технологий в образовательном

процессе в начальной школе будет способствовать формированию и поддержанию у детей познавательного интереса.

Необходимость применения информационных технологий в начальной школе объясняется также необходимостью решения проблемы поиска путей и средств активизации познавательного интереса учащихся, развития их творческих способностей, стимуляции умственной деятельности. Новые технологии обучения на основе информационных технологий позволяют интенсифицировать образовательный процесс, увеличить скорость восприятия, понимания и глубину усвоения огромных массивов знаний.

Актуальность данной проблемы подчеркивается и в действующих нормативно-правовых документах. Так в Федеральном законе N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" в ст. 66 п.1. говорится: «Начальное общее образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни)» [1]. В профессиональном стандарте педагога начальной школы сказано: «В начальной школе происходит смена ведущей игровой деятельности ребёнка на учебную». Такая перемена нелегко переносится многими обучающимися. Применение информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий в учебном процессе позволяет совместить игровую и учебную деятельности и тем самым обеспечивает плавную смену ведущих видов деятельности [2]. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования сказано: «...необходимо активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач...» [3]. Это значит, что учителя должны использовать в учебной и внеурочной деятельности мультимедийные технологии для развития кругозора, познавательного интереса учащихся.

Понятие мультимедиа глубоко изучено многими исследователями (И.Л. Кожемяка, Д.А. Стариков, Ф. Хофстеттер и др.). Под мультимедийными технологиями, вслед за И. Н. Розиной, мы понимаем совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение [4].

Мультимедийная дидактика является эффективным наглядным средством в образовательном процессе. Как известно, использование наглядности способствует лучшему запоминанию и усвоению материала. Мультимедийная дидактика позволяет использовать аудио, видео файлы, для улучшения восприятия информации как для визуалов, так и для аудиалов. Мультимедийные технологии на сегодняшний день активно используются в работе педагогов, однако потенциал многих программ (MS PowerPoint, Wordwall, LearningApps и др.) заключен не только в мультимедийности, но и в интерактивности создаваемых в ней учебных ресурсов. Потенциалу интерактивности уделяется меньше внимания, так как педагоги не в полной мере используют возможности, заложенные в данных программах. Так, применяя самую распространенную программу для создания компьютерных презентаций Microsoft PowerPoint, можно использовать, такой прием мультимедийной дидактики как триггер. Триггер — это интерактивный механизм анимации, позволяющий задать автономное действие для любого элемента презентации и управлять ими на слайде в любой последовательности. Презентации с использованием триггеров можно использовать на различных этапах урока. Простота, доступность и универсальность программы Microsoft PowerPoint поможет создать качественный и полезный интерактивный материал к урокам.

Проводя анализ практического опыта работы педагогов образовательных организаций г. Сургута по применению мультимедийных технологий как средства развития познавательного интереса младших школьников, выяснилось, что важной особенностью познавательного интереса является то, что в его центре всегда стоит познавательная задача, которая требует от ребенка активной, поисковой или творческой работы, а не элементарной

ориентировки на новизну и неожиданность. Формирование и развитие познавательного интереса часть широкой проблемы воспитания всесторонне развитой личности, поэтому в начальной школе это имеет особое социальное, педагогическое и психологическое значение.

Нами был изучен опыт учителей начальных классов города Сургута. Так Аминова Л. А., описывая свой педагогический опыт, одним из главных преимуществ использования мультимедийных технологий, выделила возможность визуализации учебного материала с помощью мультимедийных технологий. Картинки, анимации и видео помогают детям лучше понять представленную информацию и удерживать их внимание на протяжении всего урока. Благодаря этому у младших школьников развивается познавательный интерес в процессе обучения. Особое внимание заслуживает опыт Васильевой А. А., являясь педагогом с большим опытом работы, пишет, что единственный из вероятных путей увеличения производительности и результативности учебного движения состоит в использовании педагогом электронных образовательных ресурсов. Комплекс средств программного, информативного, технологического, а также организационного предоставления электронных изданий, размещенных в сети Интернет, могут активно применяться в качестве дополнительного и развивающего материала на уроках. В частности, педагог активно использует в работе видеодиски «Современная универсальная российская энциклопедия Кирилла и Мефодия», материал которых значительно расширяет кругозор детей, помогает найти ответы на все интересующие детей вопросы. Интересен опыт применения мультимедийных технологий в начальных классах Волковой Д. П. По ее мнению, мультимедийные презентации — это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ, сочетающих в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка.

Анализ практического опыта работы педагогов по применению мультимедийных технологий как средства развития познавательного интереса младших школьников, показывает, что передовые методики обучения, основанные на использовании мультимедийных технологий, активно внедряются в учебные программы младших школ, с целью привлечения внимания детей и стимулирования их учебной активности.

Таким образом, проанализировав различные исследования и опыт педагогов-практиков по применению мультимедийных технологий в начальной школе, можно сделать следующие выводы:

- применение мультимедийных технологий дает возможность увеличить эффективность и результативность урока за счет проявления интереса обучающихся к форме излагаемого материала. Использование различных видеуроков, аудиоматериалов, интерактивных презентаций и других мультимедийных средств, младшие школьники могут лучше усваивать материал, визуализировать информацию и запоминать ее более эффективно;
- мультимедийные технологии обеспечивают доступ к разным справочным системам, электронным библиотекам, иным информативным ресурсам;
- применение мультимедийных технологий, делает процесс обучения увлекательным и разнообразным, что также способствует активизации учеников на уроках, формированию познавательного интереса обучающихся и мотивации к дальнейшему обучению.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 20.05.2024).
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550 [Электронный ресурс]. URL: https://shkolainternatarbazh-r43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/3/2023/Profstandart.pdf (дата обращения: 20.05.2024).

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». (Зарегистрировано 05.07.2021 № 64100) [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 20.05.2024).

4. Розина, И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика / И.Н. Розина. – М.: Логос, 2005. – 460 с.

Якимец А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Алексеева О. В., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Кружок «Этикет» как средство формирования речевого этикета во внеурочной деятельности у детей младшего школьного возраста

Аннотация: применение формы во внеурочной деятельности, такой как кружок «Этикет» в современном обществе достаточно актуально. Кружковая работа предполагает определенную программу деятельности, однако она менее строгая и допускает внесение существенных коррективов в зависимости от пожелания детей, изменяющихся обстоятельств деятельности и других факторов. Подобные формы внеурочной деятельности знакомят с основными правилами современного русского речевого этикета, с этикетной ролью интонации, несловесных средств общения, разнообразными языковыми средствами, с помощью которых можно устанавливать и поддерживать доброжелательный контакт с собеседником в разных условиях общения.

Ключевые слова: речевой этикет, внеурочная деятельность, кружок.

Грамотная речь человека – важный характерологический признак, по ней можно определить не только уровень образованности, но и степень его дисциплинированности и ответственности. Речь выдает его отношение к другим людям, себе, поэтому работать над речью нужно любому человеку, желающему достичь успеха в общении с другими людьми.

Наблюдаемое снижение культуры поведения и общения, культуры речи в нашей стране, тенденция к распространению жаргона и просторечия во всех сферах общества, употребление вульгаризмов, нецензурных выражений, рост эмоционального общения – все это свидетельствует о том, что повышение культуры поведения и общения детей является важнейшей педагогической задачей [1]. Одним из путей решения данной проблемы является организация обучения учащихся нормативному и эффективному общению, реализованному в оптимальной и востребованной форме, вызывающей у младших школьников мотивацию к обучению и освоению нормативных правил, так как именно усвоение основ речевого этикета даёт возможность младшему школьнику познакомиться с закономерностями мира общения, особенностями коммуникации в современном мире и осознать важность владения речью для достижения успехов как в личной, так и общественной жизни.

В ходе своей исследовательской работы нами было выявлено, что внеурочная деятельность на сегодняшний день представляет собой важную, неотъемлемую часть процесса образования детей младшего школьного возраста. Это проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями, обеспечивающая развитие, воспитание и социализацию младшего школьника.

Внеурочная деятельность является свободной, менее регламентированной, чем учебная, деятельность, в которой младшие школьники реализуют творческую и познавательную активность, не боятся ошибиться, высказать свое мнение. Ситуация свободного творчества и познания предполагает создание условий, активизирующих интеллектуальные способности, находчивость, смекалку, фантазию, выдумку школьника, его

способность к импровизации, предложить новое решение известного вопроса, умение выйти из нестандартной ситуации. Подобная деятельность очень увлекает школьника, развивает творческую инициативу, эмоционально обогащает его жизнь. Поэтому формирование культуры речевого общения младшего школьника во внеурочной деятельности происходит в непринужденной форме, дети, играя, учатся. Заинтересованность школы в решении проблемы внеурочной деятельности объясняется не только включением её в учебный план начальных классов, но и новым взглядом на образовательные результаты.

Внеурочная деятельность младших школьников должна быть направлена на их культурно-творческую, оздоровительную деятельность, высокий уровень самосознания, способность сделать правильный нравственный выбор. В последнее время современная школа всё больше стала опираться в построении процесса обучения на его интерактивные формы как основу личностного развития школьников [2]. Учебный диалог при такой организации процесса обучения занимает одно из первых мест, поэтому школа и учреждение дополнительного образования обеспечивают подлинную вариативность образования, возможность выбора, соответственно, с чем внеурочная деятельность дополняет, расширяет образовательное пространство.

Формы должны отличаться от тех, которые используются на уроке, поэтому можно видеть такие формы как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные сообщества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и так далее.

Кружок – форма добровольного объединения детей, оптимальная форма организации внеурочной деятельности в начальной школе. Функции кружка:

- расширение, углубление, компенсация предметных знаний;
- приобщения детей к разнообразным видам деятельности;
- расширения коммуникативного опыта;
- организации детского досуга и отдыха.

Кружковая работа предполагает определенную программу деятельности, однако она менее строгая и допускает внесение существенных коррективов в зависимости от пожелания детей, изменяющихся обстоятельств деятельности и других факторов. Существуют кружки, обучающие грамотности речи. Они имеют вариативное название: «Речевой этикет», «Азбука речевого этикета» [3]. Подобные курсы знакомят с основными правилами современного русского речевого этикета, с этикетной ролью интонации, несловесных средств общения, разнообразными языковыми средствами, с помощью которых можно устанавливать и поддерживать доброжелательный контакт с собеседником в разных условиях общения. А также с любопытными сведениями о русском речевом поведении, с информацией об истории русского речевого этикета, о национальных особенностях и обычаях разных народов и другими темами.

Исходя из существующих программ по развитию этикета, включая речевой этикет, можно определить условия реализации кружка, представленные в Приложении работы. Соответственно при обучении младших школьников основам речевого этикета в рамках кружковой работы предполагается их знакомство с нравственными аспектами поведения и правильной речевой конструкцией на основе наглядных примеров, а также последующей практической отработке полученных знаний [5]. Форма выражения итога результата чаще всего воплощается в конкретных и внешне эффектных показательных выступлениях, концертах, фестивалях, диспутах, семинарах, однако в рамках развития речевого этикета результаты будут заметны уже в повседневном общении ребенка, ведь важным аспектом речи является ежедневное поведение человека в общении с другими людьми, его способность разговаривать, соблюдая правила речевого этикета.

Список литературы:

1. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений по специальности № 031200 "Педагогика и

- методика нач. обучения" / О. М. Казарцева. - 4-е изд. - Москва : Флинта : Наука, 2001. - 495, [1] с. : ил., схем.,табл.; 21 см.; ISBN 5-89349-030-4 (Флинта). – Текст: непосредственный.
2. Гатина, А.Э. Коммуникативный практикум: учебное пособие. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2019. – 250 с. ISBN 978-9967-19-685-8. – Текст: непосредственный.
3. Сафонова, С. А. Рабочая программа по литературному чтению на родном языке 1 класс / С. А. Сафонова – с. Шеркалы: 2019 — 20 с. Текст: непосредственный.
4. Самойленко, Р.В. Культура речи и речевой этикет // Актуальные проблемы речевой культуры будущего специалиста. Материалы республиканской студенческой научнопрактической конференции. - 2020. - С. 87-89. – Текст: непосредственный.

Секция 2.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абдуллаева Л.М., студентка СурГПУ
научный руководитель: *Чуйкова И.В., канд. пед. наук, доцент СурГПУ*
г. Сургут, Россия

Особенности формирования нравственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

***Аннотация:** в данной статье освещены вопросы патриотического воспитания дошкольников с задержкой психического развития, которое направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина - патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности.*

***Ключевые слова:** нравственность, патриотизм, старший дошкольный возраст, задержка психического развития.*

Патриотизм - это синтез духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, к своему дому, в стремлении и умении беречь и приумножать лучшие традиции, ценности своего народа, своей культуры.

Это одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущих всем сферам жизни общества и государства, что является важнейшим духовным достоянием личности, характеризуя высший уровень ее развития и проявляясь в ее активно-деятельностной самореализации на благо Отечества.

Это особое эмоциональное переживание своей принадлежности к своей стране и своему народу.

Формирование чувства патриотизма у детей – это сложный и продолжительный процесс. Любовь к тому, что тебя окружает, играет значительную роль в формировании личности ребенка.

В настоящее время мы рассматриваем патриотизм как национальную идею, о чем периодически заявляет и Президент Российской Федерации В.В. Путин. Считаем, что пришло время вспомнить слова одного из основоположников отечественной педагогики К. Д. Ушинского, о котором его ученик Л.Н. Модзалевский сказал: «Ушинский – это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов – наш народный ученый, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор».

В системе К.Д. Ушинского, который уделял особое внимание нравственному воспитанию в рамках своей системы – народности, главное место отведено развитию патриотизма, особого отношения к Родине. Сегодня эти идеи и выводы К.Д. Ушинского наполнены особым смыслом и требуют практической реализации в деятельности всех государственных и общественных институтов.

Инновационные процессы, происходящие в сфере образования в целом, касаются и патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Чувство патриотизма не возникает само по себе, ребенок не может самостоятельно организовать патриотическое воспитание, поэтому он нуждается в систематической, комплексной поддержке со стороны компетентных взрослых.

Важную и очень значимую роль в патриотическом воспитании детей играет дошкольная образовательная организация, которая как первый социальный институт, ориентирована на возрождение национальных ценностей, призвана помогать семье и вместе с ней приобщать ребенка к богатствам культуры и духовным ценностям народа.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности дети с ЗПР, иначе, чем их нормально развивающиеся сверстники, воспринимают социальный мир и функционируют в нем неполно, некритично, часто инфантильно. В связи с этим, проблема патриотического воспитания у этих детей приобретает особую актуальность. В работе по данному направлению используются наиболее интересные и результативные формы и методы патриотического воспитания с учётом психологических особенностей дошкольника. Работа строится таким образом, чтобы она проходила через сердце каждого воспитанника детского сада. Для достижения определенного результата, необходимо было найти нетрадиционные методы воздействия на ребенка, на его эмоциональную и нравственную сферы, которые не казались бы ребенку скучными, чрезмерно назидательными, а естественно и гармонично наполняли его мировоззрение содержанием.

Дети с задержкой психического развития проявляют выраженное своеобразие эмоционального и социально-нравственного развития. На фоне общей эмоциональной бедности наблюдается снижение эмоциональной отзывчивости, способности к переживаниям, нередко даже отношение к матери лишено адекватной положительной эмоциональной окраски.

Формирование чувств патриотического характера идет медленно и поверхностно, поэтому перед нами возникла задача – сформировать элементарные нравственно-патриотические чувства у детей, включить детей в систему социальных отношений, подготовить к адекватной ориентировке в окружающей среде.

С ранних лет формируются первые представления об окружающем мире, и происходит это, прежде всего, через ознакомление ребёнка с традициями «своей» социокультурной среды — местными историко-культурными, национальными, географическими, природными особенностями региона. Известно, что именно дошкольный возраст - это важнейший период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления о человеке, обществе, культуре. Очень важно прививать детям чувство любви и привязанности к культурным ценностям родного края, так как именно на этой основе воспитывается патриотизм.

Дети с ограниченными возможностями здоровья иначе, чем их нормально развивающиеся сверстники, воспринимают социальный мир и функционируют в нём зачастую некритично, инфантильно. У этих детей сужен круг представлений о явлениях социальной действительности, отмечается рассогласованность между вербальным и реальным поведением, представления о социально - нравственных нормах поведения имеют размытый характер. Зачастую у детей с ЗПР снижен познавательный интерес. Особенности развития мышления, внимания, памяти, восприятия затрудняют формирование таких абстрактных понятий, как «Родина, Отчизна, город, округ, страна».

Первичная диагностика представлений детей с ЗПР об окружающем выявила следующие проблемы: практически все из них имеют ограниченные представления о родной земле, стране, городе, округе. Не знают свой домашний адрес, не знают названий улиц города, не могут назвать его достопримечательности, не имеют представлений о символике города, округа, не могут назвать коренное население округа, особенности культуры и быта ненцев, имеют крайне ограниченное представление о растительном и животном мире тундры.

В связи с этим проблема патриотического воспитания у этих детей приобретает особую актуальность.

При организации педагогического процесса, направленного на воспитание патриотизма у детей с задержкой психического развития, педагогу важно учитывать особенности развития этих детей и помнить, что процесс этот сложен, противоречив и носит комплексный характер: задачи развития интеллекта, чувств, нравственных основ личности решаются во взаимосвязи, отделить одни от других невозможно.

Естественно, перед педагогами встал вопрос о включении в рабочую программу регионального компонента, об отборе содержания знаний, которые могли бы способствовать

воспитанию любви к малой родине, а так же об отборе комплекса методов и приемов работы с детьми, их рациональном сочетании.

Выраженные особенности развития воспитанников заставляют педагогов искать новые формы, средства и способы работы по патриотическому воспитанию.

Результативность работы будет зависеть от ее систематичности и регулярности, что возможно при введении в циклограмму работы с детьми отдельного занятия, которое будет строиться на материале, превышающем содержание государственного стандарта дошкольного образования и содержание примерной основной образовательной программы дошкольного образования. Введение регионального компонента могло быть реализовано через дополнительное образование детей, содержание которого должно быть включено в вариативную часть программы, формируемой участниками образовательного процесса.

В проекте Концепции развития дополнительного образования детей отмечается следующее: «Дополнительное образование выполняет функции «социального лифта» для значительной части детей, которая не получает необходимого объема или качества образовательных ресурсов в семье и общем образовании.

Дополнительное образование компенсирует, таким образом, их недостатки или предоставляет альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений детей, в том числе таких категорий, как дети с особенностями в развитии, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации». Так же в Концепции отмечается «На содержание и формы дополнительного образования влияют особенности территорий (географические, демографические, экономические, социальные), традиции народов и местного сообщества. В свою очередь дополнительное образование обладает значительными возможностями для сохранения целостности и уклада территориальных сообществ, обеспечения преемственности в передаче культурных традиций и практик, развития социокультурного потенциала территории».

Таким образом, наиболее ценной формой дополнительного образования в ДОО, позволяющей окунуть детей в разную практическую деятельность и провести необходимые знания через эмоциональное приобщение, чувственный опыт, а так же преподнести эти знания в определенной системе и последовательности, стало введение кружковой деятельности.

Список литературы:

1. Захарчук, А.Л. Методические особенности формирования представлений о малой Родине у старших дошкольников [Текст] / А.Л. Захарчук // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – №2. – С. 25-27.
2. Искачева, О. В. Нравственно - патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Искачева, И. В. Швыдкая // Воспитание как стратегический национальный приоритет : Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. Том Часть 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 377-381.
3. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников https://gym1583snew.mskobr.ru/dou_edu/doshkol_noe_otdelenie2/elektronnye_servisy/edu_resrc/n_ravstvennopatrioticheskoe_vospitanie_doshkol_nikov_sredstvami_hudozhestvennoj_literatury/

Алиева Н.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Шаниц Е.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут, Россия

Сказка как средство формирования представлений о добре у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье автор обосновывает актуальность изучения проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста; детально анализирует нормативно-законодательную базу в области духовно-нравственного воспитания; обосновывает роль сказки в формировании такой нравственной категории, как добро.

Ключевые слова: нравственность, воспитание, сказка, дошкольник

Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России является основной задачей современной общегосударственной политики Российской Федерации.

Формирование нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста является осознанной и изучаемой проблемой среди отечественных и зарубежных педагогов и психологов. На современном этапе формирование представлений о добре, у детей дошкольного возраста, безусловно, является актуальной и практически значимой темой.

В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об образовании в Российской Федерации» в статье 64 говорится, что «...дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие ... нравственных личностных качеств... детей дошкольного возраста». Помимо этого, «образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности».

Старший дошкольный возраст - период активного освоения норм морали, формирования нравственных привычек, чувств, отношений. Он является наиболее ответственным этапом в развитии механизмов поведения и деятельности, в становлении личности дошкольника в целом. Это обусловлено как большими изменениями, которые происходят в умственном и эмоционально - волевом развитии дошкольников, в мотивационной сфере, в общении с взрослыми и сверстниками, так и достигнутым уровнем нравственной воспитанности. В связи с этим расширяются возможности нравственного воспитания старших дошкольников.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» говорится о том, что ключевой задачей современной государственной политики России, является обеспечение нравственного воспитания, приобщение к нравственным ценностям подрастающего поколения.

Воспитание, в сфере личностного развития, должно обеспечить обучающимся формирование морали как осознанной личностью необходимости определенного поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом.

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся – одна из основных задач современной системы образования и является важной оставляющей социального заказа для образования.

Духовно-нравственное развитие личности и содержание ее образования определяются в соответствии с базовыми национальными ценностями и приобретают определенный

характер и направленность в зависимости от того, какие ценности разделяет общество и как организована их передача от поколения к поколению.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 25 года» от 25.05.2015 г. № 996-р, говорится, что приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности.

Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством.

Духовное и нравственное воспитание детей на основе российских традиционных ценностей осуществляется за счет: развития у детей нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия); формирования выраженной в поведении нравственной позиции, в том числе способности к сознательному выбору добра; развития сопереживания и формирования позитивного отношения к людям, в том числе к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее – Федеральная программа) от 25.11.2022 г. № 1028, говорится, что целью Федеральной программы является разностороннее развитие ребёнка в период дошкольного детства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей русского народа, исторических и национально-культурных традиций. В планируемых результатах для детей старшего дошкольного возраста отмечено следующее: ребёнок выполняет самостоятельно правила общения со взрослым, внимателен к его словам и мнению, стремится к одобряемым формам поведения, замечает ярко выраженное эмоциональное состояние окружающих людей, по примеру педагога проявляет сочувствие; без напоминания взрослого здоровается и прощается, говорит "спасибо" и "пожалуйста"; ребёнок способен различать разные эмоциональные состояния взрослых и сверстников, учитывает их в своем поведении, откликается на просьбу помочь, в оценке поступков опирается на нравственные представления.

Нравственное воспитание детей должно осуществляться в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее - ФГОС ДО). Одним из основных принципов ФГОС ДО является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. В связи с этим можно сделать вывод, что образовательный стандарт направлен на развитие нравственно – эстетических ценностей, правил и норм поведения в процессе образовательной деятельности. В ФГОС ДО п.2.6. задачи по формированию нравственных качеств представлены следующим образом: воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми; стремление радовать старших хорошими поступками; воспитывать уважительное отношение к окружающим; учить заботиться о младших, помогать им, защищать тех, кто слабее. Формировать такие качества, как сочувствие, отзывчивость; воспитывать скромность, умение проявлять заботу об окружающих, с благодарностью относиться к помощи и знакам внимания; формировать умение оценивать свои поступки и поступки сверстников.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты; знаком с произведениями детской литературы, ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

В дошкольный период закладывается фундамент для приобретения любых социальных навыков и знаний в будущем и формируется общий характер поведения. Старший дошкольный возраст является важным этапом в развитии нравственного облика ребенка, когда он входит в мир социальных отношений, усваивает элементарные морально-нравственных требования и обучает их реализации.

В исследованиях мыслителей, педагогов (В.Г. Белинский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Ш.А. Амонашвили, Н.А. Барина, Л.С. Высотина, Л.А. Матвеева и др.) нравственное развитие ребенка рассматривается как процесс усвоения заданных обществом образцов поведения, в результате которого эти образцы становятся регуляторами поведения ребенка.

Стоит отметить, что в современных исследованиях отсутствует единство в определении сущности нравственного развития личности. Из-за различных подходов к этой проблеме ученые разделились на две группы. Одна группа связывает нравственное развитие личности с постепенным освоением принципов и норм морали (А.М.Миклин, Г.Г.Акмамбетов). Эти ученые утверждают, что нравственное развитие личности состоит в том, чтобы индивидуум в процессе своего развития воспринимал доминирующие в данное время нормы поведения и превращал их в свои личные нравственные качества. Таким образом, процесс нравственного развития личности совпадает с ее общим развитием.

Другая группа исследователей, включая В.А.Подольского, Е.С.Лихачева, рассматривает нравственное развитие личности как процесс формирования ее нравственной целостности из различных компонентов, и итог развития личности зависит от того, какие нравственные установки (доминанты развития) преобладают.

Нравственность представляет собой ценностную структуру сознания, общественно необходимый способ регуляции действий человека во всех сферах его жизни, включая труд, быт и отношение к окружающей среде. Ребенок не рождается на свет нравственным или безнравственным, он постепенно становится таким в зависимости от того, в какой среде живет и какое воспитание получает.

В дошкольный период закладывается фундамент для приобретения любых социальных навыков и знаний в будущем и формируется общий характер поведения. Старший дошкольный возраст является важным этапом в развитии нравственного облика ребенка, когда он входит в мир социальных отношений, усваивает элементарные морально-нравственные требования и обучает их реализации.

Доброта - это одна из главных черт гармоничных отношений с людьми. Когда люди относятся друг к другу с добротой, то их поведение никогда не будет агрессивным. Доброта дает возможность понять, что не стоит сомневаться в намерениях окружающих, обращать внимание на положительные черты, питать благодарность, доверие и уважение к окружающим. Доброта учит состраданию, сопереживанию, она дает стимул, чтобы радоваться успехам окружающих, также как и своим собственным.

Проблемой воспитания доброты занимались такие ученые как Б.Т.Лихачев, Л.В.Мордовина, С.А.Козлова и другие. Они считают, что именно в старшем дошкольном возрасте у детей происходит "период нравственного развития", когда у них формируются представления о доброте, происходит осмысление добра и зла. В своей работе мы будем уделять особое внимание такой категории нравственного воспитания как добро.

Существует множество форм, методов и средств, способствующих формированию представлений о добре у детей дошкольного возраста. На наш взгляд, художественная литература обладает большими возможностями в решении этой проблемы. В своем исследовании мы будем рассматривать только влияние сказки на формирование представлений о добре у детей старшего дошкольного возраста.

Одним из действенных средств возрождения нравственных ориентиров считается сказка. Именно она является неотъемлемой частью художественно-эстетического, эмоционального, нравственно-духовного воспитания дошкольников. Сказка позволяет сделать процесс эмоционально – духовного развития ребёнка контролируемым и целенаправленным.

В контексте ФГОС ДО в образовательной области «Художественно- эстетическое развитие» представлен раздел «приобщение к художественной литературе», который направлен на достижение цели по формированию интереса и потребности в чтении (восприятии) книг через решение задач:

- формирование целостной картины мира, первичных ценностных представлений
- развитие литературной речи
- приобщение к словесному искусству, в том числе художественного восприятия и этического вкуса.

Художественная литература формирует у детей опыт нравственного поведения. Это можно объяснить нравственной направленностью художественных произведений, которые читают дошкольникам: в них мы можем увидеть доброту, дружбу, честность и отвагу.

Формирование представлений о добре у детей старшего дошкольного возраста посредством сказки играет важную роль в их эмоциональном и нравственном развитии. В этом возрасте дети активно воспринимают информацию из окружающего мира и формируют свои представления о морали, справедливости и добродетели. Сказки являются мощным инструментом, способствующим передаче ценностей и нравственных установок, так как через них дети могут погружаться в мир волшебства и примеров героических поступков.

Правильно избранные сказки могут служить эффективным средством формирования у детей осознанных представлений о добре и морали.

Использование художественной литературы в развитии детей дошкольного возраста изучали следующие педагоги Н.С.Карпинская, А.Б.Кузнецова, Л.С.Выготский, Е.И.Тихеева, Е.А.Флерица, М.М.Коница, О.С.Ушакова, Е.М.Струнина и другие.

Л.С. Выготского выделял большую роль сказок в формировании моральных ценностей у детей. Он отмечал, что через сказки дети учатся различать добро и зло, вырабатывают уважение к добрым и справедливым героям, а также усваивают социокультурные нормы и ценности.

Другими известными учеными, занимавшимися этой темой, были Ю. С. Шевельков, Э. Фромм. Их работы посвящены анализу роли сказок в формировании мировоззрения детей, их влиянию на эмоциональную сферу ребенка, а также методикам использования сказок в педагогической практике для развития морально-этических качеств детей. Исследование воспитательного потенциала сказки является предметом исследований О.В.Акуловой, Т.В.Зуевой, А. В.Крестовского, Д.И.Латышиной, В.Я.Проппа, И.И.Тихомировой, Л.Б.Фесюковой, Т.А.Филиппова, И.В.Цикушевой.

Проблеме нравственного воспитания дошкольников посвятили свои работы такие известные ученые, как Т. А. Маркова, А. М. Виноградова, С. А. Козлова Л.М. Гурович, В.Г. Нечаева, М.М.Коница, Н.К. Крупская, И.Ф.Свадковский, Я.И.Яковлева, В.И. Логинова, С.В. Петерина и другие.

В дошкольном возрасте одним из средств воспитания нравственных качеств выступает художественная литература, при изучении которой у малышей формируются такие качества как доброта, сопереживание, гордость и т.д. Художественная литература - это вид искусства, в котором материалом и средством для образного отображения действительности служат словесные конструкции.

Формирование представлений о доброте у детей старшего дошкольного возраста посредством сказки играет важную роль в их эмоциональном и нравственном развитии. В этом возрасте дети активно воспринимают информацию из окружающего мира и формируют свои представления о морали, справедливости и добродетели.

В словаре С. И.Ожегова, дается определение сказки: «Сказка – это повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил».

Сказки являются мощным инструментом, способствующим передаче ценностей и нравственных установок, так как через них дети могут погружаться в мир волшебства и примеров героических поступков.

Сказкой называют общенародное устное произведение, в котором изображены истории фантастических героев. В старину их называли «баснями» или «байками». Рассказчиков сказок в народе называли «баянами», «баутчиками», «баюнами» и «бахарями».

Сказка - одна из самых распространённых и богатых жанров устного народного творчества. Она сказывается на всех языках мира. Ее с удовольствием слушают дети, и нередко к ней прислушиваются взрослые. Живет сказка не только в устной речи, но и в книге. Люди не расстаются со сказкой: сказочные образы парят над ними с давних времён до наших дней. Вот как в народе звучат пословицы о сказках: «Кому красное словцо, кому присказка», «Сказка – ложь, да в ней намёк, добрым молодцам урок», «Не жизнь – сказка!», «Не красны сказки письмом, а красны смыслом», «Девичьи сны да бабьи сказки». Часть пословиц и поговорок пришла из сказок («Битый небитого везёт», «Кому вершки, а кому корешки» и др.).

Многим сказкам присуща не только фантазия, но и неправдоподобный вымысел, а без выдумки и вымысла сказок не бывает. Важно сколько вымысла, его происхождение и характер, его цель и, главное, отношение к нему народа. Из века в век создаются и пересказываются сказки, развиваясь вместе с народом, изменяется не только содержание, но и форма, в частности жанровые признаки, так как изменяется отношение к ним народа. Мы можем рассмотреть разнообразие сказок. Любая сказка воспитывает, предупреждает, обучает, побуждает к действиям и даже лечит. Другими словами, потенциал сказок значительно ярче художественно - образной значимости.

Сказка одно из главных нравственных и педагогических средств становления личности, так как сопутствует ребенку с рождения. Сказка, созданная с давних времен, до сих пор жива, затягивает детей как содержанием, так и своей формой.

Сказка - это история о фактически невероятном, где в обязательном порядке присутствует что-то фантастическое и странное: животные могут разговаривать, а обычные предметы на самом деле волшебные. По всей видимости, нет такого человека, который бы не слушал сказку в детском возрасте. Сказка сопровождает ребенка на протяжении всего детства и остается с ним на всю жизнь. Со сказки начинается знакомство малыша с миром литературы, человеческих отношений и окружающим миром в целом.

В реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми закрепляются нравственные понятия (честность, доброта, человеколюбие), ярко представленные в образах героев, которые регулируются желаниями и поступками ребенка. Композиция сказки, живое противопоставление добра и зла, фантастические образы, характерные причинно-следственные связи и события, доступные для понимания ребенка, делает сказку особенно любопытной и волнующей для детей. Через анализ действий персонажей и развитие сюжета, дети могут осознавать разницу между добрыми и злыми поступками, а также вырабатывать собственные представления о том, что является правильным или неправильным поведением. Сказка, представляется ценным инструментом развития нравственной здоровой личности дошкольника.

На рисунке 1 можно рассмотреть общую классификацию сказок.

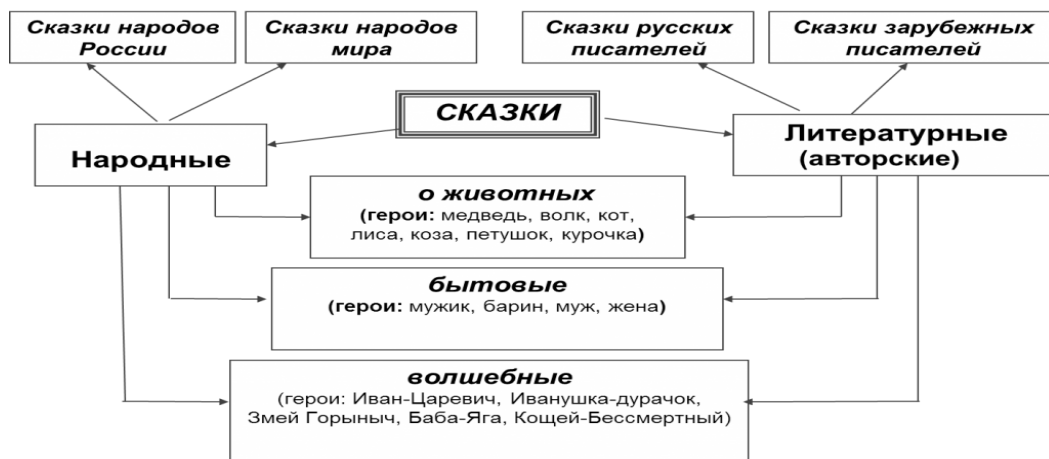


Рисунок 1 – Общая классификация сказок

Рассмотрим классификацию сказок и сказочных сюжетов. Впервые её применил И.П. Сахаров к русским сказкам в 40-х годах XIX века. Принцип классификации по характеру основных героев: богатыри, удалые люди, дурачки, умники и т.д. Но использовать этот принцип было неудобно, так как герои сказок часто взаимозаменялись.

Далее П.В. Владимиров применил классификацию сказок, разделив все сказки на три вида: животный эпос, мифы и бытовые сказки, свел все сюжеты к сорока одному типу. Такая классификация не прижилась, так как была неудобной.

Сказки делятся на фольклорные, те сказки, которые были сочинены народом и литературные, которые сочинены одним автором. Рассмотрим подробнее фольклорные сказки, их можно разделить на бытовые, волшебные и сказки о животных.

В бытовых сказках действие происходит в повседневности. Конфликт или сложная ситуация решается при помощи смекалки и мастерства. Конфликт бытовой сказки часто состоит в том, что порядочность, честность, благородство под маской простоватости и наивности противостоит тем качествам личности, которые всегда вызывали у народа резкое неприятие (жадность, злоба, зависть). Как правило, в бытовых сказках больше иронии и самоиронии, поскольку добро торжествует, но акцентированы случайность или единичность его победы.

В сказках о животных действуют рыбы, звери, птицы. Все животные, которые упоминаются в сказках, разговаривают друг с другом, объявляют друг другу войну, мирятся. В основе таких сказок лежит тотемизм (вера в тотемного зверя, покровителя рода), вылившийся в культ животного.

Волшебные сказки включают в себя волшебные, приключенческие, героические. В основе таких сказок лежит чудесный мир. Чудесный мир – это предметный, фантастический, неограниченный мир. Волшебная сказка имеет в своей основе сложную композицию, которая имеет экспозицию, завязку, развитие сюжета, кульминацию и развязку. В основе сюжета волшебной сказки находится повествование о преодолении потери или недостачи, при помощи чудесных средств, или волшебных помощников.

Литературная сказка — это повествовательный жанр с волшебным- фантастическим сюжетом, с персонажами реальными или вымышленными, с действительностью реальной или сказочной, в которой по воле автора поднимаются эстетические, моральные, социальные проблемы всех времен и народов.

С.А.Газлева для воспитания доброты у детей рекомендует использовать произведения художественной литературы, в которых не только описывается конфликтная ситуация, но и сказки, в которых противопоставлены друг другу добро и зло. Например, беседуя с детьми о сказке В.Катаева «Цветик семицветик» важно акцентировать внимание детей на том, что нужно всегда помогать окружающим нас людям, проявлять сострадание к чужим бедам и чаще проявлять доброту.

В данном случае происходит не только формирование представлений о хорошем и плохом, но и развитие их чувств. При формировании и развитии у детей этих представлений необходимо постоянно ставить перед ними новые задачи, сосредоточивать их внимание на жизненном опыте.

Старшие дошкольники понимают моральную сторону народных сказок. Отрицательная моральная сторона поступков героев вызывает резкий протест и возмущение. Дети сознательно встают на сторону добра. В возрасте 3-7 лет у детей складываются этические эталоны-образцы, которые содержат более или менее обобщенное представление о положительном или отрицательном поведении в жизненных ситуациях.

При слушании сказок ребенок принимает определенную позицию «внутри него». Он старается подражать своему любимому персонажу. Именно так возникает механизм нравственной идентификации, внутреннее действие в воображаемом плане, который обогащает личный опыт ребенка. Литературные герои запоминаются в сознании ребенка в соответствии с определенной характеристикой. Детям трудно относить себя к отрицательным героям. Так, дети, понимая, что нарушил нравственную норму, не может

отождествлять себя с Карабасом, а уверяет, что поступил как Буратино, - отмечает С.Г. Якобсон.

Формирование нравственных поступков и привычек касается воспитания нравственного поведения у детей старшего дошкольного возраста. Поступок всегда показывает отношение человека к окружающей действительности. Привычка - это необходимость к совершению нравственных поступков. Привычки делятся на простые и сложные: в первом случае, в основе лежат правила культуры поведения и дисциплины, а во втором, у дошкольников создается потребность и готовность к выполнению деятельности, которая имеет определенное значение.

При создании привычек следует подталкивать ребят к действиям для того, чтобы мотивы являлись значимыми в их глазах, отношение было эмоционально положительным, чтобы они были способны проявить определенные усилия для достижения определенного результата.

При формировании добрых мотивов поведения у детей повышается органическая связь между различными чувствами в детской деятельности. Эта работа должна найти отражение в воспитательной и образовательной деятельности.

Так, в сказке «Лиса и кувшин» О. Капицы главная мысль заключается в том, что брать чужое – нехорошо. Попытки завладеть чужим имуществом влекут за собой наказание. Лиса полакомилась чужим молоком и попала в ловушку, из которой так и не смогла выбраться. Сказка учит дошкольников тому, что нужно всегда думать о последствиях своих поступков.

В сказке Б. Заходера «Серая звездочка» главная мысль заключается в том, что важна не внешность, а твое отношение к окружающим людям. При помощи данной сказки малыши учатся быть добрыми, всегда приходить на помощь к своим близким.

Сказка значима своим естественным воздействием на ребенка, где мораль непосредственно вытекает из поступков и действий персонажей.

Таким образом, можно отметить, что сказка играет важную роль в формировании представлений о добре у детей старшего дошкольного возраста. В ходе чтения, дети соотносят себя с главным героем, что помогает им более объективно оценивать поступки и поведение главного героя и на примере сказочных героев выстраивать свое отношение к тем или иным нравственным качествам. Через мир волшебства, сказочных персонажей и сюжетных линий, дети учатся отличать добро от зла, развивают эмпатию и понимание моральных ценностей. В сказках обычно присутствует борьба добра со злом, что помогает детям осознать, что добро всегда побеждает. Кроме того, сказки учат детей состраданию, терпимости и чувству ответственности перед другими.

Список литературы:

1. Зырянова, С.М. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста: учеб. пособие / С.М.Зырянова, Н.А.Каратаева, Г.М.Киселева, О.В. Крежевских, Л.Л.Лашкова, Е.А. Шанц; Шадр. гос. пед. ин-т. – 4-е изд., испр. и доп. – Шадринск, 2019. - 226 с. Текст: непосредственный.
2. 23. Концепция дошкольного воспитания / под редакцией В. А. Петровского, В.В. Давыдова. – URL: https://studwood.net/1940561/pedagogika/kontseptsiya_doshkolnogo_vospitaniyaredaktsiey_petrovskogo_davydova?ysclid=liy4knowar105793982 (дата обращения: 11.05.2024). – Текст: электронный.
3. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. - Москва, 2013г. – Текст: непосредственный.
4. 46. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 №1028 "Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования" (Зарегистрирован 28.12.2022 № 71847)

Воспитание основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с видами спорта и достижениями российских спортсменов

Аннотация: в статье раскрываются вопросы патриотического воспитания дошкольников, которые направлены на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности. Также в статье говорится о том, что в процессе ознакомления детей с видами спорта и достижениями российских спортсменов, формируется у детей патриотические чувства, чувство сопричастности к спортивным победам, приобщение дошкольников к их ценностям и идеалам; развитие лучших нравственных качеств, присущие спортсменам.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, патриотизм, патриотическое воспитание, Родина, нравственные чувства, виды спорта, достижения российских спортсменов.

Проблема воспитания основ патриотизма актуальна на сегодняшний день, так как начиная с периода детства необходимо воспитывать любовь к Родине, семье, городу. Начинать прививать духовно-нравственные ценности стоит с детства, когда у ребёнка формируется фундамент личности, а окружающий мир воспринимается им через эмоции и образы. Он ещё не осознаёт глубины многих впечатлений, но они вызывают яркий отклик в его душе. Всё это значимо для становления человека, любящего свою семью, язык и страну.

В детских садах педагоги занимаются воспитанием детей. Однако основы нравственности крайне важно закладывать внутри семьи. Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения сегодня одна из наиболее актуальных. Идея патриотизма во все времена занимала особое место не только в духовной жизни общества, но и во всех важнейших сферах его деятельности - в культурной, идеологической, политической, экономической, военной и других. Содержание и направленность патриотизма определяются, прежде всего, духовным и нравственным климатом общества, его историческими корнями, питающими общественную жизнь поколений. Патриотическое воспитание детей является одной из основных задач дошкольной образовательной организации. Чувство патриотизма многогранно по содержанию - это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножать богатство своей родины

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. 04.08.2023) "Об образовании в Российской Федерации" в статье 64 говорится, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Далее в статье 2 в пункте 2 говорится, что воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее - Стандарт) от 08.11.2022 № 955в п. 2.6 говорится о том, что

образовательная область "Социально-коммуникативное развитие" направлена на формирование у ребенка основ гражданственности и патриотизма, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, сообществу детей и взрослых в Организации, региону проживания и стране в целом [2].

В содержании ФГОС ДОО отмечается острая необходимость активизации процесса воспитания патриотизма дошкольника. Дети дошкольного возраста легко откликаются на все инициативы, умеют искренне сочувствовать и сопереживать. Для воспитателя это время благодатной почвы. Ведь в этом возрасте возникают большие возможности для систематического и последовательного нравственного воспитания детей. Происходит формирование духовной основы ребенка, эмоций, чувств, мышления, процессов социальной адаптации в обществе, начинается процесс осознания себя в окружающем мире. Именно этот отрезок жизни человека является наиболее благоприятным для эмоционально - психологического воздействия на ребенка, так как его образы очень ярки и сильны, и поэтому они остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь, что очень важно в воспитании патриотизма.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее – Федеральная программа) от 25.11.2022 г. № 1028, говорится, что целью Федеральной программы является разностороннее развитие ребёнка в период дошкольного детства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций [3].

В настоящее время проблема патриотического воспитания находит своё отражение в современных психолого-педагогических исследованиях. Большинство авторов указывают на важность и значимость патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Характерной особенностью исследований, связанных с патриотическим воспитанием детей дошкольного возраста, является обращение к отдельным аспектам проблемы.

Так однозначно и четко определила понятие С. А. Козлова. Основы патриотизма, любви к Родине закладываются у ребенка не только в семье, но и в детском саду. Воспитатель оказывает педагогическое воздействие с целью воспитания чувства патриотизма, формирования знаний об атрибутах Родины, развитие потребности в общественно-полезной деятельности. В программе С.А. Козловой «Я - человек» во всех разделах прослеживаются задачи нравственно-патриотического воспитания. С.А. Козлова, Т.А. Куликова в учебном пособии «Дошкольная педагогика», разработанном с учётом новейших психолого-педагогических исследований в нашей стране и за рубежом, раскрывают решение проблемы воспитания основ патриотизма детей дошкольного возраста следующим образом: воспитание качеств личности - бережливость по отношению к вещам, книгам, природе; обучение готовности трудиться на благо своей группы и товарищей; приобщение к красоте окружающей природы; приобщение к традициям и обычаям народа, страны, к искусству. Средствами патриотического воспитания авторы пособия считают само окружение, в котором живут дети, художественную литературу, музыку, изобразительное искусство, игру, труд, праздники, которые отмечаются в стране и в детском саду. Критериями воспитанности патриотизма названы: знание ребенка о названии страны, ее географии, природе, символике, имен, которые прославили Родину; интерес к приобретенным знаниям, который выражается в чтении стихов, пении песен [6].

В пособии определена целенаправленная работа по воспитанию патриотизма, но в то же время мы считаем, что формирование патриотизма лучше начинать с познания малой родины (семьи, места, где он живет - город, село) и формирования чувства сопричастности к ней, а затем уже и к большой Родине - России.

Педагог Андреева Н. Ф. определила понятие патриота так: «Быть патриотом — значит ощущать себя неотъемлемой частью Отечества.

Патриотическое воспитание – одно из важнейших направлений педагогической работы. В разное время исследованиями этой проблемы занимались А.Г.Ковалёва, Д.С.Лихачёв, А.С. Макаренко, В.С.Мухина, Л.Е. Никонова, А.Н. Радищев, В.А.

Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др. Стремительно возросший в последние годы интерес исследователей к воспитанию патриотизма у подрастающего поколения способствовал активной разработке общеобразовательных программ, позволяющих в доступной для дошкольников форме изучить историю своей страны, ее символов, столицы.

Эффективным средством воспитания основ патриотизма, может быть ознакомление детей с видами спорта и достижениями российских спортсменов. Во время знакомства с некоторыми видами спорта дети приобретают знания, необходимые для сознательной двигательной деятельности, овладевает способами деятельности и опытом их реализации, а также происходит развитие творческой деятельности ребёнка, его познавательных способностей, волевых качеств, эмоциональной сферы.

Патриотическое воспитание осуществляется в тесной взаимосвязи с семьей. По мнению Л.В. Кокуевой, важно сформировать родительскую воспитательную позицию так, чтобы родители почувствовали и осознали всю ценность воспитания у детей тех качеств, которые способствуют гармоничным и уважительным отношениям со старшим поколением семьи, помочь родителям пробудить интерес у дошкольников к знаниям и жизненному опыту старших. Необходимо вовлечь родителей в воспитательный процесс не только в их семье, но и во всем детском саду. Это реализуемо путем участия в различных мероприятиях, направленных на патриотическое воспитание дошкольников

Методика ознакомления с разными видами спорта у дошкольников в детском саду подчинена достижению результатов в различных видах деятельности, и не только требует развития физических качеств, но и должна уделять внимания познавательной стороне спорта, расширению мировоззренческого кругозора, развитию интеллекта и индивидуальных качеств каждого ребенка.

Организация в ДОО ознакомления детей с разными видами спорта – одно из перспективных направлений работы по формированию здорового образа жизни, привлечению детей к систематическим занятиям физкультурой и спортом.

Для разработки системы работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с видами спорта необходимы следующие условия:

- предлагаемый материал должен соответствовать возрастным психофизическим особенностям развития детей;
- необходимо опираться на интересы и индивидуальные особенности детей, а также на региональный компонент. Программный материал должен соответствовать Основной образовательной программе ДОО.

Для более широкого ознакомления детей с различными видами спорта можно использовать, карточки, рассказы о видах спорта, успехах российских спортсменов, участии детей в различных соревнованиях

В рамках образовательной деятельности можем ознакомить детей 5-6 лет с такими видами спорта, как: хоккей, бадминтон, фигурное катание, лыжный спорт и др. Также об успехах выдающихся российских спортсменов. Детей 6-7 лет можем ознакомить с такими видами спорта, как: санный спорт, борьба, теннис, синхронное плавание и др.

Учитывая региональный компонент, в рамках образовательной деятельности, детей можем ознакомить с такими выдающимися спортсменами ХМАО – Югра, как: Шипулин Антон Владимирович – биатлонист, Круглов Николай Николаевич – биатлонист и др.

Таким образом, при ознакомлении детей с видами спорта и достижениями российских спортсменов, мы сформируем у детей патриотические чувства, чувство сопричастности к спортивным победам, приобщаем дошкольников к их ценностям и идеалам, развиваем лучшие нравственные качества, присущие спортсменам, пропагандируем здоровый образ жизни, формируем потребность в двигательной активности и физическом совершенствовании. Спортивные достижения российских спортсменов признаны во всём мире, наши спортсмены побеждают в разных видах спорта. Работа по воспитанию патриотических чувств у детей по отношению к родному городу в условиях дошкольного образовательного учреждения имеет свои положительные результаты, а современная

дошкольная образовательная организация выступает социокультурной средой, создающей оптимальные условия для формирования у детей целостной "картины мира", воспитания патриотизма, основы гражданственности, а также интерес к своей малой родине. Постепенно, благодаря систематической, целенаправленной работе, дети приобщаются к тому, что поможет им стать людьми ответственными, с активной жизненной позицией, чувствующими причастность к родному краю, его истории, традициям, уважающими Отечество, достижения своего народа, любящими свою семью, готовыми к выполнению своих гражданских обязанностей. Патриотическое воспитание занимало, и будет занимать центральное место в воспитательной системе детей дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. – Москва, No 1155. – Текст: электронный. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> – (дата обращения: 03.03.2024)
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. No 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» - г. Москва, 2022 г. - Текст: электронный. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> - (дата обращения: 03.03.2024).
4. Вагина, Т.М. Патриотическое воспитание дошкольников через ознакомление с историей и культурой русского народа / Т.М. Вагина // Вопросы дошкольной педагогики. - 2018. - № 4 (14). - С. 3-10. - <https://moluch.ru/th/1/archive/99/3429/>
5. Дудкина, Р.И. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста: психолого-педагогический аспект [Текст] / Дудкина Р.И. / Вестник социально-гуманитарного образования и науки – 2013. – № 3. – С. 21-38
6. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / – 3-е изд., исправ. и доп./ С.А. Куликова, Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 416 с.
7. Маханева, М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников Методическое пособие. – М.:ТЦ Сфера,2009.– С. 3. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.smolpedagog.ru/article%2043.html>
8. Меренкова, В.П. Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание дошкольников / В.П. Меренкова // Русский мир: проблемы духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания и пути их решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Донецк, 24 октября 2018 г.) / под общ. ред. С.В. Беспаловой. – Донецк, 2018. - С. 176-178. - https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36505907_82212808.pdf - Режим доступа: науч.-электрон. б-ка «eLibrary.ru», требуется авторизация.
9. Пилюян, Р.А. Мотивация спортивной деятельности / Р.А. Пилюян. М. : Физкультура и спорт, 1984. 104 с
10. Фоменко, И.А. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников в процессе знакомства с родным городом / И.А. Фоменко, М.В. Ракитянская - Научный альманах. - 2018. - № 9-1 (47). - С. 146-150. - https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36402824_91423470.pdf - Режим доступа: науч.- электрон. б-ка «eLibrary.ru», требуется авторизация.

Байжаксина А.С., студентка СурГПУ
научный руководитель: Зырянова С.М., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Организация методической поддержки педагогов ДОО в работе с одаренными детьми

Аннотация: в статье освещаются вопросы организации методической работы с педагогами в работе с одаренными детьми в условиях дошкольной образовательной организации. Раскрываются понятия «методическая поддержка», «методическая работа». Особое внимание авторы уделяют раскрытию условий, методам, структуре организации методической поддержки в работе с одаренными детьми. Кроме того, предложена характеристика критериев оценки методической работы по данному направлению.

Ключевые слова: методическая поддержка, дети с признаками одаренности, педагоги, дошкольная образовательная организация.

Проблема определения одаренности, ее выявления, сопровождения интересовала людей на протяжении многих столетий и веков. Многие известные деятели, музыканты, художники и даже писатели проявили свои выдающиеся способности уже в раннем детстве. Всем известны блестящие творческие достижения маленького А. Моцарта выдающиеся успехи в детстве К. Брюллова, И. Мечникова, Н.Винера и других.

На сегодняшний день в обществе отмечается новый всплеск заинтересованности в детях с нестандартным мышлением. Это связано, прежде всего, с социальным запросом общества на индивидуальных, неповторимых личностей. Только человек, наделенный непохожестью, талантом, способностями, уникальным даром, сможет уловить современный жизненный ритм. Именно таким потенциалом и обладают одаренные люди.

Эффективная работа с одаренными детьми требует грамотного и компетентного подхода со стороны педагогов. Организация методической поддержки педагогов дошкольных образовательных организаций играет решающую роль в успешной работе с одаренными детьми.

Значительную роль в этом процессе играет методическая деятельность. Целью методической работы в ДОО является создание оптимальных условий для непрерывного повышения уровня общей и педагогической культуры участников образовательных отношений. Реализация этой цели методической деятельности осуществляется посредством организации деятельности таких организационных структур, как методические объединения педагогов дошкольного образования, научно-методический и педагогический совет, деятельность мониторинговой службы, а также активного включения педагогов в работу по самообразованию.

На дошкольную образовательную организацию в современных условиях развития нашего общества возлагаются очень ответственные социальные задачи – обучать, воспитывать и готовить к жизни то поколение людей, труд и талант, инициатива и творчество которых будут определять социально-экономический, научно-технический и нравственный прогресс российского общества в будущем. В связи с этим все более нетерпимыми становятся недостатки и ошибки в учебно-воспитательной работе ДОО, в управлении образованием и в самой педагогической науке.

Задача методической поддержки педагогов заключается в том, чтобы выработать систему, найти доступные и вместе с тем эффективные методы повышения педагогического мастерства. Педагоги, работающие с одаренными детьми, должны иметь доступ к обучающим программам и консультациям по работе с одаренными детьми. Это поможет им повысить свою квалификацию и эффективность осуществления работы. Важно обеспечить доступ педагогов к следующим ресурсам, поэтому их необходимо обучать и консультировать.

Специализированные учебные программы помогают педагогам приобрести новые знания, навыки и методики работы с одаренными детьми. Проведение переговоров с опытными педагогами, психологами и специалистами по работе с одаренными детьми, получать у них консультации, что то же, несомненно, помогает педагогам получить профессиональные рекомендации и поддержку в сложных условиях.

Методическая работа в ДОО — это целостная система, основанная на достижениях передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса. С точки зрения Л.А. Бахтуриной, А.И. Васильевой, И.И. Кобитиной, методическая работа в ДОО — это комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методам и приемам работы с детьми. Авторы утверждают, что основное значение методической работы заключается в организации, контроле и анализе педагогической деятельности с целью всестороннего и гармоничного развития личности ребенка и повышения профессионального мастерства педагога [1, С. 53].

Исследователь Л.И. Фалюшина в своей работе под методической работой понимает функцию управления качеством воспитательно-образовательного процесса, основным предназначением которой является развитие профессионализма педагогов, необходимого для качественного осуществления педагогической деятельности по всестороннему воспитанию и развитию детей [2, С. 81]. К.Ю. Белая рассматривает методическую работу в современной ДОО как целостную, основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта систему взаимосвязанных мер, направленных на:

- 1) повышение профессионального мастерства каждого педагога;
- 2) на развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива; 3) повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса [3, С. 88].

Главное в методической работе, как утверждает К.Ю. Белая, это оказание конкретной практической помощи воспитателям в совершенствовании форм и методов в работе с дошкольниками. Поэтому о результативности ее нужно судить не по количеству проведенных мероприятий, а по качеству самого педагогического процесса в детском саду и его результатам.

В итоге, по мнению большинства авторов, методическая работа — это деятельность, которая совершенствует и развивает профессиональную компетентность педагогов в вопросах качества и эффективности воспитательно-образовательного процесса в ДОО.

Методическую работу в ДОО можно назвать неотъемлемой составляющей единой системы непрерывного образования педагогических кадров, системой повышения их профессиональной квалификации [1]. Методическая работа должна носить опережающий характер и обеспечивать развитие всего воспитательно-образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической науки. Однако сегодня, существует проблема низкой эффективности методической работы во многих ДОО. Основная причина — формальная реализация системного подхода, его подмена эклектичным, случайным набором рекомендаций конъюнктурного характера, насаждение надуманных приемов и способов организации воспитания и образования [2].

Выстроить систему методической работы можно на основе анализа достигнутых результатов ДОО: результатов учебно-воспитательного процесса, уровня педагогического мастерства и квалификации педагогов, зрелости и сплоченности педагогического коллектива, конкретных интересов, потребностей и запросов воспитателей. Для руководителя всегда актуален поиск и выбор оптимального варианта методической работы. При этом необходимо учитывать разносторонний характер ее содержания и разнообразие форм и методов работы с кадрами.

Чтобы оценить систему методической работы в дошкольной образовательной организации, необходимо выделить критерии оценки. Их количество может быть разное и зависеть от конкретного детского сада, но наиболее общие нужно учитывать всегда.

Первый критерий результативности методической работы можно считать достигнутым, если результаты развития детей растут, достигая оптимального уровня для каждого ребенка или приближаясь к нему за отведенное время без перегрузки детей.

Второй критерий рациональных затрат времени. Экономичность методической работы достигается там, где рост мастерства воспитателей происходит при разумных затратах времени и усилий на методическую работу и самообразование, во всяком случае, без перегрузки педагогов этими видами деятельности.

Третий критерий стимулирующей роли методической работы заключается в том, что в коллективе наблюдается улучшение психологического микроклимата, рост творческой активности педагогов в их удовлетворенности результатами своего труда.

Важно помнить, что истинная оценка эффективности методической работы дается по конечному результату, а не по числу разнообразно проведенных мероприятий. Педагоги должны иметь возможность проходить курсы повышения квалификации и семинары по темам работы с одаренными детьми, чтобы совершенствовать свои навыки и эффективность ведения занятий, т.е. получать квалификации. Обязательное участие в профессиональных сообществах и сетях, потому что обмен опытом позволяет педагогам получать новые идеи и подходы к работе с одаренными детьми от коллег. Обучение и консультации являются ключевыми элементами успешной работы педагогов с одаренными детьми, поэтому важно обеспечить доступ к разнообразным образовательным ресурсам и поддержку со стороны экспертов в данной области.

Создание специализированных методических материалов играет решающую роль в поддержке педагогов, работающих с одаренными детьми. Эти материалы обеспечивают более глубокое понимание тепла и воздействия одаренных детей, а также предоставляют педагогам определенные инструменты и рекомендации для эффективной работы. А разработка специализированных методических материалов является ключевым компонентом успешной работы педагогов с одаренными детьми, поскольку обеспечивает необходимые знания, инструменты и поддержку для развития каждого ребенка.

Методические материалы педагогов должны быть адаптированы под уровень одаренных детей и создателей. Они должны быть информативными, понятными и применимыми для примера. А разработка педагогических материалов, которые обеспечивают инновационные методики и подходы к работе с одаренными детьми, позволяют обогатить свой профессиональный инструментарий.

Несомненно, методические материалы должны поддерживать надлежащие навыки и задания, которые помогают педагогам применять полученные знания в своей работе с одаренными детьми, т.е. должна быть практическая направленность. Регулярное обновление и доработка методических материалов на основе обратной связи от педагогов позволяет создавать более эффективные и актуальные ресурсы. Разработка специализированных методических материалов, создание сетей поддержки, формирование сетей обмена опытом и поддержки между педагогами все это в целом позволяет обеспечить лучшие практики и идеи.

Результатом методической работы в ДОО должны стать:

- обновление содержания образования и улучшение качества образовательного процесса;
- пополнение и расширение запаса психолого-педагогических знаний;
- оценка, анализ, диагностика результата педагогического труда;
- конструирование педагогического процесса на основе системного анализа;
- формирование банка данных по обмену педагогическим опытом.

К методам методической поддержки можно отнести следующие:

1. Тренинги: Организация семинаров и тренингов по работе с одаренными детьми помогает педагогам повысить свою квалификацию и получить новые знания.
2. Наставничество: Назначение опытных педагогов-наставников для молодых специалистов помогает им освоить методику работы с одаренными детьми.

3. Онлайн-ресурсы: Создание онлайн-платформ с методическими материалами, видеоуроками и форумами, обмен опытом, обеспечивающий доступ к актуальной информации в любое время.

Правильно выбранные формы методической поддержки позволяют педагогам раскрыть свои творческие способности, таланты, деятельностные и организаторские возможности.

Таким образом, организация методической поддержки педагогов дошкольных образовательных организаций в работе с одаренными детьми играет ключевую роль в успешном развитии способностей каждого ребенка. Педагоги, имеющие доступ к соответствующим методическим материалам и поддержке, позволяют создать условия для максимально эффективного развития одаренных детей и помочь им добиться успеха в образовании и жизни.

Изучив особенности организации методической работы в ДОО, можно отметить, что педагог занимает ключевую позицию в образовательном процессе: от его квалификации, личностных качеств и профессионализма зависит решение многих образовательных проблем. Нередко из-за недооценки этого фактора тормозится процесс развития организации, а потому задача состоит в создании таких условий, в которых педагоги могли бы реализовать свой творческий потенциал. Реальными возможностями для решения этой задачи в системе дошкольного образования обладает именно методическая работа.

Список литературы:

1. Арутюнов, Ю.С. Методика разработки конкретных ситуаций: метод. рекомендации /Ю.С. Арутюнов. – М.: ВINITI, 1980. — 44с.
2. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ. Анализ, планирование, формы и методы /К.Ю. Белая. – М., Сфера. – 2010–96 с.
3. Белая, К.Ю. Научно-методическая работа в ДОО / К.Ю. Белая // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2015. – № 10. – С. 22–25.
4. Болотов, В.А., Слободчиков В.И. и др. Проектирование профессионального педагогического образования /В.А. Болотов, В.И. Слободчиков и др. // Педагогика. 1997. — № 4. — С. 66–72.
5. Волобуева, Л. М. Активные методы обучения в методической работе ДОУ. /Л.М. Волобуева // Управление ДОУ. — 2006. № 6. — с. 70 -78.
6. Дьяченко, О.М. Организация методической работы в ДОУ. (практическое руководство для заведующих и методистов) /О.М. Дьяченко// Мозаика-Синтез, 2008. – 126 с.
7. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В. П. Симонов. – М.: Междунар. педаг. академия, 1995. -192 с.

*Байжаксина А.С., студентка СурГПУ
научный руководитель: Зырянова С.М., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Работа с одаренными детьми в дошкольной образовательной организации

Аннотация: в статье освещаются вопросы работы с одаренными детьми в условиях дошкольной образовательной организации. Раскрываются понятия «одаренность», «дети с признаками одаренности». Особое внимание авторы уделяют раскрытию условий и принципов организации образовательной деятельности с одаренным ребенком. Кроме того, предложена характеристика критериев одаренности.

Ключевые слова: одаренность, дети с признаками одаренности, педагоги, дошкольная образовательная организация.

Проблема в работе с одарёнными детьми актуальна и привлекает внимание многих педагогов и психологов во все времена. На сегодняшний день более актуальной проблемы, наверное, нет в системе образования. Связано это, прежде всего, с потребностью общества в неординарной творческой личности. Дефицит в обществе неординарных людей, с неординарными мышлениями, требует не только высокую активность человека, но и его умения, способности нестандартного поведения.

«Одаренность человека — это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе огромного внимания. Необходимо холить и лелеять его, ухаживать за ним, сделать все необходимое, чтобы он врос и дал обильный плод». Это гениальные слова В.А. Сухомлинского очень наглядно показывают нам, какие проблемы и трудности ждут заинтересованного педагога в успешной работе с детьми.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей наверно одна из главных задач совершенствования системы образования, и является приоритетной задачей самого Российского государства. Но, недостаточный уровень психологической подготовки самих педагогов для работы с детьми, приводит не совсем адекватной или ошибочной оценке личностных качеств и деятельности детей. Это самая важная проблема-личность того педагога, который работает с одаренными детьми. Одаренную личность в состоянии воспитывать только одаренный и подготовленный в этом плане педагог, который должен мастерски ориентироваться в этой сложной и весьма загадочной проблеме.

А. Эйнштейн писал: «Умственные унижения и угнетения со стороны невежественных и эгоистичных учителей производят в юной душе неизгладимые опустошения, которые оказывают роковое влияние в зрелом возрасте». Не стоит думать, что одаренным детям, нужны только всезнающие педагоги- все знать, просто невозможно. Но большой находкой для одаренного ребенка может быть педагог, который очень хорошо владеет навыками со справочной литературой и не проявляет свою закомплексованность. Поэтому любой педагог должен владеть основами возрастной, педагогической, коррекционной психологией. А также уметь помогать в проблемной ситуации или критических условиях, защищать их интересы, выявлять и развивать таланты. Это регламентировано в Профессиональном стандарте педагога, утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 №544 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, основного общего, среднего общего образования)». [4]. Конечно, перестроить систему образование может быть сложно, но изменить отношение педагога к одаренному ребенку, снять барьеры, которые блокируют его таланты, думаю посильное, трудоемкое дело и решающий вопрос времени.

У каждого ребенка свой особенный дар, огромный потенциал, творческая жилка, которая заставляет расти и развиваться им. Если говорить о термине «одаренности», то анализ научно-педагогической литературы позволил выделить несколько существующих подходов к выявлению сущности понятия «одаренность»:

- С. Л. Рубинштейн был убежден в необходимости рассмотрения одаренности как общей способности;
- В. Н. Дружинин и Н. С. Лейтес характеризовали одаренность сквозь призму высокого уровня развития умственных и специальных способностей;
- по мнению Н. Д. Левитова, одаренность надо рассматривать как совокупность задатков, являющихся природными предпосылками способностей;
- Б. М. Теплов в своих работах делал упор именно на совокупности и своеобразном сочетании способностей, обеспечивающих возможность достижения успеха в определенной деятельности;
- Б. Г. Ананьев и М. А. Холодная говорят об одаренности в контексте совокупности внутренних условий для достижения выдающихся результатов в той или иной сфере деятельности;
- В. Д. Шадриков определяет одаренность как комплексное свойство личности, как интегральное проявление способностей в целях деятельности;

– Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин и Я. А. Пономарев трактуют одаренность как творческие возможности человека и т. д.

Особенности одаренного ребенка проявляются как в групповой, так и в индивидуальной работе. Первая особенность – любознательность, устойчивая познавательная активность.

Любознательность является одним из доминирующих условий изучения окружающего мира; познавательные интересы проявляются у таких детей в разных сферах, можно экспериментировать с разными механизмами – благодаря этому действию ребенок познает новый для себя мир, который уже так хорошо известен взрослым.

Дети задают интересующие их вопросы, выявляя закономерности в явлениях, которые они наблюдают в своей повседневной жизни, вопросы являются средством познания дошкольником окружающего мира. [3]

Развитие фантазии нормотипичного ребенка отлично от развития фантазий одаренного ребенка. Например, сочиняя сказку про животных, нормотипичный ребенок рассказывает о тех, которые «на слуху» у ребенка, употребляются в его обыденной повседневной жизни – это лисичка, мишка, кошечка, зайчик, собачка и др. В повествовании второго начнут появляться редкие виды зверей и персонажей, которые могут даже не существовать в реальности: Жар-птица, царевна-лягушка или же черепаха, бобер, енот. Действия этих героев будут необычными и интересными, они будут редко встречаться в рассказах остальных детей. [1]

Делаем вывод, что одна из главных черт одаренного ребенка – это способность логично и последовательно выстраивать свои рассуждения, не так, как это делают их сверстники. Обильное воображение также является одним из проявлений одаренности. Дошкольники, как правило, чаще других придумывают, изобретают, сочиняют, это дается им легко и просто, зачастую взрослому нет необходимости стимулировать ребенка на это действие, он не нуждается в специально созданной ситуации, а вымышленные герои сказок отличаются оригинальностью

Для поддержания и сохранения одаренности ребенка необходимо проводить специализированные занятия.

В концепции одаренности Д.Б. Богоявленского и В.Д. Шадрикова выделяются следующие критерии одаренности: [1]

1. Тип деятельности и обеспечивающие ее сферы психики. Выделение разновидностей одаренности осуществляется в рамках основных видов деятельности с учетом разных психических сфер и, соответственно, степени участия определенных уровней психической организации.
2. Степень сформированности. В данном аспекте авторы обозначают реальную (показатели психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой) и возможную одаренность (дошкольник обладает определенными психическими возможностями (потенциалом) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, однако он не способен осуществить свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности).
3. Форма проявлений. Авторы отличают явную одаренность и скрытую одаренность. Первую одаренность можно увидеть в деятельности, причем даже в неблагоприятных условиях, а скрытая проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной, замаскированной форме.
4. Широта проявлений в различных видах деятельности. Авторы концепции выделяют единую (умственную) одаренность и специальную одаренность.
5. Особенности возрастного развития. Не стоит выпускать из виду то, что в процессе образовательной деятельности следует использовать следующие принципы:

- Принцип построения развивающей работы на основе диагностики. Прежде чем начать работу с одаренным ребенком, необходимо провести специфические методики диагностики детской одаренности.
- Принцип диалогичности. Разрешение проблемной ситуации лучше всего проводить в диалоге взрослого и ребенка.
- Учет специфики возрастного и индивидуального развития. Стоит помнить о том, что, не смотря на свою одаренность, ребенок остается ребенком. Ему, как и сверстникам, интересно играть в подвижные игры, читать сказки. Нужно чередовать виды деятельности.
- Принцип бережного отношения к психическому миру ребенка.
- Принципы максимального разнообразия предоставленных возможностей для формирования личности.
- Принцип свободы выбора одарёнными детьми дополнительных образовательных услуг, помощи со стороны взрослых или сверстников. [1]

Когда становится понятно, что перед нами одаренный ребенок, необходимо выделить педагогические задачи при общении с одаренными детьми. Это следующие задачи:

- Обсуждение содержательных моментов деятельности. С дошкольников необходимо постоянно поддерживать диалог, давать ему выговориться, чтобы он научился отстаивать свою позицию и грамотно ее доказывать без давления и манипуляций.
- Создание доброжелательной атмосферы для ребенка. Это базовая задача для воспитания психически устойчивого человека. Необходимо избегать психологического и физического насилия, чтобы дошкольник не боялся ошибиться, понимал, что ошибки – это нормально.
- Поощрение за любые, даже самые незначительные, успехи. Ребенку важно понимать, то взрослые радуются каким-то его свершениям, так он будет понимать, что все делает правильно.
- Использование конструктивной критики. Если ребенок сделал что-то неверно, то необходимо указать ему на его ошибку без давления и насилия. Нужно спокойно сказать, в чем конкретно ошибся ребенок, разобрать эту ошибку вместе с ним, понять, что сделать для того, чтобы такой ошибки больше не допускать.
- Разностороннее развитие личности ребенка. В этом пункте речь идет о том, что в дошкольнике необходимо развивать не только специфические дарование, но и другие, менее востребованные.

Поэтому, рассуждая о системе работы с одаренными детьми, хотелось бы захватить максимальное количество детей, в выявлении и развитии умений, навыков и познавательных способностей.

Можно много говорить о достоинствах одарённых детей. Однако у любой медали есть обратная сторона, и именно она часто оказывается решающей. В работе с талантливыми детьми не избежать проблем. Такие дети отличаются разнообразием интересов. Это порождает склонность начинать сразу несколько дел одновременно, но иногда не все они заканчиваются благополучно, т.е. в соответствии с намеченной целью и планом. В результате, такие люди, имея определённую долю упрямства, часто могут, как получить выдающиеся результаты, так и встретиться с неудачей. В последнем случае их эмоциональные переживания могут привести к депрессиям и разочарованию в своих способностях. Ребёнок может замкнуться, и это тоже проблема, как результат работы педагога. Депрессия, опустошение, желание уединиться или, просто, забыть о происходящем – всё это производное от внезапной неудачи, чрезмерной загруженности и, как следствие, усталости, однообразной рутины, постоянной гиперответственности за порученные дела. Ребёнок может вдруг стать индифферентным ко всему своему окружению, так как он выгорел эмоционально. Здесь педагог обязан уметь быть рядом в такие моменты, и максимально сделать все, чтобы ребёнок понял, что он востребован, понят, любим.

Завершить свою статью хотим красивым высказыванием казахского историка и писателя Бауржана Тойшибекова: «Если талант — это искра Божья, то нужно приложить еще немного

усилий, чтобы из нее возгорелся огонь творчества». Так и в работе с одаренными детьми, чем больше раздуваешь икринки пламя, тем больше и ярче горит огонь.

Список литературы:

1. Брюханова, И.И. Одаренные дети в детском саду / И.И. Брюханова, В.М. Пантыкина / И.И. Брюханова// Молодой ученый. – 2014. – № 16 (75). – С. 320-322. URL: <https://moluch.ru/archive/75/12857/> (дата обращения: 06.04.2021).
2. Богоявленская, Д.Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю.Д. / В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева //Рабочая концепция одаренности. 2-е изд. – М.: «Федеральная целевая программа «Одаренные дети»». – 2003.
3. Брюханова, И.И., Пантыкина В.М. Одаренные дети в детском саду / И.И. Брюханова, В.М. Пантыкина// Молодой ученый. – 2014. – №16.

Байракова Э.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Рюмина Ю.Н., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Развитие пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты проблемы ориентации в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями в учебном процессе, связанными с задержкой психического развития. Обозначены некоторые методы изучения уровня развития пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, ориентирование в пространстве, пространственные представления.

Значимость развития пространственной ориентации у дошкольников объясняется тем, что несформированность этого навыка является одним из факторов, влияющих на низкий уровень социальной адаптации детей младшего возраста, уменьшении их подвижности и взаимодействия с окружающим миром, а также затрудняет усвоение школьных навыков.

Задержка психического развития (ЗПР) — это психолого- педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей старшего дошкольного возраста.

Основные группы причин, которые могут обуславливать задержку психического развития ребенка:

- органические причины, задерживающие нормальное функционирование центральной нервной системы;
- дефицит общения детей со сверстниками и взрослыми;
- частично сформированная ведущая деятельность возраста [6]

Причины возникновения задержки психического развития разнообразны, что приводит к большому разнообразию в группе детей с такими задержками.

У некоторых из них основным проявлением является замедленное развитие эмоциональной сферы и недостаточное управление поведением, в то время как нарушения области интеллекта не так ярко выражены. В других случаях задержка психического развития характеризуется недоразвитием различных аспектов когнитивной активности.

Г. Е. Сухарева, исходя из этого патогенетического принципа, выделила следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития:

1. Интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями социальной среды.
2. Интеллектуальные нарушения при длительных психосоматических расстройствах.

3. Нарушения при различных формах инфантилизма.

4. Вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными нарушениями.

М. С. Певзнер в группе детей с ЗПР описывает разные варианты психофизического инфантилизма, интеллектуального нарушения при цереброастенических состояниях [5].

Т.А. Власова и М.С. Певзнер (1967) выделили среди детей с ЗПР две наиболее многочисленные группы:

1. Дети с нарушенным темпом физического и умственного развития.

Причины: медленный темп созревания коры головного мозга.

2. Дети этой возрастной категории отстают от своих сверстников в физическом развитии и проявляют инфантильные черты в интеллектуальном, эмоциональном и личностном плане.

3. Дети с функциональными расстройствами психической деятельности.

Причины: минимальное органическое повреждение головного мозга.

Дети этой группы обычно характеризуются слабыми нервными процессами, нарушениями внимания, быстрым утомлением и сниженной эффективностью работы.

К. С. Лебединская (1980) предложила медицинскую классификацию детей с ЗПР. Ею были выделены четыре основных варианта ЗПР:

1. Конституционального происхождения. Причины: нарушения обмена веществ, специфика генотипа. Симптомы: задержка физического развития, становления статодинамических психомоторных функций; интеллектуальные нарушения, эмоционально-личностная незрелость, проявляющаяся в аффектах, нарушениях поведения.

2. Соматогенного происхождения. Причины: длительные соматические заболевания, инфекции, аллергии. Симптомы: задержка психомоторного и речевого развития; интеллектуальные нарушения; невропатические расстройства, выражающиеся в замкнутости, робости, застенчивости, заниженной самооценки, несформированности детской компетентности; эмоциональная незрелость.

3. Психогенного происхождения. Причины: неблагоприятные условия воспитания на ранних этапах онтогенеза, травмирующая микросреда. Симптомы: несформированность детской компетентности и произвольной регуляции деятельности и поведения; патологическое развитие личности; эмоциональные расстройства.

4. Церебрально-органического происхождения. Причины: точечное органическое поражение ЦНС остаточного характера, вследствие патологии беременности и родов, травм ЦНС и интоксикации. Симптомы задержка психомоторного развития, интеллектуальные нарушения, органический инфантилизм [3].

Для детей с задержкой психического развития, важно формирование способности к ориентированию в пространстве, т.к. эта способность зависит от восприятия. Восприятие в свою очередь проявляет непосредственное воздействие на реализацию в учебных условиях остальных психических процессов [4].

Особенности восприятия детей с задержкой психического развития частично обусловлены недостаточно развитыми пространственными представлениями: у них слабо развито чувство ориентации в собственном теле, также возникают трудности при усложнении задач и необходимости давать устные отчеты о своих действиях. Сложности, выявленные у детей с задержкой психического развития в формировании ориентации в пространственных отношениях между объектами, могут быть объяснены недоразвитостью процессов анализа и синтеза в пространстве [2].

Самый подходящий временной отрезок для исправления нарушений двигательных функций, связанных с задержкой психического развития, приходится на старший дошкольный возраст (6-7 лет). Для достижения оптимальных результатов в будущем и обеспечения положительной динамики развития всех аспектов психического и физического функционирования детей данного возраста необходимо активно заниматься с ними.

В настоящее время увеличивается количество исследований, посвященных физическому развитию детей с задержкой психического развития, однако данная тема недостаточно освещена в специализированной литературе и требует постоянного обновления

с учетом новых данных. Большинство исследователей [1] отмечают недостаточное развитие мелкой и общей моторики, нарушения координации и контроля движений у детей данной группы. Физическое развитие, моторные навыки, обучаемость и адаптивность к физическим нагрузкам оказывают влияние на степень умственной отсталости, сопутствующие заболевания, вторичные расстройства, а также на особенности психической и эмоционально-волевой сферы детей [7].

Основным методом, направленным на улучшение способности ориентации, является систематическое выполнение заданий с постепенно возрастающими требованиями к скорости и точности ориентации в пространстве.

Упражнения по ориентированию тесно связаны с другими координационными упражнениями, особенно с точность. Воспроизведения и измерения, а также с оценкой и различением пространственных, временных и силовых параметров движений. Поэтому для улучшения способности к ориентированию полезны разнообразные задания, включающие контрастные и сближаемые элементы.

Для изучения уровня сформированности пространственной ориентировки у детей с ЗПР были использованы следующие методы:

1. Изучение медико-психолого-педагогической документации.
2. Наблюдение за деятельностью детей.
3. Беседа со специалистами дошкольной образовательной организации.
4. Методики, направленные на изучение сформированности представлений о

пространственных признаках предмета:

Было проведено диагностическое обследование детей старшей группы по изучению исходного уровня развития пространственной ориентировки.

Методики обследования пространственной ориентировки детей с задержкой психического развития:

–Ориентировка в схеме собственного тела Автор: (М. М. Семаго и Н. Я. Семаго).

Цель: выявить представления детей о частях своего тела, лица, знания о их назначении, умение ориентироваться в схеме собственного тела по словесной инструкции.

–Ориентировка в окружающем пространстве Автор: А.Н. Корнева. Цель: Выявление уровня развития ориентировки в горизонтальных («сзади-спереди», «вперед-назад») и вертикальных («вверху-внизу», «сверху-снизу», «над-под») направлениях; выявить возможности ребенка располагать предметы в пространстве по отношению к самому себе.

–Ориентировка в пространстве листа бумаги. Автор: Рычкова Л. С., Лаврова Г. Н. Цель: выявить умение ребенка ориентироваться на листе бумаги

–Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела. Цель: оценивается правильное владение предлогами и понятиями выше, ниже, под, снизу, на, над, между.

–Диагностика понимания и употребление предлогов и некоторых понятий. Цель: выявить умение использования ребенком предлогов и простых предложных конструкций.

В ходе нашего исследования мы отобрали восемь детей с задержкой психического развития для оценки уровня сформированности пространственной ориентировки. Мы использовали пять методик, включающих задания по определению уровня ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Полученные результаты исследования: 40% - средний уровень, 60% - низкий уровень.

Наши выводы показывают, что у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития наблюдаются низкие уровни сформированности пространственного представления. Дети испытывают трудности с выполнением всех заданий, что свидетельствует о недоразвитии пространственного анализа и синтеза у них.

Обнаружены трудности в выполнении следующих задач: ориентировка в «схеме собственного тела», где дети испытывают затруднения в определении и названии левой и правой стороны своего тела; использование предлогов «из-за», «перед», «от», «к»; понимание понятий «сегодня», «вчера», «завтра», где все показали низкий уровень развития; знание

месяцев года, с чем у детей возникли серьезные проблемы при назывании месяцев в порядке и определения следующего месяца.

Работа над развитием пространственного восприятия должна продолжаться на протяжении всего дошкольного периода, поскольку количество детей с задержкой психического развития увеличивается с каждым годом. Коррекционная практика нуждается в дальнейшем поиске новых путей и средств по развитию детей с ЗПР.

Список литературы:

1. Григорьев, Д. В. Коррекция двигательных нарушений младших школьников с задержкой психического развития: специальность Ч435.1,6(2)354,0 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: Диссертация на соискание кандидата педагогических наук / Григорьев, Д. В. ; Ленингр. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина. — Санкт-Петербург, 2003. — 22 с.
2. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития : учебное пособие : хрестоматия / О. В. Заширинская. - Санкт-Петербург : Речь, 2007. - 164, [2] с.; 21 см.; — ISBN 5-9268-0630-5
3. Лебединская, К. С. Клиническая систематика ЗПР [Текст] / Лебединская, К. С. // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1980. — № 3. — С. 138-162.
4. Мастюкова Е. М. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с ЗПР. М., 2002. — ISBN 5-89415-241-0
5. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития / М.С. Певзнер // Дефектология : научно-методический журнал Академии педагогических наук / Ред. В.И. Лубовский, В. Бирюков. — 1972. — №3 1972. — с. 54-71.
6. Фаина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для студентов пед. фак. / Г. В. Фаина ; Балаш. фил. Сарат. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. - Балашов : Николаев, 2004. - 62, [1] с. : табл.; 20 см.; — ISBN 5-94035-162-X : 100
7. Шапкова Л. В. Частные методики адаптивной физической культуры : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 032102 - Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура), и учащихся средних специальных учебных заведений, обучающихся по специальности 050721 - Адаптивная физическая культура / [под общ. ред. Л. В. Шапковой]. - Москва : Советский спорт, 2007. - 603 с. : ил., табл.; 22 см. - (Физическая культура и спорт инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья).; — ISBN 978-5-9718-0116-0

*Барбина В.Д., студентка МГТУ им. Г.И. Носова
научный руководитель: Санникова Л.Н., канд. пед. наук, доцент
МГТУ им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

Особенности функционирования негосударственного сектора дошкольного образования

Аннотация: научная статья включает описание построения функционирования дошкольной образовательной организации в негосударственном секторе. В тексте представлены и кратко описаны формы организации, нормативно-правовая база и краткая пошаговая структура создания учреждения.

Ключевые слова: негосударственный сектор, дошкольное образование, обучение, воспитание, дети.

Негосударственный сектор образования является одной из опорных точек образовательного процесса, он включает инновационные методы обучения, решает проблемы дефицита мест обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, расширяет реализацию доступного и качественного образования для всех граждан страны дошкольного возраста.

В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантируется доступность и бесплатность образования путем создания социально-экономических условий для организации воспитательно-образовательного процесса в муниципальных дошкольных учреждениях, где осуществляется присмотр и уход за детьми в возрасте от 2 месяцев до 8 лет.

Реализация программ дошкольного образования успешно осуществляется в детских садах (для детей раннего, преддошкольного возраста, для присмотра и оздоровления, учреждения и комбинированного компенсирующего вида и другое) и центрах развития, которые оказывают как основные, так и дополнительные услуги. Однако, муниципальные организации не в силах удовлетворить все запросы родителей дошкольников в соответствии с постоянно меняющимися тенденциями и интересами к новым способам, методам, приемам обучения.

Рост детского населения создает дефицит мест в дошкольных образовательных организациях, поэтому государству для реализации обучения требуется время для проектирования здания, подбора педагогических кадров и запуска новых учреждений. Для решения проблемы доступности качественного дошкольного образования, государство выстраивает стратегию по поддержке частных образовательных организаций. Функционирование негосударственного сектора образования осуществляется по трем направлениям: нормативно-правовому, социально-экономическому и финансовому регулированию.

Значительное влияние на развитие негосударственного сектора дошкольного образования оказывает соблюдение нормативно-правовых актов. В законе «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование выделяется отдельным уровнем, который имеет право на лицензирование деятельности, на государственную финансовую поддержку и привлечение инвесторов.

Индивидуальные предприниматели и некоммерческие организации должны разрабатывать и реализовывать программы образовательной деятельности для групп краткосрочного пребывания в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года №1155.

Концепция долгосрочного экономического развития Российской Федерации до 2030 года предусматривает модернизацию предоставления образования посредством формирования центров образования, ресурсных центров, сетевых моделей. Следит за появлением конкурентной среды на рынке образовательных услуг, стимулирующей рост их качества и разнообразия, а также позволяет повысить прозрачность бюджетного процесса и финансовой деятельности образовательных учреждений, способствует выравниванию бюджетной обеспеченности регионов, оптимизирует образовательные ресурсы, укрепляет материально-техническую базу [1].

На федеральном уровне в России принят ряд документов, которые призваны способствовать обеспечению доступного и качественного дошкольного образования, в том числе за счет развития негосударственного сектора: 1) Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; 2) Постановление Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 459 «О порядке предоставления и распределения субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на реализацию мероприятий по модернизации региональных систем дошкольного образования»; 3) Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 декабря 2012 г. № 2579-р «Развитие

конкуренции и совершенствование антимонопольной политики; 4) Приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Направления социально-экономического и финансового содействия негосударственным организациям в настоящее время реализовывают весомую поддержку. Сейчас активно разрабатываются и включаются программы государства по оказанию финансовой составляющей для предпринимателей, малого и среднего бизнеса, а также для родителей воспитанников. Существует выдача субсидий и льгот на открытие и поддержание бизнеса в регионах, освобождение от уплаты налогов.

Субсидии выделяются с целью возмещения затрат получателя на оплату труда педагогического, учебно-вспомогательного, управленческого и обслуживающего персонала, за исключением персонала, предоставляющего услуги присмотра и ухода за детьми; закупку средств обучения и воспитания, учебных пособий, игр, игрушек; оплату услуг связи и дополнительного профессионального образования педагогического персонала, связанных с реализацией основной образовательной программы дошкольного образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом.

Реализация деятельности негосударственной образовательной организации осуществляется за счёт нескольких мер: синхронизация процессов развития дошкольников в негосударственных сферах по регионам страны; подготовка мест для детей дошкольного возраста путем развития различных видов негосударственных услуг дошкольного образования; поддержка инвестиционных проектов по строительству частных детских садов и созданию муниципальных/сельских бюджетов на дошкольное образование с учетом совокупного количества потребителей дошкольных; осуществление компенсаций гражданам, не имеющим возможности доступа к муниципальным услугам дошкольного образования; реабилитация и поддержка педагогических и управленческих кадров, создание благоприятного «информационного поля» для помощи в процессах развития.

Рассматривая особенности управления негосударственным сектором дошкольного образования необходимо уделить внимание его поэтапной организации [2].

Первый шаг. Для начала необходимо провести сбор информации по выяснению количества государственных учреждений в той части населенного пункта, где предварительно будет создана организация, изучив контингент; получить данные о количестве частных детских садов и центров дополнительного образования, стоимость услуг, примерное количество воспитанников.

Второй шаг. Подбор помещения, с учетом соблюдения общих требований для дошкольной организации по содержанию и подготовке к эксплуатации. Руководитель учреждения в соответствии с нормативно-правовыми актами (СанПиН 2.4.1.3147-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещенным в жилых помещениях жилищного фонда»; Приказ МЧС России №288 от 24.04.13. «Об утверждении свода правил 4.13130 системы противопожарной защиты. Ограничение распространения пожара на объектах защиты. Требования к объемно-планировочным и конструктивным решениям»; Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), сверяет данные о параметрах площади помещения, нормах естественного освещения, доступность к водоснабжению, присутствие канализации и отопления в здании, а также необходима проверка правил пожарной безопасности.

Третий шаг. Финансовый расчет и оценка рентабельности. Для функционирования дошкольной образовательной организации необходимо подсчитать стоимость аренды помещения, ремонтных работ, коммунальных расходов, закупить материально-техническую базу, мебель, дидактические материалы, рассчитать заработную плату и другое. Общую стоимость делят на количество воспитанников и получают сумму затрат на содержание 1 ребенка в дошкольной организации. Стоимость услуг рассчитывается с учетом 10-15% нормы прибыли.

Четвертый шаг. Регистрация индивидуального предпринимателя или юридического лица. Выбор организационно-правовой формы функционирования: индивидуальный предприниматель, коммерческие организации и некоммерческие организации.

Согласно статье 2 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», понятие «организация осуществляющая обучение», рассматривается как: юридическое лицо, осуществляющее на основании лицензии наряду с основной деятельностью образовательную деятельность в качестве дополнительного вида деятельности [3]. Согласно понятию, организация осуществляет деятельность в коммерческом сегменте, имея лицензию, оказывает услуги в сфере образования, также в данное понятие включены и услуги индивидуальных предпринимателей в сфере образования. Другой формой организации является «некоммерческая организация», осуществляющая образование, имеющая лицензию на образовательную деятельность, как основной вид деятельности, согласно целевым достижениям, ради которых такая организация создана [3]. Главной целью такой является достижение благ, через создание расширения содержания образования, организацию психолого-педагогической и социальной поддержки, обогащения жизнь человека новыми ценностями, социальными связями и жизненными компетенциями.

Руководитель образовательной организации учитывает при наборе воспитанников в учреждение индивидуально-личностные и возрастные особенности развития детей, подбирает педагогические кадры в соответствии с реализуемой деятельностью и данным о квалификации. Не менее важным является составление и четкое соблюдение стандартов образования, учебных программ, принципов и методов обучения и воспитания, составление организационных аспектов ухода за детьми младшего возраста, модель образовательного процесса, система физкультурных и оздоровительных мероприятий, содержание психолого-педагогической работы по освоению образовательных областей.

Таким образом, функционирование негосударственного сектора дошкольных образовательных организаций осуществляется с помощью разработки и внедрения комплексной поддержки государства в нормативно-правовом и методическом регулировании, подборе финансовой помощи для организации и потребителей услуг (субсидии). Поэтапное следование алгоритму построения нового образовательного учреждения повышает шансы реализовать модель дошкольного учреждения, соответствующего всем стандартам. Спрос потребителей с каждым городом растет, что повышает возможность эффективного и успешного развития системы дошкольного дополнительного образования для развития, обучения и воспитания будущего поколения.

Список литературы:

1. Прогноз долгосрочного социально – экономического развития российской федерации на период до 2030 года // Министерство экономического развития Российской Федерации. – Москва, март 2013. – с. 354 — Электронный ресурс: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf>
2. Дапкунайте, Елена Ионо. Механизмы управления негосударственным сектором дошкольного образования / Елена Ионо Дапкунайте, А. А. Лукьянова. — Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). — Казань : Бук, 2015. — С. 14-20. — Электронный ресурс: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8846/>
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 31 декабря 2012. – № 303. – Текст: электронный.

Безделина Т.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Шаниц Е.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут, Россия

Проблема развития монологической речи у дошкольников в психолого-педагогической литературе

Аннотация: в статье автор обосновывает актуальность изучения проблемы развития монологической речи у детей дошкольного возраста; проводит ретроспективный анализ проблемы исследования; обосновывает сущность монологической речи, её структуру, характеристику монологического высказывания.

Ключевые слова: монолог, речь, дошкольник

Связная речь является одним из самых важных приобретений ребенка дошкольного возраста. Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Умение говорить и выражать свои мысли является основой не только для успешного обучения, но и для общения и социальной интеграции. Речь связана с развитием мышления, памяти, воображения и других когнитивных процессов, так как она требует умения организовать свои мысли, правильно структурировать информацию и выражать свои идеи последовательно и логично. Речь способствует развитию высших психических функций и критического мышления, поскольку в ней реализуется основная – коммуникативная функция языка и речи. Сам процесс развития связной речи является центральной задачей речевого развития детей.

К старшему дошкольному возрасту речь ребёнка достигает наивысшего уровня развития: значительно расширяется словарный запас, усложняются конструкции предложений, формируется критическое отношение к грамматическим ошибкам и развивается умение контролировать не только свою речь, но и речь окружающих.

Актуальность проблемы развития связной речи у дошкольников обусловлена, как показывают исследования Е.А. Флёриной, Л.С. Выготского, А.М. Леушиной и т.д., прежде всего, её социальной значимостью и ролью в формировании личности.

О.С. Ушакова полагает, необходимым условием речевого развития и подготовки детей к предстоящему школьному обучению является формирование грамматически правильной, логичной, осознанной, последовательной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Несмотря на многочисленные исследования и методики развития речи на сегодняшний день, проблема речевого развития современных дошкольников остаётся наиболее острой. В последние годы наблюдается ухудшение уровня развития речи у дошкольников. Это может быть связано с рядом социокультурных и технологических факторов, таких как увеличение времени, проводимого детьми перед экранами, а также недостаточное внимание к развитию устной речи в федеральной образовательной программе.

Связная речь – высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка. Само понятие «связная речь» шире и включает в себя две формы: диалогическую и монологическую речь. Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста, но также важно отметить, что она развивает навыки, необходимые для более сложной формы общения — монолога, который зарождается в недрах диалога.

Эти две формы речи различаются по мотивам. Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и говорящий сам выбирает её содержание и языковые средства. Диалогическая речь, напротив, стимулируется как внутренними, так и внешними мотивами (например, ситуацией общения и репликами собеседника).

Поэтому Л.В. Щерба и А.А. Леонтьев выделяют монологическую речь как более сложный, произвольный и организованный вид речи, который требует специального речевого воспитания.

В данном исследовании мы затронем только монологическую речь и аспекты её развития, а опираться будем на такую форму монологической речи, как повествование, так как повествование определяется как рассказ о действиях, поступках, событиях, т.е. сюжет, развертывающийся во времени. Повествование же считается наивысшей формой развития монологической речи.

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» образовательная область «Речевое развитие» включает в себя владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной ... монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха.

Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования от 30 сентября 2022 г. № 874, в области речевого развития основными задачами образовательной деятельности детей от 5 до 6 лет являются: совершенствовать ... монологическую форму речи: отвечать на один и тот же вопрос по-разному (кратко и распространённо). ... Развивать коммуникативно-речевые умения, умение связно, последовательно и выразительно пересказывать небольшие литературные произведения (сказки, рассказы) без помощи вопросов педагога, выразительно передавая диалоги действующих лиц, характеристики персонажей, формировать умение самостоятельно составлять по плану и образцу небольшие рассказы о предмете, по картине, набору картинок, составлять письма (педагогу, другу); составлять рассказы из опыта, передавая хорошо знакомые события.

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста, факторы и закономерности её развития изучались Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.М. Леушиной, Ф.А. Сохиным Е.А. Флериной, Е.И. Радиной, Э.П. Коротковой, В.И. Логиновой, Н.М. Крыловой, В.В. Гербовой, Г.М. Ляминой, Т.В. Ахутина, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

Один из самых главных индикаторов уровня сформированности интеллектуального потенциала ребёнка является его богатый и обширный словарный запас. Обеспечение систематического развития речевых навыков, умений и познавательной деятельности ребёнка является одной из функций воспитателя дошкольной образовательной организации. Чем грамотнее речь – тем лучше развит активный словарный запас и тем активнее ребенок стремится познавать окружающий мир. Это же помогает ему развиваться и узнавать что-то новое. Следовательно, психические познавательные процессы – внимание, память, мышление – улучшаются быстрее.

Для улучшения речи ребёнка необходимы благоприятные условия. Речь является основной социальной функцией, однако биологических предпосылок недостаточно для её полноценного развития. Необходимость вербальной коммуникации развивается в жизненной практике и напрямую зависит от взаимодействия ребёнка с обществом. Ведущая роль в данном вопросе отдана взрослым: от родителей до воспитателей детского сада. От культуры речи данных взрослых, от того, как они разговаривают, коммуницируют с ребёнком, сколько времени они уделяют речевому общению – зависит успех малыша в изучении языка и обогащении его речи.

Главная особенность в развитии речи ребёнка так же связана с окружающей его средой, средой, в которой он растёт и воспитывается, поведением и манерами окружающих его взрослых, заботой, воспитательные воздействия и собственная активность ребёнка в различных видах деятельности.

Речью называется процесс практического применения человеком языка в целях общения с другими людьми. В отличие от языка, который представляет собой систему

условных символов, речь включает в себя сочетания звуков, передающих определённые значения и смысл. В ходе общения люди с помощью языка выражают свои мысли и чувства, достигая взаимопонимания и сотрудничества. Язык и речь, подобно мышлению, зарождаются и развиваются в процессе трудовой деятельности. Эти явления присущи только человеку; у животных нет ни языка, ни речи. Речь обладает собственным содержанием. Звуки, из которых состоят слова устной речи, имеют сложную физическую структуру, включающую частоту, амплитуду и форму колебаний воздушных звуковых волн. Особую роль в звуках речи играет их тембр, основанный на обертонах, которые дополняют и сопровождают основной тон звука.

Л. С. Выготский в своих исследованиях впервые выдвинул теорию порождения речевого высказывания и указал на то, что речь и мышление едины, мысль зависима от речи, также как и речь – от мысли.

Понятие «речь» не столь однозначно представлено в литературе. Совсем непродолжительный период в отечественной науке (психологии) речь рассматривалась как психическое явление, как самостоятельная высшая психическая функция, как культурная форма поведения (Л.С. Выготский), как «форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности» (С.Л. Рубинштейн), «своеобразный, специфический человеческий способ формирования и формулирования мысли посредством языка» (А.Н. Леонтьев).

По мнению Л.С. Выготского речь имеет свои свойства:

- 1) содержательность речи определяется количеством выраженных в ней мыслей, чувств и стремлений, их значительностью и соответствием действительности;
- 2) понятность речи достигается синтаксически правильным построением предложений, а также применением в соответствующих местах пауз или выделения слов с помощью логического ударения;
- 3) выразительность речи связана с ее эмоциональной насыщенностью (по своей выразительности она может быть яркой, энергичной или, наоборот, вялой, бледной).

Л. С. Выготский также выделял такие функции речи, как:

- 1) Выражение - благодаря речи человек может полнее передавать свои чувства, переживания, отношения;
- 2) Воздействия - заключается в способности человека посредством речи побуждать людей к действию;
- 3) Обозначения - способность человека посредством речи давать предметам и явлениям окружающей действительности присущие только им названия;
- 4) Сообщения - состоит в обмене мыслями между людьми посредством слов, фраз.

Овладение ребенком связной устной речью – главная задача речевого развития дошкольников. Связная речь включает в себя не только способность воспринимать целостные и объемные тексты, но и умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно формулировать свои суждения и аргументировать их.

Ф. А. Сохин полагает, что: «В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие их мышления, восприятия и наблюдательности».

Существует множество определений понятия «связная речь». По определению С. Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания. Так же, он предпочитает использовать вместо термина «монологическая речь» термин «связная речь» и называет её контекстной речью, обладающей мыслительным и речевым планом, являющейся особым видом речемыслительной деятельности.

Д.Б. Эльконин отмечает, что в старшем дошкольном возрасте происходит переход от ситуативной речи к контекстной. Этот процесс связан с расширением словарного запаса у дошкольников, освоением ими грамматических структур языка и умением самостоятельно использовать разнообразные языковые средства. С течением времени усложняется грамматическая составляющая речи, что делает детские высказывания более связными, полными и последовательными. В зависимости от условий и задач общения речь детей может варьироваться от более контекстной до более ситуативной. Когда материал хорошо известен слушателям, ребенок не ощущает необходимости в развернутом высказывании. Напротив, необходимость передать новую информацию мотивирует его к полному и последовательному изложению, что помогает решить коммуникативную задачу.

Содержание контекстной речи понятно из самого языкового контекста. Контекстная речь сложнее, так как требует построения высказывания без привязки к конкретной ситуации и опирается исключительно на языковые средства. Не следует отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а монологическую с контекстной, поскольку монологическая речь также может быть ситуативной.

А. В. Текучев определяет «связную речь» как «речь, организованную по законам логики и грамматики, содержит в себе единое целое, имеет собственную тематику, обладает относительной автономностью, полнотой и делится на более или менее значимые части, связанные друг с другом».

В исследованиях А. М. Леушиной показано, что основная линия развития связной речи заключается в переходе от доминирования ситуативной речи к контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером общения ребенка с окружающими. Изменение образа жизни, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми и освоение новых видов деятельности требуют более развёрнутой речи, так как прежние средства ситуативной речи уже не обеспечивают полноту и ясность высказываний. В результате этого ситуативная речь постепенно трансформируется в контекстную.

Само понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи. Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний.

Монолог — это одна из сложнейших форм речи, которая нацелена на передачу информации (А. А. Леонтьев). Это длительное и непрерывное высказывание одного лица. Именно поэтому при построении монолога наиболее ярко проявляются речевые умения ребёнка.

Под монологом подразумевается связная речь одного лица, коммуникативной целью которой является сообщение о различных фактах, событиях и явлениях действительности. Монологу обычно свойственны такие черты речевой организованности, как стройность композиции, логическая последовательность речевых мыслей и их выражение, органичность произвольных субъективных дополнений.

Л.П. Якубинский сформулировал дифференциальные признаки монолога, к которым относится обусловленная длительностью говорения связность речевого ряда, односторонний характер высказывания, предварительное обдумывание.

В старшем дошкольном возрасте, как утверждают В. И. Яшина и М. М. Алексеева, дети осваивают два основных типа монологов — самостоятельному рассказу и пересказу. Отличие данных монологов в том, что в первом случае самостоятельно отбирает содержание и оформление высказывания, а во втором основой для высказывания служит художественное произведение. В нашем исследовании большее внимание мы будем уделять рассказу.

Основными видами монологов, в которых осуществляется монологическая речь, являются:

1. Описание — это характеристика предмета в статике. В описании выделяется общий тезис, называющий объект, затем идет характеристика существенных и второстепенных признаков, качеств, действий. Завершает описание итоговая фраза, выражающая оценочное

отношение к предмету. Структура описания «мягкая», вариативная. При описании важными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков. Поэтому используются эпитеты, метафоры, сравнения. Для описания характерна перечислительная интонация.

2. Рассуждение – это логическое изложение материала в форме доказательства. В рассуждении содержится объяснение какого-либо факта, аргументируется определенная точка зрения, раскрываются причинно-следственные связи и отношения. В рассуждении обязательны две смысловые части: первая – то, что объясняется или доказывается; вторая – само объяснение или доказательство. В его структуре выделяются тезис (обычно начальное предложение), доказательства выдвинутого тезиса и вывод-заключение. Если в описании преобладают средства выражения определительных отношений, а в повествовании – средства выражения последовательности действий, то в рассуждении используются различные способы выражения причинно-следственных отношений, придаточные предложения с союзом «потому что», глагольные словосочетания, имена существительные в родительном падеже с предлогами от, с, из-за, вводные слова, частица «ведь» и бессоюзная связь, а также слова «вот», «например».

3. Повествование – это связный рассказ о каких-нибудь событиях. Его основой является сюжет, развертывающийся во времени. Повествование служит для рассказа о развивающихся действиях и состояниях (повествование о фактах, событиях, о состоянии и настроении, о переживаниях). Материал в нем излагается на основе тех смысловых связей, которые подсказаны жизненной ситуацией. Последовательность событий определяется их фактическим ходом. Поэтому структура повествования жесткая, т.е. она требует определенной последовательности, не допускает перестановки (начало события, его развитие и конец). В повествовательных монологах используются средства, передающие развитие действия: видовременные глагольные формы; лексика, обозначающая время, место, образ действия; слова для связи предложений.

4. Контаминация – смешанный тип монолога, с элементами остальных типов.

Само же монологическое высказывание (монолог) имеет четкую структуру:

1. начало (вступление)
2. середина (основная часть)
3. конец (завершение)

Данная структура имеет свою специфику в случае повествования. Началом обозначается экспозиция и завязка событий; серединой – изложение развития событий во временной последовательности и их кульминация; концом – развязка.

По мнению А.А. Леонтьева термином «высказывание» определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой. К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описание, повествование и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

Исследователи подмечают, монологическая речь всегда программируется, обдумывается. Говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь свой монолог как целое.

Л. С. Выготский характеризует монологическую речь как высшую форму речи. Специфику монолога автор усматривает в его особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов.

По мнению А.А. Леонтьева, монологическая речь — это организованный вид речи. Основные свойства монологической речи включают односторонний характер высказывания, произвольность, ориентацию содержания на слушателя, ограниченное использование невербальных средств передачи информации, развернутость, логическую последовательность изложения и предварительное планирование говорящим.

С.Л. Рубинштейн, развивая учение о монологической речи, в первую очередь отмечает, что строится она на умении раскрыть мысль в связном речевом построении. Сложность монологической речи автор объясняет потребностью передать в речевом плане более или менее обширное речевое целое; предназначенное для постороннего слушателя и ему понятное.

При сравнении монологической речи с диалогической формой речи можно отметить, что монолог более сложный по своей структуре и требует более целенаправленного обучения, осмысленного отношения ребёнка к созданию высказываний в форме монолога. Д. Б. Эльконин, А. Р. Лурия в своих трудах указывают на то, что возникновение компонентов монологической речи происходит только к пяти годам. Именно в этом возрасте дети начинают осваивать труднейшую форму сообщения в форме монолога, рассказа о том, что почувствовали, увидели, услышали.

М. М. Алексеева и В. И. Яшина определяют монологическую речь, как связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. В этой речи замысел сообщения реализуется в последовательном, связном, заранее спланированном изложении.

Е.А. Барина в ходе исследований акцентирует внимание на том, что связная монологическая речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности и характеризуется единством смысловой цельности и связности языкового оформления.

Как отмечают многие авторы, переход к связной монологической речи становится возможным, когда дети смогут самостоятельно составлять подробные монологические высказывания – чтобы мысль изложения была полностью понятна. Это является фундаментом для развития полноценной связной речи, а также главной составляющей монологической речи.

М. М. Алексеева и В. И. Яшина считают, что связное монологическое высказывание характеризуется рядом признаков, таких как:

1. Оформление (начало, середина, конец);
2. Связность (Целостность (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли);
3. Структурные логические связи между предложениями и частями монолога;
4. Объем высказывания
5. Плавность (отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания).

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили, что проблема развития монологической речи рассматривалась многими авторами. В своем исследовании мы будем придерживаться точки зрения М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной, которые под монологической речью понимают связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей, а замысел сообщения реализуется в последовательном, связном, заранее спланированном изложении.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский – М.: Издательство АСТ, 2021. – 576 с. ISBN 978-5-17-133833-6 Текст: непосредственный
2. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в старшей дошкольной группе детского сада: пособие для педагогов ДОУ. / В. В. Гербова – М.: Просвещение, 2014. – 251 с. ISBN, 978-5-43150-408-2 Текст: непосредственный
3. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева – М.: Юрайт, 2022. – 161 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-11401-0. – URL: <https://urait.ru/bcode/495899> (дата обращения: 31.05.2024). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. – Текст: электронный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.rg.ru.2013/11/25/doshk-standart-dok.htm> [Дата обращения: 05.05.2024]. – Текст: электронный

Методическое сопровождение педагогов по развитию речи-рассуждение у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье раскрывается специфика методического сопровождения педагогов по развитию речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста. Автор подчеркивает, что успешность развития умений рассуждать, объяснять и аргументировать свою позицию во многом зависит от компетентности педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста и их готовности реализовывать данный процесс в условиях ДОО.

Ключевые слова: речь-рассуждение, умение рассуждать, методическое сопровождение, формы работы с педагогами.

В наше время одной из приоритетных целей образования Российской Федерации является формирование разумного, активного человека, способного размышлять, анализировать, принимать решения, а также человека, который способен ориентироваться в новых и непростых условиях современной жизни.

Современная образовательная система Российской Федерации направлена на создание условий для личностного и профессионального развития обучающихся, раскрытие их познавательных, творческих и коммуникативных способностей. Поэтому, в ходе образовательной деятельности необходимо формировать у подрастающего поколения умения проявлять готовность к коммуникации, сотрудничеству и взаимопониманию с социальным обществом.

Данная цель описана в социальном заказе государства, который представлен в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ №273-ФЗ от 29.12.2012), согласно которому образование должно «содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми <...> способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека» [1].

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации №1028 от 12.11.22.) отмечено, что ребенок на этапе завершения дошкольного образования «владеет средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками; способен понимать и учитывать интересы и чувства других, договариваться и дружить со сверстниками; старается разрешать возникшие конфликты конструктивными способами» [2].

В современной педагогике речь-рассуждение трактуется учеными как неотъемлемая сторона мыслительной деятельности человека, необходимое условие осознанного усвоения знаний. Оно предполагает выделение существенных признаков предметов и явлений, понимание различного рода зависимостей, поиск доказательств [3, с.18].

Умение рассуждать является показателем достаточно высокого уровня речевого развития детей. Формирование данного умения требует создания специальных условий, поиска эффективных форм, методов и технологий в системе дошкольного образования.

Обучение высказываниям-рассуждениям даёт возможность формировать не только знания, умения и навыки, которые, необходимы для успешного обучения в школе, но и для формирования грамматически правильной речи, умения аргументировать свою точку зрения и выражать свои мысли четко и понятно, доказывать решения задач, объяснять высказанные умозаключения.

Целенаправленное руководство процессом развития связной монологической речи, речью рассуждением рассматривалось в исследованиях А.А. Леонтьева, Л.В. Щерба, Л.С. Выготского, М.А. Шафигулиной и др.

Формирование у дошкольников умений рассуждать, объяснять, аргументировать свое мнение требует создания специальных условий, поиска эффективных форм, инновационных методов и технологий в системе дошкольного образования.

Одним из главных условий для формирования умения рассуждать является организация содержательного общения воспитателя с детьми и детей друг с другом, в ходе которого создаются ситуации, побуждающие детей пользоваться объяснительно-доказательной речью. Реализация данного условия во многом зависит от компетентности педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста. Как показывает практика, в группах детей где организована педагогом развивающая диалогичная среда и стимулируется проявление детьми умений рассуждать, то показатели речевого и умственного развития детей выше. Поэтому, для организации эффективной работы по развитию у детей речи-рассуждения необходимо сопровождение, а именно методическое сопровождение педагогов. По мнению С.Н. Митина, П.И. Третьякова, Н.Н. Бояринцевой методическое сопровождение педагога помогает обогащению профессионального опыта и компетентности педагога в условиях реальной профессиональной деятельности [4].

Понятие «методическое сопровождение» А.М. Моисеев трактует как целостную, обоснованную достижениями науки и передового педагогического опыта, систему взаимосвязанных действий, направленных на всестороннее повышение профессиональной компетентности педагогов с учетом их способностей и потребностей [5].

Для развития речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста, педагогу необходимо владеть соответствующими компетенциями, знать особенности построения функционально-смысловых типов высказывания, понимать значимость формирования высказываний типа рассуждений в дошкольном возрасте, уметь в собственных высказываниях пользоваться аргументацией, владеть формами, методами и приемами развития речи рассуждения у детей старшего дошкольного возраста.

В детском саду методическое сопровождение педагогов организуется методистом или старшим воспитателем, которые выполняют такие функции как:

- анализируют возможности педагогов, способности, уровни их профессиональной компетентности, а также качество профессиональной деятельности;
- помогают в решении задач, стоящих перед педагогами в ходе реализации образовательной программы ДОО;
- реализуют и направляют профессиональную деятельность воспитателей;
- организуют работу с коллективом;
- консультируют педагогов по возникающим у них вопросам [8, с.70-73].

Основным приоритетом в работе с педагогами должно быть создание условий для полноценного раскрытия и реализации потенциала их личности. Следует заметить, что компетентность педагогов и качество их образования в современном дошкольном учреждении полностью зависит от грамотного методического руководства старшего воспитателя или методиста, а также от правильного выбора форм, методов и средств, подобранных для эффективного руководства работой педагогов и повышения их компетентности, улучшения качества образовательного процесса.

Методическое сопровождение педагогов дошкольной образовательной организации по вопросам развития речи-рассуждения нацелено на повышение компетентности в данной области. Для этого необходимо организовывать следующие формы работы:

А) групповые формы работы:

1. Педагогические советы, на которых будут разбираться вопросы речевого развития детей старшего дошкольного возраста, важности формирования речи-рассуждения в дошкольном возрасте;
2. Семинары-практикумы, на которых педагоги знакомятся с структурой речи-рассуждения, формами и методами развития монологической речи старших дошкольников;
3. Деловые игры, с помощью которых можно показать методы и приемы развития речи-рассуждения в старшем дошкольном возрасте;

4. Круглые столы. Данная форма поможет передать опыт педагогов в данной сфере. И т.д.

Б) индивидуальные формы методического сопровождения:

1. Консультации, освещающие новые тенденции развития речи-рассуждения;
2. Беседы, ответы на вопросы;
3. Помощь в подборе методического материала, игр на развитие речи-рассуждения.

Сущность методического сопровождения педагогов в развитии речи-рассуждения старших дошкольников заключается в своевременной и эффективной практической помощи педагогам в повышении их профессиональной компетентности в вопросах развития у детей речи рассуждения, грамотно строить высказывания и соблюдать структуру (тезис, доказательство, вывод). А также в совершенствовании качества организации педагогической деятельности при использовании более эффективных методов, приемов и форм работы.

Таким образом, необходимо отметить, что методическое сопровождение педагогов ДОО должно способствовать совершенствованию и творческой самореализации педагогов, повышению их профессионального мастерства в вопросах речевого развития дошкольников через проведение методических мероприятий. Правильно организованные и разнообразные методические формы работы должны обеспечивать повышение профессиональной компетентности педагогов, участвующих в образовательном процессе. Одним из важных методов в профессиональном развитии педагога мы считаем его информационное обеспечение (консультации, участие в работе семинаров, практикумов, методических объединений) и психолого-педагогическую поддержку (организации ситуации успеха, поддержка и оценка успешной деятельности, постоянная помощь в тех пределах, которых он нуждается).

Список литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», утвержден приказом МО и Н РФ №273 - ФЗ от 29.12.2012
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 "Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования" (Зарегистрирован 28.12.2022 № 71847)
3. Яшина, В.И. Особенности связных высказываний типа рассуждения у детей шести лет / В.И. Яшина // Совершенствование обучения и воспитания дошкольников в детском саду и семье. - Шуя, 1993. - С. 47 - 53.
4. Фалюшина, Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении : Пособие для руководителей ДОУ / Л. И. Фалюшина. - Москва : АРКТИ, 2003 (Домодедово : ДПК). - 259, [2] с. : табл.; 21 см. - (Методическая библиотека / Упр. ДОУ).; ISBN 5-89415-288-7
5. Новик, Н.Н. Методическое сопровождение педагогов в дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие / Н.Н. Новик. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 132 с.

Значение спортивных эстафет как средства развития быстроты у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в представленной статье раскрыто значение спортивных эстафет как средства развития быстроты у детей старшего дошкольного возраста. Особое внимание автором отводится методической стороне заявленного аспекта исследования.

Ключевые слова: эстафета, средство, быстрота, развитие, ребенок старшего дошкольного возраста.

Эстафеты - это увлекательные и веселые игры, которые могут быть использованы в качестве средства развития быстроты у детей старшего дошкольного возраста. Они помогают развивать не только физические навыки, но и социальные навыки, такие как сотрудничество, командная работа и лидерство [1, стр.15].

В методике физического воспитания и развития детей принято делить игры по виду на:

1. Элементарные игры с правилами:

- а) сюжетного характера («Лохматый пес», «Гуси-лебеди», «Хитрая лиса»);
- б) бессюжетные, где в основе лежат правила (догонялки, прятки, ловишки, игры-эстафеты);
- в) аттракционы со специально создающимися условиями (прыжки в мешках, пронести воздушный шарик в ложке, приклей нос Буратино);
- г) игры-забавы на развитие мелкой моторики пальцев (пальчик-мальчик, сорока, колечко).

1. Сложные игры с правилами:

- а) спортивные (футбол, элементы баскетбола на 7-ом году жизни);
- б) игры с элементами спорта (городки, кегли, кольцобросы).

Таким образом, игры-эстафеты относятся к элементарным бессюжетным играм с правилами.

По характеру перемещений игры-эстафеты разделяют на:

- 1. Линейные игры-эстафеты.
- 2. Круговые.
- 3. Встречные эстафеты.

Основное отличие спортивных эстафет от других эстафет в детском саду заключается в том, что спортивные эстафеты обычно проводятся по строгим правилам и имеют конкретные цели. Они могут включать в себя бег, прыжки, метание мяча и другие физические упражнения. Цель таких эстафет - развить у детей скорость, ловкость, силу и выносливость.

Эстафеты разделяются на 3 категории: небольшой, умеренной и значительной подвижности.

1. К эстафетам небольшой подвижности относятся эстафеты со следующими движениями: ходьба и бег с подлезанием, перелезанием, пролезанием, перешагиванием, ползанием, влезанием и спрыгиванием. Основная цель таких эстафет – освоение детьми последовательности выполнения движений и правил передачи эстафеты. Задания выполняются по одному с небольшой скоростью и амплитудой движений. Продолжительность игровых заданий не более 20 секунд, повторяется такая эстафета до 5 раз [2 стр. 53].

2. Эстафеты умеренной подвижности: в этих эстафетах увеличивается количество препятствий до 8, используется 9 крупный и мелкий инвентарь и оборудование, вводятся дополнительные движения. Во время выполнения заданий дети сочетают бег с перепрыгиванием, с ведением мяча (одной или двумя руками), броском в корзину и т.д. В эстафетах умеренной подвижности исходные положения детей могут быть в колонну по одному, по двое, сидя лицом по направлению движения и т.п. Продолжительность игрового задания около 30 секунд, повторяется эстафета не более 3 раз.

3. Эстафеты значительной подвижности – это эстафеты для хорошо физически подготовленных детей. Количество препятствий увеличивается до 10. К исходным положениям добавляются — сидя, спиной по направлению движения, лежа на животе и другие. Дети в таких эстафетах пробегают 25-30 м за 45-90 секунд (пульс не должен быть больше 140 ударов в минуту). И повторять эти задания можно не более 1-2 раз. Эстафеты этой категории организуются в летнее время на дорожке препятствий, также дорожку препятствий целесообразно использовать еще и для формирования и совершенствования различных двигательных навыков.

Спортивная эстафета - это разновидность эстафеты, которая включает в себя физические упражнения и требует от участников хорошей физической подготовки. В спортивной эстафете участники могут бегать, прыгать, бросать мяч и выполнять другие физические упражнения [3].

Рассмотрим показатели эффективности спортивных эстафет в части развития быстроты у детей старшего дошкольного возраста:

1. Развитие координации движений:

Эстафеты - это увлекательные и веселые игры, которые могут быть использованы в качестве средства развития быстроты у детей старшего дошкольного возраста. Они требуют от детей быстрого и точного выполнения различных движений, таких как бег, прыжки, броски и ловля мяча.

Бег является одним из основных элементов эстафет [4, стр. 101].

Дети должны бежать быстро и точно, чтобы передать эстафетную палочку или мяч следующему участнику команды. Это помогает улучшить их скорость и быстроту движений.

Прыжки также являются важной частью эстафет. Дети должны прыгать через препятствия, прыгать на одной ноге или прыгать с мячом в руках. Это помогает улучшить их координацию движений и быстроту реакции.

Броски и ловля мяча также являются важными элементами эстафет. Дети должны бросать и ловить мяч точно и быстро, чтобы передать его следующему участнику команды. Это помогает улучшить их координацию движений и быстроту реакции.

2. Развитие скорости:

Эстафеты обычно проводятся на время, что стимулирует детей бежать быстрее, чтобы выиграть. Это помогает развивать скорость и быстроту движений.

3. Развитие выносливости:

Эстафеты могут быть достаточно интенсивными и требовать от детей выносливости. Это помогает улучшить их физическую форму и выносливость [5, стр. 23].

4. Развитие командного духа:

Эстафеты обычно проводятся в командах, что способствует развитию командного духа и сотрудничества. Дети учатся работать вместе, поддерживать друг друга и радоваться успехам команды.

5. Улучшение концентрации:

Эстафеты требуют от детей концентрации и внимания. Они должны следить за своими действиями, а также за действиями других участников команды. Это помогает улучшить концентрацию и внимание [6, стр. 77].

Так, спортивные эстафеты представляют собой эффективное средство развития быстроты у детей старшего дошкольного возраста. Участие в таких соревнованиях способствует развитию физических способностей, координации движений, а также

улучшению выносливости и силы. Кроме того, спортивные эстафеты способствуют формированию командного духа, сотрудничества и взаимопонимания среди детей.

Развитие быстроты у дошкольников в спортивной эстафете происходит за счет нескольких факторов:

1. Физическая активность: участие в спортивной эстафете требует от ребенка быстроты реакции, скорости движений и выносливости. Регулярные тренировки и участие в соревнованиях помогают развивать эти качества.

2. Психологическая подготовка: спортивная эстафета - это соревнование, где важна не только физическая подготовка, но и психологическая. Ребенок должен быть готов к быстрому принятию решений, к работе в команде и к преодолению трудностей [6, стр. 101].

3. Техническая подготовка: в спортивной эстафете важна правильная техника выполнения упражнений. Ребенок должен научиться правильно бегать, прыгать, бросать и так далее. Это требует от него координации движений, гибкости и силы.

Для развития быстроты у детей можно использовать следующие упражнения:

- упражнения с ускорением: ходьба и бег с постепенно нарастающей скоростью.
- упражнения на скорость: добежать до финиша как можно быстрее.
- упражнения с изменением темпа: медленный, средний, быстрый и очень быстрый.
- эстафеты, в которых дети вынуждены выполнять упражнения с наивысшей скоростью (например, убежать от водящего) [7, стр. 44].

Таким образом, проведение спортивных эстафет требует не только физической подготовки, но и психологической готовности участников.

Четкая организация, определение целей и задач, выбор подходящих упражнений и контроль их выполнения играют ключевую роль в успешном проведении таких мероприятий и способствуют всестороннему развитию быстроты у детей.

Список литературы:

1. Бутин, И. М. Развитие физических способностей детей / И. М. Бутин, А. Д. Викулов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 79 с. – Текст: непосредственный.
2. Козырева, О. В. Оздоровительно-развивающие игры для дошкольников: пособие для воспитателей и инструкторов физкультуры дошкол. образоват. учреждений / О. В. Козырева. – М.: Просвещение, 2007. – 94 с. – Текст: непосредственный.
3. Грядкина, Т. С. Тесты для оценки физической подготовленности старших дошкольников / Т. С. Грядкина Проблемы и методы диагностики в педагогике, психологии и медицине: 57 межвуз. сб. науч. тр. Текст : электронный / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена; отв. ред. Н. А. Ноткина. – СПб., 2014. – С. 61-70. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27135884> (дата обращения: 28.02.2024).
4. Ломейко, В. Ф. Развитие двигательных качеств на уроках физической культуры в 1-10 классах / В. Ф. Ломейко. – Минск: Нар. асвета, 2000. – 128 с. – Текст: непосредственный.
5. Лях, В. И. Координационно-двигательное совершенствование в физическом воспитании и спорте: история, теория, эксперимент. исслед. / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 11. – С. 23-26. – Текст: непосредственный.
6. Лях, В. И. Координационные способности школьников / В. И. Лях. – Минск: Полымя, 2003. – 152 с. – Текст: непосредственный.
7. Спутник руководителя физического воспитания дошкольного учреждения: метод. пособие для рук. физ. воспитания дошкол. учреждений / под ред. С. О. Филипповой. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 416 с. – Текст: непосредственный.
8. Лях, В. И. Тесты в физическом воспитании школьников: пособие для учителя / В. И. Лях. – М.: АСТ, 2003. – 272 с. – Текст: непосредственный.

Ванюк А. В., студент БарГУ
научный руководитель: Королёва Н. А., магистр педагогических наук,
ст. преподаватель, БарГУ
г. Барановичи, Беларусь

Педагогические условия активизации самостоятельной двигательной деятельности малоподвижных детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье рассматривается проблема активизации самостоятельной двигательной деятельности малоподвижных детей старшего дошкольного возраста. Автор раскрывает эффективность педагогических условий, направленных на формирование двигательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: двигательная деятельность, двигательная активность, малоподвижность, двигательный тип, активизация двигательной деятельности, дети старшего дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте потребность в двигательной активности достаточно высока, однако на практике она не всегда реализуется должным образом. В настоящее время наблюдается тенденция к большому ограничению самостоятельной двигательной активности детей, причем данная ситуация наблюдается как в семье, так и в детских садах. Причиной сложившейся ситуации в условиях учреждений дошкольного образования является увеличение продолжительности занятий специально организованной деятельностью с преобладанием статических поз. Кроме того, современные дети предпочитают больше времени проводить за увлекательными компьютерными играми, заниматься конструированием или смотреть мультфильмы и телепередачи. Указанными обстоятельствами обусловлен выбор темы нашего исследования «Педагогические условия активизации самостоятельной двигательной деятельности малоподвижных детей старшего дошкольного возраста».

Для того чтобы раскрыть содержательные аспекты данной проблемы, необходимо рассмотреть используемые основные понятия и вкладываемый в них в современной науке смысл.

Двигательная деятельность — это естественная потребность в движении каждого ребёнка, и её удовлетворение является одним из самых важных условий гармоничного и полноценного его развития. Оптимальный уровень двигательной активности должен полностью удовлетворять биологическую потребность ребенка в движении, а также соответствовать функциональным возможностям организма и способствовать улучшению, как общего состояния здоровья, так и физического развития.

Основные характеристики двигательной активности ребёнка составляют такие параметры, как «уровень двигательной активности» и «двигательный тип». По мнению М. А. Руновой [2] и Э. Я. Степаненкова [3, с. 139] можно выделить три основных уровня двигательной активности, а именно высокий, средний и низкий уровень.

Высокий уровень двигательной активности характеризуется проявлением следующих характеристик: высокая подвижность, высокий уровень развития основных видов движений, обширный двигательный опыт, который обогащает самостоятельную двигательную деятельность ребёнка.

Средний уровень двигательной активности наблюдается у детей с высоким и средним уровнем развития двигательных качеств и показателями физической подготовленности.

Низкий уровень двигательной активности составляет категория малоподвижных детей, у которых наблюдается отставание в развитии физических качеств и показателей

развития основных видов движений от установленных нормативов, а также общая пассивность, обидчивость и застенчивость.

Двигательный тип включает набор индивидуальных двигательных особенностей, которые присущи ребёнку. Стоит отметить, что каждому ребёнку присущ свой тип двигательной активности, и запоздалое выявление или навязывание несвойственного типа движения может привести к тому, что у него возникнет полная неприязнь к физическим движениям, или в целом к двигательной активности.

Как утверждает В. Н. Шебеко «самостоятельной двигательной деятельностью можно считать лишь ту деятельность, которая возникает по инициативе самого ребёнка и осуществляется им под наблюдением взрослого» [4, с. 171].

Основными средствами развития двигательной активности детей в учреждениях дошкольного образования являются игры и физические упражнения. Физическое упражнение – двигательное действие, которое создано и применяется для физического совершенствования ребёнка. Игры применяются в том случае тогда, когда движение ребёнком уже освоено и требуется развить умение и применять двигательные навыки в различных ситуациях.

Также в практике педагогических работников дошкольного учреждения при осуществлении руководства двигательной активностью дошкольников широко используются наглядные, словесные, практические, игровые и соревновательные методы обучения.

Экспериментальное исследование активизации самостоятельной двигательной деятельности малоподвижных детей в возрасте 6-7 лет было организовано на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка г. Солигорска». В исследовании принимали участие две группы дошкольников старшего дошкольного возраста в количестве 18 человек, из которых 10 девочек и 8 мальчиков.

— Опытнo-экспериментальная работа по формированию самостоятельной двигательной активности и определению эффективности для этого созданных условий включала в себя несколько этапов:

— первый этап включал в себя диагностическое обследование первичного уровня сформированности самостоятельной двигательной активности у детей;

— второй этап включал внедрение разработанных методических заданий и упражнений в образовательную деятельность группы;

— третий этап включал повторное диагностическое обследование; обработку полученных данных, их анализ, формулировку выводов.

Для решения экспериментальных задачи были использованы следующие методы: наблюдение, метод шагометрии и метод хронометрии.

Метод шагометрии позволяет определить количество шагов, сделанных ребёнком в течение определённого времени. Данные, полученные с шагомера, сравнивались с нормативными показателями двигательной активности, как на физкультурных занятиях — 1400—1500 шагов (М. А. Руновой), так и общее количество — 11 тысяч шагов (Т. С. Грядкиной).

Согласно данным, полученным на констатирующем этапе эксперимента, в дошкольном учреждении за время пребывания дети высокий уровень (11 тысяч шагов) не был диагностирован ни у одного ребёнка. Средний уровень двигательной активностью (9-10 тысяч шагов) был диагностирован у 15 детей, что составило 83% от общего количества. Дети со средним уровнем двигательной активности с удовольствием включались во все упражнения, но не всегда проявляли должное усилие и не всегда доходили до конца игры. Выполняя все двигательные функции, они не нарушали правил, но при этом не проявляли особого интереса, в связи, с чем достаточно часто отвлекались. Низкий уровень двигательной активности (8-9 тысяч шагов) определили у 3-х детей (17%). У данных детей наблюдается низкий интерес к подвижности, они часто переключаются на другие виды деятельности. Ребята неуверенно выполняли сложные упражнения, не всегда были

внимательны, редко соблюдали правила игры. В период целого дня пребывания детей в дошкольном учреждении проявлялась пассивность, вялость и нежелание включаться в подвижные игровые ситуации.

Методика хронометрии подразумевала фиксацию непосредственно того времени, которое было затрачено на движения в таких формах работы с детьми, как утренняя гимнастика, физкультурные разминки и подвижные игры, а также гимнастика после сна и самостоятельная деятельность. Данные по хронометрии сравнивались с нормативными показателями двигательной активности 2-2,5 часа (Т. И. Осокиной [1]). Результаты хронометрии показали, что в течение дня старшие дошкольники в двигательной деятельности недостаточно задействованы. При этом было установлено, что не все формы работы соответствуют нормативным показателям. Общая двигательная активность детей в старшей группе в разных формах составила 1 час 50 минут.

Таким образом, результаты диагностики уровня двигательной активности детей старшего дошкольного возраста привели нас к выводу, что данные способы организации детей в недостаточной степени позволяют совершенствовать их двигательную активность. Возникла необходимость моделирования двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с применением эффективных методов и приёмов повышения уровня их работоспособности и в целом уровня двигательной активности.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме активизации самостоятельной двигательной деятельности малоподвижных детей старшего дошкольного возраста и результаты констатирующего этапа эксперимента, позволили нам разработать методические рекомендации по формированию двигательной активности детей старшего дошкольного возраста средствами подвижных игр. Для этого нами были организованы следующие педагогические условия:

- учёт возрастных и индивидуальных особенностей сформированности двигательной активности детей;
- включение игровых упражнений и подвижных игр в распорядок дня старшей группы и самостоятельную двигательную деятельность детей в течение всего дня;
- привлечение родителей воспитанников старшей группы к организации и проведению подвижных игр с детьми.

На формирующем этапе педагогического эксперимента с целью успешной реализации в дошкольном учреждении физкультурно-оздоровительного процесса нами была разработана вариативная модель двигательного режима.

С целью правильного распределения подвижных игр в режиме дня нами был составлен перспективный план работы. Для достижения оптимальных физических нагрузок регулировалась продолжительность и темп игры. Для этого применялось чередование заданий типа «Кто быстрее» и «Кто лучше», а также «Какая команда точнее». Нами также были реализованы и психогимнастические упражнения на релаксацию. Среди подвижных игр преобладали бессюжетные игры, так как детям старшего дошкольного возраста в первую очередь важен сам результат игры.

Осуществляя поиск решения в подвижных играх определенных двигательных задач, дети получали знания самостоятельно. Они придумывали различные варианты игр, новые сюжеты и более сложные игровые задания. Для этого мы использовали такие подвижные игры, в которых требовалось умение придумать варианты движений и различные их комбинации («Сделай фигуру», «День и ночь» и др.).

Двигательные разминки и физкультминутки применялись с целью предупреждения утомления детей в процессе организации занятий, которое обусловлено длительным сидением в однообразной позе, а также требующим сосредоточенного внимания и поддержания умственной работоспособности детей на хорошем уровне.

В работе с семьями воспитанников старшей группы использовались преимущественно традиционные формы работы, зарекомендовавшие себя в практике работы дошкольных учреждений, в частности родительские собрания с привлечением специалистов учреждения

дошкольного образования. Внимание в работе было уделено, также и таким нетрадиционным формам работы, как дни здоровья, дни открытых дверей, встречи за «круглым столом», совместные спортивные досуги и праздники («Давайте поиграем», «Папа, мама, я — здоровая семья», «Веселые старты», «Спортивные друзья — родители и дети»). Также для родителей были организованы и проведены индивидуальные педагогические беседы и консультации, и практические занятия, которые дали возможность установить с ними тесный контакт.

Результативность проделанной работы определяли на контрольном этапе исследования. После проведения наблюдения и диагностики (шагометрия и хронометраж) получили следующие количественные данные: высокий уровень самостоятельной двигательной активности продемонстрировали 33% (6 детей). Дети были активны, включались во все упражнения, выполняли их правильно, четко и без дополнительных указаний от воспитателя. Они с удовольствием помогали другим детям, у которых что-то не получалось. Средний уровень двигательной активностью (10-9 тысяч шагов) имеют 10 детей, что составляет 55%. Дети с данным уровнем с большим удовольствием включались во все физические упражнения, однако они не всегда проявляли должные усилия и поэтому не всегда доходили до конца игры. На низком уровне освоения двигательной активности (8-9 тысяч шагов) находятся 2 ребёнка (11%). У них по-прежнему наблюдается низкий интерес к участию в двигательной деятельности, непостоянство в выполнении физических упражнений: часто переключаются на другие виды деятельности.

Сравнительные результаты данных, полученных в ходе исследования на контрольном этапе, показывают, что у детей старшего дошкольного возраста высокий уровень двигательной активности вырос на 33%, при этом средний уровень снизился на 28%, низкий уровень снизился на 6%, что свидетельствует о наличии положительной динамики.

Таким образом, можно сделать вывод, что именно подвижная игра, включённая во все виды нерегламентированной деятельности в течение всего дня пребывания ребёнка в учреждении дошкольного образования, способствует развитию физических качеств и служит средством повышения двигательной активности малоподвижных детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду / Т.И. Осокина. — 3-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 1986. — 304 с.
2. Рунова, М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду / М. А. Рунова. — М. : Мозаика-Синтез, 2008. — 255 с.
3. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э. Я. Степаненкова. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 364 с.
4. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / В. Н. Шебеко. — Минск: Выш. шк., 2010. — 288 с.

Власова Д.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Арасланова А.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Профориентационный квест как средство формирования позитивных установок к различным видам труда у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: данная статья посвящена исследованию формирования позитивных установок к различным видам труда у детей дошкольного возраста посредством профориентационного квеста. Автор приводит теоретическое обоснование проблемы

исследования, а также эмпирически подтверждает необходимость применения профориентационного квеста в дошкольных организациях.

Ключевые слова: профориентационный квест, установка, трудовая деятельность, виды труда.

Профориентационная работа в настоящее время становится вызовом времени и начинается задолго до осознанного выбора профессиональной траектории [1, с. 8]. Уже в дошкольном возрасте важно организовать целенаправленную деятельность, направленную на создание условий по профессиональному ориентированию дошкольников через ознакомление с различными видами трудовой деятельности человека. Трудовое воспитание является одним из значимых направлений в работе дошкольной организации и воспитателям важно выбирать именно те методы и приемы организации деятельности воспитанников, которые наиболее эффективно формируют положительные установки к труду.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования включает образовательную область “Социально-коммуникативное развитие”, где среди основных задач гармонично развитой личности является “формирование у детей позитивного отношения к труду, а также уважительного отношения к работе взрослых”.

Установка в видении Д. Н. Узнадзе – это – неосознаваемая готовность личности к восприятию будущих событий и действию в определенном направлении. Возникновение установки обусловлено как объектом, так и субъектом: с одной стороны, установка возникает как реакция на определенную ситуацию, а с другой — в результате удовлетворения определенной потребности [2, с. 239]. У детей старшего дошкольного возраста начинают складываться мотивы общественно-полезного труда, происходит формирование волевых качеств и накопление первых определенных трудовых навыков. Дети могут планировать не только собственную, но и совместную со сверстниками трудовую деятельность. Дети старшего дошкольного возраста с увлечением мастерят что-либо, с удовольствием помогают взрослым в их домашней работе, более ответственно и сознательно относятся к поручениям взрослых.

Современное время диктует современные правила, и на данный момент времени именно квест, как активная форма организации деятельности детей вызывает неподкупный интерес. Как справедливо утверждает И.С. Шеина, «квест-игра представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, которое решается в том числе с использованием информационных ресурсов Интернета. Квест может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом формате» [3, с. 64]. И.В. Политова и В.С.Третьякова убедительно доказывают, что квест – это технология, предполагающая определенную дидактическую задачу, правила, наставника, игровой сюжет и способствует эффективному формированию у детей необходимых навыков и умений [4, с. 77]. Дошкольники усваивают информацию более эффективно, если квест составлен в форме игры, так как игровая деятельность является для них основной [5, с. 61]. Современные исследователи утверждают, что в квест-играх содержится потенциал для формирования у детей дошкольного возраста новых представлений и практических навыков. Участие в квестах сопровождается у детей восторгом, удовлетворением и интересом.

С целью определения уровня сформированности позитивных установок к различным видам труда у детей старшего дошкольного возраста была организована опытно-исследовательская работа. Исследовательская группа состояла из 23 дошкольников из МБДОУ №6 “Василёк” г. Сургута возраста от 5 до 6 лет. Для достижения данной цели была использована «Диагностика сформированности трудовых умений и навыков старших дошкольников Л.В. Куцаковой [6]. Характеристика компонентов и показателей сформированности позитивных установок к различным видам труда у детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика компонентов и показателей уровня сформированности позитивных установок к различным видам труда у детей старшего дошкольного возраста

Компоненты	Показатели
Когнитивный	Полнота и объем знаний о различных видах труда: бережное отношение к своему и чужому труду.
Эмоциональный	Степень развития эмоционального отношения к труду. С энтузиазмом выполняют трудовые обязанности.
Поведенческий	Способность оценивать свой труд, желание трудиться и помогать окружающим.

В соответствии с выделенными критериями и показателями были составлены характеристики уровней сформированности установок к различным видам труда. Отметим, что сформированность установок к различным видам труда у детей старшего дошкольного возраста проявляется на трех основных уровнях: высокий, средний, низкий.

Таблица 2

Характеристика уровней сформированности установках к различным видам труда

Компонент	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	У детей сформировано знание о том, что такое труд, сформировано уважительное отношение к труду.	Трудовая деятельность не воспринимается старшим дошкольником в полной мере, у воспитанников недостаточно знаний о том, что такое трудовая деятельность и с какой целью они её выполняют.	Старшие дошкольники не знают, что такое трудовая деятельность, не чувствуют на себе ответственности за свой труд и труд других людей, не осознают важность трудовой деятельности в их жизни.
Эмоциональный	Характеризуется наличием положительного отношения к труду, бережное отношение к труду в природе и жизни.	Старший дошкольник принимает участие в труде выборочно, в соответствии с собственными предпочтениями.	Воспитанник не чувствует положительных эмоций в ходе трудовой деятельности, он не осознает принцип связи труда и человека.
Поведенческий	С ответственностью подходит к выполнению трудовой деятельности. Понимает и принимает связь человека и труда.	Без желания выполняет трудовые поручения, при этом, не осознавая важность и значимость труда.	Отношение ребенка к труду резко негативное. Отказывается выполнять трудовые поручения.

Приведем результаты проведенной диагностики (когнитивный компонент). У 30% (7 воспитанников) высокий уровень – у данных детей сформировано знание о том, что такое труд, сформировано уважительное отношение к труду. У 44% (10 воспитанников) средний уровень – трудовая деятельность не воспринимается старшими дошкольниками в полной мере, у воспитанников недостаточно знаний о том, что такое трудовая деятельность и с какой целью они её выполняют. У 26% (6 воспитанников) низкий уровень – старшие дошкольники не знают, что такое трудовая деятельность, воспитанники не чувствуют на себе ответственности за свой труд и труд других людей, не осознают важность трудовой деятельности в их жизни.

Результаты диагностики уровня сформированности эмоционального компонента позволяют утверждать, что у 30% (7 воспитанников) высокий уровень - у данных детей характеризуется наличие положительного отношения к труду, бережное отношение к труду в природе и жизни. У 35% (8 воспитанников) средний уровень - данные дети принимают участие в труде выборочно, в соответствии с собственными предпочтениями. У 35% (8 воспитанников) низкий уровень - данные воспитанники не чувствуют положительных эмоций в ходе трудовой деятельности, они не осознают принцип связи труда и человека.

Результаты диагностики уровня сформированности поведенческого компонента показали, что у 22% (5 воспитанников) высокий уровень - дети с ответственностью подходят к выполнению трудовой деятельности. Понимают и принимают связь человека и труда. У 39% (9 воспитанников) средний уровень - дети без желания выполняют трудовые поручения, при этом не осознавая важность и значимость труда. У 39% (9 воспитанников) низкий уровень - отношение у детей к труду резко негативное. Отказываются выполнять трудовые поручения.

На основе анализа сводных результатов исследования сформированности установок к различным видам труда можно сделать вывод, что лишь 27% (от общего числа детей) обладают высоким уровнем. Данные дети проявляют наибольшую активность при выполнении заданий. У них в полном объеме сформированы знания о различных видах труда и бережное отношение к своему и чужому труду. У 40% детей наблюдается средний уровень, который характеризуется тем, что у детей возникали трудности при выполнении заданий и им требовалась помощь воспитателя. У детей сформировано положительное отношение к труду, они с энтузиазмом выполняют трудовые поручения, но не всегда могут справиться самостоятельно. У 33% детей наблюдается низкий уровень. Отношение детей к труду негативное. Они отказываются выполнять трудовые поручения и не чувствуют положительных эмоций в ходе трудовой деятельности. Воспитанники не чувствуют на себе ответственности за свой труд и труд других людей, не осознают важность трудовой деятельности в их жизни.

На основе изученного материала и проведенной диагностики нами был разработан профориентационный квест, направленный на формирование позитивных установок к различным видам труда у детей старшего дошкольного возраста.

К квесту прилагаются методические материалы, в которых содержится все необходимое: описание, ход проведения, оборудование и материалы, «трудовая книжка», маршрутная карта. Данные материалы помогут воспитателю при организации и проведении профориентационного квеста, который не требует особых временных затрат.

Квест разработан в приложении *prezi.com*, в виде путешествия. В начале детям необходимо замотивировать на дальнейшую работу. В начале профориентационного квеста детям объясняют его значимость, цель и задачи, но оставляют в секрете те профессии, которые детям предстоит освоить. Воспитатель сразу же предупреждает, что детям будут выданы трудовые книжки, в которые по мере освоения профессии будет внесена отметка. Затем детям необходимо будет переходить от одной станции к другой, при этом выполнять задания, погружаясь в город профессий. Помогать им в этом будут мультипликационные

персонажи - Леон и Эля. Данный квест содержит в себе несколько профессий: повар, музыкальный руководитель, фитнес-тренер и инспектор ГИБДД. Квест начинается с освоения профессии повара. Детям объясняют, какие навыки и умения необходимы в данной профессии для выполнения трудовых обязанностей. Ребята учатся ориентироваться в кухонном инвентаре, изучают основы приготовления канале. Далее дети посещают музыкальный зал и осваивают профессию музыкального руководителя. Детей посвящают в трудовые обязанности данной профессии и предлагают им выполнить задание, связанное с детскими музыкальными инструментами. Затем дети переходят на станцию, где их ожидает инспектор ГИБДД. Он рассказывает им о важности и значимости своей работы. Дети совершенствуют навыки по запоминанию дорожных знаков, которые важно знать участникам дорожного движения. В конце дети посещают спортивный зал, где актуализируют знания о профессии фитнес-тренера. Детям предлагаются различные виды физической активности.

Квест можно предполагать дальнейшую доработку и включение в него большего количества профессий. Каждую станцию можно использовать как отдельно, так и в комплексе с другими. Данный квест был апробирован, все возникшие проблемы и трудности были устранены с целью его дальнейшего использования. Дети с большим интересом выполняли все задания квеста

Можно утверждать, что организованный таким образом профориентационный квест станет не только средством формирования позитивных установок к различным видам труда, но и значимым аспектом обучения и развития детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Арасланова, А. А. Профориентационная работа: актуальные вызовы, этапы развития и современные проблемы / А. А. Арасланова // Человек. Социум. Общество. – 2020. – № 9. – С. 4-10.
2. Узнадзе Д.Н. Педагогика установки / Д.Н.Узнадзе — СПб : Питер, 2001. — 414 с. — ISBN 5-318-00163-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/54239> (дата обращения: 10.05.2024).
3. Шеина Л. И. Квесты – как новая форма взаимодействия взрослых и детей // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2018. Т. 46. – С. 439–441.
4. Политова И.В., Третьякова В.С. Игра-квест как метод профориентационной работы с младшими школьниками // Социальная педагогика. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kvest-kak-metod-proforientatsionnoy-raboty-s-mladshimi-shkolnikami> (дата обращения: 03.05.2024).
5. Смирнова, Е. О. Психология и педагогика игры : учебное пособие для среднего профессионального образования / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. — Москва : Юрайт, 2024. — 223 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-10879-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/542439> (дата обращения: 02.05.2024).
6. Куцакова Л.В., Павлова Л.Ю., Комарова Т.С. Трудовое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 3-7 лет. - Текст: непосредственный / Л. В. Куцакова, Л. Ю. Павлова, Т. С. Комарова — 3-е, испр. и доп. — Москва : Мозаика-Синтез, 2021 — 128 с.

Этическая беседа как средство формирования ценностного отношения к семье у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в рамках данной статьи этическая беседа рассматривается как эффективное средство формирования ценностного отношения к семье у детей старшего дошкольного возраста. Автор эмпирически подтверждает необходимость формирования ценностного отношения к семье у детей старшего дошкольного возраста. Приведены примеры апробированных на практике этических бесед для использования в образовательном пространстве современного ДОО.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, дошкольное образование, воспитание, этическая беседа

Семья играет значимую роль в формировании ценностей каждого человека, влияя на его жизненные приоритеты и взгляды на мир. Проблемы семейного воспитания и развития требуют особого внимания со стороны общества, включая образовательные учреждения и социальные службы.

Отношение к семье меняется и укрепляется на протяжении всего жизненного пути. Многое влияет на то, как складывается и развивается это взаимоотношение. Основные черты этого взаимоотношения вырабатываются в детском возрасте. Исследования подтверждают, что именно в самом начале своей жизни, в первые свои годы ребенок, растущий в семье, формирует свое представление о семье. Именно в семейной обстановке ребенок включается в поток деятельности, которая продолжается в детских учреждениях и школах. Он погружается в систему мировоззрения параллельно усваивает внешние человеческие ценности.

У детей дошкольного возраста особенно важно развивать ценностное отношение к своей семье, так как восприятие нравственных норм и правил в этом возрастном периоде особенно важно, дети активно формируют гуманистическое отношение к миру, опираясь на свои чувства и эмоциональную сферу. Дети уже способны осознавать важность моральных ценностей, включая семейные [1, с. 112].

В период старшего дошкольного возраста самое значимое влияние на формирование ценностного отношения к семье у детей оказывают родители, братья, сестры и другие близкие родственники. Тем не менее, дошкольные образовательные учреждения, школа, социальные сети также имеют возможность вмешаться и влиять на этот процесс.

Под семейными ценностями подразумеваются важные аспекты жизни людей, связанных с браком, родительством и родством, а также определенные представления об «идеальной» семье, которые существуют в определенных социокультурных условиях. Часто ценностное отношение к семье связывается с нравственными принципами, религией и образом жизни, которые помогают различать правильное от неправильного. За последние сто лет ценностное отношение к семье претерпело значительные изменения в соответствии с изменениями в структуре и составе семей. Для формирования ценностей важно находиться в подходящей (правильной) среде. Самые первые и значительные уроки о ценностях дети получают именно в семье, поэтому она считается самой важной средой для их воспитания. Родители должны выступать в качестве положительного образца для своих детей и демонстрировать хороший пример своим поведением. Дошкольные образовательные организации также выступают значимым фактором при формировании ценностных установок у детей. Они предоставляют детям систему и опору в процессе усвоения понятий о правильном и неправильном [2, с. 96].

Многочисленные исследования в области педагогики, психологии и социологии подтверждают, что основы уважения к семье нужно закладывать с дошкольного возраста, используя разнообразные методы, приемы и формы организации воспитательного процесса, включая этические беседы. Этическая беседа помогает детям развивать навык формирования правильных мнений и суждений по всем интересующим их вопросам. При обсуждении конкретных ситуаций и действий дети легче понимают их суть и значение [3]. Эти беседы способствуют глубинному пониманию детьми человеческих взаимоотношений, а также важности добрых поступков.

Сегодня в дошкольных образовательных организациях реализуются различные программы, направленные на формирование ценностного отношения к семье, такие как «Ценности моей семьи» и «Моя семья – моя гордость». Данные программы продемонстрировали свою эффективность, они предполагают использование этических бесед, ролевых игр, творческих заданий, интерактивных упражнений, семейных проектов, тематических занятий и других мероприятий. Данный подход не только способствует укреплению семейных устоев, но и обогащает духовный мир детей, помогая формировать систему моральных ценностей и убеждений дошкольников. [4]

В ходе опытно-исследовательской работы проведена диагностика ценностного отношения к семье у детей старшего дошкольного возраста. Исследовательская группа состояла из 20 дошкольников из МБДОУ №7 г. Сургут, детский сад «Буровичок», обучающихся в подготовительной группе. Основной целью проведенной исследовательской деятельности было выявление степени осмысленности и восприятия семейных ценностей у детей в возрастной группе 6-7 лет.

Набор диагностических процедур включал:

1. Наблюдение в естественной образовательной среде, позволяющее определить проявление эмоциональной связи ребенка с его семьей и его способность к выражению и пониманию чувств, относящихся к семейным традициям.

2. Персональные беседы с детьми, в ходе которых они рассматривали вопросы, связанные с их семьей, ее обычаями и традициями, а также значение этих элементов для каждого из них.

3. Различные диагностические вопросы и задания, в том числе: «Ценности и традиции моей семьи» (С.П. Акутина), «Я и моя семья» (Р.В. Овчарова), «Дополните предложение» (версия для детей В. Михала), педагогический случай «Что важнее?», метод «Истории через изображения» (модифицированный вариант Р.М. Калининой).

На основании диагностик и приведения полученных результатов к средним показателям сделаны следующие выводы.

В группе редко встречается высокий уровень ценностного отношения к семье, что показали результаты всех диагностик: (уровень семейной осведомленности дошкольников; уровень сформированности семейных ценностей; уровень сформированности представлений о проявлении заботы). Высокий уровень ценного отношения к семье проявлен в среднем у 15% детей. Эти дети проявляют активное участие и заинтересованность в семейной деятельности, осведомлены о семейных традициях и с удовольствием их соблюдают, понимают особенности внутрисемейных ролей.

Средний уровень ценностного отношения дошкольников внутри семьи в среднем наблюдается у 35% детей в группе. У них проявлена общая осведомленность о семейных традициях, но сами они не стремятся их соблюдать, им требуется напоминание. Проявление заботы у них слабо развито, но сами они ждут поддержки со стороны родственников. Склонны порой к потребительским отношениям в семье.

В среднем 50% детей в группе показали низкий уровень ценностного отношения к семье. Они не проявляют себя в семье, у них нет эмоциональной привязки к близким, а некоторые аспекты семейной жизни они отрицают.

Этические беседы стали одним из значимых направлений, разработанного нами комплекса образовательных мероприятий по формированию представлений о ценностном

отношении к семье у детей старшего дошкольного возраста. Данное направление включает в себя регулярные беседы с детьми на темы, связанные с семейными ценностями, традициями и обязанностями, которые включают обсуждение таких вопросов, как важность семьи, роли различных членов семьи, взаимопомощь и поддержка в семье.

Приведем пример, разработанных в рамках данного исследования и апробированных этических бесед.

Тема беседы: «Как дети могут помогать взрослым» (5-6 лет).

Цель беседы – развитие у детей понимание того, что проявления любви и уважения в семье выражаются через полезные действия и заботу о взрослых, соответствующую возрастным возможностям детей.

Методические материалы:

- литературные произведения: обсуждение стихотворения Е. Благиной «Мама спит, она устала...» и рассказа К.Д. Ушинского «Захворала мама Тани...», которые помогают детям осмыслить идею заботы о близких;

- анализ ситуаций: разбор проблемных ситуаций, где детям предлагается найти способы помощи взрослым, способствуя формированию эмпатии и ответственности;

- наглядные материалы: использование иллюстраций, семейных фотографий и «талисманов» для конкретизации обсуждаемых тем. Эти материалы стимулируют речевую активность детей и помогают им опираться на личный опыт и восприятие;

- интерактивные технологии: создание презентаций с использованием семейных фотографий детей, иллюстрирующих совместные мероприятия и быт семьи, что способствует удержанию внимания детей и делает беседу более живой и понятной.

Проведенный анализ литературы позволил выявить следующие условия организации и проведения этической беседы, способствующей формированию ценностного отношения к семье:

- создание доверительной, открытой атмосферы,
- использование доступного языка и примеров из повседневной жизни

Эти условия обеспечивают не только понимание детьми предмета обсуждения, но и активное их участие в диалоге, способствуют также развитию критического мышления и самостоятельному формированию моральных позиций.

Внедрение элементов игры, викторин и чтение художественной литературы придает любому образовательному мероприятию занятию более интерактивный и живой характер, повышает заинтересованность и активность детей в процессе. Применение ситуаций, ставящих под сомнение, в диалоге мотивирует детей к развитию творческого подхода в решении задач. Это также помогает детям расширять свои когнитивные горизонты и формирует умение решать бытовые задачи. Анализируя различные подходы к решению предложенных проблем, дети учатся эмпатии, принимая во внимание чувства и перспективы других, что ведет к формированию глубокого понимания правильного поведения.

Этическая беседа способствует развитию не только понимания семейных ценностей у дошкольников, но и воспитанию уважения к членам семьи через поступки и поведение детей, что играет ключевую роль в выработке морального облика младших.

Список литературы:

1. Пермовская, О.С. Формирование у старших дошкольников ценностного отношения к семье / О.С. Пермовская. – Нижний Новгород: Издат-пресс, 2016 – 256 с.
2. Кон, И. С. Ребенок и общество. – М.: ИЦ Академия, 2003. – 336 с. – ISBN 5-7695-1420-5.
3. Алябьева, Е.А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками / Е.А. Алябьева. М., 2004. – 128 с. – ISBN 5-89144-387-2.
4. Акутина, С. П. Семейные духовно-нравственные ценности и их воспитание у старшеклассников в условиях взаимодействия семьи и школы: монография / С. П. Акутина; С. П. Акутина ; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Нижегородский гос. пед. ун-т». – Нижний Новгород: НГПУ, 2009. – 305 с.
5. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е. Социально-психологические исследования

семьи: проблемы и перспективы // // Психология общения: Энциклопедический словарь / Учреждение Российская академия образования «Психологический институт». – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Когито-Центр», 2011. – С. 484-485. – EDN SPSIWN. – Текст: непосредственный.

Гебекханова Д.Р., студентка СурГПУ
научный руководитель: Шаниц Е.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут, Россия

Проблема нравственного воспитания дошкольников в психолого-педагогической литературе

Аннотация: в статье автор обосновывает актуальность изучения проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста; проводит ретроспективный анализ проблемы исследования; обосновывает сущность морали, нравственности, характеризует механизм нравственного воспитания.

Ключевые слова: норма, мораль, нравственность, поведение, воспитание, дошкольник

В российской науке понятие «нравственность» впервые упоминается в Словаре Академии Российской в конце XVIII и определяется как «сообразность свободных деяний с законом». В толковом словаре В.И. Даля нравственность характеризуется как то, что противоположно телесному. Нравственный - относящийся к одной половине духовного быта; противоположное умственному, но составляющее общее с ним духовное начало. К умственному, автор относит истину и ложь, а к нравственному - добро и зло. В свою очередь нравственный человек у В.И. Даля - это добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с достоинством человека, с долгом честного и чистого сердцем гражданина».

Что касается философских и этических словарей, данные термины носят достаточно расплывчатый характер. Так, в философской энциклопедии мораль рассматривают как особую форму общественного сознания, и как вид общественных отношений, и как действующие в обществе нормы поведения, регулирующие деятельность человека - нравственную деятельность.

Следует отметить, что в советских психологических словарях понятия «нравственность» и «мораль», вообще не зафиксированы. В ряде психологических словарей, данный термин не упоминается. Однако К.К. Платонов в кратком словаре системы психологических понятий включил такие понятия как «моральная воспитанность», «морально-воспитанная воля», «морально-психологический климат», «моральные явления», «нравственные нормы», «нравственные способности». При этом моральная воспитанность и морально-воспитанная воля рассматривались данным психологом как моральные свойства личности, выражающиеся в ее поступках, соответствующих нравственным нормам».

Наиболее полно понятие «нравственность» трактуется в большом толковом психологическом словаре Артура Ребера. Нравственность — это общая тенденция вести себя таким образом, который соответствует моральному кодексу общества.

Этот термин означает, что такое поведение произвольно; тот, кто повинуется этому кодексу против своего желания, не считается нравственным. Если мораль представляет собой абстракцию, лежащую в основе действия, то нравственность - ее осмысление.

Воспитание рассматривается как социальное, целенаправленное создание условий (организационных, духовных, материальных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к и производственному труду и общественной жизни. В своём учебнике по педагогики такие авторы, как А. А. Долженко, Н. В. Чепыжная и Н. В. Родионова утверждают, что воспитание следует понимать, как: передачу социального

опыта; воспитательное воздействие на человека, группу или коллектив; организацию образа жизни и деятельности воспитанников; воспитательное взаимодействие воспитателя и воспитанника; создание условий для развития личности воспитанника.

Воспитание - целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В широком социальном смысле воспитание — это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. В узком социальном смысле под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных ЗУН, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций, подготовки к жизни. В широком педагогическом смысле воспитание — это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива воспитателей на воспитываемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемых в образовательных организациях и охватывающих весь учебно-воспитательный процесс. В узком педагогическом смысле воспитание — это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных задач.

Вот что пишет Е. В. Рочева: «Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие на личность. В данном случае воспитание отождествляется с социализацией».

Таким образом, из многообразия данных понятий воспитания можно сказать, что — это процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе.

Такие педагоги, как Н.М.Болдырев, И.С.Марьенко, Л.А.Матвеева, Л.И.Божович и многие другие, исследовали вопросы нравственного воспитания и рассматривают его в разных аспектах.

В педагогической энциклопедии С.Ожегова нравственное воспитание определяется как «целенаправленное формирование морального сознания, развитие нравственных чувств и выработка навыков и привычек нравственного поведения». Нравственное воспитание - двухсторонний процесс. Он заключается в воздействии воспитателей на воспитанников и в их ответных действиях, т.е. в усвоении ими нравственных понятий, в переживании своего отношения к нравственному и безнравственному в поступках и во всем поведении».

По мнению У.Б.Ибрагимовой, Р.Т.Мейрбековой, Г.А.Умирзаховой нравственное воспитание — это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения высокого сознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами морали. Нравственное воспитание – не заучивание моральных норм и бездумная отработка привычек поведения, а активный жизненный процесс отношений, взаимодействий, деятельности, общения и преодоления противоречий; процесс постоянных и систематических решений, выборов волевых усилий в пользу моральных норм, процесс самоопределения и самоуправления в соответствии с ними. Сегодня достоверно известно, что нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни ребенка с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом целостного процесса является формирование нравственно цельной личности в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

Прочность, устойчивость нравственного качества зависят от того, как оно формировалось, какой механизм был положен в основу педагогического воздействия. Рассмотрим механизм нравственного становления личности. Для формирования любого нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Поэтому нужны знания, на основе которых у ребенка будут складываться представления о сущности нравственного качества, о его необходимости и о преимуществах овладения им. Знания и чувства порождают потребность в их практической реализации в поступках, поведении. Поступки и поведение берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность формируемого качества.

Таким образом, вырисовывается механизм нравственного воспитания: «(знания и представления) + (мотивы) + (чувства и отношения) + (навыки и привычки) + (поступки и поведение) = нравственное качество. Данный механизм имеет объективный характер. Он проявляется всегда, при формировании любого (нравственного или безнравственного) качества личности».

Главная особенность механизма нравственного воспитания заключается в отсутствии принципа взаимозаменяемости. Это значит, что каждый компонент механизма важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим. При этом действие механизма носит гибкий характер: последовательность компонентов может меняться в зависимости от особенности качества (от его сложности и т.п.) и от возраста объекта воспитания.

Проблема нравственного воспитания детей разного возраста была и остается по сей день предметом исследования в педагогике, психологии и философии. Данному вопросу уделяли внимание многие классики, как русской педагогики, так и зарубежной: Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, И.Ф.Гербарт, Н.И.Пирогов и др., а также современные психологи и педагоги: Е.П.Багрийчук, С.В.Бобинова, С.К.Бондырева, Н.Г.Капустина, О.А.Спицына и др. Указанные авторы раскрывают сущность нравственного воспитания дошкольников, а также его формы и методы.

Обзор психолого-педагогической литературы показывает, что проблема нравственного воспитания детей достаточно разносторонне разработана.

В дошкольном возрасте интенсивно развиваются высшие чувства: нравственные, эстетические, познавательные, источником формирования которых также являются взаимоотношения с близкими людьми. С точки зрения Ж.Пиаже, если на ранних этапах своего развития ребенок чувствовал доброжелательность, внимание, заботу, любовь, у него есть возможность для формирования фундамента эмоциональной включенности в мир, становления нравственных чувств, эмпатии по отношению к другим.

Известный советский педагог-новатор В.А.Сухомлинский рассматривал нравственное воспитание как формирование в детях личного отношения к окружающей действительности, ответственности перед товарищами, родными и обществом. Главным он считал воспитание в ребенке ответственности перед собственной совестью.

С точки зрения Л.Н.Толстого, нравственное воспитание есть не что иное, как главная наука о добре и зле: «Из всех наук, которые человек может и должен знать, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра».

По мнению Е.Г.Беляковой основными задачами нравственного воспитания дошкольника являются:

- формирование нравственного сознания (процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление ответственных выборов);
- воспитание и развитие нравственных чувств (отзывчивость, сочувствие, милосердие, сострадание, сопереживание, эмпатия);
- выработка умений и привычек нравственного поведения (содержит моральные знания – понятия о смысле жизни и счастье, добре и зле, чести, достоинстве, долге). Кроме понятий, к моральным знаниям относятся также принципы, идеалы, нормы поведения, моральные оценки.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что существует достаточно большое количество характеристик понятия «нравственное воспитание». Мы в своем исследовании под нравственным воспитанием будем понимать процесс, предполагающий усвоение нравственных норм, формирование нравственного сознания и нравственного поведения, которое направлено на формирование нравственных чувств, качеств, привычек, умений и навыков поведения, а также нравственных убеждений (различие добра и зла, долга и справедливости).

Список литературы:

1. Коломийченко, Л.В. Роль социальной ориентации в нравственном воспитании детей дошкольного возраста: психолого-педагогические аспекты: моногр. / Л.В. Коломийченко, Н.А. Зорина; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 96 с. – ISBN 978-5-85218-534-1 – Текст : непосредственный.
2. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования, – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1981.— 174 с. – Текст : непосредственный.
3. Нечаева, В. Г. Нравственное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей / В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Р. И. Жуковская и др. – Москва: Просвещение, 1984. – 272 с. – Текст: непосредственный.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов. – Москва: АСТ, 2018. – 282 с. – ISBN 978-5-94666-657-2 – Текст : непосредственный.

Давидюк А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Филиппова А.Р., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Формирование нравственных качеств у детей дошкольного возраста посредством мультипликации

Аннотация: автор статьи раскрывает актуальные проблемы современного общества – формирование нравственных основ у подрастающего поколения, подчеркивает важность своевременного формирования нравственных качеств, начиная с дошкольного периода детства. Автор предлагает мультипликационные фильмы, которые соответствуют требованиям к их применению в образовательном процессе, в качестве одного из важнейших средств при формировании нравственных качеств у дошкольников.

Ключевые слова: нравственные качества, мультипликация, парциальные программы.

В настоящее время остро стоит вопрос о нравственном воспитании детей всех возрастов. В мире люди все больше сталкиваются с тем, что детям сложно прийти к взаимопониманию между собой, они неуважительно относятся к взрослым, не имеют представления о том, что такое «доброта» и «справедливость», эти понятия кажутся им чем-то абстрактным, они не вдаются в их суть. Все это является проблемой в обучении детей в последующем и в их совместной деятельности с другими детьми и взрослыми, с социумом в целом. У современного дошкольника важно воспитывать такие нравственные качества, как доброта, необходимо научить ребенка быть добрым и отзывчивым к окружающим людям, животным и природе, помогать ребенку понять, как важно помогать другим, а из этого следует уважение, необходимо научить ребенка уважительно относиться к старшим, к сверстникам и к самому себе, объяснить, что каждый человек заслуживает уважения независимо от возраста, пола, национальности или социального статуса. В детях нужно воспитать честность, они говорить правду и уметь признавать свои ошибки, потому что честность – это основа доверия и хороших отношений. Также важно воспитать у ребенка ответственность, отзывчивость, вежливость, патриотизм.

Важность формирования нравственных качеств отражается в современных нормативных документах. Так, в Федеральном «Законе об Образовании в РФ», в статье 64, отмечается что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие нравственных, интеллектуальных, эстетических и личностных качеств у ребенка. Одной из главных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является - воспитание достойных будущих граждан России, гуманной, духовно - нравственной личности.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России также определяется значимость воспитания нравственных качеств - «важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание высоконравственного гражданина России» [1].

Тема воспитания нравственных качеств у дошкольников очень интересная, ее исследованием занимались такие ученые, как В.А. Горбачева, Е.Ю. Демурова, С.А. Козлова, В.К. Котырло, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, С.В. Петерина, Т.А. Репина, Э.К. Суслова, Е.И. Щербакова, Л.В. Коломийченко, Е.А. Казаева и др. Исследования этих ученых в области социально-нравственного воспитания считаются фундаментальными, многие авторы опираются именно на их работы при составлении учебных пособий.

Мультипликационные фильмы влияют на нравственное воспитание детей, они являются одним из влиятельных средств воздействия на ребенка. Данная тема также очень актуальна в нашем мире, так как в нынешнее время новое поколение детей рождается и растет в информационном обществе, гаджеты сопровождают их на протяжении всей жизни. Многие родители используют современные устройства, чтобы показывать детям различные мультипликации, которые в свою очередь активно воздействуют на детей, в данном случае дошкольного возраста. Поэтому очень важно изучить мультипликации, а конкретно их влияние на развитие нравственных качеств у дошкольников. В раннем возрасте закладываются основы характера, которые меняются под влиянием разных факторов, в том числе и посредством мультипликации. Очень важно узнать, какую пользу и вред они способны нанести детям, необходимо разбираться, как определить действительно хорошие мультфильмы для детей, которые смогли бы их чему-то научить, потому что сейчас, в огромном потоке информации, создается не только хороший и развивающий контент для детей, но также очень много вредоносного, который способен навредить психике ребенка, также не стоит забывать, что мультипликации могут наносить физический вред ребенку, могут появиться серьезные проблемы со зрением.

Тему влияния мультипликации на нравственное воспитание ребенка дошкольного возраста изучали многие исследователи, например такие, как А.Ф. Бурухина, М.В. Корепанова, О.В. Куниченко, А.Ф. Лалетина, Н.Е. Марков, И.Я. Медведева, Н.В. Олейник и др. Ученые считали, что мультфильмы могут показать детям, к каким последствиям может привести неправильное, лишенное нравственности поведение или наоборот, к каким положительным результатом может привести правильное поведение. Эти ученые полагали, что мультипликации способны показать и научить детей «эталонам» нравственного поведения. Преимуществом мультипликации, по их мнению, является простая, образная и доступная форма, которая способна объяснить детям дошкольного возраста, трудные для усвоения понятия, как «совесть», «честность», «мораль» и «добродетель».

Обращение к этой теме вызвано динамикой развития науки в современном обществе, ее важно изучать, чтобы правильно использовать мультипликации в образовательном процессе в ДОО, воспитателю важно знать, как применять их как средство воспитания в своей работе, ведь перед педагогом стоят такие задачи, как отбор и рациональное использование разнообразных средств и методов формирования нравственных качеств личности.

Старший дошкольный возраст – это жизненный этап человека, где формируются особенности его личности и его психология, развиваются его способности к обучению и творчеству. В этом возрасте понимание моральных ценностей, правильных поступков становится более осознанным, формируется внутренняя мотивация, ребенок поступает «хорошо» не для того, чтобы его похвалили или избежать наказания, а из внутренних побуждений, дошкольник понимает свой поступок. Особенности этого возраста заключаются в том, что происходит развитие эмоциональных процессов, их переживания становятся глубже и сложнее. Формируется сочувствие, сопереживание, ребенок еще не может полностью оценивать происходящее глазами другого человека, но уже понимает, что значит сопереживать.

Важно отметить, что ребёнок может знать все эти правила, но не всегда стремится их выполнять. Поэтому необходимо дать ему ощущение необходимости правильного поведения.

Чтобы разобраться, какие же конкретно нравственные качества мы должны формировать у детей, обратимся к анализу парциальных программ, в которых раскрываются задачи, методы и средства, рекомендуемые для формирования нравственных качеств у дошкольников.

Изучив авторские образовательные программы «Родничок» (авторы О.И. Крылова, С.А. Новикова) [2] и «Я люблю Россию!» (авторы Нищева Н.В., Кириллова Ю.А.) [3], пришли к выводу, что данные программы посвящены патриотическому и духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. В основе духовно-нравственного направления воспитания программы «Родничок» лежат такие ценности как милосердие, жизнь, добро, а целевой ориентир – «ребенок, различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий традиционные ценности, ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, способный не оставаться равнодушным к чужому горю».

Программа «Я люблю Россию!» направлена на воспитание у каждого ребенка честности, скромности, отзывчивости, способности сочувствовать и сопереживать, заботиться о других, помогать слабым и маленьким, защищать их, учить быть требовательным к себе и окружающим, прививать такие качества, как коллективизм, человеколюбие, трудолюбие.

Из всех средств, которые выделяла Новикова С.А. для формирования нравственных качеств, отдельно выделяется мультипликация. Несмотря на то, что применение мультфильмов имеет ряд ограничений по СанПин, они очень обожаемы детьми и способны удерживать длительное время детей на одном месте. Поэтому воспитателю в детском саду важно знать все ограничения по нормативным документам и научиться определять, какой мультфильм можно показывать детям, а какой нет. Для этого я выделила ряд критериев, по которым необходимо отбирать мультфильм, чтобы сформировать у ребенка нравственные качества.

1. Нужно обращать внимание, чтобы мультфильм был познавательным, добрым и поучительным, после просмотра которых есть что обсудить. С ребенком важно беседовать, какие-то моменты могут быть ему непонятны, нужно их проговорить.

2. В мультфильме обязательно должны быть положительные главные герои. Видя красивых и добрых героев, ребенок захочет им подражать, стать лучше.

3. В мультфильме для детей не должно быть агрессии и насилия. Если главные герои мультфильма несут агрессию, наносят вред окружающим и при этом все подробности этого очень подробно описаны, то после просмотра таких мультфильмов, у ребенка могут быть проявления жестокости и агрессии.

4. Зло в мультфильме обязательно должно быть наказано. Ребенок должен видеть и понимать, что за плохие поступки герои всегда несут ответственность. Герои таких мультфильмов обычно однозначно делятся на хороших и плохих. Для ребенка такие мультфильмы будут понятнее и помогут научиться отличать добро от зла.

5. Следующий фактор, на который нужно обратить внимание – темп перемены обстановки сюжета. Лучше выбирать мультфильмы, в которых спокойная обстановка меняется в худшую сторону постепенно, резкая ее смена не усваивается ребенком.

6. Персонажи, их мимика и движения, должны быть тщательно прорисованы, мультфильм не должен быть мрачных и унылых цветов, умеренная яркость красок, гармония цвета.

Нами были подобраны мультфильмы, которые соответствуют современным нормативным требованиям и интересам дошкольников и могут быть направлены при целенаправленной работе педагога на формирование соответствующих нравственных качеств.

Таблица 1. Примеры мультфильмов по формированию нравственных качеств.

Нравственное качество	Название мультфильма
Трудолюбие	Фильм «Двенадцать месяцев», фильм «Катерок», фильм «Вовка в тридевятом царстве»
Уважение к старшим	Фильм «Золотая антилопа», мультсериал «Уроки тетюшки Совы»
Честность	Фильм «Кот Леопольд», фильм «Честное слово»
Милосердие и сострадание	Фильм «Гадкий утенок», фильм «Серая шейка»,
Доброта	Фильм «Паровозик из Ромашкова», фильм «Кот Леопольд»
Щедрость	Фильм «Мешок яблок», фильм «Горшочек Каши»
Вежливость	Фильм «Мешок яблок», фильм «Кот Леопольд»
Дружелюбие	Анимационный сериал «Тима и Тома», фильм «Как львенок и черепаха пели песню», анимационный мультсериал «Ми-ми-мишки», фильм «Зверопой»
Взаимопомощь	Фильм «Кот Леопольд», цикл фильмов «Чебурашка и крокодил Гена», анимационный мультсериал «Фиксики», анимационный мультфильм «Аркадий Паровозов», фильм «Тролли»,
Совесьть	Анимационный мультсериал «Лунтик», анимационный мультсериал «Смешарики»

Приведем пример применения мультфильма «Мешок яблок» в ходе образовательной деятельности, который учит детей щедрости, доброте и благодарности.

Выделим фрагменты мультфильма, которые можно включить в занятие, для отражения соответствующего содержания.

«Стоп 1» – Заяц находит дерево с яблоками и набирает в мешок для зайчат.

Вопросы: – что нашел заяц? кому он несет мешок?

«Стоп 2» – Заяц рассказывает медведю, кому несет яблоки и угощает его, медведь благодарит.

Вопросы: - какой по характеру медведь? Правильно ли поступил заяц, угостив медведя?

«Стоп 3» – Заяц набирает корзинку ежику, угощает белок, крота и козу, те его благодарят.

Вопросы: - можем ли мы назвать зверей вежливыми? А заяц щедрый или жадный герой?

«Стоп 4» – приходят бельчата и за помощь зайца дают семье зайчат – орехи, еж – грибы, коза – капусту, крот – морковку и репу, медведь – бочку меда.

Вопросы: - правильно ли говорят, «отдавая, больше получаем в ответ»? почему звери принесли семье зайца разные овощи и подарки?

В результате анализа фрагмента мультфильма, дети понимают, что означает делиться с близкими людьми, учатся щедрости и благодарности, доброте зайца, который не пожалел никому яблок, хоть у него и были голодные зайчата.

Таким образом, считаем, что мультипликация способна оказывать значительное влияние на формирование нравственных качеств личности детей дошкольного возраста. Дети внимают тот образ жизни, то поведение и взаимодействие, которое видят на экране в образе и поведении любимых героев.

Список литературы:

1. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

2. Крылова О.И., Новикова С.А. «Родничок» Парциальная программа. Патриотическое и духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста (с 3 до 7 лет) в соответствии с ФОП. СПб. «ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2023 – Текст : непосредственный.
3. Нищева Н. В., Кириллова Ю. А. «Я люблю Россию!» Парциальная программа. Патриотическое и духовно-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста (с 5 до 7 лет) в соответствии с ФОП. — СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2023. — 128 с. ISBN 978-5-907540-92-7 – Текст : непосредственный

Давыдова Е.Н., студентка СурГПУ
научный руководитель: Абашина В.В., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Мультфильм как средство развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в данной статье авторы рассматривают проблему развития математических представлений у детей дошкольного возраста в процессе просмотра мультимедийных фильмов. В частности, они отмечают, что мультфильмы повышают мотивацию ребенка к процессу обучения, а также способствуют эффективному решению задач развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие математических представлений, мультимедийный фильм, дошкольный возраст, когнитивное развитие.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, Концепция развития математического образования в РФ в настоящее время предъявляют ряд требований к познавательному развитию детей дошкольного возраста, частью которого является развитие математических представлений. Согласно ФГОС ДО «Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, количестве, числе, пространстве и времени) ...» [7].

Понятие «математическое развитие» является довольно сложным, комплексным и многоаспектным. Оно предполагает связь между собой представлений о пространстве, форме, величине, количестве, времени, указывая при этом на их свойства и отношения, которые являются одними из основных для формирования у ребёнка «житейских» и «научных» понятий.

Основа трактовки понятия «математическое развитие» дошкольников была заложена в работах Л.А. Венгера и на сегодня является наиболее распространенной в теории и практике обучения математике дошкольников. Как утверждал Л.А. Венгер «целью обучения на занятиях в детском саду является усвоение ребенком определенного заданного программой круга знаний и умений. Развитие умственных способностей при этом достигается косвенным путем: в процессе усвоения знаний. Именно в этом и заключается смысл широко распространенного понятия «развивающее обучение». Развивающий эффект обучения зависит от того, какие знания сообщаются детям и какие методы обучения применяются» [3, с.3].

Обратимся к исследованиям Л.С. Выготского, который установил, что «дети старшего дошкольного возраста понимают принцип получения последующего числа из предыдущего и предыдущего из последующего. Также дошкольники 5-6 лет закрепляют навыки счета предметов, учатся запоминать число предметов, которое нужно отложить, брать их по

одному, соотнося числительные с каждым взятым предметом. Дети этого возраста считают до 10» [4,с.42].

Т.С. Будько замечает, что «старшие дошкольники знают последовательность называния числительных, понимают, что количество не зависит от направления счета, осваивают обратный счет» [2,с.13].

У детей данного возраста формируются представления о взаимно обратном характере зависимостей между числами при рассмотрении отношений «больше», меньше» и их связи друг с другом, также формируется умение различать порядковые и количественные числительные и их значение. Дошкольники уже достаточно широко пользуются порядковым счетом при упорядочивании предметов.

Дети старшего дошкольного возраста начинают использовать в речи числительные в определенном порядке и отличать результат счета от процесса счета. В данном возрасте ребенок начинает понимать, что: расчленённые множества именуется одним числом; усваивают последовательность числительных; понимают, что количество не зависит от направления счета, что число является показателем количества; осознают отношения между числами.

К завершению старшего дошкольного возраста ребенок овладевает основными математическими действиями: измерениями, вычислениями, представлениями о форме предметов, пространственных и временных характеристиках.

Но усвоение математических представлений детьми дошкольного возраста возможно лишь в случае организации занятий по развитию математических представлений, связи с этим считаем актуальным рассмотрении вопроса об использовании мультфильма в развитии математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

По мнению Е.В. Рочевой мультипликационный фильм – это «искусство условное, оперирующее стилизованной образностью и потому с особой интенсивностью стимулирующее у детей работу воображения, фантазии, вовлекающее его в мир метафоры, иносказания, нравственно-философской притчи, художественных размышлений» [9, с.6].

Ю.А. Баранова выделила и дала характеристику видам мультипликационных фильмов:

- рисованные (раньше мультфильмы рисовались от руки, сейчас это выполняется на компьютере);
- пластилиновые (в профессиональных студиях фигурки делают из особого пластилина, который не плавится под лампами);
- кукольные (создания анимации при помощи кадровой съёмки статичных объектов и кукол);
- компьютерные (выделяются 3D мультфильмы, они позволяют делать изображение объемным) [1,с.4].

По продолжительности мультипликационные фильмы бывают: полнометражные (более 70 минут) и короткометражные (10–30 минут).

По жанрам мультипликационные фильмы делятся на:

- познавательные (с помощью них можно учить буквы, цифры, иностранные языки, узнать информацию об окружающем мире);
- про животных и природу (они прививают любовь к окружающему миру, учат добру);
- про школу (демонстрируют школьные проблемы и ситуации);
- фантастические (рассказывают истории о космосе, о будущем, о новых технологиях);
- приключения (можно увидеть поучительные истории из жизни);
- путешествия (развивают кругозор);
- созданы по былинам и русским народным сказкам (рассказывают о победе добра над злом);
- поучительные (учат правилам поведения, добрым поступкам);

- про спорт (знакомят с разными видами спорта, воспитывают волю, стремление к преодолению трудностей, к победе);
- музыкальные (знакомят с музыкой, песнями, различными музыкальными инструментами) [1,с.5].

Педагоги в последнее время все чаще обращают свое внимание на мультипликационные фильмы как средство развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

По мнению Л.И. Кадыковой работа со знакомыми персонажами мультфильмов «создают эмоционально-положительный настрой детей на занятие, стимулирует познавательную деятельность, что оказывает положительное влияние на формирование математических представлений, развитие отдельных психических процессов и становлении личности ребенка в целом» [6,с.7].

С помощью мультфильмов можно отрабатывать пространственные представления у дошкольников, такие, как лево, право, верх, низ и др.

И.А. Пономарева подчеркивает, что «большим потенциалом в формировании пространственных представлений обладают мультфильмы-путешествия, в которых используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, разработка маршрутов путешествия, поэтапное решение задач, радость от ее решения, содержательный отдых» [8,с.22].

Такие современные мультфильмы, как «Паровозик Боб», «Деревяшки», «Бумажки» и некоторые другие, способствуют формированию представлений о геометрических фигурах. В процессе просмотра мультфильмов «Фиксики. Часы», «Паровозик Тишка» можно отрабатывать у детей навык ориентировки в пространстве и во времени.

В своих исследованиях Т.П. Жуйкова констатирует «для того чтобы мультфильм использовать как педагогическое средство, необходимо участие педагога и определенная система сопровождения: вступительная беседа педагога перед началом мультфильма, настрой детей на предстоящую деятельность; целостный просмотр мультфильма; отбор и демонстрация эпизодов мультфильма, в которых наиболее представлен основной смысл и заключены необходимые для обсуждения моменты; анализ и активное обсуждение выбранных эпизодов; заключительная беседа, обобщающая знания и выводы [5].

Таким образом, современные мультфильмы обладают большим потенциалом в развитии математических представлений у детей старшего дошкольного возраста. В процессе просмотра мультфильмов дошкольник может научиться счёту, познакомиться с плоскими и объемными фигурами, изучить отношения между предметами и их величинами, освоить пространственные и временные ориентиры. Как и другие виды занимательного материала, мультфильмы повышают мотивацию ребенка к процессу обучения, способствуют развитию познавательных процессов, активизации мышления, способствуют появлению положительного эмоционального отношения к предмету познания, позволяют сделать воспитательно-образовательный процесс интересным и непринужденным.

Список литературы:

1. Баранова, Ю.А. О роли мультипликации в духовно-нравственном и творческом развитии дошкольника / Ю.А. Баранова //Концепт. – 2014. – №6. – С. 4-10.
2. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций / Т. С. Будько. – Брест: Издательство БрГУ, 2006. – 46 с.
3. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1989.
4. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002 – 1008 с.

5. Жуйкова, Т.П. Мультимедийные технологии как средство формирования счетной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Т.П. Жуйкова, Е.С. Заярко // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – №22. – С. 62-67.
6. Кадыкова, Л.И. Влияние современных мультфильмов на социальное развитие детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – №3. – С. 6-11.
7. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 – 96 с. – Текст: электронный. – URL: <https://base.garant.ru> (дата обращения: 25.11.2023).
8. Помораева, И.А. Занятия по формированию элементарных математических представлений в старшей группе детского сада. / И.А. Помораева, В.А. Позина. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 170 с.
9. Рочева, Е. В. Мультфильм как средство воспитания дошкольников / Е. В. Рочева. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 106 с.

Дмитриева К.С., студентка СурГПУ
научный руководитель: Зырянова С.М., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Исследование значимости творческих ролевых игр в развитии детей дошкольного возраста в научных трудах Д.Б. Эльконина

Аннотация: в статье анализируются научные труды Д.Б. Эльконина, в которых определяется значение творческой ролевой игры в развитии детей дошкольного возраста. Автор выделяет ключевые идеи, авторские позиции о роли игры в жизни ребенка, подчеркивая их важность в современном дошкольном образовании.

Ключевые слова: игра, творческая ролевая игра, развитие, дети дошкольного возраста, научные труды Д.Б. Эльконина.

В последнее время психологи обнаружили снижение интереса дошкольников к сюжетно-ролевым играм. Дети проводят все меньше времени в играх, а сами игры стали примитивными и однообразными. Большинство детей дошкольного возраста предпочитают проводить много времени перед компьютерными мониторами или телевизионными экранами, и им трудно самостоятельно придумать сюжеты и распределить роли в играх с другими детьми своего возраста. Одной из причин утраты интереса к игре является недооценка этой деятельности со стороны взрослых. Некоторые родители считают, что игра – это нечто бесполезное для будущего развития ребенка в отличие, например, от умения писать, считать или знания иностранного языка. Игра в жизни ребенка смещается на второй план, так как основное внимание родителей уделяется обучению, развитию интеллекта и подготовке к поступлению в престижные школы. Однако, отсутствие игры отрицательно сказывается на готовности ребенка к школе и вызывает серьезные последствия для его общего развития [1].

Взрослые также, если и играют с детьми, то предпочитают игры с правилами, прежде всего настольные игры, тогда как ролевые игры остаются неотмеченными и не получают должного внимания. В то время как именно ролевая игра имеет наибольшее значение в развитии коммуникативных навыков ребенка в дошкольном возрасте. В ролевых играх ребенок имеет возможность самостоятельно воспроизводить различные социальные и трудовые функции взрослых в специально созданных им игровых условиях. Ролевая игра позволяет детям воспроизводить жизнь взрослых, играя одну из ключевых ролей в их обществе.

В контексте актуальности данной проблемы стоит отметить, что творческая игра, особенно в формате ролевой игры, имеет большое значение в развитии ребенка. Во время игры с игрушками, дети создают собственные события и персонажей, в которых могут отождествляться или дистанцироваться от них, играя различные роли. Ролевая игра имеет воспитательную ценность, так как позволяет детям воспроизводить аспекты реальной жизни. При подражании трудовой деятельности и взаимоотношениям взрослых, ребенок лучше понимает смысл, содержание и моральные ценности общества.

В связи с актуальностью выдвинутой проблемы необходимо обратиться к идеям доктора психологических наук, профессора Д.Б. Эльконина, выдающегося отечественного психолога, специалиста в области детской психологии, который определил огромную значимость игры как ведущей деятельности детей дошкольного возраста, и показал, что игра, и, прежде всего, игра ролевая, возникает в ходе исторического развития общества, в результате появления сложных форм разделения труда.

Сущности творческой ролевой игры как способа развития ребенка посвящены такие труды Д.Б. Эльконина как «Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста» и «Психология игры».

В детском саду особенно важную роль играет ролевая игра, которую Д.Б. Эльконин рассматривал как одну из неразложимых единиц, обладающих свойствами целого. Он выделял роль, сюжет, содержание и игровое действие, которые совместно формируют игровой опыт ребенка [3].

В научном труде "Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста" Д. Эльконин определил, что с возникновением ролевой игры начинается и новый, дошкольный период в развитии ребенка. Взяв на себя выполнение той или иной роли, ребенок руководствуется ее правилами, подчиняет выполнению этих правил свое импульсивное поведение. Ученый рассматривает роль игры в формировании когнитивных, эмоциональных и социальных навыков у детей, а также ее влияние на формирование самоидентификации и саморегуляции. Автор выделяет несколько типов ролевых игр и описывает, какие цели они преследуют и как они способствуют развитию детей. Особое внимание уделяется творческому аспекту игр, который по мнению Эльконина является важным фактором для стимуляции развития ребенка и его фантазии.

Играя, ребенок накапливает знания, осваивает язык, общается и развивает воображение, учится применять свои знания и умения на практике, пользоваться ими в разных условиях, но без педагогического взаимодействия с ребенком, игра детей не состоится. Педагог ребенку друг, помощник, партнер. Говоря об игровом взаимодействии и общении взрослого с детьми, мы должны иметь в виду, прежде всего их совместную игру, далее занятия, труд [2].

Как доказано Д.Б. Эльconiным, игровая деятельность не изобретается ребенком, а задается ему взрослым, который учит ребенка играть, знакомит с общественно сложившимися способами игровых действий. Усваивая в общении со взрослыми технику различных игр, ребенок затем обобщает игровые способы и переносит на другие ситуации. Так игра приобретает самодвижение, становится формой собственного творчества ребенка, а это обуславливает его развивающий эффект.

Ролевая игра является неотъемлемой частью развития детей дошкольного возраста и оказывает значительное влияние на формирование их личности. При анализе таких игр отмечается, что ребенок примеряет на себя определенные роли и стремится соблюдать правила игры, что для него является основополагающим. В ходе игры возникают и другие желания, обусловленные привлекательностью недоступных в данный момент предметов. Вместо этих желаний ребенок отдаёт предпочтение выполнению взятой на себя роли. Это способствует развитию двух важных навыков: умения приоритезировать свои желания и умения подчинять одни желания другим. Соподчинение этих желаний ребенка и его роли позволяет ему различать, какие желания являются главными, а какие второстепенными. Умение подчинять одни желания другим играет ключевую роль в формировании воли.

Благодаря этому навыку ребенок научается делать то, что необходимо, а не только то, что хочется в данный момент.

По мнению Д.Б. Эльконина, игра имеет важное значение для формирования моральных установок у детей, начиная с периода детства. В процессе общения со взрослыми, ребенок получает представления о моральных нормах и правилах поведения. Родители и воспитатели передают ребенку различные моральные ценности и требуют их соблюдения. Это может включать правила взаимоотношений между людьми, отношений детей к старшим, а также отношения к предметам обихода и игрушкам. Усвоение этих моральных норм и правил требует времени со стороны ребенка и системы воспитательных мероприятий со стороны взрослых. Развитие моральных установок осуществляется через объяснение ребенку правил поведения, последовательные требования, а также ежедневный контроль за их соблюдением и другие подобные меры.

Как отмечает Д. Эльконин, в игровом процессе дети с легкостью подчиняются правилам, связанным с выполнением выбранной ими роли. Например, ребенку может быть сложно сидеть спокойно за столом, не отвлекаясь и не задавая вопросов. Однако, когда ребенку необходимо сидеть тихо в рамках игры, он выполняет это правило без особых усилий и на протяжении продолжительного времени. Такая легкость в подчинении правилам в игре объясняется тем, что правила не навязываются ребенку, они становятся его собственными правилами, вытекающими из имитации взрослых и их деятельности. Ребенок воплощает в игре активности и поведение взрослых.

Важно отметить, что содержанием правил поведения в игре являются не только отношения ребенка с окружающими людьми (детьми и взрослыми), но и моральные нормы и ценности, которыми руководствуются взрослые в своих взаимоотношениях, в процессе трудовой и общественной деятельности. Через игру ребенок воспроизводит и усваивает эти нормы, игра становится источником развития его моральных качеств.

В целом, научные труды "Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста" Д.Б. Эльконина является ценным исследованием, которое помогает понять важность ролевой игры и ее влияние на развитие детей дошкольного возраста. Она представляет интерес для педагогов, психологов и родителей, занимающихся вопросами развития и воспитания детей.

В другом своём научном труде «Психология игры» Д.Б. Эльконин основным объектом изучения также рассматривает развернутую форму игровой деятельности, т. е. ролевую игру, которая достигает высшей точки своего развития в старшем дошкольном возрасте и её влияние на развитие ребенка [4].

Главнейшим значением игры Д.Б. Эльконин считает ее значение для развития эмоционально-потребностной сферы ребенка. Это - возникновение новых по своему содержанию мотивов деятельности и, вместе с тем, становление новой психологической формы мотивов. Благодаря игровому проникновению в смысл деятельности и отношений взрослых у ребенка к концу дошкольного детства возникает стремление стать взрослым и реально осуществлять его функции, конкретизирующееся в виде желания поступить в школу и начать осуществлять серьезную общественно значимую деятельность.

Д.Б. Эльконин подчеркивает, что в ролевой игре происходит формирование некоторых общих механизмов познавательной деятельности и развитие произвольного поведения. Осуществляемые в игре практика смены позиции при взятии на себя роли, практика отношения к партнеру с точки зрения той роли, которую он выполняет, ведут, по мысли Д.Б. Эльконина, к преодолению «познавательного эгоцентризма». В игре необходимо координировать различные позиции, различные точки зрения: соотносить собственную роль и роль партнера, свою позицию и позицию партнера по игре, реальные и игровые значения предметов и действий, это и ведет к познавательной децентрации ребенка. Вместе с тем в игре осуществляется переход от развернутых действий с предметами заместителями к обобщенным, условным действиям в уме, использующим оторванные предметов значения. «Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления». В силу этого в игре формируются предпосылки

становления умственных действий с опорой на речь. Наконец, игра выступает как деятельность, в которой поведение приобретает произвольный характер - оно начинает осуществляться в соответствии с образцом, заданным в форме содержащегося в роли или выделенного правила, и контролироваться путем сопоставления с этим образцом как с эталоном. Всякая игра содержит в себе скрытое правило, требуя от ребенка отказа от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли, т.е. в игре поведение ребенка становится произвольным.

Таким образом, Д.Б. Эльконин в данном труде «Психология игры» раскрывает сущность ролевой игры и её влияние на психическое развитие ребенка в целом. Особенно на развитие мотивационно – потребностной сферы, умственных действий, также игра помогает ребенку преодолеть познавательный и эмоциональный эгоцентризм.

Исходя из всего вышесказанного, на основе анализа научных трудов Д.Б. Эльконина, можно сделать вывод о том, что в дошкольном детстве игра является важнейшей самостоятельной деятельностью ребенка и имеет большое значение для его физического и психического развития, становления индивидуальности и формирования детского коллектива. Именно в ней во взаимодействии с педагогом формируются основные новообразования, подготавливающие переход ребенка к младшему школьному возрасту. Все это делает игру важным средством создания направленности личности ребенка, которая начинает складываться в дошкольном детстве.

Идеи выдающегося психолога, ученого тесно переплетаются с задачами современного дошкольного образования – сохранить игру как ведущую деятельность детей дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Власова, К.В. Творческая сюжетно-ролевая игра как средство всестороннего развития ребёнка / К.В. Власова // Инновации в образовании (Казахстан). – 2022. – № 3(61). – С. 50-54.
2. Князева, О.В. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре / О.В. Князева // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2015. – № 3(6). – С. 37-39.
3. Эльконин, Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста /Д.Б. Эльконин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. - 24 с.
4. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — Издание второе. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

Дьякова Д.И., студентка СурГПУ
научный руководитель: Толмачева В.В., канд пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Возможности Лего-конструктора для развития пространственного мышления у детей старшего дошкольного возраста

Аннотации: в статье представлен авторский взгляд на проблему развития пространственного мышления детей старшего дошкольного возраста посредством конструирования. Отдельное внимание отводится развивающим возможностям лего-конструктора.

Ключевые слова: лего-конструктор, пространственное мышление, развитие, ребенок старшего дошкольного возраста

Лего-конструктор - одна из самых популярных игровых среди детей дошкольного возраста. Помимо развлекательной составляющей, Lego наделен и развивающим потенциалом, который можно эффективно использовать для формирования навыков пространственного мышления у малышей.

Н.Ф. Талызина доказала эффективность конструктивных игр в развитии пространственных представлений. Она предложила метод пространственно-конструктивных игр, при котором ребенок моделирует различные объекты из геометрических и конструктивных материалов. Талызина обосновала, что конструирование способствует осознанию формы, размера, взаимного расположения деталей. Еще одним методом развития пространственного мышления, предложенным Талызиной, является метод мозаики. С помощью разноцветных мозаичных кубиков ребенок моделирует геометрические фигуры и конструкции по образцу. Это позволяет овладевать пространственными характеристиками формы [1, с. 116-118].

Значительный вклад в разработку методик развития пространственного мышления внесли Л.Г. Комарова и О.В. Михеева.

Л.Г. Комарова предложила метод развития пространственных представлений посредством геометрического конструирования. Детям предлагаются задания на моделирование геометрических форм из деревянных брусков разной формы. Автор обосновала высокую эффективность этого метода, так как он позволяет детям осваивать пространственные характеристики фигур - форму, размер, расположение элементов [2, с. 29].

О.В. Михеева исследовала возможности развития пространственного мышления у дошкольников при работе с Lego-конструктором. Она разработала ряд занятий, основанных на моделировании детьми различных конструкций из Lego-деталей по образцу и по своему замыслу. Экспериментальное исследование подтвердило эффективность этого метода. Дети научились ориентироваться в пространстве, анализировать характеристики моделей [3, с. 55].

Важный вклад в разработку методов развития пространственного мышления внесли также Т.В. Лусс и Д.Б. Эльконин. Т.В. Лусс предложил заниматься моделированием из гибкого пластилина, что позволяет дошкольникам лучше освоить пространственные соотношения [4, с. 123]. Д.Б. Эльконин в своей теории игры разработал игровые ситуации, стимулирующие пространственное воображение детей.

Пространственное мышление играет значительную роль в успешности обучения математике, физике и техническим наукам. Оно способствует формированию навыков пространственной ориентации, восприятию формы, размера, положения предметов, пониманию пространственных отношений. Исследования показывают, что у детей, активно играющих со сборными конструкторами, уровень развития пространственного воображения значительно выше, в своих работах об этом писала Петрова Л.Н [5, с. 37]. Этому способствуют особенности Lego:

1. Модульность. Компоненты Lego можно бесконечно комбинировать, создавая новые объекты различной сложности. Этот принцип позволяет ребенку свободно экспериментировать без ограничений и шаблонов.

2. Универсальность формы. Основные элементы Lego имеют простую геометрическую форму - квадрат или прямоугольник. Благодаря этому их можно использовать для конструирования очень разных объектов - будь то машина, здание, животное.

3. Возможность моделирования. С помощью конструктора можно воплотить в жизнь любые идеи и фантазии. Это способствует развитию творческого мышления.

4. Наглядность. Построенные объекты можно рассматривать со всех сторон, сопоставлять с реальными прототипами.

5. Практическая направленность. Физическая реализация идей на конкретном материале стимулирует применение накопленных знаний на практике и позволяет проверить правильность построения [6, с. 57].

Исследования развития пространственного мышления показали, что игра с такими конструкторами позволяет ребенку:

1. Осваивать пространственные отношения. Строя объекты, ребенок учится понимать взаиморасположение деталей, их положение относительно друг друга и пространства в

целом.

2. Развивать пространственное воображение. Чтобы собрать задуманный объект, необходимо сначала представить его в воображении, что тренирует способности к визуализации.

3. Учиться классифицировать формы. Различать основные геометрические тела (куб, призма, пирамида и др.), на которые можно разложить сложные объекты.

4. Тренировать мелкую моторику пальцев. Манипулирование мелкими деталями развивает ловкость и координацию движений рук.

5. Приобретать навыки планирования и алгоритмического мышления. Чтобы успешно собрать задуманную модель, ребенку необходимо продумать последовательность ее создания [5, с. 51].

Конструктор Лего является универсальным и эффективным средством для развития пространственного мышления у детей дошкольного возраста. Его преимущества заключаются в возможности моделирования разнообразных объемных форм и конструкций. При работе с Лего активизируются все компоненты пространственного мышления:

- развитие пространственных представлений. Задания на воссоздание конкретных объемных фигур и их элементов способствуют накоплению образов. Например, строительство жилого дома, машины или самолета дает представление об их элементах.

- развитие пространственного воображения. Задания на придумывание и создание оригинальных конструкций и композиций активизируют творческое воображение. Например, построение объектов по принципу «что если...», соединение несовместимых объектов.

- развитие пространственной ориентировки. Использование заданий, требующих ориентировки в пространстве тела и его частей, например построение собственного портрета или фигуры человека.

- развитие пространственного обзора. Задания на максимально точное следование инструкции или плану постройки, а также увеличение количества деталей в постройке.

- развитие пространственной зрительной памяти. Задания на воссоздание ранее построенных объектов или их фрагментов по краткому описанию или воспоминанию [6, с. 142].

Однако максимальный эффект для развития пространственных навыков дают не отдельные игры со строительным набором, а целенаправленная работа в форме тренинговых заданий и упражнений. Несмотря на развлекательный компонент, Лего позволяет организовать занятия в игровой форме, приближенной к образовательному процессу.

Возможности использования конструктора для развития пространственного мышления:

- создание макетов зданий и сооружений по инструкции или схеме. Это позволяет научиться воспроизводить объемные конструкции из плоских изображений.

- сборка объектов «вслепую», полагаясь на словесные инструкции. Такие задания развивают воображение и способность представлять объекты.

- создание знакомых объектов по собственному замыслу. Это стимулирует проявление творческого подхода и свободу мышления.

- сравнение объектов по форме, размеру, количеству элементов. Это способствует формированию умений классифицировать и анализировать объекты.

- постройка одного объекта из нескольких наборов деталей разного цвета. Такие задачи развивают пространственную ориентацию.

- создание композиций, включающих несколько объектов в определенном взаимном расположении. Это позволяет научиться понимать пространственные отношения.

Творческая игра с конструктором Лего является многоаспектной. Она развивает не только зрительно-пространственные навыки, но и такие важные для школьника качества, как творческое и логическое мышление, планирование, коммуникативные умения. С помощью целенаправленной работы способности, формируемые при конструировании, могут быть

задействованы на максимум. Ребенок не просто играет, но и обогащает свой опыт, полезный для учебы. Именно поэтому Lego считается одним из наиболее эффективных развивающих игрушек [3, с. 58].

Конструктор Lego является эффективным средством для развития пространственного мышления у детей дошкольного возраста. Его преимуществами являются возможность моделировать разнообразные объемные формы и конструкции, активизировать все компоненты пространственного мышления за счет разнообразных заданий. При целенаправленной работе конструирование позволяет не только развить зрительно-пространственные навыки, но и такие важные для обучения качества, как творческое и логическое мышление, планирование, коммуникативные умения. Сборные конструкторы Lego способствуют всестороннему развитию ребенка и максимальному развитию его потенциала.

Пространственное мышление является многогранной характеристикой, включающей различные компоненты. Основными из них являются: овладение пространственными отношениями, формирование пространственного воображения, способность анализировать и классифицировать объекты по их пространственным характеристикам. Каждый из этих компонентов имеет важное значение для социального и умственного развития ребенка. Задача педагога - спланировать целенаправленную работу с целью формирования этих составляющих на базе конструктора Lego.

Рассмотрим некоторые практические задания с использованием Lego, направленные на развитие отдельных компонентов пространственного мышления:

1. Развитие пространственных представлений:

- Строительство транспортных средств (автомобиля, самолета, корабля), жилых домов, общественных зданий.
- Изготовление простых геометрических фигур (куба, прямоугольной призмы, шара и др.)
- Построение макетов реальных объектов из окружающей среды (моста, плотины, ворот).

2. Развитие пространственного воображения:

- Создание оригинальных фантастических объектов (летающего острова, ходящего здания и т.п.).
- Комбинирование несовместимых фрагментов (например, объединение частей автомобиля и самолета).
- Придумывание конструкций по заданным ограничениям (из 5 деталей, без одной цветовой группы и т.д.).

3. Развитие пространственной ориентировки:

- Построение схемы класса, в котором расположены все предметы и дети.
- Изготовление собственной фигуры или портрета с указанием частей тела.
- Постройки, демонстрирующие понимание взаимоотношений частей целого (например, скелета).

4. Развитие пространственного обзора:

- Воссоздание сложных механизмов с множеством движущихся частей (автомобильный двигатель, велосипед).
- Постройка копий реальных архитектурных сооружений (Эйфелева башня, коллизей).
- Выполнение задания в несколько этапов по шаговой инструкции.

5. Развитие пространственной зрительной памяти:

- Воспроизведение ранее построенного объекта без образца.
- Составление объемной композиции по краткому описанию или фотографии.
- Запоминание и сборка объектов из множества деталей (например, мозаики).

Для развития пространственного мышления можно также предлагать задания на преобразование построек: поворот, перемещение, уменьшение/увеличение масштаба, добавление/удаление элементов. Это способствует освоению умственных пространственных

преобразований. Для усиления эффекта можно предлагать и командные задания на конструирование. В таких условиях развиваются навыки коллективной деятельности, общения и согласования действий. Организация нестандартных заданий при работе с Лего (например, по эффекту неожиданности), а также соревновательный элемент работы позволяет поддержать высокую мотивацию и интерес детей к данному виду занятий.

Освоение таких отношений, как «вверху-внизу», «справа-слева», «впереди-сзади», «над-под» является важной ступенью в развитии ориентации ребенка в пространстве. Lego позволяет организовать занятия, направленные на:

1. Различение положения деталей конструктора и объектов, ими создаваемых в пространстве.
2. Воссоздание целостных объемных композиций по фрагментарным схемам, где обозначено взаиморасположение элементов.
3. Построение сооружений, учитывающих пространственный дизайн (например, лестницы, перекрытия, этажи).
4. Создание композиций, где разные объекты находятся в определенных отношениях друг к другу.
5. Описание на языке расположения различных частей объекта и взаимосвязи между ними.

Для закрепления полученных умений можно проводить игры-конкурсы типа:

1. Соревнование по скорости сборки.
2. Угадывание объектов или их частей по описанию.
3. Определение частей, необходимых для построения.
4. Подбор деталей к форме.
5. Составление пазлов из фрагментов изображений.

Вот несколько примеров занятий и игр с использованием конструктора Лего для детей дошкольного возраста:

Знакомство с деталями конструктора. Дети сортируют детали по цветам, формам, размерам, закрепляют простейшие конструкции.

1. Строительство дома. Дети сооружают стены, окна, двери, крышу дома, мебель внутри по образцу или своему замыслу.
2. Конструирование транспорта. Постройка автомобиля, самолёта, корабля, поезда с деталями, имитирующими салон, двигатель и пр.
3. Моделирование животных. Дети создают фигуры животных, птиц, насекомых, рыб пропорционально из отдельных деталей.
4. Создание геометрических фигур. Дети складывают из деталей куб, призму, пирамиду, шар по образцу.
5. Постройка объектов города. Дети сооружают здания, мосты, фонари, дорожные знаки для городской среды.
6. Сборка механизмов. Дети складывают простейшие механизмы из подвижных деталей - лифт, кран и др.
7. Игра «Что получится?». Дети экспериментируют с сочетанием деталей, придумывая необычные конструкции.
8. Игра «Лего-путешествие». Дети в роли персонажей путешествуют на построенном ими транспорте по выдуманной местности.
9. Творческие задания. Детям предлагают нестандартные задания на конструирование по образцу или заданной теме.

Такие игры придают процессу занятий элемент соревнования, повышая мотивацию ребёнка.

С целью обогащения впечатлений во время работ над компонентами пространственного мышления при активном участии взрослого ребенок может использовать дополнительные материалы: фото и рисунки объектов, карты различных пространств, объемные прозрачные фигуры, цифровые приложения и компьютерные

программы для моделирования. Это поможет сделать занятия более разнообразными и приключенческими.

Важно также обсуждать процесс создания, рассматривая постройки со всех сторон, учить детей описывать их языком, содержащим пространственные характеристики. Ребенок не только видит объект, но и может представить его устно.

На основе проведенного анализа можно сделать несколько выводов.

Во-первых, конструктор Лего является эффективным средством для развития пространственного мышления у детей дошкольного возраста.

Во-вторых, работа с конструктором позволяет активизировать все компоненты пространственного мышления посредством разнообразных заданий.

В-третьих, конструирование способствует развитию не только зрительно-пространственных, но и таких важных для обучения навыков как творческое и логическое мышление, планирование, коммуникативные умения.

Таким образом, творческие задания с использованием конструктора Lego могут быть эффективно включены в работу по развитию пространственного мышления у детей до подготовительных классов школы, при условии тщательного планирования с учётом возрастных особенностей.

Список литературы:

1. Талызина Н.Ф. Развитие познавательной деятельности дошкольников: учебное пособие / Н.Ф. Талызина. - М: ВАКО, 2021. - 304 с.
2. Комарова Л.Г. Развитие пространственных представлений у дошкольников: учебное пособие / Л.Г. Комарова. - Москва : Издательский дом «Ассоциация «Культура», 2021. - 176 с.
3. Михеева О.В. Развитие пространственного мышления дошкольников методом конструирования из набора Lego/ О.В. Михеева // Дошкольное воспитание. - 2020. - №3. - С. 55-59.
4. Лусс Т.В. Развитие пространственных представлений у детей дошкольного возраста/ Т.В. Лусс // Вопросы психологии. - 2019. - №3. - С. 123-132.
5. Петрова Л.Н. Использование конструкторных игр в развитии пространственных представлений у дошкольников / Л.Н. Петрова, М.П. Семенов. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2019. - 240 с.
6. Максимова Т.Е. Развитие пространственного мышления дошкольников средствами игры / Т.Е. Максимова, С.В. Соколов. - Саратов : Издательство «Класс», 2020. - 180 с.

*Еремеева Е.Ю., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
научный руководитель: Захарова Л.М., докт.пед.наук, профессор УлГПУ
г.Ульяновск, Россия*

Психолого педагогические особенности образовательного процесса в дошкольной организации в условиях цифровой трансформации

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические особенности образовательного процесса в ДОУ влияние цифровой трансформации на образовательный процесс детей дошкольного возраста; определяется необходимость формирования навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, в которой выделены общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая ИКТ-компетентности для педагога дошкольного воспитания. Приведены результаты анкетирования родителей по вопросу использования компьютеров в условиях семьи.

Ключевые слова: ИКТ- компетентность, дети дошкольного возраста, социализация, дошкольная организация.

Социокультурная среда взросления ребенка меняется, ребенок все больше времени проводит в виртуальном мире, который предоставляет ему и занимательный, развивающий материал, и, в то же время, небезопасный для психического здоровья контент. Возрастающее влияние информационной среды порождает несколько проблем, связанных с успешностью социализации и личностного развития формирующейся личности:

- для современного ребенка экран гаджетов становится не просто источником получения информации, построения картины мира, сколько ее конструктором, формирующим образ жизни, внедряющим систему ценностей, которая может входить в противоречие с существующими нормами морали [2];
- по мнению исследователей, у детей, много времени проводящих за экраном, снижена физическая и познавательная активность [1].

С точки зрения Г.У. Солдатовой, ИКТ сегодня – важнейший агент социализации, который начинает конкурировать с семьей и школой. Сегодня многие авторы говорят о возникновении нового социального и культурно-психологического феномена – цифрового детства как особого исторического типа детства. Интернет является своеобразным миром, в котором присутствуют свой язык, свои способы общения, взаимодействия, и огромный, почти не контролируемый никем пласт информации, который может оказывать на ребенка влияние различных форм: обучающее, мотивирующее, формирующее определенные эмоции и т.д.[5 с.53.]

Педагоги и родители высказывает серьезную озабоченность в связи с активным внедрением компьютерных игр, развивающих программ и других «экранных развлечений» в широкую практику семейного воспитания. Компьютер стал для детей не просто помощником и источником информации, а средством получения сенсорных впечатлений, без которого они уже не могут обойтись. Живое общение, игровая и предметная деятельности и просто физическая активность – все это начинает вытесняться взаимодействием с компьютером (и его аналогами). И, разумеется, все эти обозначенные тенденции отражаются на особенностях развития современных детей.[2]

В связи с этим, возрастает потребность в разработке психолого- педагогических основ организации информационной образовательной среды в дошкольной организации, в раскрытии детям потенциала традиционных средств воспитания в познании мира, в развитии информационной культуры детей.

Основы информационной культуры ребенка дошкольного возраста можно характеризовать, как «...интегративное качество личности, формирующееся в процессе личностно-ориентированного целенаправленного взаимодействия с взрослыми и включающее в себя определенные мотивы, знания, умения и навыки информационной деятельности, позволяющие детям адаптироваться к реалиям современного общества и компетентно использовать современные возможности информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в различных видах деятельности без вреда для своего психического и физического здоровья».[4]

Исходя из данного определения, значимым становится профессиональная компетентность педагога не только в области применения ИКТ, но и личностно-ориентированных технологий.

В соответствии с Профессиональным стандартом педагога дошкольного образования, одной из его трудовых функций является формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями. Для этого у педагога должны быть сформированы:

— *общепользовательская ИКТ-компетентность*: базовые навыки пользования различными средствами ИКТ; умения работы с информацией; соблюдение правовых норм использования ИКТ и др.;

— *общепедагогическая ИКТ-компетентность*: профессиональная деятельность в информационной среде (ИС); владение техническими средствами и программным обеспечением для организации образовательного процесса; онлайн-технологии визуальной коммуникации и др.;

— *предметно-педагогическая ИКТ-компетентность*: разработка собственных электронных средств для дошкольников развивающего и воспитательного назначения; использование визуальных цифровых технологий (графика, анимация, 3-D моделирование и т. д.); владение методикой использования средств ИКТ в обучении детей дошкольного возраста и др.

Развитие двух первых ИКТ-компетентностей (общепользовательской и общепедагогической) безусловно имеет большое значение для осуществления профессиональной деятельности педагогом дошкольного образования. Без достаточного уровня развития этих компетентностей реализация широких задач воспитания, обучения и развития современных детей дошкольного возраста становится трудноосуществимой.

Рассматривая психолого-педагогические основы организации образовательного процесса в дошкольной организации в условиях цифровизации необходимо учитывать ряд положений:

- психологическое и эмоциональное благополучие ребенка, которое определяется стилем взаимодействия с педагогами, применяемыми технологиями, созданием ситуации успеха;
- поддержания детской активности и самостоятельности;
- развитие у детей элементарных умений работы на компьютере (в соответствии с возрастными возможностями и требованиями ФОП);
- формирование информационной культуры дошкольника, которая предполагает развитие умений поиска, преобразования информации, в том числе и из окружающего мира;
- актуализация воспитательного контента детских компьютерных игр.

На этапе констатирующего эксперимента нами было проведено анкетирование родителей по вопросу использования детьми интернета. Под «использованием интернета» детьми дошкольного возраста подразумевались следующие действия:

1) самостоятельное использование сети Интернет ребенком (сам включает компьютер, планшет, выходит в сеть);

2) в случае если компьютер и интернет включают взрослые, ребенок должен сам выбирать интересующие его мультфильмы, картинки на экране, самостоятельно работая с мышкой или с планшетом.

Анализ анкет родителей показал, что потребность в интернете зачастую испытывают сами родители, поскольку Сеть удобна в качестве средства «пристраивания» ребенка, чтобы заняться домашними делами: с этой функцией интернета согласился каждый второй родитель (53%). Однако это не исключает того, что интернет приносит пользу и самому ребенку, развивая в нем здоровую любознательность – этой точки зрения также придерживаются половина опрошенных родителей (49 %).

Наиболее значительный вред гаджетов родители видят в ущербе физическому здоровью дошкольников (49 %). Пребывание в сети угрожает психическому здоровью дошкольников – эту точку зрения разделяют 37 % опрошенных родителей, большинство же – 74 % – не видят угрозы психике ребенка. В целом родители детей старшего дошкольного возраста чаще указывают на негативные последствия пребывания в сети своих детей, но потребность в этом ресурсе уже начинает формироваться, причем настолько сильная, что ее замечают и сами родители, пытаясь ограничить ее влияние запретами.

Результаты констатирующего этапа позволили нам определить основные направления нашего дальнейшего исследования, которые связаны с:

- проектированием информационной среды дошкольной организации, которая включает модуль, ориентированный на развитие информационной компетентности воспитателей (расширение материала виртуального методического кабинета, проведение консультаций для воспитателей по раскрытию возможностей современных платформ и

оборудования) и модуль, содержание которого возможно применять в работе с детьми старшего дошкольного возраста;

- повышением педагогической компетентности родителей в области использования ИКТ технологий в условиях семейного воспитания;

- применением технологий проектной деятельности в работе с детьми в познании окружающего мира. Необходимо раскрыть ребенку возможности разных источников информации, среди которых люди, художественные произведения, окружающая природа. Формирование информационной культуры дошкольников определяется сформированностью психических процессов, развитием мыслительных операций; данный процесс необходимо рассматривать в общем контексте процесса социализации, уделяя внимание не только развитию технологических навыков, но и ценностному отношению к окружающему миру дошкольников.

Таким образом, меняющаяся социокультурная ситуация взросления ребенка диктует необходимость применения в образовательном процессе дошкольной организации не только современные информационные технологии, но и традиционные воспитательные средства; организацию тесного взаимодействия с социумом и профессионализм педагогов, что и определяет психолого- педагогические основы образовательного процесса в дошкольной организации в условиях цифровой трансформации.

Список литературы:

1. Абитова Г.Т. Формирование основ информационной культуры детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности: автореф. дисс.к.п.н., С. П. 2015.

2. Антонова, О.В. Роль детских дошкольных учреждений в социализации детей в условиях трансформации общества: дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Антонова Оксана Владимировна. –Уфа, 2006.– 122 с.

3. Буданцева А.А. Современный ребенок: новый тип сознания/Педагогика и психология образования. №1. С.21-28

4. Денисенкова Н.С., Красилов Т.А. Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации // Теория и практика образования. – 2019 - № 10 – С. 50 – 56.

5. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т.9. – №3. – С. 71–80.

Зайдуллина Ю.М., аспирант СурГПУ
научный руководитель: Толмачева В. В., канд.пед.наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут, Россия

К вопросу о сущности социально-экологической подготовки будущих педагогов ДОО

Аннотация: в данной статье раскрывается вопрос сущности социально-экологической подготовки будущих педагогов в условиях вуза. Отдельное внимание автор отводит содержательному рассмотрению готовности к решению профессиональных задач социально-экологического образования.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональная подготовка, социально-экологическое образование, будущий педагог ДОО.

На сегодняшний день в нашей стране происходят значительные социально-экономические, политические, духовные и культурные преобразования, требующие от высшей школы подготовки нового поколения специалистов, отвечающих запросам общества в области профессиональной деятельности. Система образования должна экстренно реагировать на вызовы времени и быть способной готовить личность к гибкой смене

способов и форм жизнедеятельности на основе принципа социальной ответственности. Педагог XXI века должен быть не только профессионалом своего дела, но и быть мобильным, обладать гибкими компетенциями и уметь перестраивать свою профессиональную деятельность в соответствии с изменяющимися условиями. Являясь всецело нравственной, экологическая проблема вызывает необходимость в преобразовании человеческой личности, переориентации ее на разумное взаимодействие с окружающей средой. Необходимо выработать систему непрерывного экологического образования. Начинать этот процесс важно с дошкольного возраста.

В отечественной и зарубежной педагогике накоплен довольно обширный опыт исследования проблем, касающихся профессиональной подготовки будущих педагогов. Ряд научных исследований посвящен проблеме формирования профессиональных качеств педагога (О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, Е.П. Белозерцев, В.И. Загвязинский), профессиональной подготовке педагога в условиях непрерывного образования (А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В. А. Сластенин), изучению готовности педагога к различным видам деятельности (А.Д. Гонеев, Н.В. Ялпаева и др.).

Содержание подготовки будущих педагогов включает в себя целый спектр видов деятельности, которые он должен освоить и успешно реализовать в будущей профессиональной деятельности.

Более детально образовательные результаты отражены в ключевом нормативном акте системы высшего образования - Федеральный государственный педагогический стандарт высшего образования. Содержание профессиональных компетенций включает в себя овладение будущими педагогами содержанием, формами, приемами и методами дошкольного образования. Экологическое образование детей дошкольного возраста относится к числу базовых направлений деятельности педагога ДОО. Как комплексная проблема современности она стала объектом внимания философско-социологических исследований, рассматривающих экологические проблемы как общечеловеческие (В.П. Алексеев [1], Э.В. Гирусов, В.П. Казначеев, В.А. Лось, Н.М. Мамедов, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, А.Д. Урсул и др.).

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» одним из основных направлений выступает экологическое воспитание, которое предполагает развитие у детей и их родителей экологической культуры, бережного отношения к родной земле, природным богатствам России и мира; воспитание чувства ответственности за состояние природных ресурсов, умений и навыков разумного природопользования, нетерпимого отношения к действиям, приносящим вред экологии.

На сегодняшний день проблемы подготовки будущих педагогов к решению проблем экологического образования детей дошкольного возраста получает свое развитие с опорой на труды О.С. Анисимов [2], И.И. Брехмана, В.И.Вернадского, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, С.Н. Глазачев [3], В.П. Казначеева, Н.М. Мамедова, Н.Н.Моисеева, Л.В. Моисеевой, О.А. Нечаева [4], С.Н. Николаевой, И.Н. Пономаревой, И.Т. Суравегиной, З.И. Тюмасевой, Шиловой В.С. и др. Однако, нет исследований, посвященных проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов к воспитанию основ социально-экологической ответственности у детей дошкольного возраста, что требует ее разработки, как в теоретическом, так и практическом планах.

Готовность к осуществлению этой деятельности есть результат процесса профессиональной подготовки студентов в вузе, целостное интегральное образование личности, включающее когнитивные, операционно-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты. Представим содержательную наполненность обозначенных компонентов.

Когнитивный компонент: представления о сущности, структуре и содержание социально-экологического образования, особенностей ее воспитания у дошкольников; знание о взаимодействии человека и природы, формах и технологиях осуществления

социально-экологической ответственности в детском саду, знание факторов, негативно влияющих на окружающий мир.

Операционно-деятельностный компонент: владение студентами навыками сохранения окружающего мира, бережного отношения к природе, к себе. Владение методикой воспитания основ социально-экологической ответственности у дошкольников разных возрастных групп, готовность осуществлять мониторинг экологического развития детей, способность осуществлять исследовательскую деятельность в социально-экологическом развитии детей.

Мотивационно-ценностный компонент: осознание человека и природы как ценности, ценностное отношение к себе и своим воспитанникам, готовность к сотрудничеству и взаимодействию со всеми участниками образовательных отношений.

Рефлексивный компонент: рефлексия своего отношения к окружающему миру, и человека в мире природы.

Формирование данных компонентов осуществляется в разных формах учебной, научно-исследовательской, общественной, спортивной деятельности в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов в Сургутском государственном педагогическом университете.

1. Учебная деятельность: в учебный план обучающихся дисциплина «Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста», освоение которой способствует формированию компетенций, необходимых для экологического образования дошкольников: овладение знаниями о теоретических основах экологического образования детей дошкольного возраста. Через практические и семинарские занятия приобретение практических умений в выборе форм и методов организации различных видов экологической деятельности детей дошкольного возраста. Большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, результатом которой выступают методические разработки: конспекты непосредственно образовательной деятельности по экологии, используют модели для формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста, картотеки игр, материалы для работы с родителями, подборка дидактических материалов, презентации.

2. Научно-исследовательская деятельность. Проблема экологического образования и воспитания детей, находит отражение в содержании курсовых, выпускных квалификационных работ, магистерских.

3. Педагогическая практика. В ходе самостоятельной деятельности студенты активно включаются во все формы организации экологического образования, обогащения развивающей предметно-пространственной среды. Данная форма образовательного процесса, способствует закреплению и совершенствованию профессиональных компетенций, связанных с организацией экологического образования в детском саду.

Только педагог несущий ответственность за сохранение естественного природного окружения, за охрану окружающей среды. Сможет быть готовым для реализации воспитания социально-экологической ответственности у дошкольников.

Таким образом, основные подходы к определению сущностного наполнения социально-экологической подготовки начинают оформляться в некую систему, но уже сейчас можно выделить ряд общих позиций во взглядах ученых. Готовность к реализации социально-экологического образования рассматриваться в качестве личностной характеристики или феномена, новообразования либо готовности к социально-экологической деятельности. Но неизменной ее характеристикой выступает универсальность и интегративность. С нашей точки зрения, социально-экологическая компетентность выпускника вуза представляет собой интегративную характеристику личности, проявляющуюся в единстве социально-экологических мотивов, системы ценностей и

способности выстраивать практическую деятельность на основе интегрированного социально-экологического знания.

Список литературы:

1. Алексеев, В.П. Природа и общество; этапы взаимодействия / В.П. Алексеев // Экология и жизнь. - 2002. - №2. - С. 4.
2. Анисимов, О.С. Социально-экологическая компетентность: программа и методические рекомендации по проведению курса (рецензия) / О.С. Анисимов. // Вестник экономического образования в России. - 2007. - №2. - С. 16-17.
3. Глазачев, С.Н. Становление гуманитарной технологии формирования экологической компетентности: модель, диагностика, коррекция / С.Н. Глазачев, В.И. Косоножкин // ЭПНИ «Вестник Международной академии наук. Русская секция». – 2012. - №1. С. 58–67.
4. Нечаева, О.А. Социально-экологическая компетентность как педагогическая категория / О.А. Нечаева // Педагогика и психология. – 2011. - № 6. – С.109-116.

Зеленова Д.Е., студентка СурГПУ
научный руководитель: Синябрюхова В.Л., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Интерактивные методы развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности

Аннотация: в статье рассматривается использование интерактивных методов для развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. Авторы освещают такие методы, как игровые методы, интерактивные игры и занятия, а также сказки и другие формы интерактивного обучения. Особое внимание уделено созданию условий для свободного выражения мыслей и чувств детей, стимулированию их фантазии и креативного мышления. Результаты исследований показывают, что использование интерактивных методов способствует эффективному развитию речевого творчества у детей, содействует раскрытию их потенциала и формированию коммуникативных навыков.

Ключевые слова: интерактивные методы, речевое творчество, игровая деятельность, старший дошкольный возраст, творческое рассказывание.

В соответствии с содержанием ФГОС ДО речевое развитие является одним из приоритетных направлений воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Стандарт предполагает создание условий для развития у детей речи, обогащения словарного запаса, формирования навыков общения, выражения своих мыслей, а также развитие речевого творчества. Целевым ориентиром в области речевого развития ФГОС ДО является достаточный уровень владения ребёнком устной речи, выражение своих мыслей и желаний. Старший дошкольник способен выстраивать высказывания в ситуациях общения благодаря чему складываются предпосылки грамотности [1].

Теоретико-методологические основы речевого творчества детей старшего дошкольного возраста изучалась представителями различных научных школ, многие его аспекты остаются недостаточно изученными (О.С.Ушакова, Т.Н.Ушакова, Е.А.Флерина и др.).[2] В исследованиях Ю. В. Минеевой, З. М. Салиховой и Н. И. Левшиной определена цель работы педагога по развитию речи детей дошкольного возраста - становление начальной коммуникативной компетентности ребенка. [3, с.36] Достижение данной цели предполагает, что к концу дошкольного возраста речь ребенка должна стать универсальным средством общения ребенка с внешним миром: старшие дошкольники должны уметь общаться с представителями различных кругов общества. Поэтому важно, чтобы ребенок свободно владел языком на уровне устной речи и умел учитывать особенности своего

собеседника в процессе общения, выбирая содержание и форму выражения, которые будут понятны и приемлемы. Для него такой подход будет способствовать развитию речевого творчества.

Игровая деятельность играет важную роль в развитии речевого творчества у детей дошкольного возраста. В процессе игры, дети не только используют воображение для создания новых историй и героев, но и обогащают свой лексикон, учатся формулировать свои мысли, эмоции и чувства. Это, в свою очередь, в значительной степени способствует развитию их творческих способностей к речевому творчеству. Поэтому игра считается одним из наиболее эффективных средств педагогической поддержки в этом направлении.

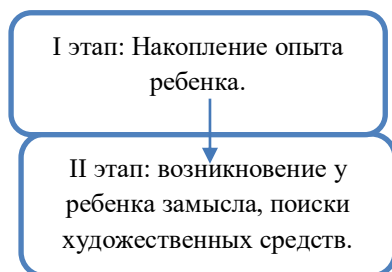
Анализируя понятие «речевое творчество» в исследовании А. Абсаямовой понимается речевая деятельность дошкольника, которая связана с восприятием литературного образа, с внутренней и внешней интерпретацией его качеств и свойств, а также с созданием нового словесного образа. [4, с.6]

Е.В. Вовк обращает внимание на то, что речевое творчество – это самостоятельная деятельность детей по построению связных высказываний, вызванных восприятием произведений искусства, побуждающих использование детьми разнообразных выразительных языковых средств, передающих впечатления ребенка от художественной информации. В старшем дошкольном возрасте ребёнок способен инициативно принимать участие в беседе, отвечать на вопросы развернуто, дополнять и поправлять ответы других детей, вставлять уместные реплики, формулировать вопросы.[5, с. 191]

Для того, чтобы понять, на каком уровне сформировано речевое развитие детей старшего дошкольного возраста, важно создать определенные педагогические условия. Это включает в себя систематическое наблюдение за их поведением в различных ситуациях во всех режимных моментах дошкольного учреждения. Важно обратить внимание на то, как дети взаимодействуют с родителями, сверстниками и педагогами. Отдельное внимание следует уделить особенностям речевых выражений дошкольников, их активности в использовании разнообразных слов и специфике диалогов. Кроме того, создание образовательных ситуаций, способствующих развитию речи, играет ключевую роль в оценке и стимулировании речевого творчества у детей. Речевые ситуации, организованные педагогом-воспитателем, могут быть не только созданы умышленно, но и могут случиться и естественным образом, в режимных моментах, в НОД, на занятиях. При этом важно, как отмечает Т. В. Туманова, обращать внимание на те ситуации, которые дети создают самостоятельно, и сопровождать их развитие в необходимом направлении для формирования речевого творчества. В ходе развития речевых образовательных ситуаций необходимо помогать детям овладевать способами общения, выражения своих мыслей, дополнять их высказывания, учить мыслить логично и последовательно, задавать вопросы и отвечать на них, а также систематизировать и обобщать разрозненные фразы в единую логику.[6]

В игровой деятельности ребенок старшего дошкольного возраста накапливает жизненный опыт и получает опыт представлений, что дает ему материал для дальнейшей фантазии в речевом творчестве. Рассматривая особенности содержания процесса речевого творчества, мы рассмотрим его виды, выделенные Е. А. Куншиной. Автор выделяет три вида речевого творчества:

- Пересказ – это вид развития речи, где ребенок основывается на прочитанном материале и передает содержание в устной форме.
- Конструирование – вид речевого творчества, содержащий в себе деятельность по собственному сочинительству новых слов;
- Сочинительство по сюжетным картинкам – это придумывание ребенком собственных рассказов, основываясь на просмотре и обсуждении картин. [7]



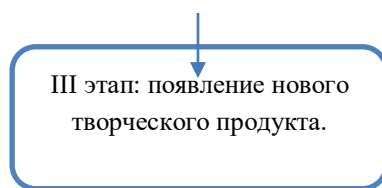


Рис.1 Этапы формирования речевого творчества

Ориентиры, с помощью которых мы можем определить требования к уровням сформированности речевого творчества, мы выделили из целевых ориентиров федерального государственного образовательного стандарта и федеральной образовательной программы дошкольного образования.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста

Критерии	Показатели
Богатство лексического запаса	Наличие разнообразных слов и выражений, способных точно и красочно передать мысли и эмоции.
Грамотность и правильность построения предложений	1. Умение использовать правильные грамматические конструкции 2. Не допускать ошибок в орфографии и пунктуации.
Стилистическая разнообразность	Способность изменять стиль речи в зависимости от цели и адресата.
Креативность и оригинальность	Способность порождать нестандартные, оригинальные и интересные идеи и образы.
Логическое мышление	1. Умение последовательно и аргументированно излагать свои мысли. 2. Строить логические цепочки и аргументировать свою точку зрения.
Эмоциональная выразительность	Способность передавать свои чувства и эмоции через речь, делая рассказ или историю более живыми и захватывающими.

Максимальный результат в развитии речи детей дошкольного возраста достигается при использовании разнообразных игровых методик, поскольку игра является основным видом деятельности детей по ФГОС ДО. На сегодняшний день дети не удивляются обычным средствам наглядности, таким как книги, картинки, так как они из раннего детства окружены гаджетами. Информационный поток оказывает значительное влияние на восприятие окружающего мира детьми. Поэтому педагоги-воспитатели должны «шагать в ногу с временем» и активно использовать интерактивные методики и игры в работе с детьми.

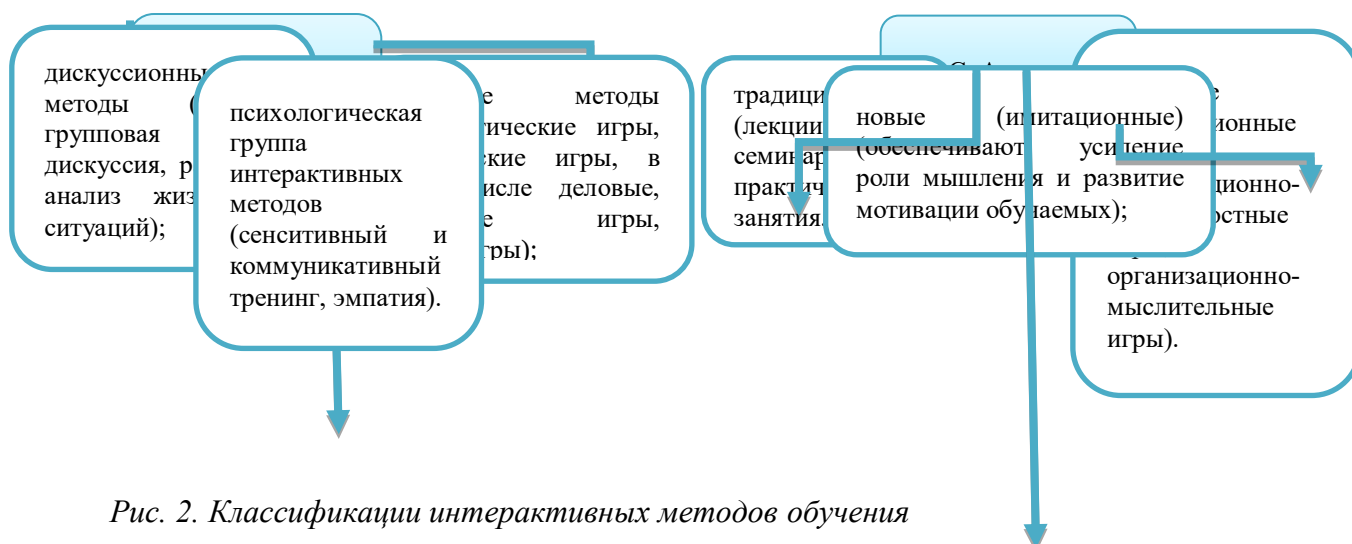


Рис. 2. Классификации интерактивных методов обучения

Рассмотрим некоторые, наиболее используемые в детских садах интерактивные методы обучения для развития речевого творчества старших дошкольников.

– Мнемотехника – это система различных приёмов, облегчающих запоминание. Мнемотехника увеличивает объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций и организации учебного процесса в виде игровой деятельности.

– Интерактивные игры – интерактивная технология, создающая оптимальные условия развития и самореализации воспитанников. Интерактивные игры способствует усвоению материала на достаточном уровне, с помощью которых у ребенка развивается речь.

– Интерактивные сказки – особое внимание обращается на то, чтобы ребенок сам строил свои рассуждения и формулировал ответ. Так, рисунки вводятся постепенно, а далее выполняются различные задания.

Анализ научной литературы в области психологии и педагогики позволил обосновать влияние игровой деятельности на развитие речевого творчества у старших дошкольников. В результате данного анализа было теоретически обосновано влияние игровой деятельности на развитие речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ № 6 «Василек» города Сургута. В учреждении реализуется образовательная программа дошкольного образования, регламентирующая содержание и организацию образовательной деятельности и представляющая модель воспитательно-образовательного процесса МБДОУ № 6 «Василек».

В эксперименте приняли участие дети из группы «Веселые ребята» старшего дошкольного возраста. Общее количество участвующих в эксперименте – 20 воспитанников.

Цель констатирующего этапа опытно-исследовательской части исследования: выявить уровень развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста. Задачи констатирующего этапа исследования:

1. Провести диагностики уровня развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста.

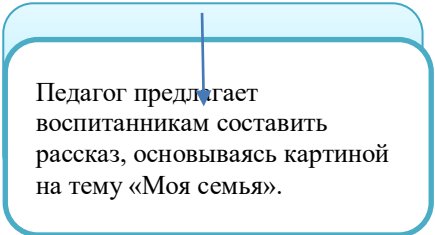
2. Разработать методические рекомендации по развитию речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

В соответствии с критериями развития речевого творчества у дошкольников, которые мы разработали и предложили в предыдущих параграфах (богатство лексического запаса; грамотность и правильность построения предложений; стилистическая разнообразность; креативность и оригинальность; логическое мышление; эмоциональная выразительность), мы подобрали диагностические методики.

Выбор воспитанников проходил на основании следующих критериев:

- 1) дети одного возраста;
- 2) все воспитанники посещают детский сад одинаковое количество времени.

В работе использовались следующие диагностические упражнения:



Педагог предлагает воспитанникам составить рассказ, основываясь картинкой на тему «Моя семья».

Критерии оценки:

Высокий уровень – 3 балла – воспитанник составил рассказ самостоятельно, при этом речь была обогащена синонимами и эпитетами. Рассказ последователен, имеет начало, середины и конец.

Средний уровень – 2 балла – воспитанник составил рассказ, опираясь на наводящие вопросы педагога, речь ребенка обогащена синонимами. При этом воспитанник пропустил один структурный элемент (начало или конец).

Низкий уровень – 1 балл – у воспитанника были сложности при составлении рассказа, речь скудна. Дошкольник

Диагностическая методика
Комаровой Т.С. и Гербовой
В.В. «Моя игрушка»

Педагог предлагает
воспитанникам рассказать
о своей самой любимой
игрушке, какая она, какого
цвета, из какого материала
сделана и как он с ней
играет.

Диагностическая
методика «О чем
говорится»

Педагог знакомит
воспитанника с рассказом
Пришвина М.М. «Еж».
Задача ребенка составить
пересказ данного рассказа

Критерии оценки:

Высокий уровень – 3 балла – воспитанник составил рассказ самостоятельно, при этом речь была обогащена синонимами и эпитетами. Рассказ составлен последовательно, имеет начало, середину и конец.

Средний уровень – 2 балла – воспитанник составил рассказ, опираясь на наводящие вопросы педагога, речь ребенка обогащена синонимами.

Низкий уровень – 1 балл – у воспитанника были сложности при составлении рассказа, дошкольник путался и не смог описать игрушку.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 3 балла – воспитанник понимает тему произведения, составляет структурированный пересказ, раскрывая каждую часть.

Средний уровень – 2 балла – воспитаннику дается сложно выделить темы, в процессе пересказывания ребенок неоднократно обращался за помощью педагога.

Низкий уровень – 1 балл – воспитанник не может дать точный пересказ, постоянно путается в последовательности происходящего в рассказе.

Диагностическая карта определения уровня развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста представлена в таблице 2.

Таблица 2

Диагностическая карта определения уровня развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста

Критерий диагностики	Содержание диагностики	Баллы		
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Диагностическая методика М.А. Васильевой и В.В. Гербовой «Составь рассказ»	Воспитаннику предлагается составить рассказ на тему: «Моя семья», опираясь на иллюстрации.	3	2	1
Диагностическая методика Комаровой Т.С. и Гербовой В.В. «Моя игрушка»	Воспитаннику предлагается составить рассказ-описание на тему «Моя любимая игрушка»	3	2	1
Диагностическая методика «О чем говорится»	Педагог предлагает воспитаннику составить пересказ рассказа Пришвина «Еж»	3	2	1
Подведение итогов:		9	6	3

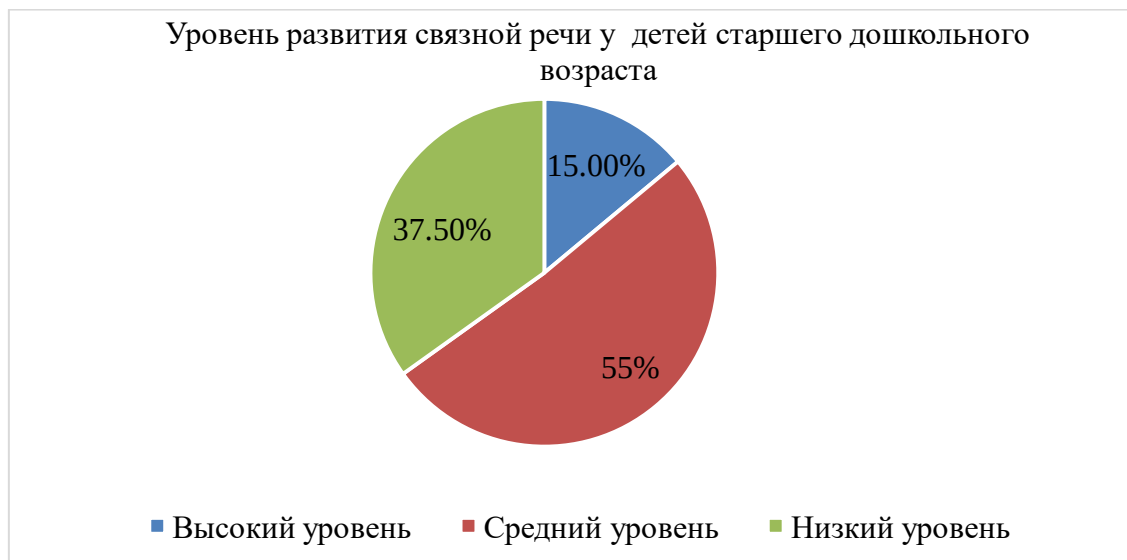
Расшифровка результатов:

9 баллов – достаточно высокий показатель уровня развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста.

6 баллов – уровень развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста требует уточнения знаний

3 балла – низкий уровень развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста, требуется дополнительная работа с учеником.

Наглядно результаты диагностических методик, проведённых на базе исследования МБДОУ №6 «Василек» можно посмотреть на рисунке 1.



Как следует из полученных результатов, приведенных в таблице 3, 15% детей смогли самостоятельно составить рассказ, при этом они в своей речи правильно использовали художественные средства, старались вносить уточнения, при этом не теряя главную мысль. Дети проявили творчество в своей речи, эмоционально рассказывая об нужном объекте или явлении.

У 55% детей выявлен средний уровень творческого речевого развития. Полученные результаты указывают на то, что воспитанники смогли составить рассказ, при этом обращались за помощью к педагогу.

У 33 % воспитанников выявлен низкий уровень. Дети испытывали трудности при составлении рассказа, а главная мысль часто уходила на второй план, и они вдавались в описание деталей.

Всё это указывает на то, что необходимо провести специальные мероприятия, направленные на коррекционную работу, а также на развитие речевого творчества детей у старшего дошкольного возраста посредством интерактивных игр.

Список литературы:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 : (с изменениями и дополнениями). – Текст: электронный // ГАРАНТ: информационно-правовое обеспечение. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 07.03.2023). – Режим доступа: в общем доступе. – Текст: электронный
2. Ушакова, О.С. Развитие речи в дошкольном детстве как педагогическая проблема / О.С. Ушакова. // Педагогическое образование в России. - 2011. - №12. – С. 5-12.
3. Минеева, Ю. В. Инновационные формы работы по речевому развитию дошкольников / Ю. В. Минеева, Н. И. Левшина. – Текст: электронный // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7. – С. 35-37. – ISSN 2618-7159. – URL:

<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21542478> (дата обращения: 18.05.2024). – Режим доступа: по подписке.

4. Абсалямова, А. Г. Психолого-педагогические аспекты развития словесного (речевого) творчества детей старшего дошкольного возраста / А. Г. Абсалямова. – Текст : электронный // Вестник ВЭГУ. – 2016. – № 1. – С. 5-14. – ISSN 1998-0078. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=vljffd> (дата обращения: 18.05.2024). – Режим доступа: по подписке.

5. Вовк, Е. В. Анализ понятия «речевое творчество старших дошкольников» в современной литературе / Е. В. Вовк, Д. В. Недоленко. – Текст : электронный // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения. – 2018. – С. 191-193. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35210545> (дата обращения: 18.05.2024). – Режим доступа: по подписке.

6. Туманова, Т. В. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста : метод. пособие для педагогов воспитателей / Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева. – Москва : Дрофа, 2009 г. – 96 с. : ил. – (Дошкольник. Логопедия). – ISBN 978-5-358-04486-9. – Текст : непосредственный

7. Куншина, Е. А. Особенности развития речевого творчества детей дошкольного возраста / Е. А. Куншина. – Текст : непосредственный // Вестник науки. – 2020. – (№ 11). – С. 18-20.

*Званцева Е.В., студентка КГПУ им. В.П. Астафьева
научный руководитель: Шкерина Т.А., канд. пед. наук, доцент
КГПУ им. В.П. Астафьева
г. Красноярск, Россия*

Интеллектуальная готовность детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ: сущность, структура и уровни сформированности

Аннотация: раскрыта сущность, структурные составляющие и уровневые характеристики исследуемого феномена «интеллектуальная готовность»; актуализирована необходимость ее формирования у старших дошкольников с ОВЗ; определены психолого-педагогические условия ее формирования с опорой на анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований по заявленному направлению исследования.

Ключевые слова: интеллектуальная готовность, уровни сформированности интеллектуальной готовности, старшие дошкольники, дети с ОВЗ.

В аспекте положений Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на период 2020–2030 гг. период старшего дошкольного возраста для детей с ОВЗ определяется как ключевой период для освоения необходимых умений и навыков перед школой. В виду особых образовательных потребностей, данный период может иметь специфические задержки, в том числе и в рамках интеллектуальной готовности [1, с.35].

Интеллектуальная готовность определяется как совокупность сформированных умений и навыков, таких как: дифференцированное восприятие, аналитическое мышление, смысловая память, сформированная речь, а также способность к осмыслению и использованию символов и знаков.

Рассматривая феномен «интеллектуальная готовность» целесообразно выделить необходимые умения и навыки, которые были рассмотрены в работах отечественных и зарубежных ученых.

В своих работах Л.И. Божович отмечает, что интеллектуальная готовность к обучению в школе является системным сочетанием следующих навыков: достаточно развитой мыслительной деятельности, познавательных способностей, а также конкретному представлению своей социальной позиции в роли школьника.

Автор разделяет основные компоненты готовности на две категории мотивов обучения:

- широкие социальные мотивы обучения, к которым относятся мотивы, связанные с необходимостью ребенка в взаимодействии с другими людьми.
- мотивы, которые связаны с основным учебным процессом, то есть в овладении новыми знаниями и умениями, задействованием интеллектуальной активности [2, с. 223].

А.В. Запорожец отмечал, что навык интеллектуальной готовности выступает в качестве единства взаимосвязанной системы необходимых умений, таких как: мотивация, познавательная и аналитико-синтетическая деятельность, степень сформированности механизмов сознательной деятельности [3, с. 31].

Ж. Пиаже в своих работах выделял основные стадии формирования интеллектуальной готовности:

- Сенсомоторный интеллект (от рождения до 2 лет). На данном этапе у ребенка происходит освоение мира с помощью органов чувств и двигательных навыков. В этот период дети начинают осознанно понимать собственные действия и их взаимосвязь с окружающим их миром.
- Презентативный интеллект (от 2 до 7 лет). На данном этапе формируется навык представления объектов и событий. Важным навыком на данной стадии является усвоение и использование символов, как способа описания и представления объектов и действий. Игра становится центральным способом взаимодействия с окружающим миром.
- Конкретные операции (от 7 до 11 лет). Данный этап характеризуется способностью логически и систематически мыслить в рамках конкретных обстоятельств. Кроме того, на данной стадии ребенку становятся доступны базовые математические операции и классификации [4, с. 205–206].

В рамках анализа работ отечественных и зарубежных ученых, были выделены основные показатели, из которых состоит навык «интеллектуальная готовность» к обучению в школе:

- Познавательные процессы. К данному показателю относится сформированность высших психических функций.
- Элементарные знания, умения и навыки. В данный компонент включены предпосылки учебной деятельности.
- Мыслительные операции. Сформированность данного компонента оценивается умением владеть операциями анализа и синтеза.

В рамках работы важно отметить, что сформированность данных показателей непосредственно влияет на уровень сформированности навыка. Говоря об уровнях сформированности интеллектуальной готовности, необходимо помнить об индивидуальных возможностях каждого ученика, как об одном из факторов, влияющих на процесс формирования данного навыка.

В современных исследованиях выделяются три уровня сформированности готовности к обучению в школе в интеллектуальном аспекте у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ: высокий, средний и низкий уровни. Рассмотрим характеристики каждого из уровней сформированности интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

На высоком уровне ребенок:

– проявляет познавательную активность и интерес к умственным задачам, самостоятельно и целенаправленно ищет ответы, предлагая различные варианты решения;

- сформированы базовые знания и умения, понимает задачи, успешно и точно их решает, способен контролировать собственные действия и объяснять их значение;
- достаточно развиты основные мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация.

На среднем уровне ребенок:

- проявляет ситуативный интерес к задачам, иногда отыскивая ответы методом подбора фактов;
- осваивает задания, иногда совершает ошибки, выбирает не всегда рациональный способ выполнения и не всегда может логично объяснить свое решение.
- развитие мыслительных операций находится на среднем уровне, иногда допускаются ошибки.

На низком уровне ребенок:

- не проявляет желания решать интеллектуальные задачи, не осмысливая дает ответ или отвечает «Не знаю»;
- в основном не осваивает задания, делает множество ошибок и не может объяснить, как их решить;
- развитие мыслительных операций находится на низком уровне (совершаются существенные и множественные ошибки при их выполнении).

На основе анализа научной литературы, можно прийти к выводу о том, что большинство детей с ОВЗ имеют средний и низкий уровни сформированности интеллектуальной готовности к школьному обучению. Обращается внимание на неоднородность данной категории детей в виду различных нозологий и степени нарушений, более того, важно помнить об индивидуальных особенностях каждого ребенка.

Считаем целесообразным в реализации психолого-педагогических условий формирования исследуемого феномена включить цифровые образовательные ресурсы. Необходимо искать новые пути и способы проведения коррекционно-развивающих занятий с учетом современных тенденций и технологий.

К основным условиям формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе относятся:

- Индивидуальный подход к образовательному процессу. Данное условие крайне важно в условиях обучения ребенка с ОВЗ, так как с учетом особых потребностей и возможностей каждый ребенок нуждается в индивидуализированном отношении в рамках проведения коррекционно-развивающей работы.
- Дифференцированность подходов в процессе работы. С учетом особенностей детей с ОВЗ существует вероятность невозможности использования тех или иных методик, именно поэтому важна возможность вариативности использования различных методов и подходов.
- Возможность использования различных методик в процессе работы. С учетом развития современных технологий необходимо использовать различные методики и способы, а также, адаптировать материалы для работы с данной категорией детей.
- Включение родителей и специалистов в образовательный процесс. Данное условие является крайне важным для процесса коррекционно-развивающей работы. Включение родителей необходимо для благоприятного развития и продуктивного формирования навыков.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований раскрыта сущность понятия «интеллектуальная готовность», выделены структурные составляющие и уровневые характеристики исследуемого феномена в рамках работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Список литературы:

1. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с. – ISBN 978-5-9909542-6-7.

2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт Петербург: Питер – 2013. – С. 400.
3. Запорожец, А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе. / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1977. – №8 – С.30–34.
4. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Пер. С англ. и фр. / Вступ. статья В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

Иванова К.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Филиппова А.Р., канд.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Особенности формирования чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье раскрываются важные аспекты по организации педагогического исследования по изучению чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста. Автором предлагается критериально оценочная шкала, диагностические методики по изучению компонентов сформированности чувства юмора у дошкольников. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшей целенаправленной работы педагога по данному направлению развития дошкольников.

Ключевые слова: юмор, чувство юмора, дети дошкольного возраста, диагностические методики, уровни сформированности чувства юмора.

Мир, окружающий ребенка, становится год от года все более сложным и требует от него не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, скорости ориентирования, творческого подхода к решению больших и малых задач. Преодолеть трудности, сохраняя социальное и психическое здоровье, помогает позитивный взгляд на жизнь, сформированное чувство юмора, способность воспринимать смешное в окружении, адекватно интерпретировать его, производить юмор.

В.А. Сухомлинский называл юмор оборотной стороной мышления, а его проявление – радостное удивление, которое стимулирует творчество, необычное видение окружающего мира. Потребность ребенка в смехе он видел в существовании юмора, который активизирует умственные способности ребенка. Через добрую улыбку, незлобивый смех входит в сердце ребенка понятие человечности, любви и благородства.

По мнению Л.О. Рокотянской, юмор — это пример явления, изучение которого требует междисциплинарного подхода. В силу своей многогранности юмор (а также смежные с ним понятия «смех», «смеховая культура» и «чувство юмора») изучается с позиций множества наук. Сведения о развитии чувства юмора у детей проливают свет на вопросы, связанные с природой, эволюцией и функциями юмора и смеха в целом [1].

А. Бергсон отмечал, что именно в процессе общения с группой людей улыбка и смех приобретают особые функции. Не просто связанные с выражением радости от удовлетворения какой-либо биологической потребности, а с получением удовольствия от акта приобщения к смеховой культуре детей и взрослых [2].

По мнению Артемьевой Т. В. [3] работа по формированию чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста должна проводиться поэтапно:

1) формирование у детей умения видеть смешное в окружающей среде, то есть умение находить вокруг себя то, что может развеселить, от чего можно посмеяться;

2) формирование у детей умение видеть смешное в художественной литературе: понимать шуточные стихи, умение находить несоответствия в небылицах, видеть смешное в детских улыбках, афоризмах, рассказах и сказках юмористического содержания;

3) формирование у дошкольников умения рассмешить людей удачной шуткой, смешинкой, своей пантомимикой;

4) формирование умения посмеяться над собой, своими неудачами;

5) формирование умения правильно реагировать на шутки, которые имеют личностную направленность, реагировать на шутки сверстников улыбкой или смехом, а не обижаясь;

6) формирование умения доброжелательно и удачно пошутить над сверстниками, воспитателем, родителями и другими людьми.

С целью изучения уровня сформированности чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста, нами было проведено исследование на базе МБДОУ № 18 «Мишутка» г. Сургута в двух направлениях: работа с детьми старшего дошкольного возраста, работа с педагогами. В исследовании приняло участие 30 детей старшего дошкольного возраста, 2 педагога.

На основании исследований О.М. Поповой, Н.В. Микляевой, А.А. Грибовской [4] выделены следующие критерии и уровни сформированности чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста: низкий, средний и высокий (Таблица 1).

Таблица 1. Критерии и уровни сформированности чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста

Компоне нты	Критерии
Когнитив ный компонент (познавате льные сведения)	Наличие представлений о чувстве юмора (интеллектуальные способности). Знания нравственных норм, нравственных качеств личности, эталонов доброгослого, хорошего-плохого.
Эмоциона льный компонент (интересы, потребности)	Положительные переживаемые эмоции, которые характеризуется уровнем эмоционального отношения к шуткам, смеху и юмору в повседневной жизни, в произведениях и кинофильмах, в семье, в радости и в неудачах.
Поведенч еский (деятельностный) компонент (способы взаимоотношений)	Использует юмор в своей жизни; может посмеяться над собой: умеет выделять предмет текста или картинки, события, опираясь на выявленные противоречия и изменения смешного на серьезное, и наоборот; выделяет критерии смешного, комического, используемые в том или ином тексте, картинке или событии, и применять их на практике; высказывают своё отношение к теме и предмету текста или картинки, опираясь на их контекст.
Уровни сформированности чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста	
Низкий	Дети ограничены объемом знаний о понятиях «юмор» и «чувство юмора», могут не отвечать на вопросы воспитателя или отвечают односложно. Самостоятельно работать им сложно, нужна помощь педагога. Юмористические истории и произведения б2 слушают с интересом, но могут отвлекаться, и реакция на шутку получается ограничена (иногда не понимают).
Средний	Дети реагируют на юмористические произведения, но их ответы менее развернуты и не до конца открыты; детям нравится слушать, они с интересом подходят к заданиям, но иногда требуется помощь воспитателя.
Высокий	Наличие развитого чувства юмора; дети знакомы с понятием «юмор», «чувство юмора», могут связать сюжет с собственными воспоминаниями; реагируют на юмористические произведения;

	умеют выделить в произведениях художественной литературы или в истории случай или момент, который создаёт веселый настрой; умеют проводить самостоятельный анализ и указывают на юмористические детали.

Для проведения исследования нами были выбраны следующие диагностические методики: «Забавные сюжеты» Т.В. Артемьева [5]; «Изучение эмоциональных реакций у детей на смешные и несмешные изображения» - дидактическая игра (ранжирование картинок); Дидактическая игра «Чего на свете не бывает?». Представим результаты нашего исследования.

Задание 1. Диагностика юмора у детей дошкольного возраста с помощью методики «Забавные сюжеты» (автор Т.В. Артемьева).

Цель: выявить уровень развития юмора у детей старшего дошкольного возраста.

Описание процедуры проведения методики. Ребенку последовательно предлагают рассмотреть три первых эпизода сюжета (1-3 позиция), при необходимости можно прокомментировать происходящее на этих картинках. Затем, чтобы завершить сюжет, ребенку предлагают выбрать одну из двух картинок (4 или 5 позиция сюжета), которая позволит сделать сюжет смешным и забавным. Ответы детей фиксируют в бланке 1, в зависимости от выбора ребенка. В основе картинок 4 и 5 позиции лежат действия, которые указаны в скобках.

На основании анализа результатов диагностической методики, к высокому уровню отнесено 25% воспитанников. Дети с легкостью выбирали картинки с юмористическим сюжетом, делились впечатлениями, которые получили от изображения, подмечали смешные сюжеты, вступали в активный диалог. К среднему уровню отнесено - 45% воспитанников. Дети выбирали картинки, но немного затруднялись с выбором, путались, тяжело выбирали из общего числа смешную, боялись ошибиться. К низкому уровню отнесено 30% воспитанников. Дети допускали ошибки в выборе картинки. Не проявляли яркой заинтересованности в игре, часто отвлекались.

Задание 2. «Изучение эмоциональных реакций у детей на смешные и несмешные изображения» - дидактическая игра (ранжирование картинок).

Цель задания: выявить внимание детей на смешные изображения в картинке.

Методика: предлагается из 5-10 картинок выбрать самую смешную и объяснить, что здесь смешное. Затем выбрать самую смешную из оставшихся – объяснить свой выбор и т.д. (ребенок выбирает до 5 картинок). Сделать вывод о причинах и стимулах выбора каждой картинки, ее последовательность и что тут вызывает смех. (Здесь могут быть обнаружены особенности не только восприятия, но и понимания смешного).

Оценивание: если ребенок умеет найти смешное даже не в очень смешном и объяснить – то, соответственно, - высокий балл.

Описание результатов: по результатам на изучение эмоциональных реакций о понимании и восприятии у детей на смешные изображения, были получены следующие данные:

Критерии оценки: задание оценивалось в баллах: 1 балл - низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла - высокий уровень.

Такими образом, к высокому уровню отнесено 15% воспитанников. Дети с легкостью выбирали картинки, делились впечатлениями, которые получили от изображения, подмечали смешные сюжеты, проявляли интерес к заданию, вступали в активный диалог. К среднему уровню отнесено 55% воспитанников. Дети выбирали картинки, но немного затруднялись с выбором, путались, тяжело выбирали из общего числа самую смешную, боялись ошибиться. К низкому уровню отнесено 30% воспитанников. Дети допускали ошибки в выборе картинки, не проявляли яркой заинтересованности в игре, часто отвлекались.

Задание 3. Дидактическая игра «Чего на свете не бывает?»

Цель задания: оценить элементарные образные представления: улыбку, смех, позитивную реакцию.

Методика: индивидуально каждому ребёнку показывают картинку нелепицу и говорят: «Художник Незнайка нарисовал рисунок, внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно ли оно нарисовано».

За определенное количество времени (3 мин.) нужно указать все нелепицы, при этом анализируется эмоциональная реакция и количество правильных ответов, их обоснованность, скоростные показатели.

Оценивание: в протоколе фиксируют содержание картинки, ответы и объяснения ребенка, его эмоциональные реакции. Оценивают адекватность эмоциональных реакций ребенка на нелепое содержание картинки.

3 балла - ребенок отметил все имеющиеся нелепицы (9-10);

2 балла - если больше половины (6-8);

1 балл - если меньше половины (не более 5).

Таким образом, по результатам проведенного задания, мы пришли к следующему выводу, что к высокому уровню можно отнести - (42%) детей, которые успели удовлетворительно объяснить, что не так, кроме того, сказали, как на самом деле должно быть. К среднему уровню отнесено - (40%) детей, которые заметили и отметили все нелепицы, но три-четыре действия не успели до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть. К низкому уровню отнесено - (18%) детей, которые указали 8 нелепиц из 10 и не до конца объяснили, как на самом деле должно быть.

Таблица 2. Итоговые результаты изучения уровня сформированности чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста.

Уровень	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Суммарный уровень
Высокий	25%	15%	42%	27,3 %
Средний	45%	55%	40%	46,6 %
Низкий	30%	30%	18%	26%

В ходе исследования сформированности чувства юмора детей старшего дошкольного возраста мы выявили, что:

Высокий уровень (27,3%) – дети умеют четкое представление о чувстве юмора; могут связать с собственными воспоминаниями; умеют выделить в произведениях художественной литературы или в истории случай или момент, который создаёт веселый настрой; умеют проводить самостоятельный анализ и указывают на юмористические детали; достаточно быстро вспоминают смешные истории из жизни, могут интересно описать их; при сочинении смешных рассказов и рисовании «весёлых» картинок могут использовать принцип «нелепиц».

Вторая группа 46,6% воспитанников – дети реагируют на юмористические ситуации; достаточно эмоциональные, однако их ответы менее развернуты и не до конца открыты; детям нравится слушать, они с интересом подходят к заданиям, но при выполнении задания иногда требуется помощь воспитателя; смешными считают эпизоды из мультфильмов – их пересказывают при необходимости рассказать смешной случай.

Третья группа (26%) – дети ограничены объемом знаний о понятиях «юмор» и «чувство юмора»; на вопрос воспитателя отвечают затрудненно или односложно; самостоятельно работать им сложно, нужна помощь воспитателя; юмористические истории и произведения слушают с интересом, но могут отвлечься, и реакция на шутку получается ограничена.

Исходя из данных, мы видим, что у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень сформированности чувства юмора.

Список литературы:

1. Рокотянская, Л. О. Основные этапы развития чувства юмора у детей / Л. О. Рокотянская. – Текст : электронный // Политехнический молодежный журнал. – 2018. - №5. – URL : <http://ptsj.ru/articles/316/316.pdf> (дата обращения : 13.05.2024). – Режим доступа : по подписке.
2. Бергсон, А. Смех. / А. Бергсон. – М. : Искусство, 1992. - URL : https://royallib.com/read/berqson_anri/smeh.html#0 (Дата обращения : 18.05.2024). – Режим доступа : открытый. – Текст : электронный.
3. Артемьева, Т. В. Юмор детей: содержание конструкта и методика его оценки // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2021. – №. 3 (105). – С. 46-59.
4. Микляева, Н. В. Поделись улыбкою своей : развитие чувства юмора у дошкольников / Н. В. Микляева. – М.: Творческий центр, 2010. – 130 с. – Текст : непосредственный.
5. Артемьева, Т. В. Юмор детей: содержание конструкта и методика его оценки // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2021. – №. 3 (105). – С. 46-59.

Ковалев М. И. студент ЮУрГГПУ
научный руководитель: Батенова Ю. В., канд.пс. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск, Россия

Развитие математических представлений детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр

Аннотация: в статье будут рассмотрены подходящие дидактические игры, с помощью которых дети будут иметь представление о свойствах, цветах и размерах предметов, которые их окружают, а также будут иметь представление о базовом навыком счета, которые помогут лучше понимать пространственно-временные процессы жизни. Будет рассмотрено понятие «Дидактическая игра», и даны рекомендации по влиянию, дидактических игр на развитие детей старшего дошкольного возраста. Так же в статье представлено описание экспериментального исследования на базе детского центра, которое поможет понять, какова эффективность применяемых в статье дидактических игр.

Ключевые слова: дошкольный возраст, математические представления, дидактическая игра.

В наше время правильное развитие детей становится очень важным в жизни людей, так как все хотят воспитать хорошую замену в обществе. Базовые математические представления являются одним из важнейших аспектов для правильного развития и приобретения навыков счета. Поэтому важно научить ребенка еще в дошкольном возрасте понимать форму, цвет, размер предмета.

Анализ работ, связанных с вопросом математических представлений детей старшего дошкольного возраста (Л. С. Метлина, А. А. Столяр, З. А. Михайлова, Н.Е. Веракса и др.) позволяет утверждать, что исследования в данной области ведутся, но они не затрагивают в подробностях все аспекты, а так же методики работ с детьми для развития у них тех самых представлений. Математические представления направлены на развитие умственных способностей детей [1, с. 22].

Обратимся к понятию «дидактическая игра». Как указывают исследователи — это способ организации познавательной деятельности ребёнка, направленный на получение им новых знаний, навыков, развитие его логического и ассоциативного мышления.

В педагогической практике дидактические игры используют в качестве:

1. одного из методов обучения;
2. самостоятельной деятельности воспитанников.

В первом случае они активно применяются на занятиях по знакомству с живой природой, развитию речи и формированию базовых математических представлений. С помощью дидактических игр педагоги учат детей классифицировать и систематизировать различные предметы, явления и понятия. Чтобы сформировать у детей элементарные математические представления используют разнообразные по содержанию и форме игровые дидактические занятия, они подразделяются на:

1. Игры с предметами.
2. Настольно печатные игры.
3. Словесные игры.

Несмотря на то, что существует большое разнообразие дидактических игр, их основной задачей является развитие логического мышления ребенка, а также умение установить простейшую закономерность, например, установить порядок фигур или расположить их в правильной последовательности.

Теперь обратимся к методике по развитию математических представлений посредством дидактических игр [2, с.50]. Дидактические игры, условно делятся на:

1. Игры с цифрами и числами.
2. Игры путешествие во времени.
3. Игры на ориентирование в пространстве.
4. Игры с геометрическими фигурами.

Такие игры, учат детей элементарному счету от 10 до 20.

Теперь рассмотрим дидактические игры для развития логического мышления. Так как логика тоже влияет на развитие элементарных математических представлений у дошкольников. В таких играх детям предлагают продолжить ряд или найти пропущенный предмет, так же для развития логического мышления можно предложить детям выполнить задание, в котором нужно учитывать цвет и величину предмета, а также чередовать их. В таких играх у дошкольников формируется привычка к умственному труду и запоминанию новых навыков счета [3, с. 38].

Для определения эффективности дидактических игр, мы провели экспериментальное исследование. В эксперименте участие приняло 15 детей, старшего дошкольного возраста. Эксперимент проходил на базе детского центра развития города Челябинска. В нем мы использовали разные виды дидактических игр, например, такие как «Назови скорее», «Дни недели», «Назови пропущенное слово», «Круглый год», «Двенадцать месяцев», «Задумай число», «Число, как тебя зовут?», «Составь табличку», «Составь цифру». Так же были получены результаты до применения дидактических игр. Как оказалось, у детей слабо развиты математические представления.

Проведя цикл систематизированных занятий с применением дидактических игр (3-4 занятия в неделю в течение месяца), мы снова замеры показатели. Контрольный этап эксперимента показал, что процесс освоения детьми математических представлений в рамках проведения систематизированных занятий с применением дидактических игр показали более высокий результат сформированности математических представлений у дошкольников.

В итоге отметим, что освоение детьми элементарных математических представлений занимает важнейшее место в формировании практических и логических навыков ребенка. Использование дидактических игр на занятиях благотворно влияет на усвоение элементарных математических представлений у дошкольников и способствует повышению уровня математического развития детей.

Так же дидактические игры положительно влияют на настроение детей, дошкольники проявляют инициативу, активно вовлекаются в коллективную деятельность, в момент игры они более хорошо усваивают новые знания, умения и навыки, развивают свое математическое представление.

Список литературы:

1. Батенова, Ю.В. Структурно-функциональная модель интеллектуально-личностного развития дошкольников в современном информационном пространстве // Педагогика и психология образования. 2017. № 2. С. 120-131.
2. Белошистая, А. В. Развитие математического мышления ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения: монография / А.В. Белошистая. — Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2018. — с. 123-234 с.
3. Веракса, Н.Е., Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. // Веракса А.Н. — Текст: непосредственный // Дошкольное образование Мозаика-синтез — 2008. — 112 с.
4. Развитие элементарных математических представлений дошкольников посредством палочки Кюизенера. В сборнике: Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен. Материалы VIII Международной научной конференции. В рамках проекта "А.З.Б.У.К.А. детства"/ под ред. Т.А. Чичканова. Самара, 2023. С. 108-112.
5. Фрейлах, Н. И. Методика математического развития учеб. пособие / Н.И. Фрейлах. Текст: непосредственный // — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М — 2019. — 240 с.

Кузьмина Т.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Шаниц Е.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут, Россия

Художественная литература как средство обучения правилам этикета детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье автор обосновывает актуальность изучения проблемы обучения правилам этикета детей старшего дошкольного возраста; раскрывает роль художественной литературы в данном процессе, акцент в работе сделан на произведениях К.И.Чуковского.

Ключевые слова: художественная литература, правила этикета, дошкольник

На сегодняшнем этапе общественного развития особенное внимание должно быть уделено формированию у детей старшего дошкольного возраста тех навыков и умений, которые помогут им в дальнейшей успешной социализации в жизни. При этом одной из наиболее важных задач развития выступает обучение правилам и нормам поведения в обществе - этикету. Воспитание культурного общения, вежливости, учтивости и подача себя в обществе являются базисом для построения дальнейшей жизни ребенка, а значит — обязательно должно присутствовать в воспитательном педагогическом процессе. Раннее усвоение правил поведения и норм этикета помогут в дальнейшем гораздо быстрее и эффективнее адаптироваться в обществе. В дошкольном образовании особенно внимание должно уделяться развитию у детей навыков позитивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Термин «этикет» стал широко использоваться в обществе относительно недавно, чего нельзя сказать о самом явлении этикета, который имеет длительный исторический аспект. Понятие этого термина включает в себя «совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обращение с окружающими, формы обращений и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда). Слово «этикет» происходит от французского «etiquette» и имеет двойное значение: «ярлык», «этикетка»; «церемониал», «этикет».

Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее – ФОП ДО) сказано, что:

- к пяти годам ребенок должен самостоятельно выполнять правила общения со взрослыми, стремиться к одобряемым формам поведения, без напоминания взрослого здороваться и прощаться, говорить «спасибо» и «пожалуйста»;
- к шести годам: ребенок настроен положительно к окружающим, охотно вступает в общение, проявляет сдержанность в разговоре с незнакомыми людьми, при общении со взрослыми и сверстниками ориентируется на общепринятые нормы и правила этикета, демонстрирует уважение;
- к концу дошкольного возраста ребенок должен соблюдать элементарные социальные нормы и правила поведения в различных видах деятельности, способен регулировать свое поведение и осуществлять выбор социально одобряемых действий, использует формы речевого этикета.

Также в ФОП ДО сказано, что:

- старший дошкольник должен знать и осмысленно воспринимать литературные произведения различных жанров, имеет свое предпочтение в жанрах и проявляет интерес к книгам познавательного характера, может определять характеры персонажей, мотивы их поведения и оценивать их поступки.

Появляются новые виды этикета, такие как «этикет общения в социальных сетях», «офисный этикет» и другие. Многие из этих областей человеческой жизни уже доступны старшим дошкольникам, в связи с этим представление о содержании норм этикета стать предметом обсуждения, анализа, соотнесения с условиями реальной жизни, а потому столь актуально использование активных и интегративных методов в процессе формирования у детей представлений о правилах этикета.

Формирование основ этикета начинается с самых первых лет жизни ребёнка. Он, подражая взрослому человеку, начинает осваивать основные нормы общения, поэтому, первые истоки зарождения представления об этикете ребенок всегда берет от родителей, а точнее, с их собственных моделей поведения.

Воспитатель для дошкольника – первый человек после родителей, подготавливающий его правилам жизни в обществе, расширяющий его кругозор, формирующий его взаимодействие в человеческом социуме. На нем лежит огромная ответственность за настоящую и будущую жизнь воспитанника, требующая от воспитателя высокого уровня профессионализма и огромных душевных сил. Нравственное воспитание происходит благодаря целенаправленным педагогическим воздействиям, ознакомлению ребенка с нравственными нормами поведения в процессе интегративной деятельности (игре, труде, занятиях и т. д.) имеющей морально ценную значимость. Все это является для ребенка своеобразной школой, где он приобретает опыт моральных отношений, усваивает правила поведения, элементарную культуру деятельности, культуру речи, и, главное, у него сформируется эмоционально нравственное отношение к окружающему миру. Результатом нравственного воспитания являются появление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств. Формируя представления о нормах этикета и правилах поведения, мы влияем на отношения ребёнка со сверстниками, родителями, другими людьми, помогая ориентироваться в общественной жизни.

Старший дошкольный возраст – это тот возраст, когда у детей формируется гибкое отношение к выполнению правил этикета, стремления понять их. Ребенок собственным трудом ума, сердца, духа удовлетворяет свои желания и развивает свои способности.

Таким образом, определяется один из базовых компонентов образовательной деятельности дошкольников – это наглядное представление. Анализируя модели поведения других людей, дошкольники определяют, какое поведение при взаимодействии с людьми вызывает наиболее положительную реакцию. В данном случае образовательному процессу может способствовать изучение художественной литературы.

Воздействие художественной литературы на людей многосторонне. Она, давая познание действительности, расширяет умственный кругозор читателей всех возрастов, дает эмоциональный опыт, выходящий за рамки того, что мог бы приобрести человек в своей

жизни, формирует художественный вкус, доставляет эстетическое наслаждение, которое в жизни современного человека занимает большое место и является одной из его потребностей. Но самая главная, основная функция художественной литературы — это формирование у людей глубоких и устойчивых обобщенных «теоретических» чувств, побуждающих их продумывать, выкристаллизовывать свое мировоззрение, определяющих это мировоззрение, превращающих его в действенную силу, направляющую поведение личности.

Таким образом, можно заявить о том, что средства художественной литературы в старшем дошкольном возрасте могут значительно влиять на становление личности, его мысли, действия, речь и поведение. Очевидно, что художественная литература может стать именно тем инструментом, который максимально эффективно способен сформировать у детей правильное отношение к себе, своим сверстникам и взрослым, а также вложить в развивающиеся умы дошкольников правила поведения и нормы этикета. Художественная литература способна наглядно, на примере героев произведений показать, как строится эффективный процесс общения, какое поведение является приемлемым в обществе, а какое осуждается и почему. Кроме того, познавая заключенную в произведении картину жизни, дошкольник познает самого себя.

Вопросы воспитания этикета у дошкольников большое внимание уделялось в работах таких авторов, как С.В. Петерина, Е.А. Алябьева, Л.Р. Болотина, И.Н. Курочкина, С.Н. Николаева, И. А. Комарова и др. Каждый из этих авторов подчеркивал важность как можно более раннего просвещения детей в основы этикета. Современные авторы подтверждают, что методы работы в образовании старших дошкольников правилам этикета должны базироваться на возрастных особенностях, активности познавательной природы ребенка и научной обоснованности самого процесса.

Существует большое количество видов этикета. Однако, разновидностей этикета для детей несколько меньше, чем для взрослых.

Н.В. Колосова, Ю.В. Алтунина, Т. Шорыгина изучали вопросы «выходного» этикета дошкольников — на улице, как и дома в гостях нужно соблюдать определенные нормы этикета. Некоторые из этих правил послужили информационной базой для разработки критериальной шкалы уровня сформированности навыков этикета у старших дошкольников в настоящем исследовании.

В.М. Савельева, К. Белая, А. Белая и И. Н. Курочкина рассматривали особенности «гостевого» этикета для дошкольников — как ребенку необходимо вести себя в гостях и в ситуации, когда в его доме принимают гостей.

Большое количество научных трудов таких авторов, как О. Ю. Безгина, И. Н. Курочкина, Е. И. Тимошина, Е. Н. Палева, Н. В. Багичева, С. Бойбуриева, Л. А. Белашова и многих других изучали, как формируется речевой этикет старших дошкольников. Ю.Н. Шиянова, Л.А. Шиянова, С.Г. Чистякова, Г.А. Горлова посветили свои труды вопросам формирования семейного этикета детей дошкольного возраста. Н. В. Михайлова, Н.М. Кувшинова, С.В. Горшунова, Е.В. Иванова, О.В. Лаврова и ряд других авторов, рассматривали значимость и особенности формирования столового этикета дошкольников. Н.Н.Барбосова и В. Н. Савельева в своих исследованиях касались вопроса телефонного этикета дошкольников.

Многие авторы подчеркивали значимость и эффективность художественной литературы, как средства воспитания и обучения детей. Вот что писал о силе слова К. Д. Ушинский: «Не условным звукам только учиться ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель, оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить

ребенку ни один философ». В этих словах великого педагога указан не только ожидаемый результат усвоения родного языка, но и метод его изучения: доверие «языку-учителю», который «не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недостижимо облегчающему методу». Таким образом, помогая детям овладеть языком данного художественного произведения, педагог выполняет и задачи воспитания.

Детский поэт И. Токмакова называет детскую литературу первоосновой воспитания. По словам В. А. Сухомлинского, «чтение книг – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка». Художественная литература формирует нравственные чувства и оценки, нормы нравственного поведения, воспитывает эстетическое восприятие. Произведения литературы способствуют развитию речи, дают образцы русского литературного языка.

Л. С. Выготский отмечал, что литературное произведение дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок. Средствами художественного слова еще до школы, до усвоения грамматических правил маленький ребенок практически осваивает грамматические нормы языка в единстве с его лексикой.

З.Г.Шарафетдинова, Ф.В.Хазратова, Н.С. Ежкова, М.С. Маркина, О.И. Кокорева, Ю.М. Васина отмечали, что художественная литература является эффективным инструментом при обучении детей этикету, в особенности – речевому.

Влияние эстетического восприятия литературных произведений на творческую деятельность детей изучала Н. С. Карпинская, полагающая, что развитию у детей чувств языка, способности запоминать образные точные выражения и обогащать ими обыденную речь способствуют занятия с использованием художественной литературы, а также чтение книг детям.

Исследования Л.П. Стрелковой посвящены изучению восприятия произведений художественной литературы детьми дошкольного возраста. По мнению автора, эмпатийный процесс представлен последовательностью: сопереживание – сочувствие – импульс к содействию. Проблема воспитания детей дошкольников посредством произведений художественной литературы рассматривалась в ряде исследований Р. И. Жуковской.

О необходимости широкого использования произведений художественной литературы для развития художественного вкуса ребенка писала Е. И. Тихеева. Большую роль сыграли фундаментальные педагогические исследования Д. Б. Эльконина, А. Н. Гвоздева, посвященные роли художественной литературы в словесной деятельности детей, влиянию восприятия литературных произведений на творческую деятельность. Над проблемой восприятия художественного произведения работали и продолжают работать многие исследователи такие, как И. А. Зимняя, Н. Г. Морозова.

Преимущества использования художественной литературы в обучении этикету дошкольников многочисленны. Во-первых, это интересный и доступный для детей способ обучения. С помощью историй и сказок можно привлечь внимание ребенка и удержать его на протяжении всего урока.

Во-вторых, художественная литература позволяет детям не просто узнать правила этикета, но и увидеть их применение на практике. Это помогает дошкольникам лучше понять и запомнить эти правила.

В-третьих, художественная литература способствует формированию у дошкольников эмпатии и навыков социального взаимодействия. Через переживания героев дети учатся понимать чувства других людей и адекватно на них реагировать.

Все вышесказанное подтверждает, что художественная литература является мощным инструментом в обучении дошкольников правилам этикета. Она помогает детям усвоить нормы и правила поведения в обществе, формирует у них навыки социального взаимодействия и способствует развитию эмпатии.

В рамках данного исследования будет рассмотрена художественная литература К. И. Чуковского, как средство формирования навыков этикета старших дошкольников. Также

произведения К. И. Чуковского имеют образовательную ценность, так как они помогают детям понимать и применять правила этикета в повседневной жизни и при этом получать удовольствие от процесса обучения и лучше усваивать материал.

Корней Иванович Чуковский – русский поэт, писатель, публицист и переводчик, литературовед, но большинству он известен как неподражаемый детский писатель. Произведения К. И. Чуковского очень любимы детьми, они ироничны, красочны и наглядны. В каждом произведении есть своя мораль, которая для детей всегда поучительна. Рассмотрим одни из самых известных его произведений и то, каким правилам поведения они учат.

«Мойдодыр»- в этой сказке рассказывается о том, как важно умываться, мыться и держать свое тело, одежду и жилище в чистоте. По ходу повествования на мальчика все злятся, потому что он выглядит неухоженно, но как только он приводит себя в порядок, все предметы-друзья возвращаются к нему, а суровый Мойдодыр произносит всем известные строки:

«Надо, надо умываться
По утрам и вечерам,
А нечистым
Трубочистам —
Стыд и срам!
Стыд и срам!»

Данное произведение учит детей тому, что опрятный и ухоженный вид, чистая одежда, руки и лицо положительно воспринимаются обществом, и наоборот.

«Краденое солнце» - в этом произведении рассказывается, как важно быть добрым и не жадным. Стихотворение демонстрирует, как из-за действия одного жадного и злого крокодила страдают остальные животные:

«Будешь ты, невежа, знать
Наше солнце воровать!
Пропадает целый свет,
А тебе и горя нет!»
Но бессовестный смеётся
Так, что дерево трясётся».

Стихотворение учит эмпатии, осознанию потребности других и уважению. Похожий смысл имеет произведение этого же автора «Тараканище», в котором жадный и злой таракан, держащий весь лес в страхе, получает по заслугам, расплачиваясь за свою жадность и агрессию.

В стихотворении «Муха-Цокотуха» рассказывается, как муха нашла денежку и купила самовар. Добрая муха приглашает большое количество гостей к себе за стол, которые с удовольствием пользуются ее гостеприимством:

«Тараканы прибегали,
Все стаканы выпивали,
А букашки —
По три чашки
С молоком
И крендельком».

Однако, когда мухе понадобилась помощь в спасении от злого кровожадного паука, никто из гостей не вступился за нее. Стихотворение может научить детей благодарности, правилам поведения в гостях. Здесь можно привести пример, когда в гостях, после вкусного ужина принято предложить хозяева дома помощь – убрать со стола, помыть посуду. Есть в стихотворении и те гости, которые не забыли правила этикета и принесли подарки:

«Приходили к Мухе блошки,
Приносили ей сапожки,
А сапожки не простые —

В них застёжки золотые.
Приходила к Мухе
Бабушка-пчела,
Мухе-Цокотухе

«Меду принесла» - данные строки показывают, что в гости принято приходить не с «пустыми руками», а следует преподнести небольшой презент. Однако, данное правило, скорее, применимо для взрослых, а для детей старшего дошкольного возраста качестве благодарности за приглашение и угощение достаточно воспользоваться вышеприведенным правилом и помочь с уборкой посуды.

Одно из самых известных стихотворений К.Чуковского – «Бармалей», в котором дети без спроса сбегают в Африку и там попадают в беду, встретясь с кровожадным и злым Бармалеем. Данное произведение учит детей сразу нескольким вещам: в первую очередь, правилам безопасности, которые предполагают, что никогда нельзя убегать от родителей, тем более – в неизвестное место. Изначально дети очень плохо себя ведут – катаются на носорогах, громко хохочут, играют в «чехарду» со слонами, что демонстрирует абсолютное неумение вести себя в обществе и общественных местах. Более того, они даже оскорбляют бегемота:

«Ну и брюхо,
Что за брюхо —
Замечательное!»
Не стерпел такой обиды
Бегемот».

Несносное поведение детей вынуждает показаться злому Бармалею, который намерен съесть детей. Дети при этом, демонстрируют искреннее раскаяние, плачут, просят их спасти:

«Милый, милый Бармалей,
Смилуйся над нами,
Отпусти нас поскорей
К нашей милой маме!
Мы от мамы убегать
Никогда не будем
И по Африке гулять
Навсегда забудем!»

Детей спасает доктор Айболит, который, напротив, демонстрирует вежливость и просит крокодила:

«Ну, пожалуйста, скорее
Проглотите Бармалея».

Таким образом, Айболит спасает детей, но сюжет переворачивается и здесь уже дети демонстрируют усвоенный ими урок, когда Бармалей также раскаивается и просит пощады. Они, помня о вежливости и испытывая сострадание к Бармалею просят:

«Пожалели дети Бармалея,
Крокодилу дети говорят:
«Если он и вправду сделался добрее,
Отпусти его, пожалуйста, назад!».

В данном стихотворении демонстрируются сразу несколько правил этикета и норм поведения: как важно слушать родителей, вести себя в общественном месте сдержанно и прилично, нельзя оскорблять других и как важно проявлять эмпатию, искренне извиняться и прощать.

Таким образом, преимущество использования художественной литературы данного автора для формирования навыков этикета старших дошкольников заключается в том, что его произведения обладают уникальными педагогическими свойствами. В первую очередь, они написаны на доступном и понятном языке, что позволяет детям легко воспринимать и

запоминать информацию. Наряду с этим, его произведения содержат яркие и запоминающиеся образы, которые помогают детям лучше усваивать материал.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.rg.ru.2013/11/25/doshk-standart-dok.htm> [Дата обращения: 05.05.2024]. – Текст: электронный

Лавренко Н. В., студент БарГУ
научный руководитель: Королёва Н. А., магистр пед. наук,
ст.преподаватель БарГУ
г. Барановичи, Беларусь

Педагогические условия активизации пространственной лексики у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье рассматривается проблема активизации пространственной лексики у детей старшего дошкольного возраста. Автор раскрывает эффективность комплекса педагогических условий, способствующих активизации пространственной лексики у детей старшего дошкольного возраста в различных видах речевой деятельности

Ключевые слова: отношения, пространственные отношения, пространственные представления, визуализация, пространственная лексика, дети старшего дошкольного возраста.

Пространственные представления играют важнейшую роль во взаимодействии ребёнка с окружающей средой, являясь одновременно и необходимым условием ориентировки в ней. В математическом словаре находим следующее определение: «Пространственные представления — это представления о пространственных и пространственно-временных отношениях и свойствах: относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении: величине и форме, их вращательном и поступательном движении» [1, с. 36].

В современном языке на разных уровнях — лексическом, морфологическом и синтаксическом — существует система определённых средств выражения пространственных отношений. Синтаксическими средствами выражения пространственных отношений являются такие лексические категории как: бытийные (на столе книга) и локативно-предикатные (книга – на столе).

Как указывает А. М. Леушина, «психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что пространственные различия возникают очень рано, но являются более сложным процессом, чем различия качеств предмета» [2, с. 113]. Наиболее трудным для ребёнка является определение правой и левой сторон у человека, сидящего напротив, так как ему при этом нужно мысленно представить свое положение в другом пространственном положении. Формирование пространственных представлений можно представить в виде этапов, развивающихся постепенно и надстраивающихся друг над другом, от практической дифференцировки разных направлений пространства к их словесной интерпретации и возникновению обобщенных представлений о пространстве.

Переработка пространственной информации, как подчеркивают многие исследователи (Б. Г. Ананьев, Т. В. Лаврентьева, К. С. Лебединская, О. С. Никольская, А. В. Семенович), происходит с прямым участием речи, которая, включается в уровневую структуру пространственных представлений, является средством выражения сложной системы пространственных знаний, а также организует ориентировку в категориях пространства, следовательно, и отражает уровень речевого развития: речь выступает как средство

выражения знаний о пространстве с одной стороны; организует и систематизирует ориентировку в категориях пространства, таких как форма, месторасположение, величина, движение и отношения предметов в пространстве, с другой стороны [3, с.55].

В работе со старшими дошкольниками важно не только их ознакомление с пространственными обозначениями, но и формирование способности активно употреблять в речи пространственные термины, так как многие дети данного возраста испытывают значительные трудности при словесном обозначении пространственных отношений. Н.А. Одиноква отмечает: «овладение лексическим словарным запасом неразрывно связано с развитием пространственных представлений, обозначающих пространственные отношения» [4, с. 118].

Анализ методических подходов к формированию пространственной лексики позволят утверждать, что основными педагогическими условиями освоения специальных слов и грамматических форм их выражения и активизации пространственной лексики в речи у детей старшего дошкольного возраста являются:

- организация предметно-пространственной развивающей среды, в которой расширяются пространственные представления;
- применение комплекса игр, направленных на формирование пространственных представлений;
- реализация логических упражнений по развитию речи;
- использование наглядных моделей и метода моделирования;
- интеграция различных видов деятельности детей.

С учётом определенного комплекса педагогических условий нами была разработана программа по активизации пространственной лексики у детей старшего дошкольного возраста в различных видах речевой деятельности. В основу программы положена технология модульного обучения, которая является эффективным средством организации образовательного процесса. Каждый модуль программы может использоваться отдельно в качестве самостоятельной единицы в работе, но при этом оба модуля взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга.

На основе программы нами был разработан перспективный план работы, по активизации пространственной лексики у детей старшего дошкольного состоящий из двух взаимодополняющих блоков:

- Блок 1 (1—3 неделя): формирование навыков понимания слов, обозначающих пространственные отношения;
- Блок 2 (4—6 неделя): формирование навыков употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения.

Таким образом, сначала с детьми отрабатывались навыки понимания, а затем навыки употребления в активной речи, таких предлогов, как «в», «на», «под», затем «над», «из», «возле», «за», «перед», «между». Значение каждого предлога объяснялось отдельно и обязательно сопровождалось наглядным и неоднократным показом на конкретных примерах.

Экспериментальное изучение процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения, проводилось в три этапа с января по март 2024 года. На первом этапе (январь 2024 года) осуществлялась поисково-исследовательская работа. Второй этап исследования (февраль – март 2024 года) был посвящен педагогическому эксперименту. Он проводился на базе ГУО «Детский сад №4 аг. Лесной». В экспериментальном исследовании приняли участие воспитанники двух групп в возрасте 5—6 лет: 20 детей – контрольная группа; 20 детей — экспериментальная группа. На третьем этапе (март — апрель 2024) проводился анализ и систематизация полученных результатов, и подготовка дипломной работы к защите.

Изучение понимания слов, обозначающих пространственные отношения, и употребления в активной речи у старших дошкольников осуществлялось нами с помощью двух диагностических методик: адаптированная методика «Изучение пространственно-временных представлений старших дошкольников», составленная О.Б. Иншаковой и

О. М. Колесниковой; адаптированная методика «Изучение сформированности предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста», разработанная Н. П. Рудаковой [5].

На констатирующем этапе исследования был выявлен исходный уровень сформированности навыков понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения. Нами было установлено, что в контрольной группе высокий уровень сформированности навыков понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения, выявлен у 4 детей (20%), средний уровень — 10 детей (50%), низкий уровень — 6 детей (30%). В экспериментальной группе высокий уровень сформированности навыков понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения, выявлен у 3 детей (15%), средний уровень — 11 детей (55%), низкий уровень — 6 детей (30%).

Таким образом, на констатирующем этапе исследования в контрольной и экспериментальной группе у детей преобладает средний уровень навыков понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения. Разница между результатами диагностики контрольной и экспериментальной группы была статистически не значима.

Цель формирующего этапа исследования состояла в проведении опытного обучения детей экспериментальной группы, направленного на формирование навыков понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения.

Опытное обучение было организовано с учётом педагогических условий, определённых гипотезе исследования и на основе разработанного плана работы, по активизации пространственной лексики у детей старшего дошкольного возраста.

Для эффективного решения задач активизации пространственной лексики у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности, посредством предметно-пространственной среды в игровой комнате было отведено специально оборудованное место, где концентрировались все игры и пособия — Центр математического развития. В Центре математического развития нами были размещены следующие пособия и материалы: занимательный и познавательный математический материал, а также логико-математические игры (блоки Дьенеша, палочки Кюизенера); мелкая мозаика, и схемы выкладывания узоров из нее; разрезные картинки (8—12 частей, все виды разрезов), пазлы; различные сборные игрушки и схемы их сборки; простейшие схемы построек и «алгоритмы» их выполнения; математические лото и домино; схемы и планы (групповая комната, групповой участок, кукольная комната, схемы маршрутов от дома до детского сада).

Обучение детей мы начали с уточнения слов, обозначающих пространственные отношения, и закрепления сначала понимания, а затем употребления их детьми. В связи с тем, что в старшем дошкольном возрасте преобладает игровая деятельность, для достижения положительных результатов опытного обучения активизации пространственной лексики у детей, нами были активно использованы различные виды игр. Дидактические игры включались непосредственно в содержание специально организованной деятельности как одного из средств реализации программных задач.

В нерегламентированной деятельности дидактические игры использовались в режимных моментах (во время выполнения культурно-гигиенических процедур, на прогулке), в самостоятельной деятельности, а также включались в различные виды продуктивной деятельности.

На последующем этапе обучения мы увеличивали количество слов в предложениях, вводя следующие предлоги: налево, влево, направо, вправо, вперед, назад, вверх, вниз, между, внутрь, наружу. Дети учились правильно склонять: существительные единственного и множественного числа (винительного, родительного, творительного падежа) с предлогами и наречиями. С целью формирования у детей понимания слов, обозначающих пространственные отношения, нами широко использовалась дидактическая игра-лото для детей 5—7 лет «Предлоги». Задача, которую мы решали с помощью данного

пособия — помочь детям понять значение наиболее часто встречающихся в русском языке предлогов.

В нерегламентированную деятельность также включались и подвижные игры, которые прямо или косвенно были направлены на активизацию пространственной лексики у детей старшего дошкольного возраста.

Кроме того, нами были реализованы и различные интерактивные игры по формированию навыков употребления в активной речи детей предлогов, как фронтально, так и индивидуально.

При обучении практическому умению употреблять в активной речи слова, обозначающие пространственные отношения, нами были использованы логические упражнения по развитию речи, разработанные Т.А. Ткаченко [6].

Особое внимание в ходе опытного обучения нами было уделено продуктивной деятельности, в процессе которой у детей формировались пространственные представления и понятия. Одним из видов такой деятельности является изобразительная деятельность, развивающая навыки чтения объёмных и графических изображений. Овладевая приёмами чтения и построения рисунка, дети учились располагать на условном пространстве те или иные изображения предметов в определенных пространственных взаимосвязях.

Следующим видом продуктивной деятельности, в котором активизировалась пространственная лексика у детей старшего дошкольного возраста, являлось конструирование: постройки из строительного материала, а также изготовление поделок из картона и других материалов. При конструировании мы применяли игры с использованием развивающего дидактического материала: логические блоки Дьенеша и палочки Кюизенера. С целью активизации пространственной лексики у детей старшего дошкольного возраста мы широко использовали моделирование (карты, схемы, планы).

По окончании формирующего этапа нами проведен контрольный этап эксперимента, цель которого состояла в изучении динамики уровня сформированности навыков понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения, у детей старшего дошкольного возраста. На контрольном этапе исследования нами были использованы те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе.

В результате было установлено, что в контрольной группе высокий уровень сформированности навыков понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения, выявлен у 5 детей (25%), средний уровень — 9 детей (45%), низкий уровень — 5 детей (25%). В экспериментальной группе высокий уровень сформированности навыков понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения, выявлен у 9 детей (45%), средний уровень — у 9 детей (45%), низкий уровень показали 2 ребёнка (10%).

Сравнительный анализ результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах исследования показал, что уровень сформированности навыков понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения, у детей контрольной группы остался фактически прежним, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика. Это позволило сделать вывод о том, что работа, осуществлённая на формирующем этапе, была эффективна и способствовала формированию навыков понимания и употребления в активной речи слов, обозначающих пространственные отношения, у детей старшего

Таким образом, в результате проведённого исследования теоретически обоснована и экспериментально доказана эффективность использования дидактических игр, лексических и логических упражнений в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста пониманию и умению употреблять в активной речи слова, обозначающие пространственные отношения.

Список литературы:

1. Каазик, Ю. Я. Математический словарь / Ю.Я. Каазик. — М. : Физматлит, 2007. — 334 с.

2. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. — М. : Просвещение, 1974. — 368 с.
3. Лаврентьева, Т. В. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Т. В. Лаврентьева. — М. : Педагогика, 2012. — 50 с
4. Одиноква, Н.А. Активизация пространственной лексики в речи старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Н. А. Одиноква // Наука и социум: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Новосибирск : СИПППИСР», 2019. — С. 112—118.
5. Иншакова, О. Б. Пространственно-временные представления: учебно-методическое пособие / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова. — М. : В. Секачев, 2006. — 80 с
6. Ткаченко, Т. А. Логические упражнения для развития речи / Т. А. Ткаченко. — М. : Книголюб, 2005. — 56 с.

Лаптева С.И., студентка СурГПУ
научный руководитель: Толмачева В.В., канд пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Диагностика уровня развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье представлены итоги проведения диагностической работы с детьми старшего дошкольного возраста с целью изучения исходного уровня развития творческих способностей.

Ключевые слова: творческие способности, диагностика, уровни, дети старшего дошкольного возраста

Проблема развития творческих способностей детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности на протяжении длительного времени. Творчество неразрывно связано с развитием личностных качеств, а именно, связью мыслительных процессов, отношением к окружающему миру, людям, и возможностью проецировать данные мысли на творчество. То есть, по мнению С.Л. Рубинштейна, творческие способности есть способности к созданию нового, связанные с личностными качествами каждого индивида.

Ведущую роль в развитии творческих способностей А.Н. Лук отводил творческому воображению.

Р.С. Немов и Б.М. Теплов в своих работах по проблематике развития творческих способностей у детей дошкольного возраста приходят к выводу, что данные способности не ограничиваются лишь знаниями, умениями и навыками. Они утверждают, что способности включают в себя что-то большее, что способствует их эффективному приобретению, укреплению и практическому применению.

Констатирующий эксперимент проходил на базе МБДОУ детский сад № 74 Филиппок г. Сургута ХМАО-Югры. Исследованием было охвачено 15 детей старшего дошкольного возраста и 2 педагога.

Эксперимент проходил, не нарушая образовательного процесса ДОО.

Для проведения диагностики нами были использованы следующие методы и методики исследования: диагностическая методика «Свободный рисунок», модифицированная методика «Эскизы», методика сочиненной сказки.

Для определения уровней развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста нами были выделены следующие критерии и показатели на основе исследований Н.В. Шайдуровой.

Для того чтобы выявить сформированность такого компонента, как степень развитости творческого воображения, с детьми проводилась диагностическая методика «Свободный рисунок» (по Е.А. Урунтаевой).

По результатам диагностического задания с детьми нами были выявлены следующие уровни сформированности творческого воображения:

- высокий уровень – был отмечен у 2 детей (13%), они показали высокую степень творческого развития и проявили ответственность по отношению решений, которые они принимают. Один ребенок смог показать более выдающиеся результаты, так как смог более тщательно и за меньший промежуток времени изобразить оригинальную и более качественно проработанную идею в рисунке (ребенок изобразил корабль с парусами). Один ребенок также смог получить высокий балл, но по причине менее ответственного подхода к прохождению диагностического задания, рисунок ребенка был менее качественно проработан и балл оказался ниже. Таким образом, очень маленький процесс группы отлично справился с поставленным заданием.

- средний уровень – 6 детей (40%) группы получили результат сопоставимый результатам степени среднего уровня творческого развития. Трое детей показали результаты близкие к высоким, но по причине недостаточной ответственности и внимательности при выполнении задания не смогли набрать достаточный балл сопоставимый результатам высокого балла (дети нечетко прорисовывали границы рисунков, не полностью заполнили пространство на листе бумаги). Трое детей показали усредненные результаты по прохождению диагностической работы. Минимальный балл (5 баллов) получил всего лишь один ребенок. Детали его рисунка были слабо проработаны, в общем, был изображен классический образ с использованием трех цветов, ребенок не выразил собственных эмоций при выполнении задачи.

- низкий уровень – 7 детей (47%). Четверо детей показали результаты близкие к средним, но данные работы были менее ответственно и качественно проработаны (дети не заполнили все пространство листа, использовали неровные и нечеткие линии). Также они не использовали дополнительных деталей. Трое из них нарисовали дом, один ребенок изобразил семью. Трое детей сделали работы слишком низкого качества и проявили безответственный подход к выполнению данного задания. Детями было изображено поле и небо, при чем, отличия между рисунками были минимальными, они использовали всего 2 цвета, отсутствовал интерес к выполнению задания.

Таким образом, мы установили, что такой компонент, как развитость творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста находится на низком уровне. Многие дети нечетко изобразили свои рисунки, их работы не были оригинальными.

Для того чтобы выявить такой компонент как степень развития самостоятельности и творческой оригинальности у детей, мы предложили детям следующее задание модифицированная методика «Эскизы» (по Е.Е. Туник).

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Педагог давал инструкцию ребенку: «Добавь к каждому кругу линии или любые другие детали так, чтобы получились различные интересные рисунки. Дорисуй картинки. Рисовать можно внутри и снаружи круга. Придумай название к каждой получившейся картинке». Ребенку показывался образец рисунка.

По результатам диагностирования степени развитости творческого воображения, по диагностической методике «Эскизы» (по Е.Е. Туник) нами были выделены следующие уровни степени развитости творческого воображения:

- высокий уровень – 2 ребенка детей (13%), эти дети показали очень выдающиеся результаты, у них получилось показать много оригинальных и разнообразных идей. Дети были заинтересованы, тщательно прорисовывали свои рисунки, показали старание и бережное отношение к выполнению задания. 1 ребенок нарисовал животных: кота, собаку. Ребенок раскрасил их, получив в результате интересных, необычных животных.

1 ребенок нарисовал рыбу, ежа, раскрасил круг как футбольный мяч, нарисовал солнце, блины, очки (дорисовал вторую часть круга и получились очки с разными линзами).

- средний уровень – 8 детей (53%) в основной массе показали усредненные, но в некоторых случаях низкие баллы по какому-либо из направлений. В основном, по направлению – гибкость мышления. Дети не были заинтересованы в выполнении задания, их рисунки были иногда схожи, однако детали рисунка были проработаны средне. 1 ребенок оригинально раскрашивал круги, но не выделял в них особых деталей.

- низкий уровень – 5 детей (33%) имеют схожесть со второй группой, тем, что более развиты в конкретных областях тестирования, но менее развиты в остальных или же не развиты во всех тестированиях вообще. Так, 3 детей вообще нарисовали заурядные рисунки, степень прорисованности которых была на очень низком уровне (дети нарисовали базовые рисунки: мяч, солнце, блины, пуговицу). 1 ребенок вообще закрасил 4 круга в разные цвета. Данная группа в общем виде не проявила интереса к выполнению поставленного задания.

Таким образом, у детей уровень развития самостоятельности и творческой оригинальности находится на уровне, близком к среднему. Наиболее низкие результаты дети показали относительно гибкости творческого мышления. В общем, у детей средне развита гибкость, беглость и оригинальность творческого мышления.

Для того чтобы выявить степень эмоциональности, смысловой связности и заинтересованности в творчестве, мы предложили детям задание - методика оценки сочинённой ребенком сказки (по О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой).

По результатам диагностирования на степень развитости творческого воображения, по диагностической методике (по О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой) нами были выделены следующие уровни степени развитости творческого воображения:

- высокий уровень – 3 ребенка (20%) за выделенное время смогли придумать и рассказать яркую и красочную сказку со взаимосвязанным сюжетом и проявили интерес к выполняемой работе. 1 ребенок интерпретировал сказку «Колобок». 1 ребенок придумал сказку на основе своих собственных жизненных историй. Дети были заинтересованы, использовали слова яркой окраски. Дети старались использовать слова с учетом их особенностей речевого развития.

- средний уровень – 6 детей (40%) смогли придумать хорошую сказку с менее красочным и взаимосвязанным сюжетом, иногда обращались за помощью к педагогу. 2 детей пересказали сказку «Колобок» с добавлением собственных элементов, однако не использовали ярких слов, их рассказ длился менее 2-х минут. 1 ребенок часто запинался из-за волнения, но его рассказ был интересным и необычным.

- низкий уровень – 6 детей (40%) не справились с выполнением задания. Они были не заинтересованы в выполнении задания, слишком часто обращались за помощью к преподавателю либо сделали банальный пересказ другой сказки (2 детей, сказка «Репка» – пересказали без изменений, коротко и безэмоционально). Их сюжет не отличался красочностью, яркостью и эмоциональностью.

Таким образом, у детей уровень эмоциональности, смысловой связности и заинтересованности в творчестве находится на среднем уровне (ближе к низкому). Так, только лишь у 20% детей выявлен высокий уровень, а у 80% – средний и низкий. Это определяет факт, что у детей слабо развита эмоциональность, воображение, творческая составляющая личности. Не многие дети заинтересованы в выполнении творческих заданий, а если выполняют их, то сталкиваются с определенными трудностями.

Суммировав результаты всех диагностических заданий, к высокому уровню развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста мы отнесли 2 детей (16%), к среднему уровню – 7 детей (44%) и к низкому уровню – 6 детей (40%).

Таким образом, мы выявили уровни развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста и констатируем, что большую часть детей составляет средний уровень сформированности данного качества. У детей слабо развито воображение,

эмоциональная составляющая, гибкость мышления, оригинальность, заинтересованность в творчестве.

Мамедова З.М., магистрант СурГПУ
научный руководитель: Шаниц Е.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Методическое сопровождение педагогов в развитии педагогической культуры родителей

Аннотация: В статье затрагивается тема методическое сопровождение педагогов в развитии педагогической культуры родителей. Автор подчеркивает важность обучения родителей основам педагогической науки и разработки методических материалов для работы с ними. В статье упоминаются различные направления работы педагогов по развитию педагогической культуры родителей, такие как информационно-методические семинары и обмен опытом между педагогами и родителями.

Ключевые слова: методическое сопровождение, родители, воспитание, дети, педагогическая культура, развитие.

Методическое сопровождение — это комплекс мер, направленных на обеспечение успешной реализации методической работы в образовательном учреждении. Оно включает в себя разработку и внедрение методических материалов, организацию методических мероприятий, консультационную поддержку педагогов и другие мероприятия, направленные на повышение качества образовательного процесса [1, с.22].

Методическое сопровождение воспитателей в развитии педагогической культуры родителей является одним из ключевых аспектов современного дошкольного образования. Родители играют важную роль в воспитании и обучении своих детей, поэтому важно предоставить им необходимую информацию и поддержку.

Одной из основных задач методического сопровождения воспитателей является обучение родителей основам педагогической науки. Воспитатели должны объяснить родителям, какие методы и приемы наиболее эффективны для работы с детьми разного возраста, как правильно общаться с ребенком и решать возникающие проблемы.

Для достижения этой цели воспитателям следует проводить регулярные встречи с родителями, на которых они могут обсудить вопросы, связанные с воспитанием и обучением детей. Также полезным будет создание специальных курсов или тренингов для родителей, где они смогут получить дополнительную информацию о том, как помочь своим детям развиваться наилучшим образом.

Кроме того, методическое сопровождение воспитателей должно включать разработку методических материалов для работы с родителями. Это могут быть брошюры, буклеты или видеоуроки, которые помогут родителям лучше понять процесс обучения своих детей и принимать активное участие в его организации.

Важно также проводить мониторинг эффективности методического сопровождения воспитателей в развитии педагогической культуры родителей. Для этого можно использовать опросы, анкетирование или анализ результатов работы педагогов и родителей.

Методическое сопровождение педагогов в этом вопросе должно включать несколько направлений работы. Во-первых, необходимо проводить информационно-методические семинары для педагогов, где они смогут получить знания о современных подходах к работе с родителями, научиться эффективно общаться с ними и разрабатывать программы поддержки семейного воспитания.

Во-вторых, важно создавать условия для обмена опытом между педагогами и родителями. Это может быть организовано через проведение круглых столов, конференций или онлайн-форумов. Таким образом, педагоги смогут узнать о лучших практиках работы с родителями и использовать этот опыт в своей работе.

Педагогическая культура подразумевает профессиональную культуру педагогов, которые занимаются процессом воспитания.

В ней должны присутствовать педагогическое образование, мышление, навыки и педагогическое творчество [5, с.18]. «Педагогическая культура родителей отражает уровень педагогической подготовки родителей в семейном и общественном воспитании детей. Уровень педагогической культуры зависит от образования, мировоззрения, индивидуальных особенностей, профессиональных качеств и жизненного опыта» [5, с.18]. Под педагогической культурой родителей понимается уровень их образования, способностей, человеческих качеств, любви к детям, воспитательного мастерства, опыт организации жизни детей в семье [2, с.34]. Как отмечают педагоги О.Л. Зверева и Т.В. Кротова, культура родителей – это соотношение образования и педагогических навыков [6, с.37]. Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я. Корчак, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский рассматривают педагогическую культуру родителей в своих классических трудах. Проблемы воспитания детей отражены в работах И.В. Гребенникова, А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, Н.А. Асиповой, и др.

Педагогическая культура родителей воспитанников – это важный компонент образовательного процесса, который оказывает значительное влияние на развитие и воспитание детей. Родители являются первыми учителями своих детей, поэтому важно, чтобы они обладали достаточными знаниями и навыками для эффективного взаимодействия с детьми и обеспечения им качественного обучения и развития.

Педагогическая культура родителей включает в себя следующие аспекты:

1. Знания о возрастных особенностях детей, их потребностях и интересах.
2. Умение выбирать подходящие методы и приемы воспитания и обучения.
3. Навыки общения с детьми, способность находить общий язык и устанавливать доверительные отношения.
4. Понимание роли образования в жизни человека и готовность поддерживать учебный процесс ребенка.
5. Готовность к самообразованию и постоянному совершенствованию своих знаний и навыков.

Для развития педагогической культуры родителей используются различные методы и формы работы. Например, проводятся информационные беседы, лекции, семинары и тренинги, на которых родители получают информацию о возрастных особенностях детей, методах воспитания и обучения, а также учатся общаться с детьми.

Также важным элементом работы является индивидуальная работа с каждым родителем. Педагоги помогают родителям анализировать свои ошибки и находить пути решения проблемных ситуаций.

Можно назвать шесть принципов общения родителей с ребенком, которые могут составить «педагогический рецепт». Этот рецепт может стать основным законом семейного воспитания. Звучит он примерно так: «Взять принятие, добавить к нему признание, смешать с определенным количеством родительской любви и доступности, добавить собственной ответственности, приправленной любящим отцовством и материнским авторитетом». Итак, шесть принципов:

- 1) родители должны принять своего ребенка — это значит, что его любят не за отличные отметки в дневнике и за порядок в детской комнате, а просто за сам факт существования в этом мире. Для ребенка важно принятие, ведь это сохраняет чувство собственного достоинства и дает уверенность в себе, в своих силах. Для родителей принятие — это безграничная вера в то, что малыш, которому они подарили жизнь, обязательно оправдает их ожидания;

2) любовь является для ребенка не менее значимым чувством. Малыш очень нуждается в любви и ласке в любом возрасте. Детям очень нужно, чтобы их обнимали и целовали. Даже если дети воспитаны как надо, но любовь в общении отсутствовала, развиваются неправильно;

3) очень важным и значимым принципом в общении детей и родителей является принцип доступности. Ни в коем случае нельзя отмахиваться, списывать на занятость и переносить на потом. Если сегодня у взрослых нет времени на общение со своим ребенком, то завтра уже у выросшего чада не будет времени и желания общаться со своими родителями.

В случае частого общения малыш уже с раннего детства понимает свою нужность и значимость для родителей;

4) Признание – оно предполагает похвалу, одобрение, положительную реакцию семьи даже на самое незначительное усилие со стороны ребенка, которое делает его умнее, лучше, добрее. Если ребенок будет чувствовать признание, он будет прилагать гораздо больше усилий, чтобы добиться жизненного успеха;

5) формирование у ребенка привычки ответственности имеет огромное значение в его воспитании. Родители должны научить ребенка брать ответственность за свои поступки на себя. Ошибка некоторых родителей состоит в том, что они стараются взять ответственность за все поступки и проступки ребенка на себя. Это обрекает их на неудачи и проблемы в воспитании детей;

6) родительский авторитет является важной составляющей успешности воспитания детей в семье. Авторитет мамы и папы для ребенка -это желание говорить им правду. Авторитет родителей состоит в том, чтобы спокойно, без крика проанализировать ситуацию и предъявить ребенку требования так, чтобы он понял: об этом ему говорят раз и навсегда.

Принятие своего ребенка, признание его, любовь к нему, авторитет родителей в его глазах, доступность родителей собственному ребенку прямо пропорционально вниманию и любви, которое получают родители в старости.

Но сегодня уровень педагогической культуры большинства родителей очень низкий, что отрицательно сказывается на результате их воспитательной деятельности. Большая часть родителей совершенно некомпетентна в вопросах семейного воспитания, плохо представляет его цели. Педагогическая неграмотность родителей, непонимание сложностей процесса развития ребенка приводит обычно к большим ошибкам в семейном воспитании. Решение проблемы зависит от целенаправленной педагогической подготовки родителей. Такая подготовка должна предусматривать значительное повышение уровня их педагогической культуры. Уровня, который позволит им сделать семейное воспитание успешным и радостным, полноценно решающим задачи развития и воспитания ребенка в единстве с образовательным учреждением.

В целом, развитие педагогической культуры родителей является важным направлением работы образовательных учреждений. Это помогает создать благоприятную атмосферу для развития и воспитания детей, а также укрепляет связь между педагогами и родителями.

Список литературы:

1. Абибуллаева, Э. А. Сущность методического сопровождения педагогов в дошкольных образовательных учреждениях / Э. А. Абибуллаева // Молодой ученый. – 2018. – № 12. – С. 142-145. – URL: <https://moluch.ru/archive/-198/48795/> (дата обращения: 24.06.2019).
2. Агавелян М. Г., Данилова Е. Ю., Чечулина О. Г. Взаимодействие педагогов ДООУ с родителями // Журнал воспитатель ДООУ. 2009. № 7. С.127129.
3. Виноградова, Н.А. Дошкольная педагогика: Учебник/ Н.А. Виноградова. – Москва: Форум, 2017. – 256 с.– ISBN 978-5-98281-389-3. – Текст: непосредственный.
4. Волобуева, Л.М. Работа старшего воспитателя ДООУ с педагогами: практические рекомендации/Л.М. Волобуева. - Москва: ТЦ Сфера, 2011. - 296 с.– ISBN 978-5-9916-5842-3. – Текст: непосредственный.

5. Герасимова, Л.Н. Взаимодействие детского сада с семьей в условиях социально-педагогической среды: Учебное пособие/ Л.Н. Герасимова. - Москва: АСТ, 2007. – 220 с.– ISBN 978-5-91671-369-5. – Текст: непосредственный.
6. Зверева О.Л., Кротова Т.В. 343 Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. М.: ТЦ Сфера, 2009. — 80 с. (Библиотека руководителя ДОУ).

Машенкова Ю. В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Филиппова А.Р., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Результаты изучения уровня сформированности представлений о семейных ценностях у старших дошкольников

Аннотация: автор статьи представляет результаты изучения уровня сформированности представлений о семейных ценностях у старших дошкольников. На основании анализа современных исследований, определяются критерии и уровни, а также диагностический инструментарий по изучению у дошкольников представлений о семейных ценностях.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, представления, семья, семейные ценности, представления о семейных ценностях.

На современном этапе в педагогической теории и практике формирование у детей представлений о семейных ценностях является одной из ключевых задач. Данные представления формируются на протяжении всего дошкольного возраста, но только в старшем дошкольном возрасте этот процесс становится более осознанным и значимым для ребенка.

Значимость изучения данной проблемы подчеркивается современными нормативными документами. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155), декларирует необходимость формирования принадлежности к семье у детей дошкольного возраста в рамках освоения социально-коммуникативного направления развития, которое отражено в пункте 2.6.: «формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации» [1].

Также одним из основных направлений деятельности дошкольного образования согласно ФГОС ДО заключается в «формировании уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье». В пункте 1.4. указаны основные принципы организации, одним из которых является «приобщение детей к нормам, традициям семьи, общества и государства» [1].

Для того, чтобы выявить уровень сформированности представлений о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста, была проведена опытно – исследовательская работа на базе МБДОУ №9 «Метелица» г. Сургут ХМАО – Югры Тюменской области. В исследовании приняли участие 23 ребенка старшего дошкольного возраста.

При выборе критериев и показателей мы опирались на исследования Н.А. Каратаевой, О.В. Дыбиной, С.П. Акутиной [2], а также с учетом основных образовательных программ дошкольного образования «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой), «Детство» (под редакцией Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева), парциальных образовательных программ дошкольного образования

«Дорогою добра» (под редакцией Л.В. Коломийченко) [3]. Критерии и диагностические задания по их изучению представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Критерии и диагностические методики по изучению уровня сформированности представлений о семейных ценностях у старших дошкольников

Критерии	Содержание критерия	Методики исследования
представления о семейных традициях, праздниках	Какие праздники отмечаются всей семьей, какие традиции есть в семье	Беседа «Ценности и традиции моей семьи» Авторы методики: С.П. Акутина
представления о близких родственниках и их связях	Генеалогическое древо, кто и кем кому приходится в семье	Беседа «Ценности и традиции моей семьи» Авторы методики: С.П. Акутина
представления о функциях семьи	Правила поведения в семье	Методика «Сюжетные картинки» Авторы методики: Р.М. Калинина
представления об истории семьи	История фамилии, имени, наличие реликвий в семье	Беседа «Ценности и традиции моей семьи» Авторы методики: С.П. Акутина

На основе выделенных критериев нами были определены уровни сформированности представлений о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста, которые представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Уровни сформированности представлений о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Характеризуется наличием у старшего дошкольника полных представлений о семейных ценностях. Ребенок правильно отвечает на все вопросы беседы. Проявляет стремление к самостоятельному поиску ответа. Ребенок правильно распределяет картинки на «хорошие поступки» и «плохие поступки», обосновывая свой выбор.	Характеризуется наличием у старшего дошкольника недостаточно полными представлениями о семейных ценностях. Ребенок правильно отвечает на часть вопросов беседы. Старший дошкольник частично правильно распределяет картинки на «хорошие поступки» и «плохие поступки», затрудняется обосновать свой выбор.	Характеризуется наличием у ребенка ограниченными представлениями о семейных ценностях. Ребенок не может ответить на вопросы беседы. Старший дошкольник неправильно распределяет картинки на «хорошие поступки» и «плохие поступки», не может обосновать свой выбор.

С целью выявления исходного уровня сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста о семейных ценностях были проведены диагностическая методика: **С.П. Акутиной «Ценности и традиции моей семьи»**.

Цель диагностики: выявить уровень сформированности представлений о традициях и обычаях своей семьи.

Методика проведения: воспитатель с каждым ребенком проводит беседу по вопросам, на которые старший дошкольник должен ответить:

- Знаешь ли ты о происхождении твоей фамилии?
- Ты знаешь, что такое генеалогического древо вашей семьи?
- Есть ли в вашей семье вещи, которые передаются из поколения в поколения?

- Знаешь ли ты, как познакомились твои мама и папа?
- Как ты понимаешь слово «семья»?
- Ты знаешь, почему тебя называли именно так?
- Кто в вашей семье самый почитаемый мужчина?
- На каких праздниках собираются родственники в вашей семье?
- Кем ты приходишься маме и папе?
- Кем ты приходишься бабушке и дедушке?
- Есть ли у вас в семье то, что вы обязательно делаете каждый день или в какой – либо праздник?

Оценивание результатов:

Низкий уровень (1 баллов): у ребенка нет знаний об истории семьи, не знаком со значимыми для семьи семейными датами. В родственных связях ориентируются слабо. О семейных традициях ничего не может рассказать, в связи с тем, что либо с ними не знаком, либо не понимает, что они значат для семьи.

Средний уровень (2 балла): частично знают о происхождении своей фамилии и фамилий родственников, значении имён. Знают основные семейные праздники, но, когда они происходят, знают не всегда. В родственных связях ориентируются не слишком хорошо. Могут рассказать о традициях своей семьи, но, что они значат для семьи, не совсем понимают.

Высокий уровень (3 балла): знает, где познакомились его родители. Может рассказать и представить генеалогическое древо семьи на уровне двух-трех поколений. Может рассказать о своих родственниках, о том, какие торжества проходят в семье и о других моментах семейной жизни. Знает и понимает семейные традиции.

Результаты анализа проведенной диагностики показали, что ни у кого из старших дошкольников не сформированы представления о семейных ценностях и традициях семьи на высоком уровне. Лучшее всего дети отвечали на вопросы: «Кто в вашей семье самый почитаемый мужчина?» (19 детей 82%), «Кем ты приходишься маме и папе?» (12 детей 53%), «Кем ты приходишься бабушке и дедушке?» (12 детей 53%). На данные вопросы старшие дошкольники отвечали, в основном, без затруднений.

Средний уровень сформированности представлений о семейных ценностях и традициях был выявлен у 12 (52%) детей. В основном дошкольники отвечали на вопросы правильно, но на некоторые из них были даны не полные ответы. Так, например, София Д. знает, что семья собирается на праздники, но не знает какие. Айдар З. ориентируется в родственных связях, но недостаточно хорошо, так как знает, что для бабушки и дедушки он приходится внуком, но не знает, кем он приходится для мамы и папы.

Низкий уровень сформированности представлений о семейных ценностях и традициях был выявлен у 11 (48%) детей. Так, все дошкольники не знали ответа на следующие вопросы: «Знаешь ли ты о происхождении твоей фамилии?», «Ты знаешь, что такое генеалогическое древо?». Также стоит отметить, что на вопрос «Есть ли у вас в семье то, что вы обязательно делаете каждый день или в какой – либо праздник?» - Айдар З. ответил, что присматривает за своей младшей сестрой.

Результаты диагностики детей определили, что 11 (48%) детей имеют низкий уровень сформированности представлений о семейных ценностях и традициях и 12 (52%) - средний уровень.

Таким образом, у большинства старших дошкольников преобладает средний и низкий уровень сформированности представлений о семейных ценностях и традициях. Дети справились с поставленной перед ними задачей, но были затруднения при ответе на некоторые вопросы.

Далее, была применена методика «Сюжетные картинки» (модифицированный вариант Р.М. Калининой).

Цель: выявить представления о нормах и правилах поведения, которые регулируют отношения ребенка со взрослыми и детьми.

Методика проведения: воспитатель предлагает детям рассмотреть картинки и распределить их, где изображены хорошие поступки по отношению к членам семьи, а где изображены плохие поступки по отношению к членам семьи. При распределении картинок, воспитатель просит обосновать ребенка свой выбор, а также рассказать, какие эмоции испытывает он и персонажи на изображениях.

Материал: картинки, на которых представлены полярные по своим характеристикам нравственные нормы, отражающие семейные ценности.

Оценивание результатов:

Низкий уровень (1 балл): дошкольник раскладывает картинки с ошибками, действия свои не обосновывает, при оценке поступков эмоциональные проявления не выражены, старший дошкольник не соотносит настроение людей на картинках с конкретной ситуацией и не может это настроение объяснить.

Средний уровень (2 балла): картинки разложены правильно, у ребенка эмоциональные реакции адекватные, но слабо выраженные, он обосновывает свои действия. Ребенок, правильно называя чувства людей, не всегда может объяснить их причину.

Высокий уровень (3 балла): ребенок, при правильном отборе карточек с поступками детей, может обосновать свой выбор. Эмоциональные реакции на поступки героев ситуации адекватные, яркие. Он может назвать моральную норму.

Анализ результатов диагностики показал, что высокий уровень имеет 4 (17%) воспитанника. Дети легко распределяли картинки на «хорошие поступки» и «плохие поступки», проявляя при этом адекватные эмоции. Также, они обосновали свой выбор при классификации картинок и смогли рассказать, какие эмоции проявляют люди, изображенные на картинках.

Средний уровень имеют 7 (30%) старших дошкольников. Дети правильно распределяли картинки, но на вопрос «почему ты так думаешь?» они затруднялись ответить. Стоит отметить, что воспитанники проявляли адекватные эмоции, но были трудности в объяснении эмоций людей, изображенных на картинках.

Низкий уровень имеют 12 (52%) воспитанников. Дети не совсем правильно распределяли картинки, не могли обосновать свой выбор, так же, как и не могли описать эмоции людей, изображенных на картинках, а также соединить их эмоции с происходящим на картинке.

Диагностическое задание №2 «Сюжетные картинки» показал, что 12 детей старшей группы (52%) имеют представления о правилах поведения в семье на низком уровне; 7 детей (30%) – на среднем; 4 ребенка (17%) – на высоком уровне.

Заключительной методикой в исследовательской работе была методика **«Рисунок семьи» (Л. Корман).**

Цель: выявить эмоциональное отношение ребенка к семье.

Ребенку дается инструкция: «Чем вы любите заниматься всей семьей? Нарисуй». Ни в коем случае нельзя объяснять, что обозначает слово «семья». Если ребенок спрашивает, что ему рисовать, воспитатель должен просто повторить инструкцию.

После выполнения задания надо стремиться получить максимум информации вербальным путем. Обычно задаются следующие вопросы:

1. Скажи, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают? Кто это придумал?
4. Им весело или скучно? Почему?
5. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?
6. Кто из них самый несчастный? Почему?

Материал: лист А4, цветные карандаши

Оценивание результатов:

Низкий уровень (1 балл): воспитанник изобразил на рисунке только себя или другого члена семьи, а также отсутствует изображение совместной деятельности. Во время

рисования не проявлял заинтересованности и положительных эмоций. Пытался нарисовать быстро, чтобы заняться другой деятельностью. На вопросы воспитателя затруднялся ответить.

Средний уровень (2 балла): старший дошкольник изобразил не всех членов семьи. Совместная деятельность отсутствует. Долго думал, что именно нарисовать. Во время рисования проявлял положительные эмоции. На вопросы воспитателя ответил частично.

Высокий уровень (3 балла): воспитанник изобразил всех членов семьи, а также совместную деятельность. Во время рисования проявлял положительные эмоции. После рисования, ответил на все вопросы воспитателя, проявляя при этом заинтересованность и положительные эмоции.

Анализ результатов диагностики показал, что высокий уровень имеет 5 (22%) воспитанника. Дети с радостью восприняли задание, изобразили всех членов семьи за совместной деятельностью. Дети ответили на все вопросы по рисунку. Весь процесс дети проявляли положительные эмоции, хотели поделиться тем, что они рисуют. Так, Арина Х. изобразила всех членов своей семьи, которые вместе готовят печенье, а также с радостью поделилась тем, что она изобразила. Арсен С. с большой заинтересованностью выполнял задание, со всеми делился, что он нарисовал, а на рисунке изобразил себя и членов семьи за несколькими совместными деятельностями.

Средний уровень имеют 9 (39%) старших дошкольников. Дети изобразили в своих рисунках себя и некоторых членов семьи, но не изобразили совместную деятельность. В процессе рисования проявляли положительные эмоции, но при ответах на вопросы эмоций не было. На некоторые вопросы дошкольники не могли дать ответ. Так, Василиса М. изобразила себя и своих родителей, но не в совместной деятельности. На вопросы «Что они делают?» «Им весело или скучно?».

Низкий уровень имеют 9 (39%) воспитанников. Дети изобразили на своих рисунках только себя, без членов своей семьи или же своих домашних питомцев. Дошкольники рисовали без эмоционально, не проявляя никакой заинтересованности. Нарисовав рисунок, на многие вопросы не смогли дать ответ. Так, Дима М. изобразил себя, идущим в детский сад. На вопросы «Кто тут нарисован?» «Что они делают?» он рассказывал только про себя.

Диагностическое задание №3 «Рисунок семьи» показал, что 9 детей старшей группы (39%) имеют положительное отношение к своей семье на низком уровне; 9 детей (39%) – на среднем; 5 детей (22%) – на высоком уровне.

Таким образом, результаты исследовательской работы показали, что у старших дошкольников преобладает низкий и средний уровни сформированности представлений о семейных ценностях. Данные результаты указывают на необходимость дальнейшей работы педагогов в данном направлении развития и воспитания дошкольников.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: [сайт]. – 2013. – URL: https://firo.ru/wpcontent/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 06.11.2023)
2. Дыбина, О.В. Диагностика направленности ребенка на мир семьи: учебно-методическое пособие / О.В. Дыбина, Е.Ф. Акулова, С.Е. Анфисова, О.А. Еник, А.Ю. Кузина, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина. – М. : Центр педагогического образования, 2015. – 77 с.
3. Программа «Дорогою добра: Концепция и программа социально – коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников» / под ред. Л.В. Коломийченко – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 160 с. – ISBN 978 – 5 – 9949 – 1062 – 7.

Проблемные ситуации как средство формирования нравственных представлений у дошкольников подготовительной группы (6-7 лет)

Аннотация: в статье произведён анализ научной и методической литературы о способах развития нравственных представлений дошкольников подготовительной группы, а также проанализирована литература, описывающая эффективность использования метода проблемной ситуации в развитии нравственных представлений дошкольников.

Ключевые слова: нравственные представления; дошкольники; дошкольники подготовительной группы метод проблемной ситуации.

Воспитание нравственной личности во все времена являлось целью воспитательного процесса, осуществляющегося не только в семье, но и в детских дошкольных учреждениях. Существует большое количество средств, приёмов и методов воспитания нравственных качеств ребёнка на пути к развитию его целостной и зрелой личности.

Воспитательные методики, применяемые в рамках дошкольного образования, весьма разнообразны и каждый из них имеет свои плюсы и минусы. Достоинства и недостатки воспитательных методик выражаются как в организационном аспекте, так и в содержательном. Эффективность применяемых в воспитании нравственных качеств старших дошкольников методов является ключевым критерием отбора и использования методики в практике работы воспитателя.

Одним из наиболее эффективных методов в воспитании и образовании является метод проблемной ситуации, при решении которого у обучающегося активизируется познавательный интерес, так как стоит чёткая необходимость самостоятельно (при помощи педагога, воспитателя) найти выход из проблемной ситуации.

Реализация в воспитательном процессе методики решения проблемных ситуаций повышает уровень активности дошкольников подготовительной группы, что приводит к высокой заинтересованности детей на занятиях, и, как следствие, проявляется высокой степенью эффективности в достижении поставленных воспитательных целей.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления эффективности применения метода проблемной ситуации не только в рамках образовательного процесса, но и в воспитании дошкольников 6-7 лет.

Как отмечает Е.В. Островская в своей статье «Проблемы дошкольного образования в современном мире», основные психологические особенности и навыки социального взаимодействия формируются именно в детском возрасте. И большое влияние на формирование этих качеств и навыков оказывает деятельность дошкольной организации, которую посещает ребёнок. Именно от уровня компетентности и профессионализма педагогического состава дошкольного учреждения зависит полноценное и гармоничное развитие целостной личности.

Для достижения цели статьи следовало решить следующие задачи:

- дать определение понятию «проблемная ситуация»;
- дать определение понятию «нравственные представления»;
- раскрыть сущность методики проблемной ситуации в формировании нравственных представлений дошкольников подготовительной группы.

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных учёных о формировании нравственных представлений у старших дошкольников (Смирнова Е.О., Садовская Г.С.), использовании проблемного метода в воспитании дошкольников (Тилик

Е.А.), а также научные труды в области методики дошкольного образования и воспитания (Урунтаева Г.А., Мельникова Н.В.).

Для более детального рассмотрения вопроса формирования нравственных представлений у дошкольников 6-7 лет посредством использования метода проблемной ситуации были использованы методы: обзор психолого-педагогической и методической литературы, изучение нормативно-правовых актов (федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)), а также анализ справочных материалов, касающихся темы настоящей разработки [1].

Практическая значимость заключается в возможности использования воспитателями результатов исследования при работе над формированием нравственных представлений старших дошкольников посредством решения проблемных ситуаций.

Обратимся к понятийному аппарату исследования. В научной литературе понятие «проблемная ситуация» трактуется как проявление дошкольниками умственного затруднения на пути решения вопроса познания в виду несформированности понятийного уровня и недостаточного объёма знаний, полученных с опытом жизнедеятельности [3].

Нравственные представления – обобщённое понятие, включающее в себя знания о нормах нравственности личности и их формы: критерии «должного и правильного» отношения к себе и окружающим.

Далее, следуя логике поставленных перед настоящим исследованием задач, обратимся к раскрытию сущности методики проблемной ситуации в формировании нравственных представлений дошкольников подготовительной группы.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет духовно-нравственное развитие и воспитание ребёнка приоритетным направлением действий образовательных организаций. Следует обратить внимание на ускоряющийся темп развития общества, динамику в предъявляемых социумом к отдельной личности требованиях. Запрос общества сформулирован следующим образом: для дальнейшего функционирования и развития обществу нужна личность развитая, образованная и воспитанная, быстро адаптирующаяся к изменениям среды и находящая выход из любых затруднительных ситуаций.

Всем этим критериям воспитания дошкольников соответствует метод решения проблемных ситуаций.

Как отмечает в своём исследовании Ю. Г. Лавринюк, работа в решении проблемных вопросов активизирует у дошкольников следующие психические процессы [5]: активность, избирательность, деятельность, творчество.

Воспитательный процесс, являющийся целенаправленным действием, в полной мере раскрывает свой потенциал только при условии гармоничного воспитания ребенка в семье, окружении и детском саду. Эффективность результатов воспитания и формирования нравственных представлений у дошкольников 6-7 лет зависит от компетентности, профессионализма и личностных характеристик педагога, воспитателя. Ведь именно от него зависит форма проведения занятий, методы работы и общая атмосфера взаимодействия с ребёнком.

Исходя из психологических особенностей старшего дошкольника, можно сказать о внимательности его наблюдений за взрослым: ложь и фальшь в поведении и эмоциях педагога считываются дошкольником по мимике, жестам, интонациям. Старший дошкольник интенсивно развивается физически, интеллектуально и нравственно. Формирование нравственного поведения дошкольника должно проходить под руководством взрослых [2].

Только под руководством грамотного педагога дошкольник способен воспринять нравственные нормы и представления, научиться реализовывать их в жизни и анализировать своё поведение и поведение окружающих, развивать навыки формирования нравственного облика: личного и окружающих.

Практика активного использования проблемной ситуации предполагает формирование нравственных представлений старшего дошкольника, соответствующих

возрастной категории. Иными словами, ребёнок раскрывает свой нравственный потенциал настолько, насколько это позволяют сделать возрастные ограничения. Это такие нравственные понятия, имеющие наибольшую значимость в детском обществе: щедрость, отзывчивость, честность, вежливость, аккуратность [2].

Выделим основные условия эффективного использования проблемных ситуаций в формировании нравственных представлений старшего дошкольника (6-7 лет):

1. Доверительные взаимоотношения между взрослым и ребёнком.
2. Создание воспитателем проблемных ситуаций, отражающих особенности индивидуальности ребёнка (в частности) и возрастных особенностей воспитанников (в целом).
3. Создание благоприятных условий: эмоциональное и дружелюбное общение.
4. Стимулирование активности и инициатив воспитанников.

Подводя итоги, можно подчеркнуть, что технологии создания проблемных ситуаций в педагогической системе в процессе развития нравственных представлений у детей дошкольной подготовительной группы, имеет большое значение и является одним из эффективных способов нравственного воспитания.

Список литературы:

1. Гукова, И. А., Исланкина, Н. В., Бушуева, О. М. Проблемные ситуации как средство формирования культуры поведения дошкольников в качестве участников дорожного движения // Новая парадигма научного знания в цифровую эпоху : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 15 мая 2023г.: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023. – С. 68-72.
2. Крашенинников, Е. Е. Возможности использования проблемных ситуаций в работе с дошкольниками // СДО, 2020. – №4 (100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-problemnyh-situatsiy-v-rabote-s-doshkolnikami> (дата обращения: 07.04.2024).
3. Лавринюк, Ю. Г. Воспитательные возможности проблемных педагогических ситуаций в формировании моральных представлений у детей среднего дошкольного возраста / Ю. Г. Лавринюк. – Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. – С. 37-39. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/214/12294/> (дата обращения: 07.04.2024).
4. Островская, Е. В., Скавычева, Е. Н. Проблемы дошкольного образования в современном мире // Актуальные проблемы педагогики и психологии, 2023. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-doshkolnogo-obrazovaniya-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 07.04.2024).
5. Семенак, С. И. Использование проблемных ситуаций в развитии эмоционального интеллекта дошкольника // Детский сад: теория и практика, 2014. – №4. – С. 86-95.

Мирзоева Э.Ш., магистрант СурГПУ
научный руководитель: Абашина В.В., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Развитие компетентности педагогов в формировании функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста

Аннотация: в данной статье авторы рассматривают педагогические условия, способствующие развитию функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста. Сформированности функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста способствует развитию когнитивных и познавательных процессов у детей, помогает лучше понимать и использовать математику в повседневной жизни и готовит к успешному обучению математике. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, поддерживать его интерес к математике и создавать

благоприятную образовательную среду для развития функциональной математической грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, педагогические условия формирования функциональной математической грамотности.

Качество российского образования в современных условиях становится стратегической целью, обеспечивающей развитие общества. Современное образование предъявляет все новые и новые требования к гармонично развивающейся личности и в данный момент одной из основных целей образования является развитие функционально грамотной личности.

Развитие функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста имеет большое значение в современных условиях жизни по нескольким причинам:

1. Развитие математических навыков и умений с раннего возраста способствует формированию логического мышления, абстрактного мышления и умения решать проблемы. Эти навыки необходимы в повседневной жизни, образовании и будущей профессиональной деятельности.

2. В современном мире математика играет ключевую роль во многих областях, таких как технологии, наука, экономика и финансы. Понимание математических концепций и умение применять их помогут детям успешно адаптироваться к быстро меняющемуся миру.

3. Развитие математической грамотности с раннего возраста способствует формированию у детей позитивного отношения к математике, что может помочь им преодолеть страх перед этим предметом и улучшить их успеваемость в школе.

Развитие функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста является важным аспектом их образования и подготовки к будущей жизни, из этого следует, что проблема формирования функциональной грамотности в современном мире может быть обусловлена рядом факторов.

1. Недостаточное внимание к математике в дошкольных учреждениях: в некоторых дошкольных учреждениях математика может оказываться на второстепенном месте по сравнению с другими областями развития, что может привести к недостаточному развитию математических навыков у детей.

2. Отсутствие квалифицированных педагогов: недостаток квалифицированных специалистов, способных эффективно работать над развитием математической грамотности у детей дошкольного возраста, также может стать проблемой.

3. Недостаточное использование современных методик и технологий: в современном мире существует множество инновационных методик и технологий, способствующих развитию математических навыков у детей, однако не во всех дошкольных учреждениях они могут быть доступны или использоваться.

4. Недостаточное вовлечение родителей: активное участие родителей в процессе развития математической грамотности у детей также играет важную роль. Однако не всегда родители осознают важность математического образования и не всегда готовы активно участвовать в этом процессе [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования содержит рекомендации для педагогов по развитию функциональной математической грамотности обучающихся. Основные аспекты требований в профессиональной деятельности педагогов являются следующими: создание условий для развития ребенка, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками. ФГОС также подчеркивает важность развития логического мышления, умения работать с информацией и проводить анализ данных с использованием математических инструментов.

В федеральной образовательной программе дошкольного образования уделяется внимание развитию функциональной математической грамотности у детей. Её развитие

осуществляется в процессе формирования у детей представлений о математических объектах, процессах и явлениях, развитии математических представлений и умений, а также формировании умения использовать математические знания в повседневной жизни. Детям предлагается разнообразные игры, задания и упражнения, способствующие развитию математической грамотности.

На данный момент вопрос развития функциональной грамотности у детей очень актуален и важен, поэтому в современных реалиях педагогам нужно разбираться как, с помощью чего необходимо развивать функциональную грамотность. Для этого нам нужно разобраться в том, что же такое функциональная грамотность?

В работе Дударевой Н.В. и Утюмовой Е.А. получаемые человеком знания и навыки в течении жизни, называют функциональной грамотностью. Речь идет не просто про получение навыков и знаний, но также умение использовать их в широком диапазоне: в различных сферах, общении и социальных отношениях [3].

М.М. Бакланова определяет функциональную математическую грамотность как способность применять математические знания и навыки в повседневной жизни для решения различных задач, связанных с практическими ситуациями. Данные практические умения также включают в себя умение использование математики для планирования, проведения анализа, принятия определенных решений и решения проблем, возникающих в жизненных обстоятельствах.

Исходя из данных понятий можно сделать вывод, что для формирования функциональной грамотности необходимо создавать благоприятные условия, которые будут стимулировать ребенка использовать полученные в ходе обучения знания и умения на практике, в игровых и жизненных ситуациях.

Основные педагогические условия, способствующие развитию функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста, могут включать в себя:

1. Создание стимулирующей образовательной среды, где математические понятия и задачи интегрированы в игровую деятельность и повседневные ситуации.

2. Использование интерактивных методов обучения, таких как игры, конструирование, моделирование, что позволяет детям активно участвовать в процессе обучения.

3. Индивидуализация образовательного процесса, учитывая индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка.

4. Сотрудничество с родителями и создание партнерских отношений для совместной работы над развитием математической грамотности у детей.

5. Постоянное обновление и совершенствование методической базы для работы с детьми дошкольного возраста в области математики [4].

Эти условия могут способствовать эффективному формированию функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста.

Если правильно следовать действиям и выбирать форму работы, то в конечном итоге обучающийся не только освоит навыки математической грамотности, но и сможет использовать их на практике.

Формирование функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста лучше всего начинать с самого раннего возраста, когда дети только начинают познавать мир и развивать свои математические навыки. Важно создавать специальные игровые и образовательные ситуации, которые способствуют развитию математического мышления, логики, счета и других навыков. Работа над формированием функциональной математической грамотности с раннего возраста поможет детям лучше понимать математические концепции и успешно справляться с математическими задачами в будущем.

Формирование функциональной математической грамотности в младшем дошкольном возрасте является важным этапом развития ребенка. В этом возрасте дети активно учатся основам математики через игровую деятельность, наблюдения и эксперименты. Развитие математических навыков и умений в дошкольном возрасте помогает

формировать у детей базовые представления о числах, формах, размерах и других математических понятиях. Это способствует развитию логического мышления, абстрактного мышления, умения решать задачи и принимать решения. Правильно организованные педагогические условия, такие как игровые ситуации, интересные задания, материалы для самостоятельного и исследовательского творчества, помогают детям успешно осваивать математические концепции. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, поддерживать его интерес к математике и создавать благоприятную образовательную среду для развития функциональной математической грамотности.

В среднем дошкольном возрасте формирование функциональной математической грамотности также играет важную роль в развитии ребенка. В этом возрасте дети уже обладают базовыми математическими навыками и способностями, и важно продолжать развивать их математическое мышление. Программы для среднего дошкольного возраста обычно включают в себя задания и игры, направленные на развитие понимания чисел, форм, размеров, понятий времени и пространства. Дети учатся сравнивать, классифицировать, решать простые математические задачи, развивать логическое мышление и абстрактное мышление.

В старшем дошкольном возрасте формирование функциональной математической грамотности осуществляется более интенсивно. Дети в этом возрасте уже обладают базовыми математическими навыками и знаниями, поэтому акцент делается на более сложных математических концепциях и умениях. Важно развивать у детей понимание математических операций, логическое мышление, умение решать задачи, а также использовать математику в повседневной жизни. Работа с функциональной математической грамотностью в старшем дошкольном возрасте помогает детям лучше подготовиться к школьному обучению и успешно справляться с математикой в будущем.

Исходя из этого можно сказать, что правильно созданные педагогические условия для формирования функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста могут привести к следующим результатам:

1. Развитию математических навыков и умений у детей, что поможет им лучше понимать и использовать математику в повседневной жизни.
2. Формированию у детей интереса к математике и уверенности в своих математических способностях.
3. Развитию логического мышления, умения анализировать и решать математические задачи.
4. Подготовке детей к успешному обучению математике в старших классах и дальнейшем образовании.
5. Улучшению когнитивных и познавательных процессов у детей, что способствует их общему развитию.

Таким образом, правильно организованные педагогические условия способствуют эффективному формированию функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста и их успешному развитию.

Список литературы:

1. Савченко Е.Н. Формирование предпосылок функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста / Савченко Е.Н. // nsportal.ru: [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2021/11/12/formirovanie-predposylok-funktsionalnoy-matematicheskoy-gramotnosti-u> (дата обращения: 18.03.2023).
2. Винокурова Н. В., Васенина С. И., Мазуренко О. В. Педагогические условия формирования предпосылок функциональной грамотности дошкольников/Н.В. Винокурова, С.И. Васенина, О.В. Мазуренко // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-predposylok-funktsionalnoy-gramotnosti-doshkolnikov> (дата обращения: 27.03.2024).
3. Дударева Н. В., Утюмова Е. А., Модель формирования функционально-математической грамотности в процессе обучения математике/ Н.В. Дударева, Е.А. Утюмова

// Педагогическое образование в России. 2021. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-funktsionalno-matematicheskoy-gramotnosti-v-protssesse-obucheniya-matematike> (дата обращения: 27.03.2024).

4. Дошкольное образование в России: статистический обзор / Н.Б. Шугаль, В.И. Кузнецова, О.К. Озерова. – Москва: НИУ ВШЭ, 2021. – 64 с.

*Михайловская Е.Э., студентка СурГПУ
научный руководитель: Толмачева В.В., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Проблема развития интереса к видам спорта у детей дошкольного возраста

Аннотация: в статье представлен обзор психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме развития интереса к видам спорта у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: спорт, интерес, развитие, дети дошкольного возраста.

Каждый ребенок отличается огромной работоспособностью, которую взрослый должен не только поддержать, но и направить в соответствующее русло, развивая интересы и склонности. Интерес характеризуется многогранностью своего содержания, форм проявления и роли для становления и жизнедеятельности личности.

По мнению М.А. Руновой, «основными задачами физического воспитания в детском дошкольном образовательном учреждении являются: сохранение здоровья детей, формирование школы движений, воспитание основных физических качеств, воспитание гармонично развитой, творческой и волевой личности. На занятиях по физическому воспитанию необходимо формировать осознанное отношение детей к движениям и упражнениям на основе овладения ими интеллектуальной составляющей двигательной деятельности, что, в свою очередь, невозможно без включения в процесс физкультурного образования дошкольников средств и способов педагогической коммуникации» [1, с.179].

Исследование проблемы формирования интереса к физической культуре у детей разных возрастных категорий является предметом значительного числа научных работ. Однако в этих исследованиях недостаточно внимания уделено вопросу стимулирования интереса к занятиям физической культурой среди воспитанников дошкольных образовательных учреждений, особенно в контексте разнообразных спортивных направлений.

М.А. Доронина подчеркивает значимость игровой деятельности в умственном развитии детей, указывая на то, что игра является ключевым каналом для проникновения в духовный мир ребенка разнообразных представлений и понятий, а также способствует развитию физических качеств, ловкости и сообразительности [2, с.40].

Л.Д. Глазырина в своих исследованиях занимается вопросами физического развития детей в системе дошкольного воспитания, акцентируя внимание на методиках и организации физических упражнений с использованием нестандартных подходов к формированию у детей необходимых навыков в области физической культуры [3].

Исследование Е.Ю. Илалтдиновой обращает внимание на экспериментальные данные, касающиеся показателей проявления познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста, а также рассматривает способы поддержки этого интереса как педагогами дошкольных учреждений, так и взрослыми в семейной среде в условиях современного общества [4, с.46].

Таким образом, в контексте проблемы развития интереса к видам спорта у детей дошкольного возраста, особое внимание следует уделить разнообразию и направленности интересов. Это может включать материальные интересы (например, к оборудованию для

занятий спортом), познавательные (например, к особенностям различных видов спорта), профессионально-трудовые (например, к ролям в командных играх) и эстетические (например, к художественной гимнастике или фигурному катанию).

Проблема интереса очень широко исследуется в современной психолого-педагогической литературе, но, несмотря на это, он остается одной из не до конца изученных категорий. Так, например, до сих пор не существует единого определения этого понятия, разделяемого всеми исследователями. Сложность феномена «интерес» порождает различные суждения о его природе, оставляя, однако, за ним высокую оценку.

Изучение научных работ, посвященных вопросу формирования интереса, позволяет выделить ряд тенденций в толковании данного понятия. Одна из линий интерпретации связывается с происхождением термина

«интерес», который в латинском языке обозначает «значимость», и содержит дополнительное значение «преимущество» или «полезность». Существует точка зрения о неэгоистичной природе познавательного интереса, однако представлены и иные мнения.

Примером служат работы С.П. Манукяна, который утверждает, что в педагогической терминологии должно присутствовать понятие «интерес» в смысле «добра», «полезности». По его мнению, современная образовательная литература признает лишь познавательный интерес, аспекты «внимания» и «желания» преобладают, в то время как концепция мотивации обучения редко включает интерес учащегося как «выгоду» [5, с.160].

Таким образом, понятие мотивирующего обучения практически отсутствует в научной педагогической риторике в контексте «пользы». Автор предлагает переосмыслить этот подход, опираясь на распространенное в современности сочетание личной заинтересованности и общественных интересов. Эта интерпретация тесно связана с ценностными ориентациями, поскольку ценности отражают в сознании личности свойства, объекты и явления реальности в аспекте их способности удовлетворять человеческие потребности.

В определенных актуальных психологических источниках концепция «интереса» анализируется как форма выражения познавательного стремления, которая придаёт целеустремлённость индивиду в осмыслении задач его активности, тем самым облегчая процесс адаптации, знакомства с неизвестными аспектами и улучшенного восприятия реальности. Интерес в субъективном измерении выявляется через эмоциональную окраску, придаваемую процессу познания, и сконцентрированность внимания на предмете интереса.

В процессе эволюции он может трансформироваться в предрасположенность, отражающую стремление к занятиям, которые вызывают интерес. Удовлетворение интереса не приводит к его уменьшению, а, напротив, порождает новые «перспективы», соответствующие более продвинутому уровню познавательной активности.

Проблема развития интереса к видам спорта у детей дошкольного возраста получила значительное внимание в психолого-педагогических исследованиях. Важным вкладом в эту область являются работы Н.Г. Морозовой, занимающейся анализом формирования интересов у детей дошкольного возраста, а также исследования Г. И. Щукиной и М. И. Лисиной, сосредоточенные на особенностях развития интересов у школьников [6, с.28]. Эти

исследования подтверждают, что интерес является сложным психофизиологическим качеством. Он характеризуется динамизмом, что означает его способность к развитию и изменению во времени. Интерес не является статичным состоянием, а скорее, процессом, который может эволюционировать и адаптироваться в соответствии с возрастными особенностями, личностными предпочтениями и социальным контекстом.

Кроме того, интерес формируем. Он может быть развит и поддержан через различные образовательные и воспитательные стратегии. В контексте дошкольного образования, это особенно актуально, так как в этот период закладываются основы для будущих увлечений и интересов.

Наконец, интерес является социально обусловленным. Окружающая среда, в которой ребенок растет, включая семью, школу, сверстников и общество в целом, играет ключевую роль в формировании интересов. Социальные взаимодействия, наблюдения и участие в различных активностях могут значительно влиять на интересы ребенка, в том числе и к видам спорта. Развитие интереса к физической активности, как показали исследования М. П. Голощекиной и Л. Д. Глазыриной. Их результаты подчеркивают необходимость формирования устойчивого интереса к двигательной активности у дошкольников в процессе физкультурных занятий, стимулируя при этом ощущение радостного предвкушения и вовлеченности.

Эти авторы рассматривают интерес не только как ключевой элемент для успешного обучения и воспитания дошкольников, но и как средство, делающее учебный процесс более легким и результативным. При этом они делают акцент на значимости не просто развлекательного интереса, который имеет скоротечный эффект, а на интересе, основанном на исследовании и размышлении. Такой подход позволяет углублять познавательные процессы и способствует развитию более глубоких и долгосрочных интересов к физической активности у детей [7, с.352].

Это подчеркивает важность интегрирования стимулирующих и образовательно значимых методов в процесс обучения физической культуре в дошкольном возрасте, предполагающих активизацию мыслительной деятельности и поисковых мотивов у детей. Такой подход позволяет не только развивать физические навыки и способности, но и формировать устойчивый интерес к спортивной деятельности, который будет сопровождать ребенка на протяжении всего периода дошкольного образования.

Советский психолог Л.И. Божович писала, что развитие личности – это процесс количественных и качественных изменений под влиянием внешних и внутренних факторов. Личность изменяется от возраста к возрасту в следующих аспектах: физическое развитие (скелетно-мышечная и другие системы организма), психическое развитие (психические процессы), социальное развитие (формирование нравственных чувств, определение социальных ролей).

«Развитие – это процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему, от количественного к качественному», – отмечал И.П. Подласый.

Исследование психологических факторов, влияющих на интерес к спорту у дошкольников, требует комплексного подхода. Во-первых, следует учитывать мотивационные аспекты. Мотивация к занятиям спортом может быть внутренней (связанной с удовлетворением от самой активности) и внешней (определяемой поощрениями или одобрением со стороны взрослых). Важно понимать, как эти виды мотивации взаимодействуют и способствуют формированию долгосрочного интереса к спорту.

Вторым значимым фактором является восприятие. Дети дошкольного возраста особенно чувствительны к тому, как они воспринимаются окружающими во время спортивных занятий. Позитивное восприятие и поддержка со стороны педагогов, родителей и сверстников могут значительно повысить интерес ребенка к занятиям.

Также важен эмоциональный контекст спортивной деятельности. Эмоциональные реакции ребенка на успехи и неудачи в спорте, а также общее эмоциональное восприятие спортивной среды, могут сильно повлиять на его интерес к занятиям. Поощрение устойчивости и развитие умения справляться с неудачами могут стать ключевыми факторами в поддержании интереса к спорту.

Социально-культурный контекст также играет важную роль в формировании интереса к спорту среди дошкольников. Социальная среда, включая семью, друзей, образовательные учреждения и общество в целом, оказывает значительное влияние на спортивные предпочтения детей.

Культурные факторы, такие как национальные и региональные традиции в области спорта, популярность определенных видов спорта в обществе, медийное освещение спортивных событий и образы спортсменов в культуре, также оказывают влияние на формирование интереса к спорту у детей. Дети дошкольного возраста могут воспринимать спортивных героев как модели для подражания, что способствует формированию их собственных спортивных интересов.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы образования в сфере физической культуры и спорта в современной ситуации общественного развития [Текст]: материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (25 – 26 сентября 2014 г.) / под ред. В.А. Уварова. – Череповец: ЧГУ, 2019. – 179 с.
2. Аксенова Н. Повышение уровня двигательной активности и дозировка физической нагрузки на физкультурных занятиях // Дошкольное воспитание, 2020. № 6. С. 37-48.
3. Глазырина, Л.Д. Физическая культура дошкольникам / Л.Д.Глазырина. – М.: Владос, 2018.
4. Илалтдинова Е.Ю. Игра в воспитательном пространстве детско- взрослого сообщества // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 45-51.
5. Загвязинский, В.И. Педагогика: Учебник / В.И. Загвязинский. - М.: Academia, 2017. - 160 с.
6. Губа В.П. Актуальные проблемы современной теории и методики определения раннего спортивного таланта //Теория и практика физ. культуры.2019. - №9. - С.28.
7. Голованова, Н.Ф. Педагогика: учебник / Н.Ф. Голованова. - М.: Academia, 2019. - 352 с.

Михайличенко М. А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Синебрюхова В. Л., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

**Кейс-ситуации как средство формирования представлений
о правилах безопасного поведения в окружающей среде у детей старшего дошкольного
возраста**

Аннотация: в данной статье рассматривается процесс формирования у старших дошкольников представлений о безопасном поведении в окружающей среде через использование кейс-ситуаций. Автор рассматривает основные концепции, связанные с темой, а также подробно описывает ключевые аспекты кейс-ситуации как инновационного метода обучения. На основании теоретических положений выделяются критерии и уровни сформированности представлений о безопасном поведении в окружающей среде у старших дошкольников.

Ключевые слова: безопасность, безопасное поведение, представление, формирование представлений о безопасном поведении, кейс-технология, кейс-ситуация, виды кейсов, критерии, показатели и уровни сформированности представлений о безопасном поведении в окружающей среде у старших дошкольников.

В современном обществе важной проблемой является обеспечение безопасности детей. С увеличением случаев чрезвычайных ситуаций и проявления насилия дети становятся более уязвимыми и подверженными опасностям в повседневной жизни. Отсутствие должного контроля со стороны родителей заставляет детей чувствовать себя уязвимыми и неспособными защитить себя.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается необходимость развивать у детей культуру здорового и безопасного образа жизни. Эта культура не является врожденной у человека, а формируется в процессе его обучения, воспитания и саморазвития [1].

Согласно ФОП ДО педагогу необходимо создавать условия для закрепления представлений детей о правилах безопасного поведения в различных сферах жизни, включая быт, пребывание на улице, в природе и взаимодействие с людьми, в том числе в интернете [2].

Исследования Н.Н. Авдеевой, З.С. Дмитриенко, Э. Краснопольского, В. Федяевской и других исследователей указывают на то, что у детей дошкольного возраста имеется разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением, особенно в контексте управления собственным поведением.

Многие ученые, исследователи и педагоги-практики активно ищут эффективные методы и формы работы с детьми, взаимодействуя с родителями и общественными организациями. Они понимают, что необходимо создать благоприятные условия для формирования у детей прочных навыков безопасного поведения, которые помогут им избегать опасностей и сохранять свое здоровье.

В научной литературе существует множество определений понятия «безопасность». Изначально оно не было самостоятельным и тесно связывалось с областями медицины, экологии и других наук. Однако с интенсивным техническим развитием возникла необходимость выделить «безопасность» как отдельную научную дисциплину.

В педагогике безопасность определяется как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества, организации или предприятия от потенциальных и реальных угроз, либо отсутствие таких угроз».

В психологии безопасность понимается как состояние человека или характеристика окружающей обстановки, в которой человек чувствует себя достаточно комфортно, не испытывает страха высказывать свои мысли и выполнять то, что он хочет делать в данный момент времени.

С понятием «безопасность» тесно связано понятие «безопасное поведение».

По мнению А.И. Садретдиновой, безопасное поведение человека представляет собой целенаправленную систему последовательных действий. Оно направлено на обеспечение относительно безопасного взаимодействия индивида с окружающей средой. Такие действия являются основой для сохранения и развития жизни, удовлетворения жизненно важных потребностей и достижения важных целей [3].

К. Ю. Белая определяет основы безопасного поведения как набор стереотипов и действий, которые применяются в изменяющейся обстановке. Это позволяет сохранить индивидуальную целостность и комфорт в поведении, а также помогает предотвратить физические и психологические травмы. Такое поведение способствует созданию благоприятных условий для взаимодействия между людьми [4].

Базовым понятием в исследовании является формирование представлений о правилах безопасного поведения в окружающей среде.

Представление, согласно Р.С. Немову, это процесс мысленного воспроизведения образов предметов и явлений, которые в настоящий момент не оказывают воздействия на органы чувств человека [5].

Следовательно, под понятием формирование представлений о правилах безопасного поведения в окружающей среде будем понимать процесс усвоения и внутреннего осознания набора знаний, умений и ценностей, направленных на обеспечение безопасности себя и других людей в различных ситуациях. Этот процесс основывается на понимании потенциальных опасностей, усвоении правил и рекомендаций по их предотвращению, а также на развитии мотивации к соблюдению этих правил в повседневной жизни.

Для формирования безопасного поведения у детей необходимо учитывать, как общие закономерности развития навыков, так и особенности их психики, физиологических

возможностей и жизненного опыта. Этот процесс особенно эффективен во время ведущей деятельности, которая является ключевым аспектом в развитии поведенческих навыков.

По мнению М. Р. Юговой, Е. В. Лихаузовой, процесс формирования безопасного поведения включает несколько аспектов:

- общую теоретическую подготовку к безопасной жизнедеятельности (осмысление общих проблем риска, безопасности, опасности и т.д.);
- формирование предметных умений и навыков (видов деятельности, которые осуществляются не только в безопасных условиях, но и в условиях риска);
- психологическую подготовку к безопасной жизнедеятельности (формирование смелости, решительности, готовности к риску и т.д.);
- развитие качеств личности, необходимых для безопасной жизнедеятельности (проницательности, дальновидности, гуманности, оптимистичности и т.д. как основы безопасности человека и общества) [6].

Исходя из вышесказанного, можно выделить два основных аспекта, которые формируют безопасное поведение у дошкольников: развитие навыков, необходимых для безопасного выполнения различных действий в потенциально опасных ситуациях и специальная подготовка к обеспечению безопасности в их повседневной жизни.

При определении основного содержания работы по воспитанию безопасного поведения у детей необходимо применять разнообразные формы и методы организации обучения, учитывая индивидуальные и возрастные особенности детей, социокультурные различия, особенности домашней среды и условий проживания, а также общую социально-экономическую ситуацию. Главным ориентиром должно быть внимание к жизненному опыту детей, особенностям их поведения и предпочтениям.

В работе с детьми также используются следующие формы и методы организации обучения [Рисунок 1].



Рис 1. Формы и методы организации обучения

В своем исследовании мы подробно рассмотрим характеристику такой формы организации обучения, как кейс-технология.

Существуют различные обозначения кейс-технологии обучения.

Как отмечает Р. П. Шульга, кейс-технология представляет собой интерактивный метод обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, который включает в себя взаимодействие всех участников образовательного процесса, включая педагога. Она

направлена не только на усвоение знаний, но и на формирование новых личностных качеств и умений у детей [7].

Кейс-стади представляет собой метод анализа конкретных кейсов или ситуаций. Решение кейса способствует развитию навыков критического мышления и актуализации определенного комплекса знаний, необходимых для эффективного решения представленной проблемы, как отмечает Д. Ю. Тулепбергенова [8].

Под кейс-технологией в рамках исследования мы будем понимать метод обучения, базирующийся на интерактивном анализе реальных или вымышленных ситуаций с участием всех участников образовательного процесса. Этот метод направлен не только на передачу знаний, но и на формирование новых личностных качеств и умений у обучающихся. Он предполагает анализ проблемных ситуаций, разработку или подбор конкретных кейсов, обсуждение, предложение решений и выбор оптимального варианта.

Рассмотрим понятие кейс-ситуации и условия ее использования.

Согласно Ч.Ф. Радаевой, кейс-ситуация – это ситуация, ставящая человека в условия, требующие от него необходимости делать выбор, принимать решения: «начало мышления - в проблемной ситуации» [9].

Детям старшего дошкольного возраста доступны следующие виды кейсов [Рисунок 2].

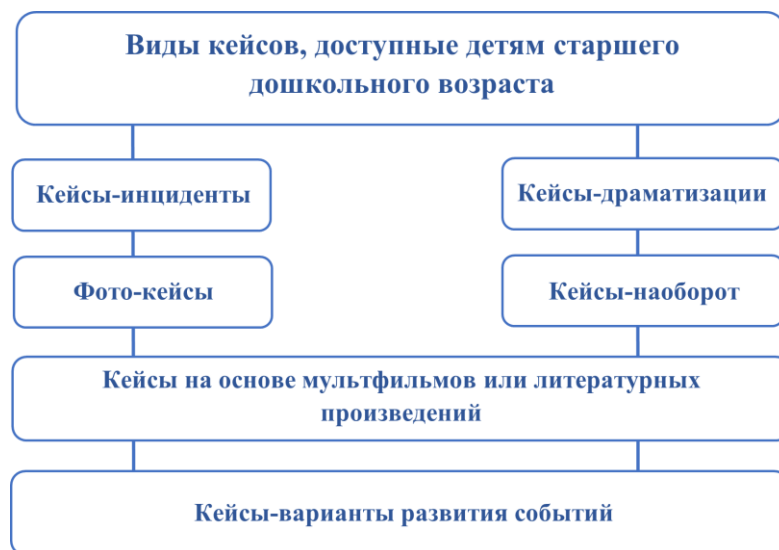


Рис 2. Виды кейсов, доступные детям старшего дошкольного возраста

Для успешного использования кейс-ситуаций в формировании представлений о безопасном поведении в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста следует учитывать следующие условия:

1. *Целенаправленное использование.* Кейс-ситуации должны быть ясно направлены на формирование представлений о безопасности на улице и в других сферах окружающей среды.
2. *Адаптация к уровню развития.* Кейс-ситуации должны быть адаптированы к возрастным особенностям и уровню понимания детей старшего дошкольного возраста.
3. *Интерактивный подход.* Кейс-ситуации должны быть интерактивными, стимулирующими обсуждение, диалог и анализ среди детей.
4. *Разнообразие форм представления.* Использование разнообразных форм, таких как игры, беседы, наблюдения, чтение литературы, помогает обеспечить интерес детей и эффективность обучения.

5. *Участие родителей.* Привлечение родителей может усилить эффект обучения и обеспечить закрепление полученных знаний в семье.
6. *Использование современных технологий.* Интеграция технологий может сделать процесс обучения более интерактивным и привлекательным.
7. *Практическая деятельность.* Помимо теоретического изучения, важно предоставить детям возможность применения знаний на практике.
8. *Четкое понимание событий.* Кейс-ситуации должны быть понятными и последовательными для детей, чтобы они могли эффективно анализировать проблемные ситуации.
9. *Долговременное поддержание интереса.* Выбор темы и иллюстраций должен максимально долго поддерживать интерес детей.
10. *Доступность ситуации.* Ситуация, выбираемая для обсуждения, должна быть понятной для всех участников.

На основе теоретических положений о сущности и содержании процесса формирования представлений о правилах безопасного поведения в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста, предложенные М. Р. Юговой и Е. В. Лихаузовой, рассмотрим критерии, показатели и уровни сформированности безопасного поведения, которые выделяет К. Ю. Белая.

К.Ю. Белая установила, что структура безопасного образа жизни включает в себя несколько ключевых компонентов: ценностно-мотивационный, деятельностный, когнитивный, рефлексивный и креативный [10, с. 16].

Ценностно-мотивационный компонент включает ценности и мотивы безопасного поведения, потребность соблюдать основы безопасного поведения, служить примером для окружающих, а также позитивное отношение к деятельности, связанной с безопасностью жизнедеятельности. Этот компонент включает систему ценностных установок на постоянное развитие и образование в области культуры безопасного образа жизни [10, с. 17].

Когнитивный компонент основан на знаниях о человеке и окружающей среде (природной, микро- и макросоциальной), а также представлениях о факторах риска, профилактике заболеваний и культуре безопасного образа жизни. К.Ю. Белая отмечает, что этот компонент характеризуется степенью владения и умением оперировать основными понятиями и категориями в области культуры безопасного образа жизни [10, с. 18].

Деятельностный компонент оценивается по реализации элементов здоровьесберегающего и безопасного поведения на практике. Он включает умения и навыки, необходимые для безопасного образа жизни.

Рефлексивный компонент, по мнению К.Ю. Белой, характеризуется способностью оценивать себя как субъекта безопасности жизнедеятельности и владением методами самооценки, самоконтроля и самокоррекции образа жизни [10, с. 19].

Креативный компонент предполагает способность к активной, творческой деятельности в сфере безопасного образа жизни, а также к созданию и реализации собственных программ сохранения и укрепления здоровья.

Таким образом, современное образование активно использует компетентностный подход для формирования ключевых навыков безопасного поведения у детей. Раннее ознакомление с правилами безопасности и применение деятельностного подхода способствуют эффективному усвоению необходимых знаний и навыков.

Понимание безопасного поведения включает знания о правилах безопасности, умения обращаться с опасными предметами и соответствующие мотивы действий. Этот опыт формируется в процессе обучения и практики.

Структура безопасного образа жизни включает ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный и креативный компоненты. Оценка уровня сформированности этих компонентов позволяет определить эффективность образовательного процесса и корректировать его с учетом индивидуальных потребностей детей.

Такой подход способствует гармоничному развитию личности и формированию ответственного отношения к собственному здоровью и безопасности. В целом, интеграция компетентностного подхода в образовательную практику позволяет достичь наилучших результатов в формировании безопасного поведения у детей.

Список литературы:

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. — Текст : электронный // КонсультантПлюс. — 2024. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.03.2024).
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. N 1028. — Текст : электронный // Банк документов Министерство просвещения Российской Федерации. — 2024. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/> (дата обращения: 03.03.2024).
3. Садретдинова, А. И. Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Садретдинова А.И. ; Уральский государственный педагогический университет. — Екатеринбург, 2009. — 22 с. — Текст : непосредственный.
4. Белая, К. Ю. Основы безопасности. Старшая группа / К. Ю. Белая. — Москва : Мозаика-Синтез, 2015. — 16 с. — ISBN 978-5-4315-0803-5 — Текст : непосредственный.
5. Немов, Р. С. Психология: учебник / Р. С. Немов. — Москва : Высшее образование, 2008. — 639 с. — ISBN 5-9692-0108-1 — Текст : непосредственный.
6. Югова, М. Р. Формирование правил безопасного поведения у дошкольников / М. Р. Югова, Е. В. Лихаузова. // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф., г. Казань, 20-23 октября 2014 г. — Бук, 2014. — С. 125-127. — ISBN: 978-5-9905861-2-3 — Текст : непосредственный.
7. Шульга, Р. П. Кейс-технология как инструмент повышения интереса к познавательной деятельности дошкольников / Р. П. Шульга. — Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. . — 2016. — № 12. — С. 9-10.
8. Тулепбергенова, Д. Ю. Сущность кейс-стади: педагогический аспект осмысления термина. / Д. Ю. Тулепбергенова // Интеграция образования. — 2014. — № 1 (74). — С. 82–88. — ISSN 1991-9468 — Текст: непосредственный.
9. Радаева, Ч.Ф., Использование проблемных ситуаций на уроке как способ формирования УУД / Ч.Ф. Радаева // Психология, социология и педагогика. — 2024. — №12. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1473>.
10. Белая, К. Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей / К. Ю. Белая. — Москва : Мозаика-Синтез, 2014. — 64 с. — ISBN: 9785431504105 — Текст : непосредственный.

*Мицан П.И., студентка МГТУ им. Г.И. Носова
научный руководитель: Кувшинова И.А., канд. пед. наук, доцент
МГТУ им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

Логоритмика в коррекционной работе с заикающимися детьми

Аннотация: в данной статье перечислены причины заикания и представлена статистика распространённости данного нарушения речи в России и мире. Авторы уделяют

особое внимание логоритмической коррекции, рассказывая о ее преимуществах и о важных элементах данной методики. Логоритмика является инновационным методом, помогающим справиться с нарушением дыхания, темпа речи, артикуляции у детей. Её можно проводить, как и в специальных учреждениях, так и в домашних условиях. В статье перечислены основные концепции, которые должны знать и логопед, и родители при проведении занятий.

Ключевые слова: заикание, коррекция заикания, логоритмика, развитие речи, ритм, общение, дыхание, дошкольники.

Заикание — это проблема развития речи, при котором ребёнок повторяет звуки, слоги или слова, не может выговорить их полноценно. Также этот недуг характеризуется нарушением темпа, ритма, плавности произношения фраз, что создаёт множество трудностей в повседневной жизни.

Согласно статистики отечественных учёных распространённость заикания в стране составляет 1,4% среди дошкольников, 1,5-2% - среди младших школьников и 1,5% - среди взрослых людей. Заикание чаще всего возникает в возрасте от 2 до 5, и страдают от него в основном мальчики – у девочек расстройство речи возникает в 3 раза реже. Сейчас от данной особенности страдает каждый сотый житель планеты, поэтому методы коррекции заикания актуальны как никогда.

Появление заикания — это многогранный процесс, обусловленный разными факторами. В данной статье рассмотрим основные причины, которые могут способствовать заиканию: генетическая предрасположенность, неумение ребёнка справиться с эмоциональным фактором, развитие речевых навыков, физиологические особенности.

Генетическая предрасположенность. Если в семье среди членов семьи хотя бы у одного наблюдается заикание, то существенно возрастает риск появления речевых нарушений у представителей следующих поколений.

Развитие речевых навыков. У детей, находящихся на стадии активного развития речи, заикание может быть временным и связано с несовершенством моторики и координации речевых органов. У большинства нарушение исчезает по мере того, как они развивают более зрелые навыки речи.

Неумение ребёнка справиться с эмоциональным фактором. Стресс, тревожность и волнение усугубляют заикание или являются его причиной. Особенно это часто наблюдается в ситуациях общественного выступления или в процессе общения с незнакомыми людьми. Травматический опыт, такой как эмоциональные или физические травмы, также влияет на развитие заикания. Нередко встречаются случаи, когда ребёнку не хватает родительского внимания. Он пытается до них донести свои мысли, при этом пытаясь говорить, как можно быстрее. Скорость и темп, с которыми ребёнок ожидает, что ему нужно говорить, может привести к заиканию и другим невротическим проблемам [3].

Физиологические аспекты. Нарушения дыхания, анатомические особенности речевых органов или мускулатуры оказывают влияние на проявление речевых нарушений.

Заикание может иметь серьёзное влияние на самооценку и социальную адаптацию ребёнка. Дети, страдающие от заикания, часто избегают общения, из-за чего они могут испытывать изоляцию и даже депрессию. Это также может повлиять на академические и профессиональные возможности в будущем. Именно поэтому необходимо корректировать данное расстройство в тот момент, когда оно началось [1].

К 2023 году развитие технологий помогло найти множество путей исправления дефекта. Наиболее распространёнными являются: дыхательная и артикуляционная гимнастика, логопедический массаж, речевые игры, но в этой статье мы разберём один, который на наш взгляд является самым эффективным и доступным. Вместе с развитием современных методов коррекции и обучения, среди которых выделяется логоритмика, люди сталкиваются с новыми перспективами в борьбе с заиканием.

В переводе с древнегреческого термин «логоритмика» звучит как «речь и ритм». Именно в этих двух словах и заключается главный смысл: развитие речи через движение. В

1912 году Жак-Далькроз впервые обосновал методику развития ритмических способностей. В качестве методической системы логоритмика была систематизирована и описана советским психиатром В.А. Гиляровским в 1932 году. Изначально методика позиционировалась как лечебная и применялась для коррекции заикания у детей. Но позднее логоритмика была признана крайне полезной и для профилактических целей речевого развития. И в последствии вошла в воспитательно-образовательный процесс всех дошкольных учреждений. Основная идея логоритмики заключается в том, что заикание связано с нарушением речевого ритма. Через обучение пациентов контролировать ритм своей речи и внедрять мелодические элементы, метод помогает им преодолевать заикание и улучшать свою речь [2].

Логоритмика имеет ряд преимуществ:

1. Эффективность. Многие исследования и практические наблюдения показывают, что этот метод позволяет пациентам улучшить свой речевой ритм и мелодию, что в конечном итоге снижает заикание.

2. Применимость в повседневной жизни. Данный метод может быть интегрирована в повседневные ситуации, что позволяет пациентам практиковать и улучшать свою речь в реальных условиях общения.

3. Развитие всех психических функций. В процессе логоритмических занятий тренируется память, внимание, восприятие.

Также логоритмика имеет основные концепции, которые должны знать, как логопед, так и родители для занятий дома:

1. Ритм и мелодия. Способ использует ритмические и музыкальные элементы, такие как метр, темп и мелодия, чтобы помочь пациентам контролировать свое дыхание и речевую моторику. Музыкальный ритм структурирует процесс произнесения слов и фраз, что позволяет уменьшить заикание [4].

2. Постепенное увеличение сложности. Методика предусматривает постепенное увеличение сложности заданий. Начиная с простых ритмических упражнений, пациенты постепенно переходят к более сложным задачам, что помогает им развивать навыки управления дыханием и речью.

3. Индивидуальный подход. Логоритмика учитывает индивидуальные особенности каждого пациента. Специалисты, использующие этот метод, адаптируют занятия под уровень и потребности каждого ребёнка, что делает его более эффективным.

4. Поддержка и мотивация. Важным аспектом является создание поддерживающей и позитивной атмосферы на занятиях. Пациенты получают поддержку и поощрение от специалистов, что способствует повышению их самооценки и уверенности в себе.

Исследования показывают, что логоритмика является эффективным методом коррекции заикания. Она помогает детям развивать навыки управления дыханием, речевой моторикой и ритмом, что в конечном итоге снижает степень заикания. Кроме того, этот метод делает процесс обучения более увлекательным и мотивирующим, что способствует лучшим результатам.

Заикание - это серьезное расстройство, которое может иметь негативное воздействие на качество жизни ребёнка [3]. Логоритмика представляет собой инновационный метод коррекции заикания, который основан на ритме и мелодии речи. Она предоставляет новые перспективы для пациентов, помогая им преодолеть заикание и улучшить свою речь. С правильным обучением и подходом, логоритмика может стать мощным инструментом в борьбе с этим расстройством, помогая детям обрести уверенность и гармонию в общении.

Список литературы:

1. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М.: Владос, 2002. – 272 с. – Текст: непосредственный.
2. Ефремова А.В. Методы и приёмы коррекционной логопедической работы с заикающимися дошкольниками / Ефремова А.В. [Электронный ресурс] // Дефектология Проф : [сайт]. — URL:

https://www.defectologiya.pro/zhurnal/metodyi_i_priyomyi_korrekcziionnoj_logopedicheskoj_raboty_s_zaikayushhimisya_doshkolnikami/?ysclid=lngzxwnt2a705466475. – Текст: электронный.

3. Мицан, Е.Л. Коррекция невротического заикания у детей дошкольного возраста / Е.Л. Мицан, Д.А. Рыбаков, А.М. Игнатова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 16–17 мая 2023 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 220-223. – Текст: непосредственный.

4. Словягина, А.Д. Коррекция заикания у дошкольников посредством логоритмики / А.Д. Словягина, Е. Л. Мицан // Петровские образовательные чтения. Православие и отечественная культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего : Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 07–14 октября 2023 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 211-213. – Текст: непосредственный.

Николаева В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Ферзалиева А.Т, канд. пед. наук, ст.преподаватель СурГПУ
г. Сургут, Россия

Театрализованная игра как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы влияние театрализованных игр и театрализованной деятельности на развитие творческих способностей детей дошкольного возраста. Обозначен потенциал режиссерских игр и игр-драматизаций с точки зрения развития творческих способностей детей разных возрастных групп.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, творческие способности, театрализованная игра, театрализованная деятельность.

Современное общество нуждается в людях креативно мыслящих, умеющих находить нестандартные подходы к решению проблем, способных к творческому преобразованию действительности, поэтому развитие творческих способностей с раннего возраста — это залог успешного и прогрессивного развития общества. Дошкольный возраст один из самых важных этапов в развитии и становлении личности человека. Наряду с необходимостью развития интеллектуальной и познавательной сферы, актуальной остается проблема развития творческих способностей детей в дошкольном возрасте, так как именно в данном возрастном периоде наблюдается активное их проявление в различных видах деятельности. Нереализованный творческий потенциал, достаточно сложно раскрыть в более старшем возрасте, так как, взрослея, дети становятся более стеснительными, начинают контролировать свое поведение и эмоции, все реже стремятся к демонстрации своих способностей и результатов творческого труда в коллективе. Исходя из этого, возникает необходимость поиска эффективных средств для развития творческих способностей у детей дошкольного возраста. Для того чтобы определить методы и средства, оказывающих воздействие на развитие творческих способностей детей, необходимо рассмотреть определения данного понятия, представленные в различных авторских трактовках.

Творческие способности относятся к специфическим человеческим способностям, которым свойственна непохожесть и индивидуальность проявления. Так, Б.М. Теплов под творческими способностями понимал «определенные индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному,

уже имеющемуся у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают легкость и быстроту их приобретения» [1]. В.Д. Шадриков рассматривал как «свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения деятельности» [2]. В контексте рассмотрения данного вида способностей у детей дошкольного возраста, наиболее точно данное понятие раскрывается в определении О.И. Моткова, который под творческими способностями понимал «способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях» [3].

Дети дошкольного возраста наиболее активно познают мир через игровую деятельность, которая, как известно, является ведущей для дошкольника. Ребенок готов играть всегда и везде, в игре он самовыражается, проявляет свои лучшие качества, учиться взаимодействовать с миром. Н.А. Ветлугина в своих работах подчеркивает, что «ключевыми факторами успешного развития творчества у детей являются наличие эмоциональной насыщенности, выразительности образа и способа его воплощения, разнообразие подходов и оригинальность идей» [4]. Исходя из этого, большим потенциалом для развития детского творчества обладает театрализованная игра. Включение в жизнедеятельность ребенка элементов театрализованной игры, способствует раскрытию и развитию его творческих способностей.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования на развитие творческих способностей дошкольников направлена театрализованная деятельность в игровой форме как самый понятный и эффективный метод познания окружающего мира. [5]. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования, театрализованной деятельности отведена особая роль - она входит в один из разделов художественно-эстетической области. В Документе выделены задачи по театрализованной деятельности такие как: формирование опыта социальных навыков поведения, создание условий для развития творческой активности детей, интереса к творческим проявлениям в игре, игровому общению со сверстниками и другие [6]. Таким образом, в данных документах подчеркивается важность и необходимость применения театрализованных игр для развития творческих способностей детей.

В работах отечественных ученых Л.С. Выготского, Н.А. Ветлугиной театр рассматривается как искусство, носящее синтетический характер, способствующее развитию универсальной способности личности к творчеству, формированию культурных и социокультурных качеств личности ребенка [7].

В дошкольных образовательных организациях театрализованная деятельность способствует вхождению ребенка в социальный мир, преодолению неуверенности, скованности и зажатости, создает пространство для творческого самовыражения. Также следует отметить, что театрализованная деятельность, а именно принятие и обыгрывание определенных ролей, способствует освоению детьми доступных средств сценического искусства и приобщению к театральной культуре в целом. Дети, могут выступать как в роли актеров, так и в роли зрителей, оформителей, сценаристов и других работников данной сферы. Таким образом, помимо творческих способностей, формируются и навыки социального поведения. В данном случае подчеркивается тесная взаимосвязь с сюжетно-ролевой игрой, разновидностью которой и является театрализованная игра.

Существуют различные классификации театрализованных игр. Так Л.С. Фурмина выделяет предметные и не предметные игры [8]., Л.С. Трусова классифицирует по замыслу, по литературному тексту и по предложенным обстоятельствам [9]. Л.В. Артемова подразделяет театрализованные игры на режиссерские и игры-драматизации [10]. Рассмотрим подробнее влияние данных игр на развитие творческих способностей.

Особенностью игр-драматизаций является то, что в них ребенок сам выступает в роли артиста, создает образ, используя различные средства выразительности, такие как мимика, пантомима, интонации, выразительность речи, эмоциональность подачи и др. С точки зрения развития творческих способностей важно, что заданный сюжет не обязывает к точному

воспроизведению, а дает возможность импровизировать на сцене, проявляя фантазию и воображение. Игры-драматизации подразделяются на множество видов и могут применяться в зависимости от возраста детей. Так игры-имитации образов животных, литературных сказочных персонажей будут эффективней в работе с детьми младшего возраста, тогда как инсценирование произведений, ролевые диалоги, постановки спектаклей целесообразней использовать с детьми старшего дошкольного возраста.

Характерными чертами режиссерских игр являются воображаемая ситуация, распределение ролей между игрушками, моделирование реальных социальных отношений в игровой форме. В ДОО, в качестве атрибутов для режиссерских игр, широко применяются пальчиковый, настольный, фланелеграфный театры, театр кукол Би-Ба-Бо, и многие другие. Режиссерские игры также способствуют развитию творческих способностей детей, так как требуют от ребенка умения развивать сюжет, планировать ход развития событий в игре, составлять диалоги, имитировать и озвучивать голоса персонажей и так далее. То есть, чем чаще ребенок играет в режиссерские игры, тем разнообразней становятся сюжеты и сценарии этих игр.

Самостоятельная игровая деятельность придает игре самобытность и индивидуальность, но часто дошкольники сталкиваются с проблемой, когда не могут придумать продолжение игры и теряют к ней интерес. В таком случае для поддержания интереса и мотивации к дальнейшей творческой деятельности, необходима помощь взрослого (педагога или родителя), который может ввести нового персонажа в игру или подсказать ребенку возможный вариант развития событий с учетом замысла ребенка и его индивидуальных предпочтений. Педагогический процесс, ориентированный на индивидуальные особенности воспитанника, является основой для успешной реализации творческого потенциала. Творческие способности, выявленные и развитые в индивидуальной работе, способствуют формированию личности с уникальным видением мира и способностью к самореализации.

В старшем дошкольном возрасте эффективным средством развития творческих способностей является постановка спектаклей. Одной из основных рекомендаций при организации данного вида деятельности, является обеспечение участия всей группы в постановке. Каждый ребенок должен получить роль, независимо от уровня его способностей. Это придает детям уверенность в своих силах, раскрывает имеющийся потенциал и мотивирует на занятия театральной деятельностью.

Театрализованные игры и театрализованная деятельность в целом предоставляет уникальную среду для свободного самовыражения ребенка и развития его творческих способностей. Игра в театре не только развивает эмоциональную отзывчивость у детей, но и способствует развитию коммуникативных навыков через взаимодействие с партнерами по игре и на сцене. Создание подходящей атмосферы для развития творческих способностей через театрализованную деятельность является необходимым шагом на пути к гармоничному развитию детей дошкольного возраста. Поддержка и поощрение творческих проявлений и креативности у детей поможет раскрыть имеющийся потенциал и достичь успеха в различных сферах жизни.

Список литературы:

1. Теплов, Б. М. Проблема индивидуальных различий / Б.М. Теплов. - М.: Наука, 1961. – 536 с. – Текст: непосредственный.
2. Шадриков, В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – № 3. – С. 38-46.
3. Мотков, О.И. Психология самопознания личности. Практика. Посвящение. / О.И. Мотков. - М., 1993. – 96 с.
4. Ветлугина, Н. А. О теории и практике художественного творчества детей / Н.А. Ветлугина – Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2005. - №5. – С. 36-38.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки / [ред.-сост. Т. В. Цветкова]. - Москва: Творческий центр

Сфера, 2015. - 96 с.: табл.; 21 см. - (Правовая библиотека образования).; - Текст: непосредственный. ISBN: 978-5-9949-0961-4

6. [Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» \(Зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г. № 71847\)](https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/)– URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/> (дата обращения: 04.03.2024). – Текст: электронный

7. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 266 с. - Текст: непосредственный. ISBN: 5-09-003428-1

8. Фурмина, Л.С. Творческие проявления старших дошкольников в театрализованных играх / Л.С. Фурмина – Текст: непосредственный // Художественное творчество и ребенок. - М., 1972. -с. 15-19.

9. Трусова, Е.Л. Сюжетно-ролевая игра «Мастерская волшебная ниточка»/ Е.Л. Трусова. - Севастополь, 2000. – 29 с. – Текст: непосредственный.

10. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада / Л. В. Артемова. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с. - ISBN 5-09-001627-5. – Текст: непосредственный.

Никулина Д.К., студентка ЮУрГГПУ
научный руководитель: Батенова Ю. В., канд.пс. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск, Россия

Развитие мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста посредством пальчиковых игр

Аннотация: в данной статье исследуется проблема мелкой моторики у детей; изучаются точки зрения ученых с позиции мелкой моторики посредством пальчиковых игр.

Ключевые слова: мелкая моторика, пальчиковые игры.

В современном обществе дети все больше времени проводят перед экранами, что может негативно сказываться на развитии их мелкой моторики. Поэтому изучение и использование пальчиковых игр для развития моторики у детей представляет актуальную проблему. Развитие двигательных навыков через пальчиковые игры способствует не только физическому развитию, но и помогает развить когнитивные и социально-эмоциональные навыки у детей среднего дошкольного возраста.

К сожалению, у значительной части современных детей отмечается общее моторное отставание, в том числе в управлении руками. Вместе с тем, важным условием полноценного овладения будущим первоклассником учебными навыками, в том числе письмом, является достаточное развитие сенсорного и моторного компонентов двигательного анализатора и руки как орудия графической деятельности. Однако, о проблемах с координацией движений и мелкой моторикой большинство родителей узнают только перед школой. Поэтому работа по развитию мелкой моторики должна начинаться задолго до поступления в школу, начиная с младшего дошкольного возраста.

Мелкая моторика — это совокупность скоординированных действий человека, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног. Она достигается скоординированным функционированием нервной, мышечной и костной систем, а также, как правило, зрительной системой.

К области мелкой моторики относится большое количество разнообразных движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека. Н.А. Бернштейн в своей теории показывает, что

анатомическое развитие уровней построения движений идет с первых месяцев жизни и завершается к двум годам. Дальше начинается длительный процесс прилаживания друг к другу всех уровней построения движений [1]. Ю.В. Рузанова определяет ее следующим образом. "Мелкая моторика – это двигательные действия, возникающие в результате координированной работы мелких мышц руки глаз". Для развития моторики человека решающее значение имеет созревание нервно-мышечных органов и усвоение исторически сложившегося опыта предыдущих поколений [3]. М.М. Кольцова выделила понятие « Мелкая моторика это двигательная активность, которая обусловлена скоординированной работой мелких рук и мышц [2]. Эффективным средством для развития мелкой моторики в дошкольных образовательных учреждениях являются пальчиковые игры-своеобразные упражнения для развития мелкой мускулатуры пальцев.

Пальчиковые игры — это упражнения для пальцев и кистей рук, а также массажные движения, которые часто сопровождаются рифмованными стишками-потешками. Они развивают мелкую моторику, которая стимулирует развитие некоторых зон головного мозга и речевых центров.

В. В. Цвынтарный также придерживается точки зрения о том, что развитие речи мелкой моторики рук связано с развитием речи и способствует ее развитию, а также предлагает ряд упражнений для работы с пальчиками, со счетными палочками, спичками [5]. Т. А. Ткаченко делает вывод, что включение упражнений на развитие пальцевой моторики в физкультминутки – позволяет стимулировать действия речевых зон головного мозга, что положительно сказывается на исправлении речи детей [4].

Игры, направленные на развитие мелкой и общей моторики ребенка, формируют взаимоотношения детей, нравственные качества, умственные способности, память, сенсорные процессы, способствуют повышению самооценки ребенка, дает возможность приобрести социальный опыт.

Мелкая моторика является основным составляющим компонентом осязания, а развитие пальцев рук дает начало умственному развитию ребенка, его психического и физического состояния на протяжении всего дошкольного возраста.

Пальчиковые игры помогут детям освоить счет, пространственные понятия. Многие игры основаны на сказочных сюжетах, что помогает формировать интерес и потребность к восприятию художественного слова, развивать память, воображение и речь. С помощью игр можно в интересной форме организовать любой режимный момент, совместную и самостоятельную деятельность детей, построить увлекательное занятие в детском саду. Также пальчиковые игры дают возможность родителям играть с детьми, радовать их, вместе с тем развивать и мелкую моторику. Такие игры формируют добрые взаимоотношения между детьми, а также между взрослым и ребёнком.

Пальчиковые игры являются эффективным средством развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста. Регулярное проведение пальчиковых игр приводит к следующим положительным результатам:

- Улучшение координации движений пальцев: пальчиковые игры требуют от детей выполнения точных и скоординированных движений пальцами, что улучшает их ловкость и координацию.
- Улучшение речи: пальчиковые игры часто сопровождаются словами или рифмовками, что помогает детям развивать речевые навыки и обогащать словарный запас.
- Повышение эмоциональной выразительности: пальчиковые игры часто связаны с эмоциями и чувствами, что позволяет детям выражать себя не вербально и развивать эмоциональную саморегуляцию.

Включение пальчиковых игр в образовательную программу для детей среднего дошкольного возраста способствует их общему развитию и подготовке к письму и другим видам деятельности, требующим мелкой моторики.

Список литературы:

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды / под ред. В.П. Зиненко. 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 688 с.
2. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – Москва : Просвещение, 1973 – 228 с.
3. Рузанова Ю.В. Развитие моторики рук в нетрадиционной изобразительной деятельности». – СПб, КАРО, 2007.
4. Ткаченко, Т. А. Физкультминутки для развития пальчиковой моторики у дошкольников: сборник упражнений / Т. А. Ткаченко. — Москва: Гном, 2004. — 32 с. — ISBN: 5-296-00259-8.
5. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. – СПб.: Лань, 2002. – 32 с.

*Ожогина С.С., магистрант МГТУ им. Г.И. Носова
научный руководитель: Шепилова Н.А., канд.пед.наук, доцент
МГТУ им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

Инновационные технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семей, воспитывающих детей с тяжёлыми нарушениями речи

Аннотация: в статье раскрываются инновационные технологии и формы взаимодействия с родителями в системе комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Рассматриваются преимущества, цели и задачи использования интерактивных площадок по взаимодействию с семьей, дошкольников имеющих детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии, интерактивные площадки, дошкольники, семья.

Семья и дошкольное учреждение, где растет и воспитывается ребенок, являются самыми важными организациями для его социального развития. Имея разные воспитательные функции, их взаимодействие необходимо для целостного развития ребенка. Детские сады играют важную роль в жизни ребенка, т.к. дети не только получают образование, но и учатся общаться с другими детьми и взрослыми, приобретают первые навыки организации собственной деятельности. Полноценное развитие ребенка дошкольного возраста невозможно без участия родителей в образовательном процессе. Только в семье под влиянием особой эмоциональной среды формируется отношение ребенка к себе, определяется его чувство собственного достоинства.

Так, в «Манифесте воспитателей России», который был принят на форуме «Ориентиры детства» 20 августа 2018 г. отмечено, понимание исключительной важности дошкольного образования для общества и государства, а союз педагогов и родителей является залогом счастливого детства [1].

Главной особенностью семейного воспитания признается особый эмоциональный микроклимат, благодаря которому у ребенка формируется отношение к себе, что определяет его чувство самооценности. Неоспоримо, что именно пример родителей, их личные качества во многом определяют результативность воспитательной функции семьи. Важность семейного воспитания в процессе развития детей определяет значимость взаимодействия семьи и дошкольной организации. Однако, на это взаимодействие влияет ряд факторов, прежде всего то, чего родители и педагогический коллектив ожидают друг от друга.

Необходимо отметить, что в последнее время наметились новые, перспективные технологии и формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к

активному участию в педагогическом процессе дошкольной образовательной организации, но чаще работа с родителями ведется только по одному из направлений педагогической пропаганды, при которой семья является лишь объектом воздействия. В результате обратная связь с семьей не устанавливается, а возможности семейного воспитания не используются в полной мере.

Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение» впервые появилось в исследованиях в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Область знаний или наука об инновациях, в упрощенном названии «инноватика» сегодня прочно вошла и в педагогическую науку, а готовность к использованию инноваций в дошкольных образовательных организациях является социально-значимой проблемой [2, с. 89; 3, с. 33].

Инновационные технологии – это внедрённые новые, обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты, приёмы, являющиеся результатом интеллектуальной деятельности педагога [4, с. 42].

На сегодняшний день первоочередная цель образовательного процесса звучит как «научить учиться», а ребенок является не объектом, а субъектом обучения и в связи с этим меняются требования к организации педагогического процесса.

Основными инновационными подходами к обучению и воспитанию дошкольников являются такие как личностно-ориентированное обучение, здоровьесберегающие технологии; информационные технологии; проектно-исследовательские технологии; игровые технологии и др. Скажем, что на пути по внедрению данных подходов есть ряд причин, к которым относятся недостаточная методическая разработанность инноваций, необходимость переподготовки и мотивации кадров, низкая мотивация воспитанников и родителей, отсутствие нужного материального и технического оснащения в дошкольных образовательных организациях и др.

Одним из наиболее эффективных инструментов поддержки развития детей с тяжёлыми нарушениями речи являются специализированные программы и приложения, с помощью которых дети могут развивать коммуникативные и речевые навыки, а также улучшать понимание речи и повышать мотивацию к общению. Такие программы обычно адаптированы под конкретные потребности каждого ребёнка, что позволяет добиться наибольшего эффекта от занятий.

Однако, важно помнить, что успешное развитие ребёнка с тяжёлыми нарушениями речи зависит не только от индивидуальных занятий, но и от сотрудничества образовательной организации с семьёй. Родители играют ключевую роль в процессе развития своего ребёнка и могут значительно повысить эффективность обучения, если будут активно участвовать в нём. Поэтому важно создать условия для плодотворного взаимодействия между дошкольным образовательным учреждением и семьёй, что может включать в себя организацию семинаров и тренингов для родителей, совместные мероприятия и мастер-классы, а также консультирование специалистами по вопросам стимулирования развития детей с тяжёлыми нарушениями речи.

О.В. Бачина, М.И. Боровик и др. отмечают, что отсутствие систематической обратной связи из семьи лишает педагогов возможности быть достаточно информированными о характере речевой деятельности детей в повседневных жизненных ситуациях. И поэтому осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс, уход от практики дистанцирования родителей от детского учреждения позволяют значительно повысить эффективность работы [5, с. 35; 6, с. 432].

Для того чтобы родители стали активными помощниками, необходимо вовлечь их в коррекционно-развивающий процесс. На сегодняшний момент на помощь приходят новые технические, информационные, аудиовизуальные средства и специфические педагогические технологии, основанные на применении современных информационно-компьютерных средств. Данные технологии позволяют активизировать и эффективно использовать информационные ресурсы общества, экономить время. Информационные технологии и

интерактивные средства общения сегодня играют важную роль в обеспечении информационного взаимодействия между людьми, а также в системах подготовки и распространения массовой информации.

В системе комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи инновационные формы взаимодействия с родителями включают использование интерактивных площадок, которые обеспечивают непрерывный и эффективный обмен информацией и поддержку между педагогами, специалистами и семьями.

Интерактивные площадки имеют ряд преимуществ по взаимодействию с родителями детей с нарушениями речи, а именно:

- улучшенная коммуникация: они создают двусторонний канал связи, позволяя педагогам и специалистам оперативно доносить до родителей информацию о ходе коррекционного процесса и его результатах. Родители, в свою очередь, могут задавать вопросы и выражать свои опасения.

- повышение осведомленности: интерактивные площадки предоставляют родителям доступ к актуальной информации о нарушениях речи, методах коррекции и стратегиях поддержки детей в домашних условиях. Это расширяет их знания и повышает их способность участвовать в процессе реабилитации своего ребенка.

- усиление мотивации родителей: участие родителей в интерактивных площадках помогает им чувствовать себя более вовлеченными и мотивированными. Они понимают, что их участие имеет решающее значение для прогресса и благополучия их ребенка.

- раннее вмешательство: интерактивные площадки позволяют педагогам и специалистам выявлять детей с нарушениями речи на ранних стадиях, что способствует своевременному вмешательству и улучшает результаты коррекции.

- улучшение сотрудничества: совместное участие в интерактивных площадках укрепляет сотрудничество и взаимопонимание между педагогами, специалистами и родителями. Это приводит к более эффективному и согласованному подходу к поддержке детей.

Интерактивные площадки по взаимодействию с семьями детей с нарушениями речи ставят перед собой следующие цели и задачи:

- Обеспечение информационной поддержки: предоставление достоверной и актуальной информации о нарушениях речи и методах коррекции.

- Поощрение участия родителей: вовлечение родителей в процесс коррекции путем предоставления возможности задавать вопросы, делиться мнениями и получать практические рекомендации.

- Создание сообщества поддержки: создание среды, в которой родители могут общаться друг с другом, делиться опытом и оказывать друг другу эмоциональную поддержку.

- Повышение мотивации и приверженности: усиление мотивации родителей для участия в коррекционном процессе и следования рекомендациям специалистов.

- Улучшение результатов коррекции: содействие более быстрым и эффективным результатам коррекции благодаря улучшенной коммуникации, повышенной осведомленности родителей и усиленному сотрудничеству.

Использование интерактивных площадок в системе комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи является инновационной и эффективной формой взаимодействия с родителями. Эти площадки улучшают коммуникацию, повышают осведомленность, усиливают мотивацию родителей и способствуют раннему вмешательству и улучшению сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. В результате, дети получают более качественную и своевременную поддержку, что положительно влияет на их речевое развитие и общее благополучие.

Таким образом, использование инновационных технологий во взаимодействии дошкольной образовательной организации и семей, воспитывающих детей с тяжёлыми нарушениями речи, имеет огромное значение для обеспечения педагогической поддержки, улучшению коммуникации, речевого развития и социализации детей.

Список литературы:

1. Современные ориентиры детства // Современное дошкольное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sdo-journal.ru/info/news/sovremennye-orientiry-detstva/>
2. Гребенщикова, Н.В., Шепилова, Н.А. Инновативность как компонент управления ДОО / Н.В. Гребенщикова, Н.А. Шепилова. - Текст: непосредственный // Мир детства и образование : сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. - Магнитогорск, 2023. - С. 89-91.
3. Шепилова, Н.А. Модель развития профессиональной готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации / Н.А. Шепилова. - Текст: непосредственный // Современная высшая школа : инновационный аспект. - 2016. -Т. 8. - № 3 (33). - С. 32-39.
4. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России : монография / под ред. И.И. Гребенюка. - Москва : Академия естествознания, 2012. - 307 с. - ISBN 978-5-91327-164-8. – Текст: непосредственный.
5. Бачина, О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи : пособие / О.В. Бачина, Л.Н. Самородова. - Москва : Сфера, 2009. - 57 с. - ISBN 978-5-9949-0092-5. – Текст: непосредственный.
6. Боровик, М.И. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком / М.И. Боровик, Н.О. Карасева. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2016. - № 18 (122). - С. 431-433.

Отраднава Н.Н., студент

Нижнетагильского социально-педагогического института филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета
научный руководитель: **Петрова С.С.**, канд.пед.наук, доцент
Нижнетагильского социально-педагогического института филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета,
г. Нижний Тагил, Россия

Развитие читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста с помощью игр–путешествий

Аннотация: в статье раскрываются понятия «игры-путешествия», «читательский интерес», описываются структурные компоненты игр-путешествий, приводятся факторы формирования читательского интереса. Теоретически доказывается гипотеза - игры-путешествия, возможно, будут являться средством развития читательского интереса детей старшего дошкольного возраста, поскольку, развивают любознательность, познавательный интерес и любопытство.

Ключевые слова: читательский интерес, старшие дошкольники, игры-путешествия, характеристика, этапы.

Развитие читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста является актуальной психолого-педагогической проблемой. В эру цифровизации, когда дети окружены множеством видов развлечений и цифровых средств, заинтересованность чтением

уступает место другим увлечениям. Это может объясняться множеством причин, включая недостаток подходящей литературы, недостаточное внимание со стороны взрослых и учителей, а также конкуренция со стороны цифровых развлечений. [2, с.8]

Научные работы в данной сфере могут привести к разработке эффективных способов возрождения увлечения чтением в этом возрасте. Результаты таких работ позволят сформировать рекомендации для педагогов и родителей по эффективному приобщению детей к книгам. Кроме того, научные изыскания в данной сфере помогут выявить ключевые факторы, определяющие формирование чтения как увлекательного занятия в этот важный период развития ребенка. Понимание основ зарождения интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста крайне важно для их гармоничного развития в интеллектуальной, эмоциональной и социальной сферах. Кроме того, потенциал использования игровой педагогики в качестве инструмента для стимулирования чтения у этих детей остается недостаточно исследованным. [2, с.13]

Таким образом, обнаруживается противоречие между важностью развития читательского интереса через игры-путешествия у детей старшего дошкольного возраста и недостаточным исследованием специфики этого процесса.

Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования: как сформировать у старших дошкольников интерес к художественной литературе через игры-путешествия?

В рамках изучения способов пробуждения интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста посредством игр-путешествий, основная **цель** исследования заключается в теоретическом обосновании потенциала данного игрового метода для развития читательской увлеченности в этой возрастной группе.

Для достижения поставленной цели был проведен анализ психолого-педагогической литературы по данной тематике, изучен практический опыт педагогов, а также осуществлен синтез полученной информации с целью описания процесса формирования читательского интереса у старших дошкольников с использованием игр-путешествий.

Формирование заинтересованности читателей тесно связано с развитием жадности знаний. Основоположниками научного подхода к решению этой проблемы являются Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Д. Дидро. Изучению этого вопроса уделяли внимание В.Ф. Одоевский, К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Г.И. Щукина. [3, с.60]

Интерес читателя к литературным творениям проявляется в благоприятном отношении индивида к печатным материалам, которые оцениваются по их ценности и способности вызывать эмоциональные отклики, в соответствии с потребностями читателя. [5]

Повышение желания читать связано с множеством переменных, среди которых можно выделить следующие: [4, с.12]

1. Формирование обучающей среды. Доступ к различным и увлекательным книжным материалам создает атмосферу чтения и способствует развитию интереса к книгам, что дает детям возможность погружаться в мир выбранной книги; [4, с.13]

2. Влияние образцов. Дети могут быть вдохновлены чтением, если видят, что их родители, учителя, старшие братья и сестры также увлечены книгами и чтением. Положительное отношение к чтению со стороны родителей и учителей может оказать значительное воздействие на формирование интереса к чтению у детей; [4, с.14]

3. Уровень навыков в чтении играет важную роль в формировании интереса к чтению. Люди, которые легко и без труда читают, скорее всего будут наслаждаться процессом чтения, в отличие от тех, кто сталкивается с трудностями при чтении; [4, с.16]

4. Личные интересы и предпочтения существенно влияют на читательский интерес. Предоставление литературных материалов, отвечающих интересам и увлечениям читателя, способствует его поддержанию. [4, с.18]

Одним из ключевых способов пробуждения интереса к чтению, дополняющим другие образовательные методики и стратегии обучения, является дидактическая игра. Особенно интересным подходом считаются игровые путешествия. Такие игры могут стать эффективным инструментом воспитания и обучения при условии их интеграции в структурированный педагогический процесс.

Игра-путешествие представляет собой коллективное творчество, где участники делятся своими знаниями, опытом и идеями, связанными с различными аспектами окружающего мира.

Организация игры-путешествия должна включать ряд ключевых этапов:

I этап - подготовительный:

- определение целей;
- организация процесса;
- сбор участников с разьяснением темы путешествия и предполагаемого маршрута;
- формирование команд и распределение участников;
- выбор средств передвижения: от автомобиля до самолета, ракеты, самоката, воздушного шара, парохода и т.д.;
- создание маршрутных карт для каждой команды;
- выбор локации и времени проведения, а также дизайн станций;
- создание игрового сценария;
- подготовку наград и подарков, включая сертификаты и прочие призы.

II этап – непосредственное проведение игрового путешествия.

III этап – завершающий этап – оглашение результатов и награждение победителей. [4, с.26]

Малыши дошкольного возраста начинают демонстрировать умение сочетать знания, полученные из различных источников, и вписывать их в общую схему игровой ситуации. В их играх появляются фантазийные элементы: дети не только описывают игровые действия словами, но и переносят их в мир своего воображения. Воспитатель поощряет их предварительно обсуждать тему игры, делить роли и формировать начальную игровую обстановку в группе из трех-четырех участников. По его инициативе дети могут в начале игры приблизительно определить суть своей роли и роли своих товарищей; они способны в процессе игры, если это необходимо или желательно, меняться на одну из двух-трех ролей в рамках одного сюжета; они знакомы с правилами ролевых отношений, такими как подчинение, равенство и руководство. [5, с.6]

Игры-путешествия представляют собой разновидность дидактической игры с определенной структурой, которая включает несколько ключевых элементов:

1) Учебная (дидактическая) цель является главным компонентом дидактической игры. Формулируется для детей в игровой форме, определяя тем самым «содержание» игровых действий. Это также стимулирует желание детей выполнить поставленную задачу [4, с.10].

2) Игровые действия являются способами, посредством которых ребенок проявляет свою активность в рамках игровых целей. Для старших дошкольников преобладающими являются умственные игровые действия: наблюдение, сравнение, вспоминание ранее изученного материала, классификация объектов и явлений по различным признакам и т.д. Игровые действия в дидактической игре варьируются в зависимости от возраста и уровня развития детей. Однако есть педагогическое правило, которое педагог должен неукоснительно соблюдать при организации дидактической игры: ее обучающая эффективность напрямую зависит от правильного руководства игровым процессом. [4, с.12]

3) Правила игры — это фундаментальная основа, которая структурирует поведение и действия детей в процессе игры. Они могут ограничивать, разрешать или указывать на необходимость выполнения определенных действий в рамках игры, делая её более увлекательной. Преодоление этих правил требует от детей определенной волевой

дисциплины, навыков взаимодействия с одноклассниками, а также способности контролировать негативные эмоции, которые могут возникнуть из-за неудачного исхода игры. [4, с.14]

Использование развивающих игр в процессе воспитания и обучения, через правила и поведение, способствует развитию у детей порядка, доброй воли и решительных взглядов. Существует тесная взаимосвязь между учебной задачей, игровым поведением и установленными правилами. Учебная задача направляет игровое поведение, а правила поддерживают и помогают достичь цели. Настоящая игра предполагает самостоятельность и самоорганизацию ребенка. Использование готового игрового оборудования и установленных правил позволяет детям объединиться в процессе игры. Счет карточек также позволяет детям готовиться к играм, выбирать лидеров и учиться быть справедливыми. [5, с.8]

4) После завершения игры происходит обработка результатов. Это включает в себя суммирование набранных баллов, определение наиболее успешных участников, определение команды-победительницы и другие аспекты. Важно отмечать продвижение каждого ребенка, выделяя победу даже тех, кто пока отстает. [4, с.12]

Исходя из этого, можно предположить, что игры-путешествия способствуют развитию интереса к чтению у старших дошкольников, поскольку они пробуждают любознательность, познавательную активность и жажду новых знаний.

1. Игры-путешествия напоминают сказочный сюжет, где обычные события обретают необычные черты, простые предметы становятся загадочными, трудности преодолимы, а привычное наполняется интересом. Все это разворачивается в игровом формате, где дети берут на себя роли первооткрывателей и отправляются в виртуальное путешествие, задействуя при этом свой багаж знаний. Рассказы педагога и дискуссии сопровождаются презентационными материалами. Эмоциональная подача содержания, красочные повествования, увлекательные факты из жизни изучаемых объектов пробуждают неподдельный интерес у детей. Под влиянием возникающей заинтересованности пассивное слушание трансформируется в активное вовлечение. [3, с.41]

В процессе путешествия дети знакомятся с подлинными историческими личностями, литературными героями, явлениями природы и другими реальными объектами. Игровой формат организуется педагогом, а юные путешественники самостоятельно ищут ответы на возникающие вопросы. Дети выступают активными участниками игры-путешествия, за короткий промежуток времени проходя путь от первоначального удивления и любопытства к настоящей заинтересованности и любознательности. В этой формулировке подчеркивается, что педагог выступает организатором игрового процесса, а дети самостоятельно ищут ответы, будучи вовлеченными в активное участие. [3, с.42]

2. Познавательный интерес тесно связан с любознательностью: из любознательности у детей развивается интерес к выборочному изучению, а иногда увлечение чем-то конкретным может привести к общему интересу — любви к знаниям. Игры-путешествия способствуют достижению целей в различных сферах развития ребенка и в деятельности, пригодной для его возраста. [3, с.45]

С помощью игр можно привлечь внимание детей, сделать учебный материал более интересным и загадочным. Игры помогают детям замечать то, что обычно ускользает от них, стимулируют внимательность, наблюдательность и аналитическое мышление, помогают преодолевать трудности и достигать поставленных целей. Основная цель игр — развивать кругозор, побуждать познавательный интерес, формировать потребности и ценностные ориентации. Они способствуют систематизации знаний, развитию творческого мышления, активизации когнитивных процессов, а также улучшению взаимодействия между детьми и педагогами. [2, с.15]

В приключенческой игре применяется целый арсенал приёмов для открытия образовательного потенциала в увлекательном формате: формулирование заданий, разъяснение путей их выполнения, иногда планирование маршрутов экспедиции,

последовательное преодоление препятствий, удовлетворение от найденных решений, осмысленный релакс. [2, с.16]

В рамках образовательных игровых программ малыши получают уникальную возможность погрузиться в увлекательный мир знаний. Процесс обучения организован таким образом, чтобы дети, участвуя в игровых сценариях, созданных взрослыми, могли свободно и с удовольствием осваивать новое. Этот подход, основанный на активности детей в процессе экспериментирования, исследования и освоения материала, способствует формированию положительного отношения к обучению. [3, с.28]

3. Основными характеристиками поведения детей дошкольного возраста являются любопытство, постоянное стремление к новым знаниям, жажда новых впечатлений, активное желание экспериментировать и наблюдать, поиск новой информации о мире. Название этого метода обучения само по себе привлекательно, оно содержит интригу и вызывает желание стать его частью. В детских играх-путешествиях дети имеют возможность погрузиться в увлекательный контент, который заинтересован им. В ходе этого процесса они оказываются в специально созданных для этого условиях взрослыми. Обучение, ориентированное на активное участие детей в исследовательской, поисковой и когнитивной деятельности, способствует развитию благоприятного отношения к учебному процессу. [5, с.14]

Таким образом, детская литература способствует формированию эстетического восприятия у ребенка и развитию его мировоззрения. Через чтение художественных произведений дети узнают о прошлом, настоящем и будущем мире, учатся анализировать информацию, которая в них содержится, и воспринимают нравственные и культурные ценности. Принимая определенные роли и взаимодействуя в них, дети более спокойно воспринимают критику и не поддаются отрицательным эмоциям при неудачах. Это побуждает их к завершению начатого дела и достижению поставленных целей. В ходе игрового процесса дети осваивают навык сопоставления предметов, выявления их единства и несоответствия. Игры-путешествия ценны тем, что помогают детям познакомиться с характеристиками объектов: их окрасом, размером, формой и качеством.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утверждён приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155)
2. Артамонова, М. В. Психолого-педагогические условия развития у детей 6-7 лет читательского интереса / М. В. Артамонова. - Тольятти., 2018. - 96 с.
3. Закирова, К. А. Формирование читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр / К. А. Закирова. - Екатеринбург., 2017. - 78 с.
4. Серебрякова, Е. Б. Формирование читательского интереса у детей дошкольного возраста / Е. Б. Серебрякова. – Курганинск., 2022. – 31 с.
5. Исследование читательских интересов старших дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://conf.grsu.by/alternant/2012/04/17/444/> (дата обращения: 10.02.2024).

Очкалова Т.Ю., магистрант СурГПУ
научный руководитель: Толмачева В. В., канд.пед.наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут, Россия

Значение пословиц и поговорок в процессе обогащения словаря детей среднего дошкольного возраста

Аннотация: в статье представлен авторский взгляд на проблемы обогащения словаря детей среднего дошкольного возраста посредством русского народного фольклора, а именно, пословиц и поговорок. Особое внимание в статье отводится рассмотрению степени разработанности проблематики в психолого-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: словарь, развитие, фольклор, пословицы, поговорки, дети среднего дошкольного возраста.

Проблема формирования словарного запаса занимает важнейшее место в современной логопедии и педагогике, а вопрос о состоянии словаря и о методике его развития является одним из актуальных вопросов.

В ряду задач, стоящих перед дошкольным учреждением, важное место занимает задача подготовки детей к школе. Одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению является правильная, хорошо развитая речь. Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка. Проблема формирования лексико-грамматического строя речи является одной из самых актуальных проблем современной педагогики. Выделяют два этапа формирования грамматического строя речи: первым является этап практического овладения лексико-грамматическим строем в ситуации речевого общения, на котором формируется языковое чутье; на втором этапе происходит осознание ребенком языковых закономерностей, что предполагает использование различных упражнений по совершенствованию языковых навыков.

Различным аспектам развития детской речи, в том числе и развитию словаря детей, посвящены исследования В.И. Логинова, Д.Б. Эльконина, Е.М. Струниной, В.И. Яшиной, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, Ф.А. Сохина, А.М. Бородич и других.

В практике дошкольного образования можно пронаблюдать такую картину: при ознакомлении дошкольников с малыми фольклорными формами нередко выдвигается содержательный аспект, не обращается внимание на жанровые и языковые особенности. Их использование зачастую сводится лишь к заучиванию пословиц, поговорок, потешек, загадок. Педагоги редко используют эти формы на занятиях по развитию речи с детьми. В некоторых детских садах обучение сводится к подготовке к школе, к усвоению грамоты, кое-где уже обучают чтению. Занятия по развитию речи отводятся на второй план.

Поэтому у педагогов возникает потребность в разработке методики развития речи детей среднего дошкольного возраста средствами малых форм фольклора. Этот процесс должен происходить не только на специально организованных занятиях, но и в повседневной жизни дошкольного образовательного учреждения. Для решения данной задачи важно, чтобы педагоги дошкольного образования были заинтересованы, а дети были активными субъектами этого процесса (проявляли интерес, самостоятельность в получении дополнительных знаний).

В настоящее время появилось достаточно большое количество различных парциальных программ использования традиционной культуры в воспитательно-образовательном процессе. Среди них хочется выделить программу "Наследие" под редакцией М.Ю. Новицкой, "Оберег" Е.Г. Борониной, "Приобщение детей к истокам русской народной культуры" О.Л. Князевой и много других.

Фольклор - народное устное творчество. Он тесно связан с жизнью народа, с его трудовой деятельностью и бытом.

Детский фольклор – обширная область устного народного поэтического творчества. Она включает в себя целую систему поэтических и музыкально-поэтических жанров фольклора. Знакомство с детским фольклором развивает интерес и внимание к окружающему миру, народному слову и народным обычаям, воспитывает художественный вкус, а также многому учит. Задача педагога при изучении фольклора - развивать речь, опираясь на склонность к подражанию, быстрому запоминанию, воспитывать у детей самостоятельность, умение активно применять эти знания. Но самое главное - использовать материал ненавязчиво и увлекательно.

Стиль фольклора - жанровые формы, система образования, его язык и традиции. Для русского фольклора характерны такие жанры, как пословицы, поговорки, загадки, потешки, сказки песни, частушки. В своей поэзии народ выразил веру в лучшее будущее, свои мечты о победе добра над злом, о торжестве справедливости, о хорошей жизни. Фольклор – это прежде всего искусство слова. А. М. Горький утверждал, что «начало искусства слова - в фольклоре». Поэтому особенно тесна связь фольклора с литературой, потому что у них единый материал, единая задача - воздействовать на сознание людей.

Воспитательное, познавательное и эстетическое значение фольклора огромно, так как он расширяет знания ребёнка об окружающей действительности, развивает умение чувствовать художественную форму, красоту и ритм родного языка.

Сегодня одной из самых актуальных задач является развитие коммуникативных умений детей; показ красоты русского языка через устное народное творчество, выраженное в пословицах, поговорках, песнях, припевках, закличках, колядках, обрядах; формирование у детей интереса к народному фольклору, обогащение словарного запаса детей.

Освоение ребенком речи во всем ее богатстве и красочности немыслимо без знакомства с народными пословицами и поговорками. русские пословицы и поговорки богаты по содержанию, современны по форме, лаконичны и живописны. они внушают ребенку «такт русского языка» (К.Ушинский).

Пословицы и поговорки – особый вид устной поэзии, веками шлифованной и впитавшей в себя трудовой опыт многочисленных поколений. Через особую организацию, интонационную окраску, использование специфических языковых средств выразительности (сравнений, эпитетов) они передают отношение народа к тому или иному предмету или явлению. Пословицы и поговорки, как и другой жанр устного народного творчества, в художественных образах зафиксировали опыт прожитой жизни во всем его многообразии и противоречивости. К тому же, как отмечает Н.А. Дмитриева, что выражено словом, то уже в большей или меньшей мере понятно и объяснимо, "определенность, ясность, пластичность" художественной речи – это есть определенность выражаемого духовного состояния: думы, чувства, впечатления, настроения, переживания.

Пословицы – это древнейший жанр русского народного творчества. В них собран жизненный опыт многих поколений. Они учат и советуют, хвалят и предостерегают, и даже высмеивают.

Пословицы – это поэтические, широко употребляющиеся в речи, устойчивые, краткие, часто – образные, имеющие переносное значение, ритмически организованные изречения, оформленные синтаксически как предложения, обобщающие социально-исторический опыт народа и носящие поучительный, дидактический характер.

Поговорки – это широко распространенные образные выражения, они не поучают, а дают меткие определения различным явлениям жизни.

Несомненно, пословицы и поговорки придают нашей речи яркость и образность, украшают её и делают эмоциональной.

Пословицы и поговорки - неиссякаемый источник народной мудрости, накопленной веками. Кроме того, эти малые фольклорные формы являются ещё и прекрасным средством обогащения образной речи детей, усвоения ими важных жизненных законов.

Отличие пословиц от поговорок состоит в том, что пословица выражает мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдение народного ума. Не всякое изречение становилось пословицей, а только такое, которое согласовывалось с образом жизни и мыслями множества людей - такое изречение могло существовать тысячелетия, переходя из века в век. За каждой из пословиц стоит авторитет поколений, их создавших. Поэтому пословицы не спорят, не доказывают – они просто утверждают или отрицают что-либо в уверенности, что все ими сказанное – твердая истина. Как определенно и категорично звучат они: «Что посеешь – то и пожнешь», «Нет друга – ищи, а нашел - береги».

В отличие от пословицы поговорка лишена обобщенного поучительного смысла и ограничивается образным, нередко иносказательным определением какого-либо явления. Однако поговорка не просто определяет явление, а дает ему выразительную эмоциональную оценку. Одно дело сказать, что кто-либо пришел неожиданно, другое – сказать, что он свалился как снег на голову.

Каждая пословица и поговорка заключает в себе ясную мысль и это способствует развитию словарного запаса, ума ребенка. Малые фольклорные формы тем и хороши, что они почти всегда представляют маленькую умственную задачу.

Первые пословицы и поговорки ребенок слышит в речи взрослых, при этом с самого начала для него раскрывается смысл пословицы как общепринятого поучения. Смысл этот тем понятнее, что он выражен наглядно, с бесспорной очевидностью: «Не поклоняясь до земли и грибка не поднимешь», «Без труда не выловишь и рыбку из пруда», «Береги нос в большой мороз».

Пословицы и поговорки способствуют расширению знаний детей об окружающем.

Не следует требовать от детей бессмысленного запоминания пословиц и поговорок. Это приведет к искусственности, неестественному запоминанию и использованию их в своей речи. А вот сказанные взрослым человеком пословицы и поговорки в определенных обстоятельствах жизни ребенка будут выполнять свою роль: обогащать детские впечатления, делать переживаемые события более яркими и эмоциональными.

Из множества народных пословиц и поговорок мы выбираем те, которые сопровождают деятельность детей и обогащают их речь. В контексте трудовой деятельности при соответствующих условиях дети учатся понимать значение пословиц, ясно формулировать свои мысли. Дети охотно приступают к делу. А после того, как работа закончена, нужно хвалить ребенка, помогая этим осмыслить пословицу и результат своего труда.

Дети среднего дошкольного возраста испытывают затруднения в понимании и интерпретировании значения пословиц и поговорок. Некоторые дети могут лишь рассказывать о ком идет речь, например: «Это про Ваню» (Бедному Ванюшке везде камушки), «Про Емелю, он медленно едет» (Едет Емеля, да ждать его неделю), то есть воссоздать наглядный единичный образ, соответствующий конкретной ситуации. Отвлеченная же сущность пословицы остается для ребенка закрытой. У детей возникают ассоциации, причем часто не на содержание всей пословицы, а на какое-то отдельное слово из нее, и это мешает оторваться от конкретной ситуации, перейти к обобщенному образу. [3]

Важно, объяснять детям смысл пословиц и поговорок в связи с жизненными ситуациями. Слова, встречающиеся в пословицах и поговорках, нужно объяснять детям. Полезный для детей прием - использование пословицы для раскрытия содержания художественного произведения. Он позволяет закрепить значения слов и углубить понимание идеи данного произведения.

Используя пословицы и поговорки на различных занятиях и в повседневной жизни необходимо учить детей умению ясно выражать свои мысли, лучше понимать жизненные ситуации.

Ребенка среднего дошкольного возраста следует приучать воспринимать, т. е. слышать, понимать и отчасти запоминать, и использовать в речи отдельные простые по содержанию пословицы и поговорки. Маленькому ребенку трудно усвоить общее значение словосочетания, которое не зависит от конкретного смысла слов, его составляющих (на седьмом небе и т. п.). Поэтому необходимо включать в свою речь выражения, смысл которых будет ясен детям при определенной ситуации или при соответствующем объяснении, например: вот тебе и раз, капля в море, мастер на все руки, уши вянут, водой не разольешь, держать себя в руках и т. п.

Актуальной задачей речевого развития в среднем дошкольном возрасте является и выработка дикции. С.С. Бухвостова считает незаменимым материалом для дикционных упражнений пословицы, поговорки, песенки, загадки, скороговорки. Малые формы фольклора лаконичны и четки по форме, глубоки и ритмичны. С их помощью дети учатся четкому и звонкому произношению, проходят школу художественной фонетики. По меткому определению К.Д. Ушинского, пословицы и поговорки помогают "выломать язык ребенка на русский лад".

Целевое назначение дикционных упражнений многообразно. Они могут быть использованы для развития гибкости и подвижности речевого аппарата ребенка, для формирования правильного произношения звуков речи, для усвоения произношения трудно сочетаемых звуков и слов, для освоения ребенком интонационных богатств и различного темпа речи. Все это можно найти в народной педагогике. Например, так с помощью малых форм фольклора дети учатся выражать ту или иную интонацию: огорчение, нежность и ласку, удивление, предупреждение.

Важно, чтобы при выполнении дикционных упражнений за каждым произносимым словом стояла реальная действительность. Только в этом случае речь ребенка будет звучать естественно и выразительно.

А.П. Усова, О.С. Ушакова поддерживают эту же точку зрения и считают, что потешки, скороговорки, пословицы, поговорки являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи. Развивая чувство ритма и рифмы, мы готовим ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи и формируем интонационную выразительность его речи (Н.С. Карпинская, М.К. Боголюбская, В.В. Шевченко).

Таким образом, воспитатель, организуя работу по развитию словаря дошкольников с использованием пословиц и поговорок, способствует тому, что дети используют эти малые формы фольклора в своей речи, учатся ясно, лаконично, выразительно выражать свои мысли и чувства, интонационно окрашивая свою речь, развивается умение творчески использовать слово, умение образно описать предмет, дать ему яркую характеристику. Для того, чтобы пословицы и поговорки способствовали развитию словаря детей, необходимо соблюдать ряд условий: материал должен быть понятен детям, то есть необходимо проводить разбор содержания; уместное использование пословиц и поговорок; применение пословиц и поговорок в различных видах деятельности и ситуациях; стимулировать детей использовать пословицы и поговорки - сначала в учебных ситуациях, затем самостоятельно.

*Переходько А.С., студентка БарГУ
научный руководитель Королёва Н.А., магистр пед.наук,
ст.преподаватель БарГУ
г. Барановичи, Беларусь*

Педагогические условия формирования синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста

Аннотация: в статье рассмотрены теоретические аспекты формирования синтаксического строя речи детей среднего дошкольного возраста, определены педагогические условия формирования синтаксического строя речи детей среднего дошкольного возраста, представлен авторский обучающий комплекс по формированию синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети среднего дошкольного возраста, грамматика, синтаксис, синтаксический строй речи.

Значимым в дошкольном возрасте является усвоение детьми синтаксической стороны речи. Овладение синтаксическим строем оказывает значительное влияние не только на речевое, но и на общее развитие ребёнка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе, а синтаксически оформленная речь служит средством общения с окружающими его людьми.

В настоящее время представлено большое количество психологической и педагогической литературы, характеризующей развитие связной речи детей дошкольного возраста. Однако, проблемой является недостаточная степень разработанности методических рекомендаций для педагогов дошкольных учреждений, направленных на последовательное, систематическое формирование синтаксического строя речи детей.

Понимание важности данного направления в речевой работе с детьми дошкольного возраста определили тему нашего исследования «Педагогические условия формирования синтаксического строя речи детей у среднего дошкольного возраста», целью которого является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики обучения детей среднего дошкольного возраста построению и использованию в активной речи синтаксических конструкций различных типов.

Исходя из поставленной цели, определены следующие задачи исследования:

1) изучить лингвистическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования синтаксической стороны речи у детей, на основе чего уточнить понятия: «грамматика», «грамматический строй речи», «синтаксис», «синтаксический строй речи», «синтаксические умения дошкольников»;

2) определить и обосновать педагогические условия организации эффективной деятельности педагогического работника дошкольного учреждения по формированию синтаксического строя речи у детей дошкольного возраста;

3) разработать образовательный комплекс дидактических игр и занятий по формированию синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста и экспериментально проверить его результативность в образовательной работе с детьми.

Приведём трактовку основных понятий в педагогических и лингвистических источниках.

В.И. Логинова, П.Г. Саморукова определяют речь как один из видов коммуникативной деятельности человека, использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью они понимают: процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом) [1, с. 23].

В работах М. И. Лисиной существенное внимание уделяется особенности речевой активности ребёнка в зависимости от развития умений и навыков общения, утверждая, что «зона ближайшего развития» создаётся именно в общении [2, с. 47].

В рамках нашего исследования рассмотрим составляющие вопроса, касающегося непосредственно синтаксической стороны речи: понятия «грамматика», «грамматический строй речи», «синтаксис», «синтаксический строй речи».

В.В. Виноградов определяет грамматику как формальный строй языка, науку о строе, правила, описывающие этот строй. Основными разделами грамматики являются синтаксис (изучает строение предложений и словосочетаний) и морфология (регламентирует правила словообразования с точки зрения различных частей речи) [3].

Грамматический строй представляет собой систему взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. По мнению О.Д. Голубец, грамматический строй речи — это совокупность знаний и умений, необходимых человеку, чтобы создавать высказывания самому и понимать высказывания других людей [4].

Ю.С. Маслов даёт следующее определение синтаксиса: «синтаксис — все явления сочетаемости слов, построения предложений и высказываний, их соединения в сложные предложения и в элементарные бессоюзные конструкции. На всех этих уровнях принадлежащие им единицы представляют собой некие организации, характеризующиеся с точки зрения их внешнего и внутреннего (смыслового) строения, их изменений и возможностей их функционирования, употребления в речи» [6, с. 3].

В.Г. Костомаров определяет синтаксис как «раздел грамматики, который изучает, с одной стороны, способы соединения слов и форм слов в словосочетания и предложения, предложений в сложные предложения и в синтаксическое целое, а с другой — сами словосочетания и предложения (их типы, значения, функции, условия употребления, характер и виды взаимодействия)» [7, с. 214].

Необходимо отметить, что в лингвистической, психологической, педагогической литературе понятие «синтаксис» рассматривается как «синтаксис языка», «синтаксис как наука».

Синтаксис языка — это его синтаксический строй, совокупность действующих закономерностей, регулирующих построение синтаксических единиц [8].

Синтаксис как наука — это «раздел грамматики, освещающий синтаксический строй языка, строение и значение синтаксических единиц» [8].

Синтаксис как наука о синтаксическом строе языка предполагает изучение двух его основных частей: синтаксис словосочетания, синтаксис предложения, то есть освоение системы синтаксических единиц в их связях и отношениях. Данные термины являются ключевыми для синтаксиса.

Рассмотрим характеристики данных терминов. Словосочетание — единица языка, большая, чем одно слово, но меньшая, чем предложение. Люди общаются целыми предложениями, которые могут содержать несколько словосочетаний [9].

Предложение — одна из основных грамматических категорий синтаксиса, минимальная коммуникативная единица языка и речи. И как предмет грамматики представляет собой сообщающую единицу, строящуюся по определенному образу, существующую в языке в разных своих формах и модификациях, функционально (с той или иной коммуникативной целью) нагруженную и интонационно оформленную [4].

По мнению В.В. Виноградова, предложение — это наименьшая единица общения, оформленная грамматически, обладающая смысловой и интонационной завершенностью и выражающая сообщение, вопрос или волевое побуждение [3].

В учреждении дошкольного образования развитие грамматического строя речи занимает основное место в системе всей работы по речевому развитию детей дошкольного возраста. Качество овладения ребёнком грамматическим строем речи в процессе целенаправленной педагогической работы зависит от ряда условий: наличия речевой среды,

социального окружения ребёнка, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребёнка.

Целенаправленная работа по формированию синтаксического строя речи детей предусматривает формирование навыков построения разных типов словосочетаний, предложений, умения соединять их в связное высказывание. Ежедневно в собственной практике педагог применяет множество методов, приёмов, средств, направленных на формирование синтаксического строя речи детей дошкольного возраста. Особого внимания заслуживают занятия и игры, которые организуются в специально организованной и нерегламентированной деятельности.

В исследованиях А.М. Бородич отмечено, что к концу среднего дошкольного возраста в норме овладение синтаксическим строем речи включает в себя ряд навыков и умений, среди них: построение различных видов предложений; пересказ небольших по объёму текстов; составление рассказа по картинке или о предмете, с помощью взрослого; составление рассказа-описания о предмете, изображенном на картине, называя при этом его признаки, свойства, качества, действия и выражая свою оценку; использовать в речи разнообразные вежливые слова. [10, с. 87].

Приведённые данные позволяют сделать вывод о том, что профессиональное руководство со стороны педагогов позволяют ребёнку 4—5 лет овладеть умением в достаточной мере делиться информацией, а также своим отношением к окружающей действительности посредством связных речевых высказываний. С этой целью воспитателями дошкольного образования должны быть созданы и соблюдены все педагогические условия, способствующие формированию синтаксического строя речи детей среднего дошкольного возраста.

Анализ научных исследований позволил нам определить педагогические условия как комплекс мер, направленных на успешное достижение поставленных целей, совокупность мер образовательного процесса, которые обеспечивают переход речевого развития детей дошкольного возраста на более высокий уровень.

Основными для нашего исследования мы определили следующие педагогические условия, которые сформулировали в виде гипотезы: процесс формирования синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста будет успешным при соблюдении следующих педагогических условий:

1) реализации комплексного подхода в использовании занятий и дидактических игр, направленного на овладение синтаксической стороной речи детьми среднего дошкольного возраста;

2) системности в процессе использовании специальных занятий и дидактических игр с учётом усложнения содержания в процессе освоения синтаксической стороны речи детей среднего дошкольного возраста.

Для решения поставленных задачи исследования и с учётом определённых педагогических условий нами разработан обучающий комплекс «Родной край», содержание которого направлено на формирование синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста.

Содержание обучающего комплекса «Родной край» опирается на результаты современных научных исследований в области речевого развития детей дошкольного возраста, признании самоценности детства и рассмотрении деятельности как движущей силы психического развития ребёнка.

Задачи, решаемые в процессе образовательной работы с детьми комплекса:

— обучающие: формировать умение самостоятельно составлять описательные и повествовательные рассказы; формировать умение правильно оформлять речевое высказывание; формировать умение свободно использовать в речи простые предложения (полные, распространенные, с однородными членами); формировать умение использовать в речи сложноподчиненные предложения для передачи временных, пространственных, причинно-следственных связей; формировать умение пользоваться разными типами

предложений в зависимости от поставленного вопроса; формировать умение соединять некоторыми способами предложения и части высказывания между собой; формировать представления об основных достопримечательностях малой родины; формирование социального опыта, личностных качеств ребёнка на основе включения его в систему социальных отношений в различных жизненных и игровых ситуациях.

— развивающие: развивать умение слушать и понимать речь окружающих людей, участвовать в диалоге (формулировать вопросы, при ответах на вопросы использовать элементы объяснительной речи); развивать умение участвовать в коллективном разговоре, поддерживать общую беседу; развивать правила культуры общения и поведения со сверстниками и взрослыми, применяя элементы речевого этикета.

— воспитательные: воспитывать уважение и бережное отношение к природе, желание познавать её; воспитывать эмоционально-позитивное отношение к Республике Беларусь; воспитывать уважение к людям труда и их результатам; воспитывать самостоятельность, инициативность.

Комплекс «Родной край» включает в себя 2 блока: первый — занятия по образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения», второй — дидактические игры, которые были разделены на пять групп в зависимости от цели. Во второй блок вошли игры по формированию умения распространять простое предложение; игры по формированию умения составлять предложения с однородными членами; игры по формированию умения составлять разные виды сложных предложений; игры по формированию умения составлять короткий текст; игры по формированию навыка диалогической речи. Применялись следующие виды дидактических игр: словесные, словесно-подвижные, настольно-печатные, сюжетно-ролевые, театрализованные.

Всего представлено 24 игры, каждая игра должна проводиться 2—3 раза с интервалом в несколько дней или недель, в зависимости от специфики игры.

Сравнительный анализ результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал, что дети экспериментальной группы стали более грамотно строить предложения, овладели новыми конструкциями при построении предложений, научились составлять небольшие связные тексты — пересказы и рассказы-описания. В количественном отношении: на 20% возросло количество детей, с высоким уровнем развития изучаемой характеристики, на 15% повысилось количество детей, показавших средний уровень. Число дошкольников, которым присущ низкий уровень развития синтаксической стороны речи, сократилось на 35%. В контрольной группе за данный период времени произошло гораздо менее интенсивное улучшение показателей синтаксической стороны речи.

Таким образом, реализация обучающего комплекса занятий и дидактических игр с учётом возрастных особенностей детей, принципов последовательности и постепенности является педагогическим условием эффективной деятельности педагога дошкольного учреждения по формированию синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста.

Методика, представленная в авторском комплексе, позволяет детям среднего дошкольного возраста интенсивно заниматься без переутомления с учётом постоянной смены видов деятельности и переключения внимания.

Предложенный комплекс может быть востребован педагогами, учителями-дефектологами в учреждениях дошкольного образования, в центрах дополнительного образования, законным представителям (родителями) детей среднего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Логинова, В.И. Дошкольная педагогика / В.И. Логинова, П.Г. Саморукова. — М. : — 2013. — 82 с.
2. Лисина, М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольников [Текст]: // М.И. Лисина. — М., 2004. — 175с.

3. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове: учебное пособие / В.В. Виноградова. — Изд. 4-е. — М. : Русский язык, 2001 — 720 с.
4. Голубец, О.Д. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Д. Голубец // Логопед. — 2013. — № 9. — С. 17 — 26.
5. Валгина, Н.С. Активные процессы в синтаксисе / Н.С. Валгина. — М.: Логос, 2003. — 304 с.
6. Маслов, Ю.С. Введение в языкознание: учеб. для филол. спец. вузов. / Ю.С. Маслов. — 2-е изд. — М. : Высш. Шк., — 1987. — 272 с.
7. Костомаров, В.Г. Современный русский язык / В. Г. Костомаров, В. И. Максимов. — Москва : Гардарики, 2003. — 780 с.
8. Разнообразие научных подходов к многозначности термина «синтаксис» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://referatwork.ru/category/svyaz/view/416172_raznoobrazie_nauchnyh_podhodov_k_sintaksisu_mnogoznachnost_termina_sintaksis_sintaksicheskij_stroy_yazyka_kratkaya_istoriya_sintaksicheskoy_nauki. — Дата доступа: 30.1.2023.
9. Предложение и словосочетание [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://studme.org/123008/literatura/predlozhenie_slovosochetanie. — Дата доступа: 30.11.2023.
10. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. — М. : Просвещение, 1981. — 255 с.

Петрусь А.А., аспирант СурГПУ
научный руководитель: Толмачева В. В., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

К вопросу о сущности готовности будущего педагога к формированию творческой направленности личности ребенка дошкольного возраста

Аннотация: в данной статье раскрывается вопрос профессиональной готовности будущего педагога к развитию творческой направленности личности ребенка дошкольного возраста. Мы рассматриваем условия профессиональной подготовки, способствующие развитию творческой направленности личности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, профессиональная подготовка, профессиональные умения будущего педагога к развитию творческой направленности личности дошкольника.

Термин готовность рассматривается в науке с различных сторон, как с психологической, так и с педагогической. Одни понимают как психические процессы и особые свойства личности, другие понимают как самостоятельность, самоорганизация, готовность к самообразованию и профессиональному развитию. Мы же под термином готовность рассматриваем как результат профессиональной подготовки.

В.А. Сластенин выделяет психологическую, научно – теоретическую, практическую, психофизическую и физическую готовности. Рассмотрим подробнее каждую из них:

- а) психологическая готовность – готовность к профессиональной деятельности;
- б) научная (научно-теоретическая) готовность - овладение необходимым количеством и качеством знаний требующихся для компетентной профессионально деятельности;
- в) практическая готовность - наличие сформированных на соответствующем уровне профессиональных умений и навыков;
- г) психофизическая готовность - сформированных профессиональных качеств для деятельности в рамках своей специальности;
- д) физическая готовность - состояния здоровья, физического развития необходимых для полноценной профессиональной работоспособности.

Высшее образование оказывает профессиональную подготовку специалистов, готовых к профессиональной деятельности и организации всех видов работ в рамках своей специальности. Педагогическая специальность относится к социальному виду деятельности, и включает в себя как обучающие, развивающие так и воспитывающие функции.

При завершении профессиональной подготовки обучающихся, происходит ряд изменений в возрастно-психологических процессах личности поэтому, профессиональная направленность переходит в профессиональную готовность по мнению В.А. Сластенина. [1]

Термин профессиональная готовность, с точки зрения С.А. Бондаренко рассматривается как совокупность сложных психолого-педагогических проявлений, помогающих в самореализации профессиональных навыков и профессиональной деятельности, включающих в себя психологические и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы направленные на выбор специальности, совокупность обязательных знаний, умений и навыков.

Готовность будущего педагога – результат профессиональной педагогической подготовки, содержащий в себе овладение профессиональными стандартами.

Изучив различные точки зрения и подходы к пониманию профессиональной готовности и компонентам, основное понимание нашей работы строится на педагогических подходах А.Г. Мороза и В.А. Сластенина.

В.А. Сластенин представляет свою интерпретацию структуры "профессиональной готовности", которая состоит из следующих компонентов:

- 1) Ориентировочный компонент - это уровень развития познавательных способностей и знаний у студента-выпускника;
- 2) Побудительный или потребностно-мотивационный компонент - это профессиональная направленность и желание студента-выпускника осуществить себя в выбранной профессиональной сфере;
- 3) Исполнительный компонент - сформированность знаний, умений, навыков и привычек.

С точки зрения А.Г. Мороза, готовность к педагогической деятельности определяется комплексом мотивированных, осознанных действий, которые направлены на удовлетворение потребностей и интересов педагогической деятельности. Готовность к педагогической деятельности включает в себя несколько компонентов, а именно потребность в получении педагогических знаний, осознание личностных качеств и требований и соответствие им, мотивацию к развитию в профессиональной сфере, моральную и психологическую готовность к работе.

Педагогическая готовность представляется наличием основных научных теоретических знаний, желания и умения развиваться и самореализовываться в профессиональной области. Вместе с тем, необходима практическая готовность к педагогической деятельности, которая выражается в способности планировать и организовывать учебно-воспитательную работу с учащимися, умение использовать и стабильно развивать полученные знания и навыки в практической деятельности. Не менее важным является идеологическая и политическая подготовка будущего педагога, развитое мировоззрение, ценностные ориентиры, общая культура. Однако, важнейшим критерием является должный уровень развития педагогических способностей, которые включают в себя сформированную педагогическую наблюдательность и воображение, ораторские умения, педагогический такт. Таким образом, профессионально-педагогическая направленность личности определяет успешность будущую успешность педагогической деятельности. [2]

Рассмотрим определение профессиональной подготовки будущего педагога. Под профессиональной подготовкой будущего педагога мы понимаем комплексное обучение, направленное на формирование необходимых знаний, умений и навыков для успешной деятельности в учебном процессе. В рамках такой подготовки студенты изучают педагогическую теорию и методику, а также проходят практику в образовательных

учреждениях. Они также учатся организовывать свою профессиональную деятельность в соответствии с имеющимися профессиональными стандартами, нормативными актами и законами. В результате такой подготовки будущий педагог получает все необходимые знания и навыки для профессиональной работы и успешного выполнения своих обязанностей как специалист в области образования.

Для определения профессиональных умений будущего педагога для развития творческой направленности личности детей дошкольного возраста мы обратимся к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) утверждённого приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155. [3]

Для успешного развития творческой направленности детей дошкольного возраста, концепция ФГОС ДО предлагает следующие условия:

1. Развитие свободного творческого выражения: дошкольникам предоставляется широкий выбор средств самовыражения, таких как рисование, лепка, музыка, танец и др. Педагоги создают условия для свободного развития детских идей и фантазии, стимулируя творческую активность и поддерживая оригинальные подходы.

2. Содействие развитию творческого мышления: педагогический процесс направлен на формирование у детей способности к самостоятельному мышлению, к решению нетипичных задач и нахождению нестандартных решений. Для этого используются игровые ситуации, поисковые и исследовательские задания, головоломки и задачи, требующие креативного подхода.

3. Оказание поддержки открытому ценностному отношению к творчеству: воспитатели и родители должны быть готовы к положительному восприятию и поддержке творческих идей и проявлений детей. Важно признавать и ценить каждое творческое достижение ребенка, способствуя развитию его уверенности в себе и своих способностях.

4. Обеспечение разнообразных творческих практик: перед детьми должны открываться многочисленные возможности для самостоятельного творческого эксперимента и самовыражения. Это могут быть коллективные и индивидуальные проекты, конкурсы, выставки, различные виды деятельности, включающие искусство, литературу, музыку и другие формы творчества.

5. Развитие эмоциональной сферы: ФГОС ДО признает важность эмоционального благополучия для развития творческих способностей детей. Педагогическая практика должна обеспечивать уверенную, спокойную и эмоционально положительную атмосферу, которая позволяет каждому ребенку раскрыть свой творческий потенциал.

Таким образом, мы можем выделить профессиональные умения будущего педагога для развития творческой направленности детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО будущий педагог должен овладеть профессиональными умениями основывающихся на создании благоприятных условий для свободного творческого выражения, развития творческого мышления, поддержки ценностного отношения к творчеству, разнообразных творческих практик и развития эмоциональной сферы. Эти Исползовать игровые ситуаций, поисковые и исследовательские задания, головоломки и задачи, способствующих развитию творческого воображения детей дошкольного возраста;

- Способствовать самовыражению ребенка в различных видах творческой деятельности (лепке, конструировании, рисовании, музыке, танце и т.д.);

- Создавать развивающую предметно-пространственную среду, способствующую творческому развитию;

- Создавать радостную, дружескую, эмоционально положительную атмосферу в детском коллективе, где каждый воспитанник будет чувствовать себя спокойно и комфортно, сто будет способствовать творческому самоуправлению ребенка;

- Организовывать как самостоятельную, так и совместные с педагогом виды деятельности детей, направленные на творческое экспериментирование и самовыражение;

- Организовывать работу с родителями для поддержания и развития творческих способностей детей (проводить беседы, принимать участие в конкурсах, реализовывать проекты и т.д.).

Для будущего педагога дошкольного образования важно, обладать пониманием сущности творческого развития ребенка и знать, как стимулировать его творческие способности. Педагог должен быть готов создавать обстановку, способствующую развитию творчества, предоставлять ребенку свободу выбора и самовыражения. Также, педагогическая подготовка должна включать изучение различных методик и приемов, способствующих активизации творческого мышления у детей.

Таким образом, профессиональная готовность педагога играет важную роль в успешной педагогической деятельности. Она включает в себя ориентировочный, побудительный и исполнительный компоненты, которые определяют уровень знаний, умений, навыков и мотивации будущего педагога. Педагогическая подготовка включает изучение педагогической теории и методики, практику в образовательных учреждениях, организацию профессиональной деятельности и развитие педагогических способностей. Кроме того, для развития творческой направленности детей дошкольного возраста будущий педагог должен обладать профессиональными умениями по созданию благоприятных условий для творческого выражения, развития творческого мышления и поддержки ценностного отношения к творчеству. Важными факторами являются также создание развивающей предметно-пространственной среды, эмоционально положительная атмосфера в детском коллективе и организация совместной творческой деятельности с педагогом и родителями. Всё это способствует профессиональной подготовке будущего педагога дошкольного образования к развитию творческой направленности личности ребенка дошкольного возраста и позволяет будущему специалисту сформировать гармоничную личность ребенка и стимулировать его творческие способности.

Список литературы:

1. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 19.05.2024).
2. Жуков, Г.Н. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: Теоретико-методологический аспект: монография / Г. Н. Жуков, Е. М. Дорожкин, П. Ф. Кубрушко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. - 227 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013) URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 16.05.2024).

*Ревагина А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Филиппова А.Р., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Выявление уровня развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье представлен результат проведения констатирующего этапа эксперимента по выявлению уровня развития связной монологической речи детей старшего

дошкольного возраста. Выделены критерии и показатели, а также диагностический инструментарий для оценки уровня развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: связная речь, монологическая речь, показатели связной монологической речи, умения монологической связной речи, старший дошкольный возраст.

В современных нормативных документах подчеркивается важность развития связной монологической речи детей дошкольного возраста. Так, в содержательном разделе ФОП ДО от 25.11.2022г. № 1028 в пункте 20.6.1. в области «Речевое развитие» одной из задач образовательной деятельности является «совершенствование диалогической и монологической форм речи», а в пункте 20.6.2. указано содержание образовательной деятельности: «педагог способствует развитию у детей монологической речи ... педагог формирует умение определять и воспроизводить логику описательного рассказа ... строить свой рассказ в соответствии с логикой повествования ... педагог развивает у детей речевое творчество ...» [2]. В ФГОС ДО от 17.10.2013г. № 1155 (ред. от 17.02.2023г.) указано, что образовательная область «Речевое развитие» включает «развитие грамматически правильной и связной речи (монологической и диалогической)» [3].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил нам обоснованно утверждать, что старший дошкольный возраст является важным периодом в развитии связной монологической речи. Поэтому первоначально были определены критерии и показатели, необходимые для объективной оценки результатов проводимого исследования.

Монологическое высказывание детей дошкольного возраста, по мнению О. С. Ушаковой, требует развития таких умений, как: понимать тему; собирать и систематизировать необходимый речевой материал для составления высказывания; совершенствовать высказывание; строить высказывание в определенной композиционной форме; выражать свои мысли грамматически правильно [1, с. 85].

По мнению О.С. Ушаковой, у дошкольников должны быть сформированы следующие умения, обеспечивающие способность дошкольников составлять связное высказывание: умение самостоятельно составлять описательный или повествовательный рассказ (с указанием места и времени действия); умение развивать сюжетную линию, придумывать название рассказу в соответствии с содержанием, соединять отдельные предложения и части высказывания в повествовательный текст; умение составлять рассказы и сказки, соблюдая композицию и выразительное изложение текста; умение выбирать персонажей для рассказывания, давать их описание и характеристику; умение использовать разнообразные средства связи, обеспечивающие целостность и связность текста [1, с. 223].

Таким образом, на основе анализа исследований, были определены показатели развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста:

1. Содержательность высказывания (в повествовании – умение придумать интересный сюжет, развернуть его в логической последовательности; в описании – раскрытие маленьких тем, признаков и действий);
2. Композиция высказывания (наличие трех структурных частей (начала, середины, конца), выстраивание сюжета в логической последовательности);
3. Построение предложений (грамматическая правильность построения простых и сложных предложений, правильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях);
4. Связь предложений (разнообразные способы связей между предложениями, использование способов формально-сочинительной связи (через союзы а, и, наречие потом));
5. Лексические средства (разнообразие лексических средств (использование разных частей речи, образных слов – определений, сравнений, синонимов, антонимов));

6. Звуковое оформление высказывания (плавность, интонационная выразительность, изложение в умеренном темпе).

На основании выделенных критериев нами были определены уровни развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста, разработанные О. С. Ушаковой [1, с. 235], которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста.

Уровень	Характеристика уровня	Баллы
Высокий	Правильно, целостно и последовательно передаёт содержание всех смысловых звеньев высказывания. Составляет связное, развернутое высказывание, соблюдая правила грамматического оформления, смысловые и синтаксические связи между фрагментами высказывания. Соблюдается логическая последовательность, отражены основные свойства и качества объекта. Правильно произносит звуки речи, отчетливо, внятно произносит слова, фразы, умеет пользоваться темпом и ритмом речи. Использует различные средства словесной характеристики. Имеет хороший словарный запас. Речь содержательная. Текстовые умения сформированы на хорошем уровне.	7 – 9 баллов
Средний	Правильно передаёт содержание смысловых звеньев, но иногда наблюдаются нарушение последовательности смысловых звеньев. Составляет связное, развернутое высказывание, но наблюдаются отдельные недостатки в грамматическом оформлении, смысловых и синтаксических связях между фрагментами высказывания. Соблюдается логическая последовательность, где отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Правильно произносит звуки речи, не достаточно внятно произносит слова, умеет пользоваться темпом и ритмом речи. Использует различные средства словесной характеристики. Имеет хороший словарный запас. Речь содержательная. Текстовые умения сформированы на хорошем уровне.	4 – 6 баллов
Низкий	С ошибками передаёт содержание смысловых звеньев наблюдается нарушение последовательности смысловых звеньев. Составляет не связное, короткое высказывание, наблюдаются недостатки в грамматическом оформлении высказываний, смысловых и синтаксических связях между фрагментами высказывания. Не соблюдается логическая последовательность, не отражены основные свойства и качества предмета. С ошибками произносит звуки речи, не внятно произносит слова, не умеет пользоваться темпом и ритмом речи. Использует малый круг средств словесной характеристики. Скудный словарный запас. Речь не содержательна. Текстовые умения не сформированы.	Менее 4 баллов

Для изучения уровня развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста были подобраны диагностические методики.

Задание №1. «Опиши картинку» (О. С. Ушакова) [1, с. 187].

Цель: изучить уровень сформированности умений ребенка составлять описательный рассказ по предложенной картинке.

Результаты диагностического задания №1 показали, что у детей группы старшего дошкольного возраста такой критерий как «содержательность высказывания» сформирован

на низком уровне – 12 детей (60 %); умение соблюдать структуру высказывания – «композиция высказывания» – на низком уровне – 10 детей (50%); умение грамматически правильно выстраивать предложения – «построение предложений» – на низком уровне – 10 детей (50%); умение связывать предложения разнообразными способами – «связь предложений» – на низком уровне – 14 детей (70%); умение использовать разные части речи и образные слова – «лексические средства» – на среднем уровне – 11 детей (55%); показатель «звуковое оформление высказывания» – на среднем уровне – 8 детей (40%).

Приведем примеры детских высказываний. Низкий уровень. Данияр М. «Лапы. ... Колючие колючки. Усики. Глаза». Средний уровень. Лев Ч. «Иголки разного цвета. Лапы как у птицы. Усы. Нос почти длинный, среднего размера. Ухи. И ... шерсть». Высокий уровень. Степан Н. «Ёж. Он колючий. На спине он носит яблоки и грибы. К зиме готовит. Он в лесу живёт».

Таблица 2. Результаты диагностического задания № 1 «Опиши картинку».

Показатели	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Содержательность высказывания	12	60	6	30	2	10
Композиция высказывания	10	50	9	45	1	5
Построение предложений	10	50	9	45	1	5
Связь предложений	14	70	6	30	0	0
Лексические средства	6	30	11	55	3	15
Звуковое оформление высказывания	5	25	8	40	7	35

Итак, диагностическое задание №1 «Опиши картинку» показало, что 8 детей старшего дошкольного возраста (40%) овладели связной монологической речью на низком уровне, а 12 детей (60%) – на среднем уровне.

Задание №2. «Рассказ по серии картинок» (О. С. Ушакова) [1, с. 188].

Цель - изучить уровень сформированности умений ребенка составлять повествовательный рассказ по предложенной серии картинок.

Результаты диагностического задания №2 показали, что у детей группы старшего дошкольного возраста показатель «содержательность высказывания» сформирован на низком уровне – 10 детей (50 %); умение соблюдать структуру высказывания – «композиция высказывания» – на среднем уровне – 10 детей (50%); умение грамматически правильно выстраивать предложения – «построение предложений» – на среднем уровне – 10 детей (50%); умение связывать предложения разнообразными способами – «связь предложений» – на среднем уровне – 13 детей (65%); умение использовать разные части речи и образные слова – «лексические средства» – на среднем уровне – 12 детей (60%); показатель «звуковое оформление высказывания» – на среднем уровне – 15 детей (75%).

Приведем примеры детских высказываний. Низкий уровень. Милана Г. «Он захотел яблочки, и залез. Слез. Забрал». Арсен К. «Ёжик нес себе яблоку. Ёжик залез по дереву. Ёжик смотрит яблоку, хочет поймать. А ёжик хочет себе положить яблоку на спине». Средний уровень. Ульяна Д. «Сначала ёжик нашёл яблоки. Потом он сорвал с дерева ещё несколько яблок. Потом он развернулся, чтобы слезть. И пошёл с яблоками домой». Высокий уровень. Есения К. «Ёжик нашёл яблоки. Он захотел залезть на дерево, чтобы сорвать ещё яблок. Она залез на него, после чего заметил, что яблоки уже были внизу, лежали на земле».

под деревом. Ёжик аккуратно спустился с дерева, взял яблоки, положил их себе на иголки, на спину, и понес их к себе домой для своих маленьких ежат».

Таблица 3. Результаты диагностического задания № 2 «Рассказ по серии картинок».

Показатели	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Содержательность высказывания	10	50	4	20	6	30
Композиция высказывания	5	25	10	50	5	25
Построение предложений	6	30	10	50	4	20
Связь предложений	6	30	13	65	1	5
Лексические средства	3	15	12	60	5	25
Звуковое оформление высказывания	3	15	15	75	2	10

Итак, диагностическое задание №2 «Рассказ по серии картинок» показало, что 3 ребенка старшего дошкольного возраста (15%) овладели связной монологической речью на низком уровне; 14 детей (70%) – на среднем уровне; 3 ребенка (15%) – на высоком уровне.

Задание №3. «Составь рассказ (сказку)» (О. С. Ушакова) [1, с. 189].

Цель - изучить уровень сформированности умений ребенка составлять рассказ (сказку) на самостоятельно выбранную тему.

Результаты диагностического задания №2 показали, что у детей группы старшего дошкольного возраста показатель «содержательность высказывания» сформирован на среднем уровне – 9 детей (45 %); умение соблюдать структуру высказывания – «композиция высказывания» – на низком и среднем уровнях – по 7 детей (35%); умение грамматически правильно выстраивать предложения – «построение предложений» – на среднем уровне – 11 детей (55%); умение связывать предложения разнообразными способами – «связь предложений» – на среднем уровне – 11 детей (55%); умение использовать разные части речи и образные слова – «лексические средства» – на низком и среднем уровнях – по 9 детей (45%); показатель «звуковое оформление высказывания» – на среднем уровне – 10 детей (50%).

Приведем примеры детских высказываний. Низкий уровень. Даниил Г. «Новый телефон» Хотел я когда-то телефон новый, но у меня не хватало денег. Я решил копить, копить, копить, копить, копить, и я смог накопить на новый телефон, и я обрадовался». Средний уровень. Игорь В. «Ёжик с яблоками» Ёжик увидел яблоко и хотел его съесть. Он побежал, и взял, потащил к себе в домик. Потом пришел обратно и еще одно яблочко поймал и опять потащил к себе в норку. И потом пришел волк, и ежик его заметил, и волк съел яблоко и побежал за ежиком. Ежик спрятался в свою норку, волк его нашел, и ежик покотился от него, и убежал». Высокий уровень. Есения К. «Людоед нашел себе друга» Жил был людоед. Ему было очень скучно, он хотел поиграть с кем-нибудь, но он был очень страшный и поэтому его все боялись, а когда он хотел с кем-нибудь подружиться все от него убегали с криками. Но как-то раз людоед увидел маленького зайчика, который сидел на пенке и плакал. Он подошел к нему, погладил зайку. Зайчик огляделся, посмотрел вверх, и от неожиданности вскрикнул. Потом людоед рассказал зайчику свою историю, что с ним никто не дружит, а зайка рассказал почему он плакал. Они подружились и пошли вместе играть».

Таблица 4. Результаты диагностического задания № 3 «Составь рассказ (сказку)».

Показатели	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий

	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Содержательность высказывания	4	20	9	45	7	35
Композиция высказывания	7	35	7	35	6	30
Построение предложений	7	35	11	55	2	10
Связь предложений	9	45	11	55	0	0
Лексические средства	9	45	9	45	2	10
Звуковое оформление высказывания	6	30	10	50	4	20

Итак, диагностическое задания №3 «Составь рассказ (сказку)» показало, что 2 ребенка старшего дошкольного возраста (10%) овладели связной монологической речью на низком уровне; 15 детей (75%) – на среднем уровне; 3 ребенка (15%) – на высоком уровне.

Анализируя полученные результаты, можно обозначить итоговые уровни развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста (Таблица 5).

Таблица 5. Результаты изучения уровня развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста.

Уровень	Количество детей	% соотношение
Высокий	3	15
Средний	15	75
Низкий	2	10

Таким образом, результаты диагностических заданий представлены в диаграмме (рис.

1):



Рис. 1. Результаты диагностических заданий развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста

Обобщая результаты диагностических заданий, можно сделать вывод, что 15% детей группы старшего дошкольного имеют высокий уровень развития связной монологической речи. Это дети, овладевшие необходимыми речевыми навыками, инициативные и самостоятельные в составлении описательных рассказов и рассказов по сюжетным картинкам, в придумывании сказок и рассказов на свободную тему. Они не повторяют рассказы других, пользуются разнообразными средствами выразительности. При рассказывании четко прослеживаются структурные части текста, речь грамматически правильная. С данной группой детей предстоит повторение и совершенствование их речевых умений и навыков.

У 75 % детей выявлен средний уровень развития связной монологической речи. Данные дети составляют связное, развернутое высказывание, но наблюдаются отдельные недостатки в грамматическом оформлении, смысловых и синтаксических связях между фрагментами высказывания. Соблюдается логическая последовательность, где отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Правильно произносит звуки речи, не достаточно внятно произносит слова, умеет пользоваться темпом и ритмом речи. Использует различные средства словесной характеристики. Имеет хороший словарный запас, речь содержательная. Текстовые умения сформированы на хорошем уровне.

Низкий уровень развития связной монологической речи показали 10 % детей. Данные дети затруднялись в установлении связей, поэтому при рассказывании им требовалась помощь воспитателя. Они пропускали структурные компоненты описательных рассказов, собственных сочинений (сказки, рассказы, истории); при этом были недостаточно самостоятельны, повторяли рассказы сверстников, словарный запас беден, допускали грамматические ошибки. В работе с такими детьми требуется индивидуальный подход.

Таким образом, результаты анализа диагностических заданий показали, что в худшей степени сформированы у детей такие показатели связной монологической речи, как содержательность и композиция высказывания. Следовательно, необходимо совершенствование системы работы педагогов по данному направлению развития дошкольников и разработка методических рекомендаций по решению выявленных проблем.

Список литературы:

1. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. – метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 288 с. – ISBN 5-691-00871-4. – Текст : непосредственный.
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования № 1028 (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 г.) – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/>
3. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования № 1155 (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 : с изм. от 17.02.2023 г.). – URL : <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

Решетова А.С., студентка ЮУрГГПУ
научный руководитель: Батенова Ю.В., канд.пс.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск, Россия

Адаптация детей билингвов дошкольного возраста к новой социальной среде

Аннотация: в статье рассматривается проблема адаптации детей билингвов дошкольного возраста к новой социальной среде; анализируются факторы, способствующие успешной адаптации или затрудняющие её; исследуются трудности, с которыми могут столкнуться дети при вхождении в новую социальную среду.

Ключевые слова: адаптация, билингвизм, дошкольный возраст, социальная среда.

Мир XXI века характеризуется высокими темпами глобализации, интеграции во всех сферах жизни человека. Также в последние десятилетия наблюдается рост активной миграции населения, что неизбежно приводит к трансформации в области образования. В настоящее время в России наблюдается активный переход к многокультурному образованию и использованию межкультурных подходов в образовании. Рост числа детей, воспитывающихся в многокультурной среде приводит к необходимости изучения

особенностей условия воспитания, образования и адаптации. В современной культуре людей, говорящих на двух языках принято называть «билингвами».

В современном обществе адаптация ребёнка к новой среде является важным условием для его комфорта. При переходе из семейной среды в дошкольную образовательную организацию, зачастую дети сталкиваются с трудностями, которые становятся препятствиями для их благополучного функционирования в условиях дошкольной образовательной организации.

Термин адаптация был введен в научное пространство в XVIII веке. За несколько веков он претерпел некоторые изменения, и сейчас адаптацию можно определить, как процесс приспособления организма к условиям новой среды.

Процесс адаптации у ребенка дошкольного возраста включает в себя адаптацию к среде, культуре и языку. Кроме того, дошкольный возраст является сензитивным периодом в развитии речевых навыков у детей. Эти процессы взаимосвязаны и протекают параллельно. Овладения языком среды является ключевым моментом в общей адаптации, позволяя ребенку начать коммуникацию со сверстниками. В свою очередь адаптацию к языку благоприятно влияет на адаптацию к среде, расширяя возможности в изучении культуры.

Проблему адаптации детей дошкольного возраста к детскому саду рассматривали многие психологи и педагоги, в том числе, М.Н. Аскерина [1, с. 117], Л. Н. Божович [2, с. 325], М. И. Лисина [3, с. 101], и др. В своих исследованиях они рассматривали различные условия, уровни развития детей, состояние их психофизиологического здоровья.

В детском саду у каждого ребенка адаптация происходит по-разному: некоторые дети быстро усваивают новые правила, находят новых друзей и не испытывают дискомфорта; другие же, наоборот испытывают трудности в расставании с родителями и установлении контактов с другими детьми. Для детей билингвов адаптация осложняется необходимостью погружения в чужую культуру, включающую в себя незнакомые игры, речь, рацион, ежедневные ритуалы.

На успешность адаптации влияет несколько факторов, например, по мнению Р.В. Тонковой-Ямпольской, это возраст ребёнка. Дети до 2-х лет испытывают необходимость в контакте с мамой. Зачастую им сложно привыкнуть к новой обстановке, а период адаптации может длиться до 2-х месяцев. В возрасте 3-х лет дети более спокойно переносят период адаптации. Выраженное стремление к самостоятельности в этом возрастном периоде играет важную роль в адаптации, и при должной поддержке родителей и воспитателей ребёнок не имеет трудностей с адаптацией в новой среде. Дети 4-5 лет быстро осваивают правила и режим жизни в детском саду. Как правило, в этом возрасте у детей возникает потребность в общении со сверстниками и потому они без труда вливаются в новую компанию [4, с. 23].

Все вышесказанное обуславливает процесс вхождения в новую языковую среду и актуализирует проблему адаптации билингвов. Возрастные особенности языковой адаптации таковы, что в раннем возрасте для детей важен не столько сам язык, сколько интонация. Дети в этом возрасте обращают внимание на тембр, скорость речи и реагируют на сказанное исходя из этой информации, и потому язык разговора имеет второстепенное значение. [5, с. 73]

В среднем и старшем дошкольном возрасте у детей начинается активное формирование словарного запаса. Важно, уделять время повторению слов, которыми интересуется ребенок [4, с. 13]. В этом возрасте ребенок уже может строить предложения на втором языке. Также необходимо создавать ситуацию для взаимодействия детей разных национальностей, поскольку в ходе сюжетно-ролевых игр дети усваивают образцы поведения, узнают новые слова и речевые конструкции, усваивают социальный опыт, что способствует успешной адаптации [4, с. 40].

Для помощи ребенку в адаптации требуется активное участие воспитателя, который должен помочь ребенку влиться в новую среду, познакомить его с другими детьми. Для детей, не владеющих языком, на котором говорят его сверстники, могут возникнуть проблемы с пониманием сверстников. Однако эта проблема зачастую быстро решается

самими детьми. В игровой форме воспитатель может попросить детей помочь ему в научении нового ребенка. Для детей это становится интересной игрой, и потому, владеющие языком дети, включаются в процесс обучения ребенка. Вовлекая в игру, дети погружают его в языковую среду, что способствует формированию восприятия речи. Через несколько дней ребенок, как правило, уже может назвать названия некоторых предметов, знает имена детей. Со временем языковой барьер будет сниматься.

М. М. Безруких выделяет общее состояние здоровья детей ключевым фактором, влияющим на их адаптацию. Из-за актуальных проблем со здоровьем, ребенок не может включиться в постоянную активность, в поведении может проявляться капризность, апатия, нежелание взаимодействовать с педагогом и детьми. Именно поэтому важно поддерживать здоровье детей-билингвов, так как пропуск занятий для них будет препятствовать освоению нового языка, полноценному погружению в культуру.

Кроме перечисленных выше факторов, также на адаптацию ребенка влияет психологический климат в группе. Поддержка, дружелюбность, заинтересованность в деятельности ребёнка иной культуры.

Учитывая все эти факторы, важно создать для ребенка благоприятную среду, обеспечивающую поддержку и адаптивную помощь. Педагогическая поддержка, уважение культуры ребенка-билингва, предоставление возможностей для развития обоих языков помогут ему успешно адаптироваться к новой социальной среде.

Безусловно, успешная адаптация ребенка к детскому саду во многом зависит от воспитателя. Правильный педагогический подход, понимание его желаний и интересов, качественно организованная жизнедеятельность ребёнка способны помочь облегчить ему процесс адаптации [3, с. 35].

Так же на успешность адаптации по мнению М.Н. Аксариной оказывает правильная организация взаимодействия образовательной организации и семьи. Выстроив систему правильного педагогического воздействия, основанную на знании индивидуальных особенностей ребёнка, можно добиться успешного результата адаптации. Подобное взаимодействие с родителями ребёнка билингва поможет выстроить работу по изучению языку не только в пределах детского сада, но и вывести её домой, что положительно скажется на изучении второго языка.

По мнению Н. В. Кирюхиной большое влияние на привыкание к новой среде и установление нового контакта оказывает опыт общения у ребёнка. Те дети, которые имели положительный опыт общения с другими взрослыми и сверстниками, как правило легче адаптируются в новом коллективе. Дети билингвы, обладающие сформированными коммуникативными навыками на родном языке, как правило, легче адаптируются к новому языку. Они могут лучше понимать конструкции языка и успешнее осваивать особенности нового языка.

Исследователи В. П. Аникин, О. А. Кабачек подчеркивают важность сказкотерапии в развитии речи у детей дошкольного возраста. Правильно подобранная сказка поможет ребенку освоить речевые обороты, пополнить словарный запас. Сказкотерапия помогает детям билингвам не только вливаться в языковую среду, но и способствует формированию представлений о культуре страны. Воспитатель может подобрать сказки из культуры ребенка билингва, тем самым способствуя обогащению знаний детей о разных странах.

Таким образом, можно сказать, что проблема адаптации детей билингвов к новой языковой, культурной среде является актуальной и занимает одно из первых мест в методологических проблемах обучения и воспитания в детском саду. Этот процесс является сложным и многогранным, он не заканчивается в дошкольном учреждении и должен продолжаться даже дома. На адаптацию ребенка влияет множество факторов, и задача педагога обеспечить комфортную среду, помогать в изучении языка.

Список литературы:

1. Аксарина, М. Н. Воспитание детей раннего возраста: учебник / М. Н. Аксарина. — Москва : Медицина. — 2007. — 302 с. — Текст : непосредственный.

2. Божович, Л. Н. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л. Н. Божович. – Москва : Проспект. – 2002. – 464 с. – Текст : непосредственный.
3. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. / М. И. Лисина. – Москва : Академия. – 2014. – 320 с. – Текст : непосредственный.
4. Тонкова-Ямпольская Р. В. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Р. В. Тонкова-Ямпольская. – Москва : Медицина. – 1980. – 232 с. – Текст : непосредственный.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово. – 2008. – 261 с. – Текст : непосредственный.
6. Паклина А. В. Формирование речевой готовности дошкольника к обучению в школе: Монография / А. В. Паклина. – Екатеринбург. – 2007. – 171 с. – Текст : непосредственный.
7. Русаков А. С. Адаптация ребёнка к детскому саду / А. С. Русаков. – Санкт-Петербург : Речь. – 2010. – 171 с. – Текст : непосредственный.
8. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка: Монография / Н. Д. Светозарова. – Ленинград : ЛГУ. – 1982. – 175 с. – Текст : непосредственный.
9. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва: Академия. – 2011. – 384 с. – Текст : непосредственный.
10. Кабачек О. Л. Библиотерапия как она есть (Развивающий и терапевтический аспекты детского литературного творчества) / О. Л. Кабачек – Текст : непосредственный // Библиотечный психолог: Грани творчества. – 2002. – С. 45-230.
11. Батенова Ю. В., Личность дошкольника: коммуникативная компетентность и социальный статус ребенка / Ю. В. Батенова, О. А. Рощина – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 1 (30). – С. 28-32.
12. Батенова Ю. В., Психолого-педагогическое сопровождение формирования информационно-языковой компетентности детей дошкольного возраста / Ю.В. Батенова, И. Е. Емельянова, О. Г. Филиппова м– Текст: непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 9 (187). – С. 28-33.

Родионова А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Шаниц Е.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут, Россия

К проблеме формирования культурно-гигиенических навыков у детей среднего дошкольного возраста

Аннотация: в статье автор раскрывает подходы психологов и педагогов к проблеме формирования культурно-гигиенических навыков у детей среднего дошкольного возраста; выделяет характерные показатели сформированности КНГ у детей среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: культурно-гигиенические навыки, дети среднего дошкольного возраста

В настоящее время проблема формирования культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста является одной из самых актуальных в дошкольной педагогике. Это обусловлено несколькими важными факторами:

во-первых, овладение основами личной и общественной гигиены имеет большое значение для сохранения и укрепления здоровья ребенка. Соблюдение элементарных правил гигиены способствует предотвращению различных заболеваний.

во-вторых, культурно-гигиенические навыки являются неотъемлемой частью общей культуры поведения человека. Их отсутствие или низкий уровень сформированности может негативно сказываться на успешности социализации ребенка.

в-третьих, в современном мире значимость гигиенической культуры возрастает. Это касается как быта человека, так и его поведения в различных социальных ситуациях. И наконец, анализ практики показывает, что многие дети не обладают достаточным уровнем гигиенических навыков к моменту поступления в Дошкольную образовательной организации.

Формирование культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста является одной из важнейших задач в работе дошкольных образовательных организаций. Под культурно-гигиеническими навыками понимается комплекс действий и операций, направленных на поддержание личной гигиены и культуры поведения ребенка. Эта работа включает обучение таким действиям, как мытье рук, умывание, чистка зубов, пользование носовым платком, причесывание, одевание-раздевание, пользование столовыми приборами, салфеткой во время еды и др. Формирование культурно-гигиенических навыков направлено на социализацию и адаптацию ребенка, сохранение его здоровья.

Формирование навыков осуществляется поэтапно, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, путем создания в дошкольной образовательной организации благоприятных условий, применения разнообразных методик и форм работы. Важную роль в этом процессе играет сотрудничество педагогов с семьей.

Формирование культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста подробно рассматривалось в работах таких исследователей, как Е.В. Русакова, Г.М. Лямина, Н.М. Аксарина, Н.А. Андреева, М.М. Потапович, Н.С. Молчанов, Г.Н. Сперанский.

Одним из основоположников данного направления в отечественной науке является Н. А. Андреева. В своих работах Н.А. Андреева уделяет большое внимание изучению особенностей гигиенического воспитания детей. По мнению исследователя, гигиеническое воспитание представляет собой часть общего воспитания и нацелено на формирование гигиенических правил и навыков поведения. При этом Н.А.Андреева подчеркивает, что начало работы по воспитанию культурно-гигиенических навыков должно начинаться уже с младшего дошкольного возраста.

Н.А. Андреева глубоко анализирует теоретические основы гигиенического воспитания дошкольников. Автор рассматривает его как важнейшую составляющую педагогического процесса, направленную на формирование здорового образа жизни у детей. Согласно концепции Андреевой, гигиеническое воспитание должно строиться комплексно по определенным направлениям - формирование гигиенических навыков личной гигиены, воспитание санитарно-гигиенической культуры в быту и т.д.

Особое внимание исследователь уделяет изучению возрастных особенностей формирования отдельных гигиенических навыков у детей различных возрастных групп. Так, по мнению автора, основные культурно-гигиенические навыки (умывание, чистка зубов, причесывание и одевание) должны быть сформированы к 3-4 годам жизни ребенка.

Еще одним видным специалистом в области изучения проблемы формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников является Н. Е. Веракса. Исследователь детально анализирует содержание понятия «культурно-гигиенические навыки», их структуру и составляющие. По мнению автора, культурно-гигиенические навыки представляют собой важную составляющую культуры человека и включают в себя такие элементы, как навыки личной гигиены, этикета, ухода за обувью, одеждой и т.д.

Н.Е. Веракса подробно рассматривает психолого-педагогические аспекты формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников, их возрастные особенности. Особое внимание уделяется обоснованию необходимости целенаправленной работы по этому направлению уже в раннем возрасте.

Е.В. Русакова в своих работах придавала большое значение началу формирования навыков личной гигиены уже с раннего возраста. Она полагала, что именно в младенческом и раннем периоде закладываются основы чистоплотности и аккуратности ребенка.

Г.М. Лямина детально рассмотрела этапы развития навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста и определила их основные компоненты. Особое внимание она

уделяла организации быта в ДОО. Н.М. Аксарина обобщила методы, приемы и формы работы по формированию культурно-гигиенических навыков, рекомендуя их применять с учетом возраста детей.

Важной составляющей формирования культурно-гигиенических навыков является развитие у детей соотносящих и орудийных действий, как подчеркивал в своих трудах Г.Б. Клячко. Соотносящие действия связаны с правильным размещением предметов в пространстве (например, правильно повесить полотенце на крючок, застегнуть молнию). Орудийные действия предполагают взаимодействие с предметом-орудием для достижения цели (например, пользоваться ложкой, вилок при еде).

Таким образом, формирование культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста является важной задачей в работе ДОО. Под формированием культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста понимается системная и целенаправленная работа педагогов и семьи, направленная на овладение детьми навыками личной гигиены и поведения в соответствии с возрастом посредством развития соотносящих и орудийных действий. Данный процесс играет важную роль в развитии и социализации детей разных возрастных групп.

Как отмечают психологи и педагоги, возраст от 4 до 5 лет является периодом значительных изменений в жизни ребёнка. Именно в этот период формируется самосознание ребёнка, происходит развитие воли, познавательных интересов, начинается овладение речью. Происходит качественный скачок во всех сторонах психического развития ребёнка, появляется более объёмное и глубокое понимание окружающего мира.

С точки зрения психологии, дети 4-5 лет переходят в стадию до конкретных операций, когда они начинают решать практические задачи без внешней помощи. Главной особенностью психического развития ребенка в этом возрасте является формирование интереса к собственному «Я», стремление к самостоятельности. Как показали исследования А.В. Запорожца и Е.Е. Горбачевой, дети с большим удовольствием занимаются делами, которые связаны с самообслуживанием.

Следовательно, именно в этом возрасте закладываются основы будущих навыков поведения и образа жизни ребёнка. Педагоги и психологи признают, что этот период является наиболее благоприятным для формирования культурно-гигиенических навыков.

С точки зрения зоны ближайшего развития, по мнению Л.С.Выготского, дети 4-5 лет способны воспринимать и осознавать правила личной гигиены, если они будут представлены в доступной игровой форме. При формировании гигиенических навыков необходимо учитывать индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка. Так, Н.Н. Бурлачук выделяет три уровня овладения навыками: повторный, осмысленный и творческий.

Традиционно выделяют следующие группы культурно-гигиенических навыков, формирование которых наиболее актуально именно в 4-5 лет:

1. Навыки личной гигиены:

- умывание и мытье рук;
- чистка зубов;
- расчесывание волос и уход за ними;
- самостоятельное пользование туалетом.

2. Навыки питания:

- еда в спокойном темпе, не торопясь;
- не разговаривать с набитым ртом;
- аккуратно пользоваться столовыми приборами.

3. Навыки одевания-раздевания:

- самостоятельное одевание и раздевание;
- застёгивание пуговиц, молний, завязывание шнурков.
- соблюдение режима дня:
- режим сна и бодрствования;

4. Правильная организация дня.

- правила дорожного движения;
- передвижение по дорогам и улицам;
- правила поведения в общественном транспорте.

5. Элементарные гигиенические правила поведения:

- мытьё рук после игр и общения с животными;
- кашель и чихание в сгиб локтя.

Особенно важно обратить внимание на то, что само понятие «гигиена» для детей 4-5 лет ещё абстрактно. Поэтому при обучении лучше использовать простые и понятные детям формулировки, связанные со здоровьем, чистотой и уютом.

Педагоги рекомендуют использовать естественное любопытство и самостоятельность ребенка как важную мотивацию для обучения новым умениям. Например, можно предложить ему самому одеть куклу, накормить игрушки за столом и т.д. Можно попросить ребёнка подготовить для куклы одежду или полотенце. Такая деятельность становится для ребенка увлекательной игрой. Важно ребёнка не смущать и одобрять его первые попытки.

В 4-5 лет у детей происходит интенсивное развитие мелкой моторики рук, что способствует формированию навыков самообслуживания: одевание, раздевание, умывание, еда. Однако движения дошкольников остаются неуклюжими, медленными, требующими большой концентрации внимания. Поэтому самостоятельное выполнение гигиенических процедур дается детям 4-5 лет с трудом. Они нуждаются в помощи и контроле взрослого.

У детей этого возраста также улучшается координация движений рук и глаз, что благоприятствует овладению такими навыками, как застегивание пуговиц, шнурков, мелкая моторика. Однако движения дошкольников остаются неряшливыми и неаккуратными.

В 4-5 лет, благодаря улучшению моторики рук, у детей появляется возможность самостоятельно пользоваться туалетом. Однако процесс туалетного обучения занимает у дошкольников длительное время и требует направляющей помощи взрослого.

Психологические особенности 4-5-летних детей также влияют на особенности формирования культурно-гигиенических навыков. Дошкольники этого возраста отличаются большим любопытством, активностью, подвижностью и отвлекаемостью. Это затрудняет сосредоточение внимания на выполнении гигиенических процедур.

Кроме того, по утверждению Л.С. Выготского, 4-5-летние дети находятся в периоде активного формирования самооценки. Они очень чувствительны к одобрению и похвале со стороны взрослого. Поэтому при обучении гигиеническим навыкам важно создать для ребенка благоприятный эмоциональный фон и поощрять его достижения.

У детей 4-5 лет наблюдается также недоразвитие самоконтроля и саморегуляции. Они еще не умеют добровольно сдерживать свои желания и импульсы в угоду важным гигиеническим требованиям. Поэтому им требуется постоянное напоминание и контроль со стороны взрослого при соблюдении личной гигиены.

Также для дошкольников 4-5 лет характерно конкретно-действенное мышление. Они еще не могут осознать важность соблюдения гигиенических норм с точки зрения здоровья. Для них гигиенические процедуры являются отвлеченными и формальными действиями. Поэтому при обучении гигиене важно объяснять детям необходимость каждого действия на конкретном примере.

При формировании культурно-гигиенических навыков у детей 4-5 лет следует учитывать особенности их психофизического развития:

- активное развитие мелкой моторики и ее недостаточная сформированность;
- неустойчивое внимание и отвлекаемость
- развитие самооценки и потребность в одобрении;
- недоразвитие саморегуляции и самоконтроля;
- конкретно-действенный характер мышления.

Эти особенности требуют от взрослых постоянного наблюдения и помощи при формировании гигиенических навыков, а также создания благоприятных условий и мотивации к их выполнению.

Таким образом, формирование культурно-гигиенических навыков на дошкольном этапе выступает приоритетной задачей, решение которой будет способствовать всестороннему развитию и социализации ребенка.

Список литературы:

1. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – М.: Логос, 2013.–256 с.
2. Андреева, Н.А. Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста / Н.А. Андреева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. - 2019. - №4 (44). -С. 12-16.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г.. — Текст : электронный // Гарант : [сайт]. — URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 22.04.2024).
4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Текст: электронный // [сайт]. — URL: https://ds28-rzd.klgd.prosadiki.ru/media/2023/11/16/1337864640/fop_doshkolnogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 22.04.2024).

Рослякова А.Н., студентка СурГПУ
научный руководитель: Синябрюхова В.Л., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Потенциал фольклора народов Севера в формировании у детей старшего дошкольного возраста интереса к литературным произведениям

Аннотация: в статье предложено теоретическое обоснование потенциала фольклора народов Севера в формировании у детей старшего дошкольного возраста интереса к литературным произведениям с учетом положений образовательных стандартов дошкольного образования, рассмотрено внедрение этнокультурного компонента в содержание обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста по всем образовательным областям, определены условия использования фольклора народов Севера в образовательном процессе.

Ключевые слова: читательский интерес, фольклор, литературные произведения, региональный компонент, наследие культуры народа.

В процессе модернизации образовательных основ дошкольных организаций в Российской Федерации было определено, что формирование заинтересованности воспитанников предшкольного уровня образования в изучении литературы, призвано стать ключевым моментом в системе национального образования. Этот аспект является основополагающей государственной задачей, нацеленной на повышение уровня культуры и грамотности граждан. Обновление содержания и методов педагогической деятельности в ДООУ, безусловно, предполагает установление нововведений в достижении поставленных перед образовательными учреждениями задач, целей и стратегий развития. Многочисленные исследования указывают на то, что возникновение и развитие у детей интереса к чтению выступает одним из центральных признаков их успешной подготовки к дальнейшему образовательному пути в школе на начальной ступени образования. [1, с. 21]

В последние годы важное значение приобретает формирование регионального компонента содержания образования. В рамках Федерального государственного образовательного стандарта для дошкольных учреждений (ФГОС ДО), весомое место

занимает рассмотрение этнокультурной динамики в развитии личности ребенка. Важность этнокультурной составляющей образовательного процесса обусловлена необходимостью насыщения детского сознания пониманием национальных традиций, социокультурных отличий и локальных географических черт, что непосредственно способствует формированию этнической самоидентификации.[2, с. 4]

В соответствии с положениями Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО), определено, что значительный сегмент - не менее сорока процентов - учебной программы обеспечивают сами участники образовательного процесса. Более того, содержание данного сегмента может включать в себя культурно-специфический элемент, обогащающий литературное воспитание детей дошкольного возраста на региональном уровне.[1, с. 18]

По мнению Э. Е. Алексеева пробудить читательский интерес у ребенка дошкольного возраста способно использование наследия поколений, а именно фольклорных средств. [3, с. 18]

Региональный компонент в литературном образовании дошкольников включает произведения фольклора, отражающие этнический состав населения региона (сказки, легенды, предания, малые фольклорные формы); произведения авторов, чья жизнь и творчество связаны с краем (произведения классиков литературы и произведения современных авторов). Ознакомление дошкольников с фольклором и творчеством писателей региона позволяет обогащать представления детей о родном крае, способствует литературному развитию дошкольников.[4, с. 204]

В ФОП ДО по всем направлениям целостного развития детей дошкольного возраста хорошо прослеживается содержательная часть реализации этнокультурного компонента в соответствии с ФГОС ДО. Это позволяет педагогам разрабатывать региональную (вариативную) составляющую содержания в различных формах и видах детской деятельности. образом, возникает необходимость подробнее рассмотреть внедрение этнокультурного компонента в содержание обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста по всем образовательным областям и отразить в Таблице 1.

Таблица 1

Внедрение этнокультурного компонента в содержание обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста пообразовательным областям

Образовательная область	Содержание обучения и воспитания
Социально-коммуникативное развитие	– <i>В области формирования основ гражданственности и патриотизма.</i> Педагог приобщает воспитанников к стойким ценностям гражданственности, а также патриотическим идеалам, акцентируя роль местных традиций и обрядов. Этот процесс обогащает понимание детьми своего непосредственного окружения, способствуя развитию стремления расширять знания о своём родном крае. Ключевыми моментами являются ознакомление дошкольников с достопримечательностями родного города через прогулки и экскурсии, а также вникание в художественно-выраженную культурную картину края через чтение литературы для детей. Педагог направляет детей к активному осмыслению и вовлечению в культурную матрицу, укрепляя их связь с малой родиной и формируя осознанную активную позицию.
Познавательное развитие	– <i>Окружающий мир.</i> Педагог вносит вклад в развитие концепций, касающихся наследия родного края и государственных символов, а также знакомит с уникальностью населённого пункта, основами его становления и основополагающими чертами. Также возлагается задача на педагога вызвать у дошкольников интерес к культурным произведениям разнообразных этносов, что включает в себя песни, сказки, народные игры. Педагог формирует у детей понимание многообразия особенностей культур и людей разных национальностей (внешний вид, одежда, традиции); – <i>Природа.</i> Педагог осуществляет актуализацию и обогащение знаний и представлений воспитанников о богатстве и разнообразии флоры и фауны, характерных для родного края, а также обширных территориях и уникальных

	экорегionaх, простирающихся по всей территории Российской Федерации.
Речевое развитие	– <i>Интерес к художественной литературе.</i> Педагог привносит разнообразие в познание фольклорных жанров - таких как потешки, песни, прибаутки, сказки о животных, волшебные сказки, а также художественной литературы – небольшие авторские сказки, рассказы, стихотворения.
Художественно-эстетическое развитие	– <i>Приобщение к искусству.</i> Вовлекая дошкольников в мир национального творчества, педагог ориентирует их на познание народного искусства, фольклора, музыки и художественных промыслов, обогащая детские представления многообразными культурно-художественными занятиями. Педагог знакомит детей с видами и жанрами фольклора. Поощряет участие детей в фольклорных развлечениях и праздниках. – <i>Декоративное рисование.</i> Знакомит детей с региональным (местным) декоративным искусством. – <i>Музыкально-ритмические движения.</i> Знакомит детей с русским хороводом, пляской, а также с танцами других народов. – <i>Культурно-досуговая деятельность.</i> Педагог погружает дошкольников в культурное наследие России, акцентируя внимание на праздничных обрядах и различных формах фольклорного творчества многонационального населения страны. Поощряет желание участвовать в народных праздниках и развлечениях.
Физическое развитие	– <i>Активный отдых.</i> Раз в полмесяца или месяц организуются культурно-развлекательные мероприятия. В их число входят эстафеты, динамичные игры, а также музыкально-ритмическая активность и задания, предполагающие творческий подход. Каждое такое мероприятие имеет потенциал быть приуроченным к значимым государственным праздникам. Подобные события часто включают в себя активные народные забавы, иллюстрирующие культурное многообразие России. – <i>Туристские прогулки и экскурсии.</i> Педагог нацеливает воспитанников на изучение туризма не только как возможности для восстановления сил, но как средства исследования природных и культурных аспектов региональной особенности. С его поддержкой дети осваивают навыки подбора соответствующего снаряжения (одежда и необходимые вещи). Кроме того, педагог организует наблюдение за природой и обучает ориентироваться на местности.

Анализ ФОП ДО позволяет сделать вывод о том, что этнокультурный компонент учитывается в содержании каждой образовательной области, благодаря чему у детей старшего дошкольного возраста формируются начальные знания о природном и социальном мире, в котором они живут; об обществе, его национально-культурных ценностях; о государстве и принадлежности к нему.

В контексте нашего исследования предполагается формирование у детей старшего дошкольного возраста интереса к литературным произведениям средствами фольклора. Проживание на Севере России, где коренными жителями являются такие малочисленные народы как ханты, манси, ненцы, эвенки, селькупы, чукчи, эскимосы и др. определяет задачу учета регионального компонента при знакомстве старших дошкольников с фольклором народов Севера.

Народы Севера – это этнические группы, проживающие в северных регионах страны и имеющие свою уникальную культуру, традиции, обычаи, фольклор и образ жизни, а также языковые и религиозные особенности. Такие народы заселяют огромную территорию страны, но живут достаточно рассеяно. Они традиционно занимаются охотой, рыболовством, скотоводством и растениеводством, а также сохраняют свои уникальные ремесла и народные промыслы. Народы Севера также сталкиваются с особыми вызовами, связанными с климатическими условиями и изменением окружающей среды. [4, с. 204]

В числе первых, кто оценил мудрость фольклора народов Севера, был М. А. Кастрен. Отражение промысловой деятельности народов Севера является основным содержанием бытовых сказок. Социальная тема сказок данного направления – мечта о счастливой жизни, протест против социальной несправедливости, борьба за лучшее будущее. Так как у народов Севера испокон веков сказки знали все - от самого младшего поколения до самого взрослого, в народе было много мудрых и талантливых сказителей. [5, с. 157]

Исследования Е. И. Ромбандеевой глубоко проникают в суть северных фольклорных повествований, отмечая их воспитательную значимость и разнообразие эмоциональных отголосков в памяти детей. В этих повестях, изобилующих приключениями и испытаниями персонажей, укореняется отпечаток нации - её дух свободы, упорство и интеллектуальная гибкость. Сюжеты и содержание сказок напрямую культивируют богатство эмоций и интеллектуальную заинтересованность детской аудитории, благодаря чему возрастает их образовательное и воспитывающее воздействие на подрастающее поколение. Отголоски истории предков, а также древних традиций, интегрированные в сюжеты сказок, еще больше обогащают потенциал переживаний юных слушателей, погружая их в мир преданий и поучений своего народа. [6, с. 28].

Л. П. Ненянг отмечает, что фольклор народов Севера позволяет детям погрузиться в удивительный и магический мир литературы. Он вносит разнообразие в чтение, делая его увлекательным и уникальным. Дети, знакомясь с фольклором, могут вдохновиться и захотеть узнать больше о литературных произведениях, которые были созданы на его основе или вдохновлены им. [7, с. 29].

Таким образом, фольклор народов Севера играет важную роль в формировании интереса к литературным произведениям у детей старшего дошкольного возраста, способствуя их развитию и обогащению воображения. Фольклорные сказки, песни и обряды, передаваемые из поколения в поколение, являются не только наследием культуры народа, но и ценным источником развития детского воображения и интереса к чтению. Через фольклор дети погружаются в мир волшебства, героических поступков и мудрых уроков, что вызывает у них желание узнать больше о мире литературы. Фольклорные сюжеты и персонажи также могут стать основой для создания собственных историй и игр, что способствует развитию творческого мышления и воображения у детей.

По мнению исследователей Э. Е. Алексеева, Г. Н. Библия, А. М. Шибасовой для успешной работы воспитателя в формировании у детей старшего дошкольного возраста интереса к литературным произведениям средствами фольклора народов Севера необходимо реализовать следующие условия:

- Аутентичность изложения и представления фольклорного материала. Как отмечает Г. Н. Библия, северные народы придерживаются мнения, что все сказанное носит правдивый характер, поэтому необходимо соблюдать оригинальность формы материала без искажений, что позволит детям погрузиться в достоверную культуру народов Севера. [8, с. 34].

- Вариативность использования северного фольклора. Фольклорный материал должен быть разнообразным и применяться в разных видах деятельности детей с использованием современных образовательных технологий, методов, форм и средств реализации. [4, с. 204].

- Поддержка интереса детей к северному фольклору со стороны взрослых. Педагогу необходимо реализовывать систему взаимодействия детского сада с семьями воспитанников, организовывая интерактивные формы работы с родителями по материалам фольклора народов Севера. [3, с. 32].

Теоретическое обоснование потенциала фольклора народов Севера в формировании у детей старшего дошкольного возраста интереса к литературным произведениям определило необходимость проведения опытно-исследовательской работы по выявлению исходного уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста интереса к литературным произведениям.

Для этого, опираясь на исследования Б. П. Умнова и И. И. Тихомировой, были определены критерии оценки уровня сформированности интереса к литературным произведениям у детей старшего дошкольного возраста: наличие личных предпочтений к книгам (литературным произведениям); наличие вопросов об авторе и содержании литературного произведения; желание читать (слушать) литературное произведение; умение выражать собственное мнение о литературном произведении.

Нами был подобран следующий диагностический инструментарий: вопросы беседы «Моя любимая книга», разработанные М. И. Лисиной; комплекс диагностических заданий «Мое любимое литературное произведение» О. В. Акуловой, состоящий из трех частей.

В соответствии с выделенными критериями были составлены характеристики уровней сформированности интереса к литературным произведениям у детей старшего дошкольного возраста.

Низкий уровень: у ребенка индифферентное отношение к книге, чтению (слушанию) литературных произведений; отсутствуют личные предпочтения к книгам и литературным произведениям. Осуществляет выбор литературного произведения с помощью педагога, во время чтения не сосредоточен, часто отвлекается, не проявляет желания слушать литературное произведение и читать дальше. Самостоятельно или при стимулировании педагогом задает не более 2 вопросов об авторе и содержании литературного произведения. При стимулировании педагога не может выразить собственное мнение о прочитанном литературном произведении, отсутствует эмоциональный отклик.

Средний уровень: у ребенка положительное отношение к чтению (слушанию) литературных произведений; личные предпочтения к книгам (литературным произведениям) выражены слабо, ребенок затрудняется рассказать о любимой книге, кратко называет некоторые ее особенности. Самостоятельно или при стимулировании педагогом осуществляет выбор литературного произведения, во время чтения периодически отвлекается, сам дочитать литературное произведение не просит, но на предложение педагога выражает готовность дослушать. Самостоятельно задает 3 вопроса / при стимулировании педагогом 3 – 4 вопроса об авторе и содержании литературного произведения. При стимулировании педагога выражает собственное мнение о прочитанном литературном произведении, слабо выражен эмоциональный отклик.

Высокий уровень: у ребенка положительное отношение к чтению (слушанию) литературных произведений; ярко выражены личные предпочтения к книгам (литературным произведениям), ребенок подробно описывает любимую книгу (литературное произведение), рассказывает содержание. Самостоятельно осуществляет выбор литературного произведения, сосредоточен и увлечен процессом слушания чтения, сам просит педагога дочитать литературное произведение до конца. Самостоятельно задает более 4 вопросов об авторе и содержании литературного произведения. Самостоятельно выражает собственное мнение о прочитанном литературном произведении, ярко проявляет эмоции и делится впечатлениями.

В итоге исследования исходного уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста интереса к литературным произведениям получили следующие результаты. Большинство старших дошкольников имеют низкий уровень сформированности интереса к литературным произведениям (52,94%). Средний и высокий уровень сформированности наблюдается у одинакового количества дошкольников (по 23.53% каждый уровень).

В связи с полученными результатами возникает необходимость разработки и реализации комплекса образовательных мероприятий посредством организации непосредственно образовательной деятельности, направленного на формирование у детей старшего дошкольного возраста интереса к литературным произведениям с использованием фольклора народов Севера.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 96 с. – ISBN 978-5-9949-1024-5. – Текст: непосредственный.
2. Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г. № 71847).

3. Алексеев, Э. Е. Фольклор в контексте современной литературы / Э. Е. Алексеев. – М. : Образование, 2018.- 45 с. – ISBN 978-5-3876-0027-0. – Текст : непосредственный.
4. Шибаева, А. М. Региональная Культура и фольклор малочисленных народов ХМАО-ЮГРЫ / А. М. Шибаева. – Текст непосредственный // Региональное образование XXI века: Проблемы и перспективы. – 2012. – № 3. С. 203-205.
5. Успенская, С. С. Этническая идентификация народа ханты в фольклоре и традиционных представлениях / С. С. Успенская.– Текст непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2007. – №3. С. 155-161.
6. Ромбандеева, Е. И. История народов манси (вогулов) и его духовная культура (по данным фольклора и обрядам) \ Е. И. Ромбандеева.- Сургут: АИИК «Северный дом» и Северо-сибирское книжное издательство, 2017. – 208 с. – ISBN 5-84569-013-5. – Текст: непосредственный.
7. Ненянг, Л. П. Фольклор таймырских ненцев: книга / Л. П. Ненянг; Ин-т нац. проблем образования, Федер. целевая программа «Дети Севера». – М. : ИНПО, 2008. – 174 с. – ISBN 5-7299-0026-0. – Текст: непосредственный.
8. Библия, Г. Н. Сказки моего леса : хантыйские и мансийские сказки / Г. Н. Библия. – Сургут: Изд. дом ТГУ, 2015. – 79 с. – ISBN 978-5-94621-471-1. – Текст: непосредственный.

Русакевич Т.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Зырянова С.М., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Воспитание честности и правдивости у детей старшего дошкольного возраста посредством сказки

Аннотация. В научной статье рассматривается одна из проблем социально-нравственного воспитания с периода дошкольного детства. Раскрыты особенности воспитания честности и правдивости у детей старшего дошкольного возраста. Авторы обращают особое внимание на педагогические возможности сказки в воспитании нравственного качества.

Ключевые слова: воспитание, честность, правдивость, дети старшего дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация.

Нравственное воспитание предполагает развитие моральных качеств, которые составляют основу и сущность человека, готового к активному и плодотворному участию в жизни общества, умеющего работать в коллективе, обладающим правильным отношением к людям, требовательного к себе и другим, честного и принципиального.

Исследователь И.Ф. Мулько отмечает, что нравственное воспитание детей дошкольного возраста «эффективно осуществляется только как целостный процесс, соответствующий нормам общечеловеческой морали и учету возрастных и индивидуальных особенностей детей». Результатом нравственного воспитания, — добавляет Ю. К. Бабанский, — является «формирование нравственно цельной личности в единстве ее нравственного сознания, мотивов, потребностей и установок, нравственных чувств, навыков, привычек общественно ценного поведения».

По мнению И.Ф. Сладковского правдивость и честность являются неотъемлемыми чертами личности каждого человека. Общество с презрением относится к человеку, который в угоду своим собственным мелким интересам обманывает других, присваивает себе общественную или чью-либо личную собственность и бесчестно попирает права и интересы своих товарищей. Уважают лишь того человека, на слово которого можно положиться и который готов претерпеть любые испытания для сохранения своего честного имени.

Поэтому такие понятия, как честность и правдивость важно формировать с самых ранних лет. Вся обстановка детского сада и семьи, характер взаимоотношений взрослых с детьми должны способствовать воспитанию у них честности и правдивости.

Быть честным и правдивым — это значит открыто заявлять о своем мнении, желании, поступать в соответствии с ним, признаваться в совершенном поступке, не боясь наказания, хотя и испытывая чувство неловкости и вины.

Как отмечают многие исследователи, все дети по своей природе честны и правдивы, они не способны обманывать и хитрить. Поэтому можно сделать вывод о том, что обману и лжи дети учатся, перенимая отрицательный опыт взаимодействия с окружающим миром. По мнению Л.И. Божович, дошкольники весьма восприимчивы к воздействиям из вне и практически копируют поведение взрослых, в том числе и нравственные или безнравственные поступки. В.А. Сухомлинский отметил, что «ребенок – это зеркало нравственной жизни родителей». Ф.С. Левин-Щирин и Д.В. Менджерицкая считают, что детская ложь – это явление социальное. И одной из главных причин ее является ложь, замеченная детьми в семье и в окружающей среде.

Кроме того, необходимо отметить тот факт, что дети с рождения окутаны легкой и сказочной ложью, проявляющаяся в том, что взрослые сочиняют и рассказывают детям сказки, рассказывают и показывают, как тот или иной сказочный герой обманывает. Это ведет к тому, что ребенок, обязательно в какой-то момент тоже начнет лгать, потому что он живет в мире, где это явление – ложь – встроена в контекст жизни.

Доказано, что старший дошкольный возраст является сенситивным периодом в формирования таких нравственных категорий, как честность и правдивость, так как в этот период дошкольник осваивает нормы и правила общества, у ребенка формируется нравственное сознание, он осваивает опыт нравственных поступков, осознает их смысл и учиться действовать в соответствии с нравственными нормами. Ребенок не просто вступает в межличностные взаимоотношения, но и учиться нормам поведения. Так, в период дошкольного детства развивается система мотивов поведения, появляются новые потребности, и появляется потребность поступать в соответствии с установленными правилами. Ребенок знакомится с системой нравственных норм и правил поведения в обществе.

Анализируя опыт работы педагогов и возрастные особенности детей дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что наиболее эффективной формой нравственного воспитания ребенка дошкольного возраста является сказка.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему, считая, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии. В.А. Сухомлинский теоретически обосновал и подтвердил практикой, что «сказка неотделима от красоты, способствует развитию эстетических чувств, без которых немислимо благородство души, сердечная чуткость к человеческому несчастью, горю, страданию. Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем». По его мнению, сказка благодатный и ничем не заменимый источник воспитания.

В споре литературного героя с отрицательным персонажем решается вопрос о торжестве добра и наказании зла. Сказка вызывает протест против существующей действительности, учит мечтать, заставляет творчески мыслить и любить будущее человечества. Сложная картина жизни представляется детям в сказке в виде простой, наглядной схемы борющихся принципов, руководствуясь которой легче разобраться в самой действительности. Во многих сказках воспеваются находчивость, взаимопомощь и дружба. Многие сказки внушают уверенность в торжестве правды и честности, в победе добра над злом. Оптимизм сказок особенно нравится детям и усиливает воспитательное значение этого средства.

Увлекательность сюжета, образность и забавность делают сказки весьма эффективным педагогическим средством. В сказках схема событий, внешних столкновений и

борьбы весьма сложна. Это обстоятельство делает сюжет увлекательным и привлекает к нему внимание детей. Поэтому правомерно утверждение, что в сказках учитываются психические особенности детей, прежде всего неустойчивость и подвижность их внимания.

Сказка, ее композиция, яркое противопоставление добра и зла, фантастические и определенные по своей нравственной сути образы, выразительный язык, динамика событий, особые причинно-следственные связи и явления, доступные пониманию дошкольника – все это делает сказку незаменимым инструментом формирования нравственно здоровой личности ребенка.

Как уже было отмечено, воспитание честности, правдивости происходит через чтение художественной литературы. При этом важно дать детям материал для размышления о правдивости и честности. Народные сказки, мифы, художественные произведения, в которых высмеиваются жалкие трусливые люди и возвеличивается смелая правда, помогают им глубже понять объективную необходимость и моральную красоту правдивости.

В таких сказках как «Лисичка со скалочкой», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Волк и семеро козлят» показаны сказочные герои, в основном животные, совершающие нечестные поступки (говорят неправду, воруют). В рассказах А. Н. Толстого «Косточка», «Лгун», Н. Носова «Карасик», «Огурцы», «Леденец», С. Баруздина «Про Светлану», А. Шманкевич «Синяя коробочка» и др. очень хорошо раскрывается психологический механизм возникновения у ребенка желания удовлетворить свою потребность тайно, незаконным образом. И в тоже время все эти писатели очень хорошо описывают переживания ребенка. Ценность этих произведений определяется именно тем, что они способствуют тому, чтобы дети глубоко пережили, прочувствовали пагубность своего нечестного поведения.

Сказка является не только самым доступным и эмоциональным способом передачи знаний и опыта в человеческом обществе, но и школой нравственного и эстетического воспитания подрастающих поколений. Сказка обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир ребёнка. Воспитательное значение сказки огромно, и поэтому особенно в дошкольном, сензитивном для формирования различных свойств и качеств в человеческой личности возрасте, важно использовать её как сильное, и в тоже время не навязчивое педагогическое средство.

Доказано, что работа, проводимая с детьми по сказкам, включающая нетрадиционные приемы при её организации развивают сферу чувств, будит соучастие, сострадание, формирует нравственные представления, развивает различные способности детей.

На примерах художественной литературы и жизненных ситуаций, а также опираясь на стремление самого дошкольника быть хорошим, воспитатель подводит детей к очень важным понятиям: хороший человек честен, правдив, справедлив; он честен и добросовестен в труде; справедлив и правдив в отношениях с людьми на работе и у себя дома – хорошие дети поступают так же.

Таким образом, воспитание честности и правдивости у детей дошкольного возраста сложный и многогранный процесс, требующий определенных знаний и совместных усилий от педагогов и родителей.

Список литературы:

1. Алипова, Л. В. Воспитание честности и правдивости у детей дошкольного возраста / Л.В. Алипова // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. — Казань : Бук, 2015. — С. 38-40.
2. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание дошкольников / Н.И. Болдырев. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 289 с.
3. Зырянова, С.М. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста: учебное пособие / С.М. Зырянова, Н.А. Каратаева, Г.М. Киселева, Л.Л. Лашкова. – Шадринск. – Шадр. гос. пед. инс-т. – 2-е изд., испр. и доп. – 2011. – С. 217.

4. Кадырова, Р.М. Нравственное воспитание детей в условиях детского сада: его составляющие, принципы, направления, средства и методы / Р.М. Кадырова. // Молодой ученый. — 2015. — № 7 (87). — С. 762-766.
5. Свадковский, И.Ф. Воспитание правдивости и честности у детей / И.Ф. Свадковский. — М.: Аркти, 2016. — 166 с.
6. Островская, Л. Ф. Поговорим о честности /Л.Ф. Островская// Дошкольное воспитание. 1987. - С. 7.

*Рыжкина К.С., студентка МГТУ им. Г.И. Носова
научный руководитель: Овсянникова Е.А., канд.пед.наук, доцент
МГТУ им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

Особенности педагогических конфликтов в дошкольном образовательном учреждении

Аннотация: в данной статье рассматривается актуальная проблема педагогических конфликтов в дошкольном образовательном учреждении. Автор рассматривает понятия «педагогический конфликт», его особенности и причины. Так же в статье отмечаются направления и виды педагогических конфликтов. В заключении автор раскрывает способы преодоления конфликтов в образовательном учреждении.

Ключевые слова: конфликт, педагогический конфликт, педагогический коллектив, причины конфликтов, конфликты в дошкольном образовательном учреждении.

Образовательный процесс – это совокупность всех видов целенаправленной деятельности по передаче и усвоению социального опыта. Он включает в себя аспекты воспитания, образования и обучения человека, обладающего определенными социокультурными качествами. Социально-психологические условия, в которых протекает воспитательный процесс, во многом определяют развитие формируемой личности. Поскольку формирование личности не происходит без конфликтов, педагогическая конфликтология как прикладное направление педагогики изучает природу и причины педагогических конфликтов и разрабатывает практические методы их урегулирования и разрешения.

Педагогический конфликт – это форма проявления системных противоречий, спонтанно обостряющихся в образовательной деятельности, формирующих негативный эмоциональный фон общения между всеми субъектами образовательной деятельности и предполагающих возможность построения процессов конфликтного взаимодействия, решения проблем и конструктивного общения[5].

Конфликту всегда предшествуют более или менее очевидные "сигналы". Коллеги систематически обмениваются друг с другом негативными настроениями, но открытой конфронтации не происходит. Предотвращение конфликтов во многом зависит от способности руководителя своевременно обнаружить момент, когда разногласия перерастают в конфликт. Поэтому очень важно принять меры по урегулированию разногласий на стадии "сигнала".

Особенности конфликтных ситуаций в детских садах.

Для того чтобы правильно проанализировать конфликтные ситуации, необходимо обратить внимание на их особенности.

Во-первых, каждый конфликт имеет свою продолжительность. Конфликты между коллегами могут длиться как несколько дней, так и всего несколько минут. Однако его течение всегда подчиняется определенной логике. В процессе взаимодействия участников конфликта можно выделить следующие этапы:

- инициация или эскалация;
- открытый конфликт, называемый инцидентом;
- тот или иной исход, ведущий к завершению конфликта или переходу в другую фазу (затухание).

Во-вторых, необходимо изучить отношение самих сторон к ситуации. Для этого используется метод "активного слушания", то есть беседы с конфликтующими сторонами и теми, кто стал свидетелями инцидента. При работе с конфликтами бывает сложно определить объект конфликта, поскольку причина конфликта не всегда лежит на поверхности, а коллеги не всегда о ней знают. Информацию можно собрать, опросив коллег или свидетелей конфликта на месте его возникновения. Также необходимо выяснить у вовлеченных сторон, предпринимались ли попытки разрешить конфликтную ситуацию самостоятельно. Директор может использовать любые традиционные и нетрадиционные методы. Однако следует отметить, что для разработки конфликтных вопросов особенно важны гибкие методы.

В-третьих, необходимо определить степень склонности каждой из сторон к конфликтам. Существуют определенные черты характера, которые часто приводят к тому, что собственник оказывается втянутым в конфликтные ситуации:

- желание во что бы то ни стало одержать верх, быть первыми иметь последнее слово;
- чрезмерная принципиальность;
- чрезмерная прямота в высказываниях и суждениях;
- неоправданная и несправедливая оценка действий и поведения коллег; принижение их роли и значимости в коллективе;
- консервативность мышления, взглядов и убеждений; нежелание преодолевать устаревшие традиции в жизни коллектива, которые явно мешают его развитию;
- безоговорочное вмешательство в личную жизнь, попытка смотреть людям в глаза и говорить им правду;
- чрезмерная одержимость – очень важное качество в условиях конкуренции, но почти одержимость неизбежно вызовет неприязнь окружающих;
- неадекватная оценка своих способностей, особенно переоценка;
- инициатива, особенно творческая, – это хорошо, но только если она уместна [1].

Педагогический конфликт – явление сложное и, как правило, обусловленное объективными и субъективными причинами.

К объективным причинам относятся социально-экономическое положение педагогической профессии в стране в целом, а также особенности условий образовательной деятельности, особенно в отдельных регионах, районах и образовательных учреждениях.

- недостаточное удовлетворение базовых потребностей детей;
- противоречия между функционально-ролевым позиционированием учителей и учеников (задача первых – учить, задача вторых – учиться);
- значительные ограничения свободы (например, жесткие требования к дисциплине, подчинение);
- различия в восприятии, ценностях, жизненном опыте, разница поколений (проблемы "отец-сын");
- личные проблемы игнорируются в формализованной системе образования.

Субъективные причины в основном связаны со спецификой межличностных отношений в педагогическом коллективе и обусловлены особенностями психологической структуры личности каждого участника образовательного процесса, т. е. индивидуально-психологическими, социально-психологическими и научно-мировоззренческими качествами личности [4].

Таким образом, можно сказать, что в принципе учебные конфликты возникают на основе объективных условий с соответствующей субъективной составляющей. Однако на самом деле существует ряд фактов, свидетельствующих о преимущественной роли субъективных факторов в возникновении конфликтов в педагогическом коллективе.

В дошкольных учреждениях можно выделить следующие виды конфликтов:

- возникающие как реакция на препятствия в достижении основных целей трудовой деятельности (например, трудности в выполнении поставленной задачи, неправильное решение производственной проблемы и т.д.)
- возникающие в рамках совместной трудовой деятельности как реакция на препятствия в достижении личных целей педагогического коллектива (например, конфликты по поводу "выгодных" или "невыгодных" рабочих заданий, недовольство предложенным графиком отпусков и др.);
- возникающие на почве восприятия поведения преподавателей, несоответствующего принятым социальным нормам в совместной трудовой деятельности (например, конфликты из-за нарушения трудовой дисциплины одним из членов творческой группы преподавателей, в целом отличающихся высоким уровнем отношения к работе);
- чисто личностные конфликты между сотрудниками, возникающие из-за несовместимости индивидуально-психологических характеристик: резких различий в интересах, ценностных ориентациях, потребностях, общем культурном уровне [3].

По направленности конфликты можно разделить следующим образом:

- «Горизонтальные»: они не подчинены друг другу (например, «педагог-педагог»);
- «Вертикальные», когда один подчинен другому;
- Смешанные типы включают в себя как «вертикальные», так и «горизонтальные» типы.

«Горизонтальные» конфликты могут возникать между молодыми педагогами (учителями) и педагогами с практическим опытом, педагогами, получающими дополнительное образование по разным видам деятельности, педагогами, работающими в одной группе, педагогами, имеющими звание или официальный статус (педагог с высшим званием) и молодыми специалистами, педагогами, работающими в разных возрастных группах [6].

Вертикальные и горизонтальные конфликты являются наиболее распространенными и составляют в среднем 70-80% всех остальных конфликтов. Это связано с тем, что все поведение подчиненных рассматривается через эту призму конфликта.

Можно выделить три способа, для устранения конфликтных ситуаций в ДОУ:

1. Воспитательное воздействие: убеждение конфликтующих сторон в наличии общей цели; доказательство взаимной выгоды от сотрудничества; анализ причин конфликта и доказательство их несерьезности.
2. Разделение объектов конфликта. Уточнение границ полномочий, ответственности и компетенции. Направление одного из участников спора на решение другого, менее важного вопроса. Передача предмета спора третьей стороне.
3. Организационные меры. Создание так называемой организационной буферной зоны, исключающей многие официальные контакты. В качестве крайней меры используется перемещение работников. Этот метод применим только в том случае, если другие меры исчерпаны, а каждый из конфликтующих работников действует убедительно и по существу в интересах коллектива, и рекомендуется переместить обоих работников.

Однако какой бы подход ни был выбран, почти во всех случаях рекомендуется учитывать две ситуации:

- реакция, которую могут вызвать предпринятые меры как со стороны непосредственных участников конфликта, так и со стороны сил, защищающих временный нейтралитет;
- моральные нормы, обычаи и практика, преобладающие в конкретной организации, которые регулируют поведение людей, как в мирных, так и в конфликтных ситуациях.

Принимая во внимание реальные возможности, конкретную ситуацию и общественное мнение, необходимо избегать как слишком слабых, так и слишком сильных средств воздействия.

Список литературы:

1. Баныкина, С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001.
2. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии. Учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.
3. Журавлев, Д. Учитель и ученик: психология конфликтов // Народное образование. – 2002. – № 4.
4. Нижегородцева, Н.В. Педагогическая конфликтология как область конфликтологических исследований / Конфликтология: хрестоматия / Сост. Н.И. Леонов. – 4-е изд., испр. и доп. – М., 2011.
5. Синякова, М.Г. Управление конфликтами в педагогическом коллективе // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 170-176.
6. Рыбакова, М. Особенности педагогических конфликтов. Решение педагогических конфликтов / Конфликтология: хрестоматия / Сост. Н.И. Леонов. – М., 2005.

Рябухина П.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Шаниц Е.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут, Россия

Теоретические основы изучения проблемы развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье автор обосновывает актуальность изучения проблемы развития связной речи детей дошкольного возраста; детально анализирует нормативно-законодательную базу в области развития речи дошкольников; раскрывает характеристику диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: речь, диалогическая речь, дошкольник

Проблема развития речи у детей дошкольного возраста является актуальной темой в области дошкольного образования в современной России. Развитие речи на этом этапе жизни крайне важно, так как оно лежит в основе обучения, социального взаимодействия и когнитивного развития ребенка в целом.

Некоторые дети испытывают задержки в речевом развитии, что может проявляться в ограниченном словарном запасе, трудностях с формированием грамматически правильных предложений или проблемах с произношением. Дети получают недостаточно языкового стимулирования в домашней среде, особенно в семьях, где взрослые мало общаются с детьми, или где преобладает неинтерактивное общение (например, просмотр телевизора, компьютерные игры). У детей присутствуют индивидуальные различия в развитии языковых навыков, что требует индивидуального подхода в образовании и воспитании. Социально-экономический статус семьи также может влиять на развитие речи ребенка, поскольку семьи с более низким доходом могут иметь ограниченный доступ к образовательным ресурсам и материалам. Некоторые дети страдают от конкретных речевых и языковых нарушений, таких как заикание, дислексия или специфические нарушения языкового развития. Все эти факторы определяют актуальность проблемы развития речи в современном мире.

В соответствии с пунктом 1 статьи 64 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование направлено на развитие интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности [1]. Согласно положениям данного закона развитие речи есть часть интеллектуального развития, формирования личностных качеств ребенка. Также развитие речи есть основа образовательного процесса, так как речь детей подразделяется на

устную и письменную.

Сегодня разрабатываются программы развития речи дошкольников. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) речевое развитие включает в себя:

- 1) владение речью как средством общения и культуры;
- 2) развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Построение процесса развития речи дошкольников в соответствии с требованиями ФГОС ДО осуществляется как приоритетная часть, формируемая участниками образовательных отношений в ДОО и представлять собой целостную систему. Одним из условий успешного развития речи у детей дошкольного возраста является педагогический процесс, построенный на основе единого подхода в постановке цели, проектировании содержания, выборе форм и методов обучения и предполагающий установление взаимодействия по типу «педагог – ребенок – родитель»

Теоретико-методологические основы развития речи у дошкольников представлены в трудах следующих авторов и ученых: Л.С. Выготский, Н.Н. Данилова, Н.В. Елкина, А.В. Запорожец, Т.А. Ильина, О.Е. Кондрашина, В.В. Коноваленко, А.А. Леонтьев, А.М. Леушина, И.И. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Урунтаева, Г.В. Шмидтгаль. В своих работах данные исследователи рассмотрели проблему развития речи у детей дошкольного возраста.

Большинство ученых признают, что развитие речи есть главный процесс развития мышления, памяти и важнейших психических и физических качеств ребенка. Также ученые определили, что диалогическая речь есть важный аспект развития монологической речи старших дошкольников. Особенности развития диалогической речи детей дошкольного возраста широко определены в работах К.Н. Даркуловой, З.Н. Камилжановой, С.Л. Леонтьева, А.М. Леушиной, О.С. Ушаковой, А.А. Рубинштейна, А.В. Чулковой.

В настоящее время существует множество форм, методов и приемов, которые позволяют развивать речь, но мы в своем исследовании считаем наиболее эффективным средством театрализованную игру, так как игра представляет собой ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. Этому мнению придерживаются О. Акулова, И.Г. Вечканова, Л.С. Выготский, Л.Н. Евтухова, С.В. Мерзлякова, М.В. Охлопкова, Я.С. Фурмина.

Воспитательная и развивающая ценность театрализованной игры заключается в том, что это творческая деятельность детей, где они могут выражать свою индивидуальность, мнение, мысли в форме диалогов между собой (играя при этом определенные роли). Однако, несмотря на наличие научно-теоретического обоснования рассматриваемой проблемы в области дошкольного образования, образовательных программ и технологий развития диалогической речи у дошкольников, многие ДОО осуществляют образовательную деятельность в данном направлении фрагментарно.

Развитие речи представляет собой последовательную педагогическую работу, которая имеет цель, а также предполагающую использование арсенала специальных педагогических методов и собственных речевых упражнений ребёнка – данное высказывание принадлежит Г.В. Шмидтгаль.

Проблеме развития речи в психолого-педагогической литературе посвящено множество работ. Проблему развития речи ученые рассматривают с разных точек зрения: как процесс развития физических качеств детей и как процесс образования, воспитания и обучения. Психологи и педагоги много лет анализируют процесс развития речи у детей дошкольного возраста и высказывают свою точку зрения по этому поводу.

По мнению И.И. Павлова, речевая деятельность дошкольников зависит от сложных физиологических процессов, которые обусловлены различными аспектами языка (например, названиями предметов, пониманием слов, фразовой речью и т.д.). Ученый выявил, что развитие речи основано на физиологических процессах в организме ребенка. При воспроизведении и восприятии речи дети могут делать выбор слов как сознательно, так и

бессознательно, исходя из их значения. Осознанное выражение чувств, мыслей и эмоций происходит посредством произвольной речи, когда ребенок самостоятельно формирует и осмысливает свои слова. Неосознанное происходит интуитивно, без особых усилий. Согласно точке зрения И.И. Павлова, слово рассматривается как особый сигнал, который заменяет прямые сигналы, такие как чувства, ощущения и представления, а язык в целом рассматривается как вторая сигнальная система.

Так, речь ребенка развивается поэтапно. Первый этап (до 1 года) – формирование основ речи (звуков, простых слов), после 8-го месяца жизни – подражание речи взрослого. Второй этап – развитие речи. Он включает произношение ребенком простых слов, их дифференциацию. Этот этап длится до 2-х лет. К концу 3-го года словарный запас ребенка достигает 500-700 слов, речь становится связной и более осмысленной. На следующем этапе (4-6 лет) у ребенка расширяется словарный запас, возникают обратные связи и силовые отношения при формировании предложений.

Мы рассмотрели физиологическую основу развития речи у детей дошкольного, проанализируем психологическую.

Сперва необходимо установить, что речь в общем виде делится на устную и письменную. Устная, в свою очередь, подразделяется на монологическую и диалогическую. Оба вида являются связными формами речи у детей.

Исследуя проблему развития устной связной речи у детей дошкольного возраста, психолог С.Л. Рубинштейн установил, что речь, которая передает мысли или желания говорящего, является связной речью. Мнение ученого основано на том, что связная речь у детей не формируется спонтанно, ее формирование связано с общением при переходе от ситуативной диалогической речи к контекстной. Ситуативной называют речь, которая характеризуется определенной ситуацией, в которой находится дошкольник и к которой относится его речь, тогда ее смысловое содержание становится понятным. С.Л. Рубинштейн считал, что основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

Л.С. Выготский определил, что речь ребенка в первую очередь является средством социального общения, высказывания эмоций и чувств и понимания собеседника. Автором было установлено, что основа речь – коммуникативная функция, которая заключается в выражении собственных мыслей в беседе. При этом, Л.С. Выготским было определено, что речь напрямую связана с интеллектом ребенка. Так, коммуникативная функция речи и интеллектуальная функция психики ребенка имеют очень тесную связь. Эти функции идут параллельно друг с другом, но они неразрывно связаны и независимы в то же время. Таким образом, Л.С. Выготский придерживался точки зрения, основанной на том, что речь одновременно включает в себя функции общения (коммуникации) и функции мышления (интеллекта). По мнению автора, развитие речи обусловлено развитием интеллекта, а интеллект может развиваться как в процессе воспитания, так и в процессе обучения.

Большое значение взаимодействию речи и мышления придавал А.В. Запорожец. По его мнению, речь и мышление идут не параллельно и развиваются, пронизывая друг друга. В дошкольном возрасте у детей складывается сложная система речевых связей, которая начинается с произношения звуков и заканчивается формированием диалогической и монологической речи. А.В. Запорожец отмечал, что «речь, слово, лишенное смысловой функции, не связанное с мыслью, перестает быть речью, словом превращается в пустой звук. Речь и мышление находятся в единстве, и без учета этого не могут быть правильно поняты ни мышление, ни речь». Так, мнение психолога отличается от мнения Л.С. Выготского.

Еще одним психологом, который рассматривал в своих работах проблему развития речи у детей дошкольного возраста, является А.А. Леонтьев. Он определил: «Деятельность познания, т.е. такая деятельность, которая заключается в «распределении» действительности при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики – деятельность общения, коммуникативная деятельность. Речь может выступать как орудие планирования речевых или неречевых действий». А.А. Леонтьев делает акцент на важности

развития речевых навыков у детей дошкольного возраста. Его подход к структуре речевого высказывания и ключевые аспекты развития речевых навыков представлены ниже.

1. Быстрая ориентировка в условиях общения. Это умение связано с тем, как быстро человек адаптируется к изменяющимся условиям общения. Включает в себя способность понимать контекст, намерения собеседника и соответствующим образом реагировать. Для детей это особенно важно, так как они учатся распознавать различные социальные сигналы и адекватно на них отвечать.

2. Планирование речи и выбор содержания. Здесь речь идёт о способности заранее продумывать, что и как сказать. Это включает выбор темы, структурирование мыслей и определение ключевых моментов, которые нужно передать собеседнику. Для детей развитие этого навыка помогает формировать способность к логическому изложению и аргументации.

3. Выбор языковых средств для передачи содержания. Этот аспект связан с выбором подходящих слов, грамматических конструкций и стилистических средств для точной и ясной передачи мысли. У детей это связано с расширением словарного запаса и пониманием грамматических правил.

4. Обеспечение обратной связи. Важный элемент эффективного общения. Это не только понимание того, что говорит собеседник, но и способность дать ему понять, что его сообщение было услышано и понято. Для детей это важно для развития эмпатии и навыков межличностного взаимодействия.

5. Чувство языка. А.А. Леонтьев подчёркивает важность «чувства языка», то есть интуитивного понимания языка, которое позволяет ребёнку применять речевые навыки на незнакомом материале. Это означает способность быстро освоить новые слова или грамматические структуры и корректно их использовать.

6. Применение речевых навыков на новом материале. Это умение включает в себя способность ребёнка обобщать и применять изученные языковые единицы в новых контекстах, что является ключевым для гибкости мышления и креативности в использовании языка.

В целом, подход А.А. Леонтьева акцентирует внимание на комплексном развитии речевых навыков, что является основой для формирования грамотности, коммуникативной компетентности и критического мышления у детей дошкольного возраста.

Теперь рассмотрим точки зрения педагогов.

А.М. Леушин, известный ученый в области педагогики и психолингвистики, в своих работах подробно изучил развитие связной речи у детей. Его исследования охватывают важные аспекты этого процесса, включая взаимодействие ситуативной и контекстной форм связной речи. По его мнению, ситуативная речь связана с конкретной ситуацией или контекстом, в котором находится ребенок. Это первая ступень в развитии речи, когда ребенок учится использовать язык для описания и взаимодействия с непосредственным окружением. Например, ребенок может описать игрушку, которую он видит, или выразить свои непосредственные потребности. Контекстная речь есть более сложный уровень речевого развития. Она включает в себя способность говорить о вещах, которые не присутствуют в текущем контексте, или о событиях, произошедших в прошлом или которые могут произойти в будущем. Контекстная речь требует от ребенка умения строить логические цепочки и использовать абстрактные понятия. А.М. Леушин подчеркивает, что ситуативная и контекстная речь развиваются параллельно. Это означает, что по мере того, как у ребенка формируется способность к контекстной речи, он не теряет свои навыки ситуативной речи, а, наоборот, оба этих аспекта взаимно усиливают друг друга, позволяя ребенку эффективнее использовать язык для разных целей. Дети используют ситуативную и контекстную речь в зависимости от ситуации и целей общения. Например, в повседневных ситуациях они могут полагаться на ситуативную речь, но, когда им нужно рассказать историю или объяснить что-то, выходящее за рамки непосредственного опыта, они переключаются на контекстную речь. Для дошкольников переход к контекстной речи является важным этапом развития. Это позволяет им более полно участвовать в социальном

общении, делиться своими мыслями и идеями, а также понимать рассказы, сказки и инструкции. Контекстная речь помогает дошкольникам готовиться к школьному обучению, где от них требуется более сложное и абстрактное мышление. В целом, исследования А.М. Леушина подчеркивают важность развития связной речи у детей как средства эффективного общения и когнитивного развития.

Таким образом, дошкольники переходят к контекстной речи тогда, когда требуется связное изложение материала, выходящего за пределы ситуации, и это изложение предназначается для широкого круга слушателей.

Исследования Г.А. Урунтаевой, выдающегося доктора педагогических наук и психолога, значительно внесли вклад в понимание развития речевых функций у детей дошкольного возраста. Её исследования фокусируются на том, как речь становится инструментом мышления и как это влияет на когнитивное развитие ребенка. Г.А. Урунтаева считала, что в дошкольном возрасте речь перестает быть просто средством общения и становится орудием мышления. Ребенок начинает использовать слова для организации своих мыслей, анализа информации и решения задач. Слово фиксирует результаты познавательной деятельности ребенка, помогая закреплять новые знания и понятия в сознании. Это включает не только восприятие новой информации, но и воспроизведение прошлых опытов, а также рассуждения и выводы на основе наблюдений. К 3-7 годам ребенок начинает активно использовать речь для рассуждений, сопоставления фактов и анализа ситуаций. Это позволяет ему открывать скрытые связи и закономерности в предметах и явлениях. По мнению Г.А. Урунтаевой, к 6-7 годам словесное рассуждение становится основным способом решения задач. Ребенок учится использовать логику и речь для поиска решений, что способствует развитию аналитических и критических навыков мышления. Речь также помогает ребенку лучше понимать и осмысливать свои действия, влияя на их осознанность и целенаправленность. Через речь ребенок формирует свои оценки и суждения, что способствует развитию способности к рефлексии и самоанализу.

Работы Г.А. Урунтаевой подчеркивают, что речь играет центральную роль в интеллектуальном развитии ребенка в дошкольном возрасте. Речь не только помогает ребенку выражать свои мысли и чувства, но и стимулирует развитие мышления, аналитических способностей и способности к решению проблем. Это, в свою очередь, лежит в основе развития высших форм интеллектуальной деятельности. По ее мнению, основными функциями речи является коммуникативная и познавательная.

Т.А. Ильина, основываясь на трудах ученых, психологов и педагогов установила, что основными критериями речевого развития являются:

1. Степень овладения речью. Овладение речью как средством общения и культуры направлено на развитие свободного общения детей.

2. Степень развития диалогической и монологической речи. В своей работе В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко отмечают, что работу по формированию связной речи можно дифференцировать поэтапно, где один из этапов перетекает в другой. На начальном этапе происходит освоение диалогической речи (вопросно-ответная форма высказываний, умение поддерживать несложные беседы). На основном этапе формируется монологическая речь – рассказывание (пересказ, составление рассказов).

3. Степень развития психических и когнитивных функций. Т.Ю. Бардышевой и Е.Н. Моносовой было определено, что для формирования фонематического восприятия необходимо развивать слуховое и зрительное внимание, память, а также обучать детей умению выделять звуки из начала слова, работать над темпом и ритмом речи.

Исследователи выделяют три основные функции речи: коммуникативную, регулирующую и программирующую (рис.1).

В исследованиях Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.М. Леушиной, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и других ученых дана детальная характеристика особенностей двух форм связной речи (диалог, монолог). В них доказано, что у маленьких детей диалог предшествует

монологу, а также то, что эти формы речи различаются по своей психологической природе и лингвистическим средствам.

Диалогическая речь в большой степени ситуативна, произвольна и зависит от контекста. Монолог развивается на основе диалогической речи. Само содержание монологической речи по большей части включает в себе мысленную обращенность к реальному или предполагаемому слушателю (собеседнику), как это имеет место и во внутренней речи.

О.Е. Кондрашина, проведя анализ психолого-педагогических исследований, определила, что типичными проблемами развития речи детей дошкольного возраста являются:

1. Незрелость коммуникативной функции речи. Проблема включает бедность речи, отсутствие навыков культуры речи, односложность, неспособность строить предложения, неумение детьми логически обосновывать свои утверждения и выводы, неумение отвечать на вопросы собеседников.

2. Бедность диалогической речи, неумение грамотно построить беседу, сформулировать вопрос и дать на него развернутый ответ.

3. Незрелость монологической речи. Проблема включает неспособность ребенком построить монолог, например, описательный рассказ или рассказ по серии сюжетных картинок, сложности при пересказе текста.

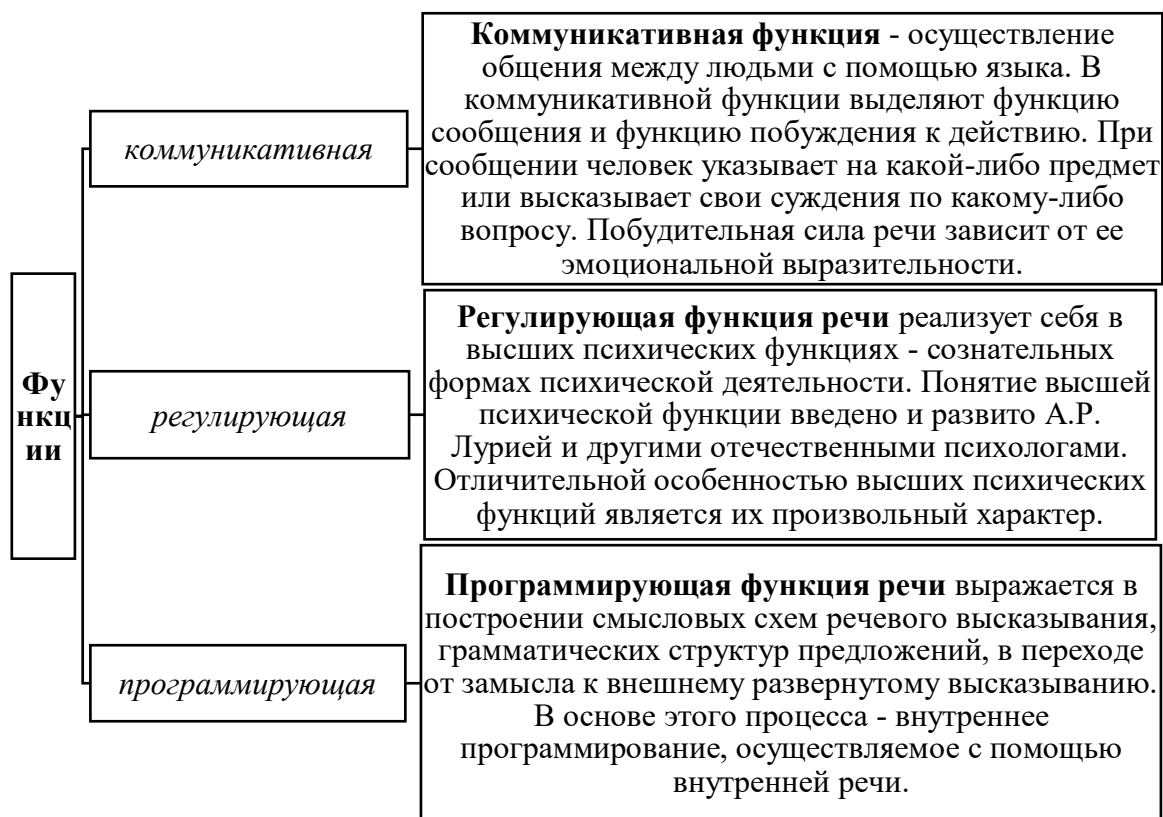


Рис.1. Функции речи [7]

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогических исследований позволяет установить, что проблема развития речи у детей дошкольного возраста заключается в незрелости коммуникативной функции речи, бедности диалогической и

монологической речи. Также исследователи связывают развитие речи с развитием интеллекта. Многие исследователи считают, что данные процессы неразрывны. Это определяет важность развития мышления, основных психических и когнитивных функций детей для качественного развития речи.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // [Электронный ресурс] Официальный интернет-портал правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. №1155 г. Москва // Российская газета «RG.RU». Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 г. № 1028 (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 № 71847). // Режим доступа: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/>.

Савина Д., студентка СурГПУ
научный руководитель: Асланова А.Т., ст. преподаватель СурГПУ
г. Сургут, Россия

Игра как средство формирования экологической грамотности у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: статья посвящена рассмотрению игр как средства формирования экологической грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Рассматривается понятие функциональной грамотности, а также один из ее видов — экологическая грамотность. В контексте игровой деятельности обсуждается процесс формирования экологической грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, экологическая грамотность, игра, игровая деятельность.

В настоящее время планета сталкивается с серьезными проблемами, вызванными неконтролируемым ростом населения, индустриализацией и неустойчивым использованием ресурсов. Эти проблемы угрожают экосистемам. Чтобы решить эту проблему, ученые считают, что мы должны пересмотреть наши отношения с природой и принять более гуманные, научно-обоснованные подходы. В последние годы значительно возросла потребность в повышении экологической грамотности и осознании важности устойчивого развития.

25 ноября 2022 года в силу вступил Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования», которая помогает стандартизировать и обеспечить качественное обучение экологическому воспитанию в детских садах по всей стране. Программа важна для формирования экологической грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Она помогает детям осознать значимость различных природных явлений, научиться сохранять и защищать окружающую среду, а также грамотно использовать ресурсы. В результате, мы развиваем у ребенка ответственное и этичное отношение к окружающей среде. Программа по экологическому воспитанию детей в дошкольном возрасте имеет превалирующую актуальность и важность [4, с. 53].

У детей дошкольного возраста формируются основы мировоззрения и экологической культуры. Поэтому экологическая грамотность имеет особое значение. Направленное развитие экологического сознания и гуманных отношений способствует формированию личности с высокой экологической культурой. В основе этого лежат базовые знания, применяемые в игре, труде и жизни. Игры играют ключевую роль в формировании экологической грамотности, повышении эмоциональной отзывчивости и чувствительности.

В современной педагогической науке и практике понятие «грамотность» не имеет единого определения. Каждый автор по-своему интерпретирует данный термин. Одним из современных направлений в разработке понятия «грамотность» является понятие «функциональной грамотности».

Н.Ф. Виноградова отмечает, функциональная грамотность «сегодня» — это базовое образование личности. Ребенок должен обладать: готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи; способностью строить социальные отношения; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию [3, с.16-17].

А.П. Большаков отмечает, что экологическая грамотность — многоуровневое понятие, один из видов функциональной грамотности [2, с. 30].

В современной области педагогики, а также в практике, понятие "экологическая грамотность" не обладает однозначным определением. Разные авторы трактуют данный термин по-разному.

Так, С. В. Биран, отмечает, что экологическая грамотность — это способность человека осваивать и использовать естественнонаучные знания и знания закономерностей взаимодействия природы, человека и общества для распознавания и постановки вопросов, связанных с освоением новых знаний, необходимых для объяснения явлений и формирования, основанных на научных доказательствах выводов в области сохранения и оздоровления окружающей среды, определения конкретных последствий влияния активности человека и различных технологий на материальную, интеллектуальную и культурную сферы общества, осуществления осознанного выбора, реализующего его потребность в проявлении заботы о сообществе всего живого и обеспечении эффективной природоохранной деятельности [1, с. 341-347].

Экологическая грамотность вооружает детей знаниями и навыками, позволяющими принимать взвешенные решения в отношении окружающей среды. Она включает в себя понимание растений, животных, экосистем и методов охраны природы. Это очень важно, поскольку будущим поколениям придется решать все более серьезные глобальные экологические проблемы.

Один из наиболее известных трудов Д. Б. Эльконина — «Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста» [5, с.3-4], посвящён исследованию роли игры в развитии ребёнка. Главным утверждением является то, что игра — это ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, через неё дети приобретают знания о своих способностях, новые навыки, учатся преодолевать трудности, понимают, что такое «хорошо» и что такое «плохо», расширяют свои знания об окружающем мире. В данной работе учёный выделяет разные виды игр, которые имеют определённое значение для развития ребёнка. Первый вид — это подвижные игры с правилами, которые не только влияют на физическое развитие, в которых дети учатся соблюдать правила, развиваются навыки коллективного взаимодействия. Второй — дидактические игры, направленные на развитие умственной активности, психических процессов. У дошкольников такой вид игры вызывает живой интерес к процессу познания. Радость новых открытий представляет особую ценность для ребёнка.

Игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста может существенно повлиять на формирование их представлений о природе, хотя исследования в этой области остаются ограниченными. Педагоги и психологи пристально изучают игровую деятельность, поскольку она играет важнейшую роль в формировании экологической грамотности.

Включение игровых элементов в процесс обучения может значительно способствовать развитию у детей экологической грамотности. Это важно сегодня, когда охрана природы становится все более насущной задачей.

При организации игр для старших дошкольников необходимо учитывать их уровень развития. Игры должны соответствовать их навыкам. При этом мы должны помнить, что у этих детей есть потребности. Поэтому материал должен быть интересным и в тоже время увлекательным. Соблюдая баланс между сложностью и разнообразием игр, мы обеспечиваем возможность обучения.

Педагог передает знания через игровую деятельность, одновременно обучая детей играть. Дети должны понимать сюжет и действия игры.

В процессе игры старшие дошкольники осваивают основные экологические понятия, включая бережное отношение к природе, разумное использование ресурсов и сохранение окружающей среды. Они также знакомятся с миром биоразнообразия, циклами в природе и взаимосвязью между живыми и неживыми элементами экосистемы. Играя, дети могут распознавать виды растений и животных и размышлять о влиянии тех или иных действий на окружающую среду.

Игры могут формировать у детей позитивное отношение к природе. Благодаря разнообразным игровым сценариям дети усваивают экологические принципы и применяют их на практике. Кроме того, игры привлекают детей к активному участию в природоохранной деятельности.

В старшем дошкольном возрасте игры играют важную роль в формировании экологической грамотности детей. Они помогают решать различные педагогические задачи, в том числе нравственное и экологическое воспитание наряду с формированием представлений о мире природы. Структурированные сценарии игр воспитывают экологические принципы и самооощущение ребенка как человека, вносящего свой вклад в окружающий мир.

Игры могут существенно повлиять на формирование экологической грамотности у старших дошкольников. Они дают возможность узнать о природе, понять взаимосвязь экосистем, развить критическое мышление и умение решать проблемы, а также осознать важность сотрудничества для сохранения природы и устойчивого развития.

В настоящее время все большее значение приобретает экологическая грамотность. Играя, дети приобретают навыки устойчивого поведения и экологически сознательного выбора, осознавая свой долг по сохранению природы для потомков. Игры воспитывают в детях заботу о чистоте окружающей среды. Они также развивают умственные способности и умение применять знания в новых условиях.

Таким образом, игры оказывают большое влияние на формирование экологической грамотности у старших дошкольников. Экологическая грамотность предполагает осознанное отношение к окружающей среде, понимание принципов экологической устойчивости и заботу о сохранении природы для будущих поколений.

Список литературы:

1. Биран С. В. Формирование основ экологически ориентированного поведения человека в дошкольном возрасте [Электронный ресурс]/ Репозиторий БГПУ : [сайт]. – 2015. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/29734?mode=full> — Дата доступа: 19.05.2024.
2. Большаков, А. П. Концептуальные основы формирования компетенции экологической грамотности в современном образовании / А. П. Большаков. — Текст : непосредственный // Педагогический журнал. — 2018. — № 1А. — С. 28-36. ISSN: 2223-5434.
3. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова ; под ред. Н. Ф. Виноградовой . — М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. — 288 с. : ил. — (Российский учебник : Успешный педагог XXI века). ISBN 978-5-360-09871-3. — Текст : непосредственный
4. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования / приказ М-ва просвещения РФ от 25.11.2022 № 1028 [Электронный ресурс]. — Режим

доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>. — Дата доступа: 17.05.2024.

5. Эльконин, Д. Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Д. Б. Эльконин // Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста: Педагогические советы родителям. — Режим доступа: <https://psychlib.ru/mgppu/Etr-001/Etr-001.htm>. — Дата доступа: 17.05.2024.

Самулбаева К.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Шаниц Е.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут, Россия

Дидактическая игра как средство логико-математического развития детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье автор обосновывает актуальность изучения проблемы логико-математического развития детей дошкольного возраста; детально анализирует нормативно-законодательную базу в области умственного воспитания; обосновывает дидактическую игру как эффективное средство логико-математического развития дошкольников.

Ключевые слова: логико-математическое развитие, дидактическая игра, дошкольник

Процесс познания окружающего мира является одним из ведущих в становлении личности ребенка. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы целостного восприятия и понимания окружающих предметов и явлений.

Актуальность исследования определяется тем, что в современном дошкольном образовании одной из важнейших задач является формирование первичных представлений о форме и цвете предметов у детей. Это позволит им обогатить восприятие объектов внешнего мира и поможет научиться их узнавать, классифицировать, что в свою очередь положительно скажется на формировании личности ребенка.

В соответствии со статьей 64 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование направлено на формирование общей культуры ребенка дошкольного возраста.

Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, тема «Формирование представлений о форме и цвете предметов у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр» рассматривается в разделе II «Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему», пункт 2.6 «Содержание Программы».

В пункте 2.6, в образовательной области «Познавательное развитие» говорится о формировании представлений об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях, в том числе о формировании целостной картины мира. Дидактические игры как одна из форм организации познавательной деятельности детей могут быть использованы для формирования представлений о форме и цвете предметов у детей старшего дошкольного возраста в рамках этой образовательной области.

В Федеральной образовательной программе Дошкольного образования задачи по формированию элементарных математических представлений включены в раздел «Познавательное развитие». В содержании образовательной деятельности в данном разделе прописаны следующие задачи: на основе обследовательских действий педагог формирует у детей умение различать и называть уже известные цвета (красный, синий, зеленый, желтый, белый, черный) и оттенки (розовый, голубой, серый); знакомит с новыми цветами и оттенками (коричневый, оранжевый, светло-зеленый). Развивает способность различать и называть форму окружающих предметов, используя сенсорные эталоны геометрические фигуры (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник); находить отличия и сходства

между предметами по 2-3-м признакам путем непосредственного сравнения, осваивать группировку, классификацию и сериацию; описывать предметы по 3-4-м основным свойствам

Проблемой формирования представлений о форме и цвете предметов у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр, занимались такие современные ученые-психологи и педагоги, как: З.М. Богуславская, которая разработала классификацию дидактических игр и показала их эффективность в формировании представлений о форме и цвете у детей раннего возраста; Л.А. Венгер, предложивший использовать в работе с детьми дидактические игры с предметами как наиболее эффективный способ развития восприятия формы и цвета; Э.Г. Пилюгина, изучившая особенности формирования сенсорных эталонов у дошкольников и необходимость обучения именно основным цветам и формам; Е.О. Смирнова, доказавшая, что именно действия с реальными предметами позволяют удовлетворить познавательный интерес ребенка и способствуют развитию его восприятия.

Наиболее эффективным средством в данном исследовании мы считаем дидактическую игру, так как:

1. Игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста. Многие исследователи отмечают, что именно через игру дошкольник получает наибольшее количество информации из внешнего мира.

2. Л.С. Выготский в своих трудах обосновал ведущую роль игры в развитии ребенка и разработал теорию игрового обучения.

3. Д.Б. Эльконин в работах «Избранные психологические труды» и «Психология игры» исследовал закономерности игровой деятельности дошкольников.

4. А.В. Запорожец в трудах «Дошкольный возраст» и «Избранные психологические произведения» описала особенности познавательного развития через игру.

5. Н.В. Утемова и Т.В. Кудрявцева исследовали использование разных видов игр, включая дидактические.

Воспитательная и развивающая ценность дидактической игры заключается:

- в развитии познавательных процессов, таких как внимание, воображение, логическое и абстрактное мышление;

- в формировании познавательных мотивов и интереса к обучению;

- в эмоциональном вовлечении детей в образовательный процесс благодаря элементам сюжетно-ролевой игры;

- в усвоении знаний о свойствах и отношениях объектов окружающего мира с использованием игровой формы обучения;

- в стимулировании творческого отношения к познанию окружающей действительности;

- в способствовании логико-математическому развитию дошкольников за счет формирования пространственных, временных и количественных представлений.

Анализ содержания сборников с дидактическими играми позволяет выделить сложившуюся тенденцию деления дидактических игр на:

- игры с опорой на зрительное восприятие формы и цвета предметов, так как именно эти группы игр направлены на формирование соответствующих представлений у детей старшего дошкольного возраста.

- игры с опорой на зрительное восприятие формы и цвета способствуют становлению у ребенка способности различать, сопоставлять, классифицировать предметы по данным признакам на основе непосредственных зрительных впечатлений.

Несмотря на наличие научно-теоретического обоснования рассматриваемой проблемы в области дошкольного образования, образовательных программ и технологий формирования представлений о форме и цвете предметов у дошкольников, многие дошкольные образовательные организации осуществляют образовательную деятельность в данном направлении фрагментарно.

Возникли противоречия между:

- необходимостью сформировать у детей старшего дошкольного возраста представления о форме и цвете предметов как важную составляющую их познавательного развития и недостаточным вниманием педагогов к этой задаче при планировании и проведении занятий;

- высокой эффективностью дидактических игр, подтвержденной результатами научных исследований, и отсутствием методических рекомендаций по организации таких игр для формирования данных представлений.

Это свидетельствует о необходимости разработки комплекса дидактических игр, направленных на формирование представлений о форме и цвете предметов у детей старшего дошкольного возраста, а также методических рекомендаций по их использованию в педагогическом процессе дошкольной образовательной организации.

Выделенные противоречия свидетельствуют об актуальности проблемы исследования, заключающейся в поиске ответа на вопрос:

- каковы педагогические возможности дидактической игры в формировании представлений о форме и цвете предметов у детей старшего дошкольного возраста?

Дидактическая игра является одним из наиболее эффективных средств логико-математического развития детей старшего дошкольного возраста. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, игра имеет огромное значение для развития всех сторон личности ребенка, в том числе и его интеллекта.

В игре дошкольник получает радость от самостоятельного действия, возможность свободно ощупью познавать окружающий мир. Это побуждает его к дальнейшим изысканиям и открытиям. Для развития мыслительных процессов особое значение имеет игра со смысловой нагрузкой - дидактическая игра.

Математическое содержание дошкольной дидактической игры включает в себя цвета, формы, величины, количество. Так, одной из популярных игр является игра «Найди отличия», где дети сравнивают изображения и находят различия между ними. Это способствует развитию внимания, наблюдательности, логического мышления.

В игре «Угадай форму» детям предлагают угадать название геометрической фигуры (круг, квадрат, прямоугольник и т.д.), на основании ее контура. Это помогает сформировать представления о базовых формах и научить отличать их друг от друга.

В игре «Сложи мозаику» ребята присоединяют пазлы разных цветов и форм к контуру изображения. Благодаря этой игре они научатся соотносить конкретные предметы и их свойства, а также абстрагироваться от деталей.

Еще одна игра - «Возьми мешочек» с цветными костяшками или крупинками. Ребенку предлагают найти костяшки определенного цвета, например красные или синие. Это развивает цветовое восприятие.

В игре «Составь узор» из элементов разной формы и цвета дети научатся подбирать и комбинировать их по заранее заданному образцу. Так они обобщают знания о формах и цветах.

Также широко используются классификационные игры: «Угадай по форме», «Составь фигуру» и др. В них ребенок учится выделять признаки предметов, объединять их по какому-либо одному признаку.

Большой популярностью пользуются лотерейные игры: наклеивание картинок на силуэты, наклейка цифр, букв, цветных карточек. Они способствуют овладению детьми числами, буквами алфавита, основными цветами.

Не менее важную роль играют конструктивные игры. Д.Б. Эльконин отмечает, что такие игры способствуют развитию пространственного воображения, мелкой моторики рук, логического мышления.

Среди конструктивных игр особенно эффективны модульные строительные наборы (Лего, Коник, Магнит). Ребенок самостоятельно собирает изображения по инструкции или по данному образцу. Это развивает алгоритмическое мышление, умение последовательно

выполнять действия.

Значительно для развития пространственных представлений конструктивные игры с геометрическими телами - кубиками, призмами, шариками разного цвета. Дети составляют запрофилированные фигуры по образцу, сообразительно комбинируют элементы.

Современные педагоги считают, что для полноценного развития важно использовать не только отдельные игры, но и интегрированные комплексные игры. В них объединяются разные виды деятельности: счет, классификация, конструирование. Такая интеграция способствует гармоничному развитию всех психических функций ребенка.

Дидактические игры, особенно в сочетании с беседой взрослого, помогают дошкольникам обобщить и систематизировать накопленные знания о формах, цветах, величинах. Дети овладевают новыми понятиями, усваивают математические закономерности.

Игра позволяет стимулировать интерес детей к изучению математических предметов. Как отмечает ученый Л.С. Выготский, игра является ведущей деятельностью ребенка и способствует его гармоничному развитию. Именно через игру дошкольник перенимает опыт взрослых и старших детей.

Исследования современных ученых доказывают, что систематическое использование разнообразных дидактических игр в детском саду благотворно влияет на логико-математическое развитие детей. У них повышается уровень внимания, наблюдательности, развиваются аналитические способности.

У дошкольников улучшается способность анализировать предметы, выделять их свойства и признаки. Они научаются классифицировать объекты, устанавливать простейшие логические связи. Развивается математическая речь.

Значимые исследования по анализу использования разных видов игр в дошкольном образовании проводили Н.В. Утемова и Т.В. Кудрявцева. Они доказали эффективность комплексного применения символических, подвижных, конструктивных и дидактических игр.

В частности, исследования Кудрявцевой были посвящены изучению влияния специально разработанных дидактических игр на развитие у дошкольников зрительно-пространственных представлений.

Данные исследования подтвердили результативность комплексного применения различных игровых форм обучения для успешного формирования логико-математических навыков у детей. Каждая игра вносит свой специфический вклад в развитие конкретных сторон психики ребёнка.

Исследование В.В. Давыдовой доказало, что интеграция разнообразных дидактических игр в образовательный процесс детского сада способствовала более высокому уровню овладения детьми основными математическими понятиями.

Благодаря активной игровой деятельности с использованием разнообразных дидактических игр дети получают возможность для всестороннего развития. Игра представляет собой непринуждённую деятельность, при которой ребёнок получает радость от познавательной деятельности.

Дидактическая игра способствует плавному переходу ребёнка от конкретной предметной деятельности к более высокому уровню абстрактного мышления. В процессе игры дошкольник учится анализировать, сравнивать, классифицировать различные объекты, находить их сходства и различия, закреплять знания в игровой форме.

Игра позволяет дошкольнику овладевать важными для его дальнейшего обучения в школе элементарными математическими представлениями и умениями. Благодаря дидактическим играм дети приобщаются к классификационным понятиям (формы, цвета), знакомятся с числами и счётом, осваивают элементарные арифметические действия.

Дидактическая игра стимулирует проявление познавательных интересов ребёнка, его активность и самостоятельность в деятельности. Благодаря игре у дошкольников формируются такие важные для обучения качества, как целенаправленность, настойчивость,

самоконтроль.

Игра с математическим содержанием развивает логическое мышление детей. В процессе игры они обобщают и систематизируют свои знания, овладевают новыми понятиями и закономерностями. У дошкольников улучшается способность анализировать предметы, устанавливать причинно-следственные связи.

Таким образом, дидактическая игра является одним из наиболее эффективных средств логико-математического развития детей старшего дошкольного возраста. В игре дошкольник получает радость от самостоятельной познавательной деятельности, возможность свободно изучать окружающий мир, что побуждает его к дальнейшим изысканиям и открытиям. Дидактическая игра способствует плавному переходу ребенка от конкретной предметной деятельности к более высокому уровню абстрактного мышления.

Исследования показывают, что систематическое использование разнообразных дидактических игр в детском саду благоприятно влияет на логико-математическое развитие детей, повышая у них уровень внимания, наблюдательности, развивая аналитические способности. Благодаря дидактическим играм дошкольники приобретают важные математические представления и навыки, необходимые для дальнейшего обучения в школе. Таким образом, дидактическая игра является эффективным средством развития познавательных интересов и способностей ребенка.

На основе проведенного анализа можно сделать несколько выводов.

Во-первых, логико-математическое развитие детей дошкольного возраста всегда было одной из ключевых проблем для отечественной психологии и педагогики. Работы ученых позволили систематизировать знания об основных этапах и закономерностях данного процесса.

Во-вторых, формирование логико-математических представлений у детей старшего дошкольного возраста проходит поэтапно и включает овладение конкретно-логическим мышлением, базовыми счетными умениями, математическими понятиями, пространственными и временными представлениями, навыками классификации и установления логических связей.

В-третьих, одним из наиболее эффективных методов развития логико-математических способностей является дидактическая игра. Она позволяет ребенку получить радость от самостоятельной познавательной деятельности, развивает абстрактное мышление, способствует усвоению важных математических понятий и навыков.

Изучая закономерности развития детей, основоположники отечественной психологии рассматривали игру как ведущий вид деятельности и ведущий метод обучения в дошкольном возрасте. Их труды до сих пор актуальны для современного дошкольного образования.

Таким образом, целенаправленное применение системы дидактических игр в дошкольном образовании с учетом этапов развития логико-математических представлений позволяет обеспечить гармоничное становление мыслительных способностей ребенка и подготовить его к школьному обучению.

Список литературы:

1. Блехер, Ф.Я. О математическом развитии дошкольников / Под ред. Е. И. Ильина: учебное пособие / Москва: Просвещение, 1981. – 128 с.
2. Богуславская, З.М. Дидактические игры в детском саду: учебное пособие / З.М. Богуславская. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1975. - 176 с.
3. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: статья // Вопросы психологии. - 1996. - № 6. - С. 62-76.
4. Дубровина, И.В. Развитие логико-математических представлений у дошкольников средствами игровой деятельности: монография / И.В. Дубровина. - М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2020. - 235 с.
5. Корнеева, Г.Г. Математическое развитие дошкольников / Под ред. В. В. Давыдова. – Учебное пособие / Москва: Просвещение, 1975. – 127 с.
6. Носова, Е.Е. Психолого-педагогические основы формирования элементарных

математических представлений у дошкольников: монография / Е.Е. Носова. - М.: МГУ им. Ломоносова, 2015. - 235с.

7. Поддьяков, Н.Н. Проблемы изучения умственного развития дошкольников: учебное пособие / Н.Н. Поддьяков. - М.: Просвещение, 1968. - 192 с.

8. Утемова, Н.В. Виды детской игровой деятельности и их использование в развитии ребенка / Н.В. Утемова, Т.В. Кудрявцева // Дошкольное воспитание. – 2001. - №5. – С. 3-7.

9. Утемова, Н.В. Дидактические игры в детском саду: учебное пособие / Н.В. Утемова. - М.: Просвещение, 1974. - 160 с.

10. Эльконин, Д.Б. Вопросы психологии: сборник статей / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика-Пресс, 1993. - 352 с.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. 25.12.2023)(с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024). — Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.04.2024).

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями) Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — Текст : электронный // Гарант : [сайт]. — URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 28.04.2024).

*Свидченко С.О., студентка СурГПУ
научный руководитель: Алексеева О.В., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Речевые ситуации как средство обогащения словаря у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по речевому развитию

Аннотация: в данной статье рассмотрена актуальность обогащения словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста, проанализирован вклад ученых в развитие теории и методики обогащения словаря дошкольников. На основе рассмотрения речевых ситуаций, как средства словарной работы на занятиях по речевому развитию в ДООУ, был выделен их потенциал в обогащении словаря детей и предложены методические рекомендации по организации их использования с детьми старшего дошкольного возраста в условиях детского сада.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, словарный запас, обогащение словарного запаса, речевая ситуация, общение, речевое взаимодействие, коммуникация.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что в современном мире наиболее популярным средством коммуникации выступают социальные сети. Современные дети преуспевают в обращении с технологиями, но не умеют должным образом общаться с окружающими людьми, их словарный запас достаточно скуден. Поэтому очень важно обращать внимание на обогащение словаря ребенка.

Говоря об актуальности, приведем результаты диагностик для выявления уровня сформированности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста, проведенных с детьми старшей группы «Сказка» на базе МБДОУ № 6 «Василек», г. Сургут. В исследовании были использованы методика обследования активного словаря старшего дошкольного возраста. Филичева Т. Б., Чавелева Н. А., Чиркина Г. В. и методика выявления уровня развития активного словарного запаса О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. К решению диагностик было привлечено 10 человек группы «Сказка».

По методике обследования активного словаря старшего дошкольного возраста (Филичева Т. Б., Чавелева Н. А., Чиркина Г. В.) и по методике выявления уровня развития активного словарного запаса (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина) большая часть опрошенных ребят имеет средний уровень активного словарного запаса. Только 4 из 10 опрошенных обладают высоким уровнем активного словарного запаса. Дети с небольшими затруднениями отвечали на вопросы, допускали неточности, активно пользовались помощью взрослого.

Словарный запас дошкольников достаточно обширный, но многие слова забываются ребятами из-за отсутствия возможности их использования. Дети хорошо осведомлены о многообразии слов в отношении часто используемого и виденного в реальной жизни. Поэтому следует особое внимание уделить возможности употреблять различные слова в специально разработанных ситуациях общения - речевых ситуациях.

Проблемой развития и обогащения словаря ребенка дошкольного возраста занимались Ф. Фребель, Е.И. Тихеева, В.И. Логинова, Н.А. Рыбников.

Ф. Фребель считал основной задачей педагога обогащение содержания жизни ребенка, посредством организации рассматривания предметов с одновременным введением - слов, определяющих сам предмет, его свойства, качества, отношения предметов друг к другу. Основными методами развития речи он считал наблюдение и игру [1, с. 36].

Е.И. Тихеева разработала систему работы над словом, включающую словарные упражнения для детей старшего дошкольного возраста без опоры на иллюстративный материал [1, с. 48].

На основе разработок Е.И. Тихеевой В.И. Логинова дополнила методику обогащения словаря дошкольников, рассматривая метод ознакомления детей с предметным миром, в котором уделялось внимание качествам и свойствам предметов.

В работах Н. А. Рыбникова рассматриваются разные стороны речи детей. Основное внимание в своих работах он уделял становлению запаса словесных реакций в разные возрастные периоды, частоте их использования и осознанию их значения ребенком [1, с. 43].

Тем самым ученые, которые внесли существенный вклад в методику словарной работы с дошкольниками, предлагают различные методы обогащения словаря: игры, словарные упражнения, наблюдение, рассматривание предметов и прочее, не рассматривая речевые ситуации, как средство обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста и особенности методики их использования.

Таким образом, **проблема** нашего исследования заключалась в рассмотрении речевых ситуаций как средства обогащения словарного запаса детей и его использования в условиях детского сада.

Объект исследования – процесс обогащения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – особенности методики использования речевых ситуаций на занятиях по речевому развитию для обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста.

Цель данной работы: теоретическое обоснование особенностей использования речевых ситуаций на занятиях по речевому развитию для обогащения словаря у детей старшего дошкольного возраста и разработка методических рекомендаций по проблеме исследования.

Основные задачи:

1. Выделить особенности методики использования речевых ситуаций для обогащения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста.
2. Разработать методические рекомендации по обогащению словарного запаса детей старшего дошкольного возраста посредством использования речевых ситуаций на занятиях по речевому развитию.

Ситуация определяется как «контекст речи, условия, в которых осуществляется данное высказывание» (О.С. Ахманова) [2]

Речевая ситуация является исходным моментом любого речевого действия и представляет из себя стечение обстоятельств, которое побуждает человека к речевому высказыванию. Создание и использование речевых ситуаций реализует коммуникативную сторону речи, развивая речь как средство общения и деятельности. (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин) [3].

Речевая ситуация возникает в контексте общения субъектов взаимодействия. В данных ситуациях можно выделить следующие компоненты: участники, место и время, предмет и цели общения.

Обозначим основные признаки, отличающие речевую ситуацию:

- наличие участников;
- обусловленность определенными обстоятельствами ситуации;
- способ осуществления коммуникации;
- язык и стиль общения;
- речевой жанр;
- событие;
- оценка эффективности речи;
- цель - результат речи в определенной ситуации.

Речевая ситуация представляет собой определенные условия, в которых разворачивается речевое взаимодействие коммуникантов. В процессе решения речевой ситуации, ребенку необходимо обладать определенным словарным запасом по теме ситуации и уметь подбирать различные языковые категории в определенном контексте и варьировать различными языковыми средствами и формами речевого высказывания.

Основные функции речевых ситуаций:

1. Применение речевых навыков в новых ситуациях.
2. Способ мотивации речевой деятельности - потребность в общении, подкрепляемая расширением словарного запаса.
3. Ситуация является условием развития речевого умения.
4. Ситуация как способ преподнесения материала - изучение языковых средств в контексте ситуаций их применения и использования.
5. Ситуация как основа организации речевого материала [4, с. 48-49].

При организации речевых ситуаций необходимо опираться на современные реалии общественности, что предполагает воссоздание подлинных ситуаций из жизни. При этом воспитателю необходимо учитывать интересы и стремления воспитанников, располагать информацией о наиболее частых ситуациях, в которые могут попасть дошкольники и выстраивать программы речевого поведения субъектов общения в контексте данных ситуаций и подобрать необходимый речевой материал.

Е.И. Пассовым были выделены следующие виды учебно-речевых ситуаций:

- Ситуация ролевых отношений, которая представляет собой организацию общения посредством принятия собеседниками на себя роли.
- Ситуация социально-статусных взаимоотношений - раскрываются отношения коммуникантов, обусловленные их местом в социальной структуре общества.
- Ситуация нравственных взаимоотношений - раскрытие в общении нравственных отношений отдельных личностей.
- Ситуация отношений совместной деятельности - организация коммуникации собеседников на основе совместно выполняемой деятельности. [4]

Речевые ситуации можно использовать при проведении занятий по речевому развитию разных типов. При разработке методических рекомендаций по использованию речевых ситуаций на занятиях по развитию речи в ДОУ мы опирались на классификацию А.М. Бородич, которая выделила следующие типы речевых занятий: по сообщению нового материала, по закреплению знаний, по обобщению и систематизации знаний, итоговые, комбинированные.

При рассмотрении речевых ситуаций для определения типа приведенной ситуации мы использовали классификацию Е.И. Пассова.

Для решения выявленной проблемы нашего исследования мы разработали методические рекомендации по использованию речевых ситуаций для обогащения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста и привели некоторые примеры данных ситуаций, используемых на разных типах занятий по развитию речи в ДОУ (таблица 1).

Таблица 1

Речевые ситуации на занятиях по речевому развитию по обогащению словарного запаса детей старшего дошкольного возраста

Тип занятия	Этап занятия	Тип ситуации	Пример ситуации	Обогащение словаря
по сообщению нового материала (вводное)	Введение в тему: подбор синонимов, антонимов	Ситуация отношений совместной деятельности	Воспитатель предлагает ситуацию, а дети подбирают подходящие по смыслу слова: - Вова, как просыпается, начинает разыскивать свои вещи: рубашку под столом, тапочки на стуле, брюки под кроватью. Каждое утро ищет, ищет, в детский сад опаздывает. Как можно назвать Вову? (лентяй, неряха, лодырь). Что нужно делать, чтобы в садик не опаздывать? - Играли ребята в песочнице. Наложили полное ведро песка. Не могут его поднять. Какое стало ведро? (Тяжелое). Что значит тяжелое? А что еще может быть тяжелым? - Решила Маша куклу искупать. Налила в таз воды, опустила руку, но быстро одернула и закричала. Как вы думаете, почему девочка закричала? Какую воду она налила в таз? А какую надо было налить? Какая еще бывает вода? - Мама купила арбуз, но он не помещался в сумке, потому что он был...(большой). Она еле принесла его домой, разрежала и обрадовалась, потому что он оказался такой...(красный). Мама нарезала арбуз дольками и угостила...(детей). Дети откусили по кусочку и прищмокнули губами. Мама поняла, что арбуз был очень...(вкусный и сочный). А что значит сочный? Что еще может быть сочным? [5]	Синонимы и подбор соответствующих характеристик - описательных слов и предметов и явлений, соответствующих представленным признакам.
по	Основной	ситуация	«Экскурсия в школу»:	Атрибуты

закреплению знаний	этап: актуализация, изучение нового, закрепление	социально-статусных взаимоотношений	воспитатель создает условия школы, в которой ребята смогут почувствовать себя на месте учеников. Воспитатель принимает на себя роль учителя и рассказывает о правилах поведения учеников на уроке и взаимоотношений с учителем. Затем создает ситуации, которые могут возникнуть на уроке, тем самым побуждая ребят к общению с позиции учащегося: - Что вы делаете на уроке? - Какие действия выполняет учитель? - Что отличает ученика от воспитанника детского сада? - Как проходит ваш школьный день? - Как проходит ваш вечер, как ученика?	школьника, школьные принадлежности, действия учащегося и учителя на уроке, общения и отношения учеников со сверстниками и учителем
по обобщению и систематизации знаний	Основной этап: обобщение и систематизация	ситуация ролевых отношений	«Магазин»: воспитатель создает ситуацию общения, ребята распределяют роли, подготавливают необходимые атрибуты. Воспитатель задает наводящие вопросы для активизации словарного запаса дошкольников: «Что будите говорить сначала, что потом? Какие слова вы будете использовать при общении с продавцом? Что вы ответите покупателям? Что вы можете им предложить? Что продается в вашем магазине? Что нужно купить? Чем пользовались покупатели/продавцы в работе?» [6]	Атрибуты продавца, вещи необходимые покупателям для совершения покупки, название одежды, обуви, школьных принадлежностей, овощей и фруктов
итоговое	Заключительная часть - закрепление	ситуация отношений совместной деятельности	«Подумай, расскажи»: воспитатель предлагает детям подумать и рассказать, какие бы действия они предприняли в различных ситуациях: 1. Вам подарили книгу. 2. Вас поздравили с днем рождения. 3. Вы обращаетесь к продавцу в магазине. 4. Вас провожают на вокзале. 5. К вам пришли гости. 6. В трамвай вошла женщина,	Описание эмоций, настроения, наименование действий, атрибутов, предметов, явлений в ситуации.

			все места заняты. 7. Идет по дороге пожилой человек, в руках у него тяжелые сумки. 8. Взрослый мальчик толкнул малыша. 9. Вы упали, вам помогли подняться. 10. Вы встретили знакомого. Воспитатель в случае затруднения детей, задает наводящие вопросы: «Что ты скажешь/сделаешь? Как изменится твоё настроение? Что ты почувствовал? Почему ты так сделал?». Можно предложить детям обыграть ситуацию. [1]	
комбинированное	Повторение, которое включает обобщающую беседу, упражнения на различение предметов, задания по программе, рассказ воспитанника	ситуация нравственных взаимоотношений	«Признаки наступающей весны»: данную речевую ситуацию целесообразно проводить на экскурсиях в парк, но если нет такой возможности, пейзажи весны можно воссоздать в условиях группы. Воспитатель задает наводящие вопросы для активизации общения: «Сегодня мы пришли на экскурсию в весенний лес. Посмотрите вокруг себя, что интересного вы заметили? Назовите весенние месяцы. Посмотрите на небо, чем оно отличается от зимнего? На овражах скоро появятся первые цветы. Какие? А какой праздник к нам придёт в марте? А что это за праздник? Что ещё характерно для весны? Какие весенние проявления можно отметить у животных/ в лесу/ у деревьев (и пр.)? Какие чувства вызывает у вас весна [7]	Особенности весенней погоды, характерных признаков весны в лесу, у животных (смена окраса и появление детёнышей (их наименование), характеристика чувств - слова описания эмоций, состояния природы весной

Приведенные ситуации обладают большим потенциалом в обогащении словарного запаса старших дошкольников, позволяя проявить речевую активность в использовании знакомых слов в контексте определенных обстоятельств, воссоздающих ситуацию общения из реальной жизни и деятельности детей. В данных ситуациях были учтены требования к их использованию и основные структурные компоненты, обозначенные ранее.

Таким образом, проанализировав состояние проблемы обогащения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста, мы рассмотрели потенциал речевых ситуаций и разработали методические рекомендации по использованию данных ситуаций на занятиях по речевому развитию в ДОУ.

Список литературы:

1. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей : учебник для студ. учреждений высш. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеева ; под общ.ред. В.И. Яшиной. - 5-е изд., стер. - М. : Академия, 2014. - 448 с. - (Сер. Бакалавриат). - ISBN 978-5-4468-1307-0. - Текст : непосредственный.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. - изд. стер. - Москва : Советская энциклопедия, 2021. - 576 с. - Текст: непосредственный.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. - ISBN 978-5-7974-0207-7 (дата обращения 22.02.2024)
4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов - М.: Рус. яз., 1989. - 276 с. - ISBN 5-200-00717-8 - Текст: непосредственный.
5. Абибулла, Е. С. Примеры коммуникативно-речевых ситуаций направленных на развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста / Е. С. Абибулла. - Текст : электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru : [сайт]. - 2023. - URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2023/10/15/primery-kommunikativno-rechevyh-situatsiy-napravlennyh-na> (дата обращения 22.03.2024)
6. Филенко, М. М. Развитие диалогической речи старших дошкольников при создании речевых ситуаций / М. М. Филенко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 6 (244). — С. 240-243. — URL: <https://moluch.ru/archive/244/56431/> (дата обращения: 22.03.2024).
7. Жук, Е. Г. Речевые ситуации для детей старшего дошкольного возраста / Е. Г. Жук. - Текст : электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru : [сайт]. - 2019. - URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2019/12/09/rechevye-situatsii-dlya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения 22.03.2024)

Смолькова С.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: **Шаниц Е.А.**, канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут, Россия

К проблеме формирования мотивационной готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье автор обосновывает актуальность изучения проблемы формирования готовности к школе у детей дошкольного возраста; проводит ретроспективный анализ проблемы исследования; обосновывает сущность готовности, характеризует её виды.

Ключевые слова: готовность, мотив, мотивационная готовность, дошкольник

Изучение проблемы готовности к школе имеет давнюю историю. Так, противопоказаниями к началу обучения К.Д.Ушинский обоснованно считает «... слабость внимания, разрыв, несогласованность речи, плохой выговор слов».

Готовность к школе — важный итог развития ребенка в период дошкольного детства и значимый показатель эффективности воспитания и обучения дошкольника в детском саду и семье. Готовность к школе является результатом образовательной работы с детьми, осуществляемой семьей и дошкольным учреждением на протяжении всего дошкольного возраста. Достижение высокого уровня готовности к школьному обучению является условием успешной учебы и эмоционального благополучия первоклассника.

Одной из первых концепций готовности к систематическому обучению начинает систематически исследовать А.Н.Леонтьев. Ученый видит значение и важность этого типа готовности в развитии способности детей контролировать свое поведение и прослеживает

развитие этого качества в дошкольном детстве. «Это занимает некоторое время, знания ребенка расширяются, его навыки повышаются, его сила растет, и в результате активность в детском саду теряет для него свое прежнее значение, и он все чаще «выпадает» из жизни детского сада», - отмечает А.Н.Леонтьев. Происходит внутреннее созревание, которое подготавливает смену ведущей деятельности ребенка. Игровая деятельность дошкольника постепенно меняется учебной деятельностью ученика.

В связи с этим очень важны наблюдения Д. Б.Эльконина, касающиеся важности игры для развития школьной готовности детей. Ученый подчеркивает, что произвольное поведение рождается в коллективной ролевой игре. Команда исправляет нарушения в имитации предложенного образца, когда одному ребенку сложно осуществлять такой контроль. «Функция контроля еще очень слаба, – отмечает Д.Б.Эльконин, – и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения».

В своих педагогических трудах «Великая Дидактика» и «Материнская школа» Я.А.Коменский придавал большую значимость данной проблеме. Проблему подготовки детей к школе Я.А.Коменский рассматривал в трех направлениях: значение подготовки детей к школе, признаки готовности поступления детей в школу, формы и способы работы школы и родителей. Большую роль в подготовке детей к школе педагог возлагает на родителей и видит значение подготовки детей к школе в том, чтобы родители заранее настраивали своих чад на будущее учение, ни в коем случае не запугивали бы школой, но и наоборот не олицетворяли школу с местом баловства и веселья.

Идеи К.Д.Ушинского о связи воспитания и обучения стал развивать А.В.Запорожец примерно в 75х гг. XX века. Ученый создал концепцию амплификации детского развития, указывая на явления акселерации и пластичности психики ребенка, тем самым предостерегая от форсирования реформы 1884 года о начале школьного обучения с 6-ти летнего детского возраста, доказывая, что не все дети к этому возрасту исчерпали возможности развития в рамках специфических детских видах деятельности. Как считал автор, готовность к обучению в школе формируется неоднородно и достаточно большое количество детей достигает ее лишь к 7-ми летнему возрасту, вследствие чего период 6–7 лет у ребенка является наиболее важным в подготовке дальнейшему систематическому школьному обучению и адаптации к школе. В СССР интерес к проблеме обучения детей в возрасте шести лет возник еще в рамках системы дошкольного образования в 20–30 годы. Тогда представители отечественной дошкольной педагогики (П. П.Блонский, Е. И.Тихеева и др.) включали в содержание образовательной работы в детском саду обучение детей грамоте, счету, ознакомление с простейшими геометрическими формами и телами. При этом, отмечалось плодотворное влияние раннего систематического обучения на их общее развитие и основная масса дошкольников поступала в школу с навыками чтения, что давало возможность для умственного развития детей.

На современном этапе развития образовательной системы дошкольное образование признано первой ступенью общего образования. В связи с этим проблема качественной подготовки дошкольников к школьному обучению выходит на новый уровень и приобретает особое значение. В настоящее время дошкольные образовательные организации строят свою деятельность с опорой на федеральный образовательный программа дошкольного образования (далее — ФОП ДО).

В образовательной программе определены целевые ориентиры дошкольного образования, которые выступают в качестве психолого-педагогической и социально-возрастной характеристики достижений дошкольников по окончании детского сада.

Одним из направлений работы по ФОП ДО является формирование и развитие у воспитанников интеллектуального потенциала и личностных качеств, а также предпосылок учебной деятельности. По ФОП ДО, целевые ориентиры отражают содержание готовности дошкольника к обучению в школе и характеризуются овладением начальными знаниями о

себе, о природном и социальном мире, о произведениях детской литературы, математики, живой природы. Способностью ребенка к проявлению инициативы, любознательности и самостоятельности в разных видах деятельности. Умением проявлять волевые усилия, следовать социальным нормам и правилам в процессе деятельности, соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены. Формированием положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, толерантного отношения, чувства эмпатии к окружающему. Активным взаимодействием со сверстниками и взрослыми, участием в совместных играх, подчинением правил игры, а так же умением договариваться, учитывая интересы и чувства других, способностью разрешать конфликтные ситуации адекватно. Формированием воображения, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре. Развитием соподчинения мотивов, умением строить речевое высказывание в ситуации общения, способностью к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения.

Современная школа не начинает учить с нуля. Она рассчитывает на то, что дети приходят в 1-й класс с достаточным уровнем знаний и навыков, а главное - с развитым восприятием и мышлением, которые позволяют систематически наблюдать изучаемые явления, чтобы выделить в них существенные черты, причину и привлечь выводы. Это предъявляет определенные требования к уровню психического развития ребенка, где должно присутствовать плановое и расчлененное восприятие, элементы теоретического отношения к предмету, обобщенные формы мышления и основные логические операции, семантическое запоминание. Кроме того, ребенок должен обладать начальными навыками в области учебной деятельности (внимание уделяется не результату, а самому способу выполнения учебных заданий, самоконтроля и т. д.).

Готовность к школе — многогранное, многокомпонентное понятие. Выделяются три взаимосвязанных аспекта рассмотрения данного феномена: физиологический, психологический, социально-личностный.

Физиологический аспект готовности раскрывает готовность к школе с позиции созревания организма и физической формы будущего школьника. «Школьная зрелость» показывает уровень морфофункционального развития ребенка, характеризующий его потенциал к систематическому обучению в школе и возможности справиться с учебной нагрузкой без ущерба для здоровья. Для выявления этого уровня используется многофакторный анализ, предполагающий оценку биологической зрелости организма, состояния здоровья, оценку функциональной готовности и прежде всего ряда физиологических функций. Формирование школьной зрелости идет неравномерно. Это следует учитывать при определении сроков начала обучения в школе. Задержка в формировании школьной зрелости, проблемы со здоровьем ребенка служат весомым основанием для начала обучения не ранее 7 лет.

Психологический аспект рассмотрения готовности к школе связан с понятием психологической готовности, которая характеризует особенности психического развития ребенка на пороге школьного обучения (мотивационного, волевого, познавательного, коммуникативного и пр.) с позиции благоприятной адаптации к новым условиям школьного обучения и успешности решения задач учебной деятельности, общения и познания в школе.

В содержании психологической готовности особо выделяется интеллектуальная готовность к школе, под которой понимается уровень развития основных психических процессов, обеспечивающих эффективную интеллектуальную деятельность ребенка в школьном обучении. Интеллектуальная готовность к школе предполагает у детей наличие должным образом сформированных познавательной активности и познавательного интереса, овладение способами и приемами умственной деятельности, развитие знаково-символической функции сознания, речи, общего кругозора и способности к дифференциации картины мира. Учебная деятельность школьника связана с высокой произвольностью, это обуславливает необходимость формирования элементарной волевой готовности к школе. Она выражается в способности ребенка к проявлению настойчивости в достижении цели,

появлении мотивов «долженствования», в умении подчинять свои действия правилам, осуществлять самоконтроль, что в значительной мере облегчает процесс вхождения в новые условия школьного обучения.

Социальный аспект рассмотрения готовности связан с понятием социально-личностной готовности к школе. Социально-личностная готовность характеризует уровень личностного развития дошкольника с позиции его стремления к новой социальной роли ученика, социальной уверенности, способности построить свои отношения с окружающими в соответствии с культурными нормами. Социально-личностная готовность к школе предполагает также определенный уровень развития эмоциональной сферы, самосознания и самооценки ребенка. Социально-личностная готовность свидетельствует о достижении ребенком элементарной социальной зрелости, позволяющей ему правильно ориентироваться в мире, вступать в общение и взаимодействие с людьми, осознавать важность и необходимость обучения в школе, проявлять самостоятельность и активность. Объективную основу для благоприятного вхождения в новую систему отношений в школе создают сформированные в дошкольные годы социально-ценностные ориентации, то есть освоенные ребенком смыслы и построенные на их основе модели поведения, которые субъективно осознаются дошкольником как необходимые и социально одобряемые.

Успешное обучение в школе зависит от мотивационной и коммуникативной готовности ребенка.

Коммуникативная готовность к школе характеризует уровень коммуникативных умений и коммуникативной культуры ребенка на пороге школьного обучения, она проявляется в способности к содержательному общению со взрослыми и сверстниками, овладении правилами культуры общения, устойчивости привычек культурного поведения. Коммуникативная готовность предполагает наличие произвольно-контекстного общения со взрослыми и кооперативно-соревновательного общения со сверстниками. Специальная готовность к школе является дополнением общей готовности и определяется наличием у ребенка специальных знаний, умений и навыков, необходимых для изучения учебных предметов: математики, языка, природоведения.

Мотивационная готовность к школе выражается в активном стремлении ребенка к обучению в школе, к усвоению новых знаний и проявляется в отношении к учебе как общественно значимому делу. Будущий школьник испытывает потребность в новом социальном статусе, желание участвовать в серьезной деятельности, результаты которой положительно оценят значимые взрослые. Она становится стержнем направленности на учебную деятельность и определяет устойчивость адаптации ребенка в школе как новой социальной системе. Мотивационная готовность к обучению в школе – это сложное психолого-педагогическое понятие, отражающее особенности формирования мотивационной сферы в аспекте готовности ребенка включению в учебные взаимодействия и в учебную деятельность. Л.И. Божович в своих работах уточняет, что к моменту поступления в школу в мотивационной сфере ребенка уже должны быть развиты как социальные, так и познавательные мотивы учения, которые дают возможность старшему дошкольнику осознанно принимать и выполнять поставленные перед ним задачи, то есть стать субъектом учения. Выпускник детского сада, который готов к школьному обучению, обладает учебной направленностью мотивации, состоящей из познавательных и социальных мотивов учения, при этом не следует забывать о мотивах достижения. Таким образом, в структуре готовности к обучению в школе мотивационная готовность к обучению старших дошкольников наиболее важное качество.

Для воспитателей важно понимать, что уровень мотивационной готовности каждого ребенка к учебной деятельности в школьных условиях является важным фактором успешной адаптации и дальнейшей эффективной учебной деятельности.

Известные исследователи С. Костюк, О. В. Запорожец отмечали, что развитие ребенка имеет определенную последовательность и логику. Его не следует искусственно ускорять, форсировать, но в каждом периоде очень важно обеспечить такие условия, при которых те

психологические способности, качества и процессы, которые характерны для данного возраста, будут развиваться наиболее полно. То есть, готовя ребенка к школе, вы не должны заботиться об искусственном ускорении его развития. Целесообразно облегчить усиление, то есть наиболее полное развитие и обогащение тех психологических функций, которые специфичны для этого периода, которые в этот период возникают, закладываются, развиваются, формируются. Готовность к школьному обучению — определённый уровень морфофункционального и психологического развития ребёнка, при котором систематическое школьное обучение не приводит к ухудшению состояния здоровья, срывам социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения.

Проблема готовности ребенка к школе была сформулирована несколько десятилетий назад (как школьная проблема - возможно, всегда) в связи с изменением сроков начала систематического обучения. Она возникла не только в нашей стране, но практически во всех странах Европы. Затем они начали определять, в каком возрасте лучше начинать подготовку.

В настоящее время было предложено много способов определения готовности ребенка к обучению. Некоторые ученые и специалисты считали достаточным критерием для достижения определенной степени морфологического развития, другие связывали готовность с умственным развитием, другие считали состояние определенного уровня умственного развития и прежде всего необходимым личностным развитием. Поэтому в реальной практике, в педагогических и психологических науках, все еще существуют различия в понимании понятий «подготовка к школе», «готовность к школе», «школьная зрелость» и «психологическая готовность к школе».

Важно, чтобы ребенок ходил в школу физически готовым: был физически развитым, здоровым. Но психологическая готовность также необходима, что определяется системой требований, которые школа предъявляет к ребенку. Как показывают исследования, они связаны с изменением социального положения ребенка в обществе, а также с особенностями учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Специфическое содержание психологической готовности не является постоянным, изменяется и обогащается. Как возможно определить, какие дети готовы, а какие не готовы к школе? Каков наиболее распространенный критерий психологической готовности?

П.П.Блонский доказал, что дети, которые не готовы к систематическому образованию, имеют более тяжелый и длительный период адаптации к школе; у них часто возникают различные трудности в обучении; среди них гораздо больше неуспевающих, причем не только в первом классе.

Известно, что более половины «неподготовленных» детей в школе имеют низкую успеваемость, что означает, что определение степени готовности является одним из способов предотвращения неудачи. «Нежелание» для учителя является сигналом, который указывает на необходимость пристального внимания к ученику, поиска эффективных средств и методов обучения, индивидуального подхода, который бы учитывал особенности и возможности ребенка. По словам врачей, значительная часть детей сочетает психологическую неготовность с недостаточной функциональной подготовленностью организма.

Наблюдая за младшими школьниками, анализируя описания учеников, которые не готовы к школе, Г.Г. Кравцов, А.Е. Кравцова выделяют три основных направления, где существуют психологические трудности и проблемы.

Первая группа проблем связана с непониманием детьми конкретной позиции учителя, его профессиональной роли. Учитель - это не просто взрослый человек, который рассказывает интересную историю, все его действия подчинены задаче обучения детей. Непонимание этого усложняет восприятие ребенком предложенной задачи как задачи обучения, препятствует выбору проблемы обучения.

Вторая группа проблем связана с развитием общения и умением общаться с другими детьми. Это связано с самой сущностью учебной деятельности. Образовательная деятельность является коллективной деятельностью.

Индивидуальная учебная деятельность является собственностью тех, кто уже научился учиться. Первоклассники не могут этого сделать.

Третья группа проблем связана со специфическим отношением дошкольника к себе, к своим способностям, к своей деятельности и их результатам.

Эти три группы трудностей являются наиболее важными, первичными для детей, психологически неподготовленных к школе. Поэтому для детей с низким уровнем развития психологической готовности к школе существует коррекционная программа, которая включает в себя развивающие игры, которые позволяют продвигать умственное и личностное развитие детей и ориентироваться в межличностном взаимодействии со сверстниками для создания совместной деятельности.

Коррекционная и развивающая деятельность должна помочь ребенку овладеть основными компонентами интеллектуальной деятельности: ориентированной на мотивацию (способность полностью выполнять инструкции), оперативной (методы действия, достижение результатов), контрольной и оценочной (способность контролировать ход работы и адекватно оценить его результаты). От того, как педагог-психолог сможет организовать коррекционные занятия, использовать различные виды деятельности, во многом зависит их эффективность.

Результаты коррекционной работы могут проявляться у ребенка в процессе работы с ним, вплоть до завершения процесса психокоррекции и в течение длительного времени после окончания занятий.

Таким образом, психологическая готовность ребенка 7 лет к школе является важной психолого-педагогической проблемой. Ее решения связаны с четким определением целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольной организации. В то же время ее решение зависит от системного подхода к решению проблемы с учетом комплекса физиологических, психологических, социальных и внутренних семейных факторов.

Под готовностью к школе понимается необходимый и достаточный уровень психического и социального развития ребенка для освоения школьной программы. Это один из важнейших результатов психического развития личности в период дошкольного детства. Основной целью определения педагогической готовности к школе является предотвращение дезадаптации в школе.

Создание благоприятных условий в школе и влияние на домашнюю атмосферу ребенка являются основными задачами учителя в первые месяцы пребывания ребенка в школе. Для этого необходимо обеспечить выполнение следующих направлений работы:

1. определение школьного статуса ребенка;
2. педагогическую диагностику образовательного потенциала ребенка;
3. изучение и анализ семейного положения ребенка;
4. работать с детьми, нуждающимися в особой помощи;
5. педагогическое консультирование и психолого-педагогическое универсальное воспитание родителей.

С целью педагогической коррекции уровня подготовки недостаточно подготовленных детей используются следующие формы работы:

1. обучение родителей навыкам коррекционной работы со своими детьми;
2. организация летней школы;
3. специальные занятия во второй половине дня.

Решение проблемы подготовки ребенка к школе требует преемственности в работе детского сада и школы. Для этого при подготовке детей к школе в процессе дошкольного образования выделяются анатомо-физиологические, психолого-педагогические, педагогические и организационные аспекты, направленные на обеспечение физической и физиолого-педагогической и социальной подготовки ребенка к школе.

Обучение и воспитание ребенка необходимы совместными усилиями, что актуализирует необходимость установления тесного сотрудничества также между родителями, воспитателем и учителем начальной школы. В то же время удовлетворение

требований школы означает не просто выполнение конкретных требований, касающихся знаний и навыков детей, но, прежде всего, обеспечение такого уровня преемственности в работе семьи и детского сада, основанного на единстве задач образования во всех его частях.

С самого начала психическое воспитание должно быть направлено на укрепление личностных качеств ребенка, на привлечение ребенка к наиболее важным человеческим ценностям.

Для того, чтобы в дальнейшем ребенок учился хорошо и усердно, он должен быть заинтересован, любое дело должно захватывать, быть необходимым, дарить радость, удовольствие, эстетическое удовольствие, раскрывать моральный смысл той или иной работы.

Вот почему с первых дней семилетних учеников в школе учитель должен следить за тем, чтобы посещение школы ребенком не было обременительным, чтобы учащийся формировал мотив познавательного обучения, который доминировал бы в дальнейшем образовании.

Что касается физической готовности детей к школе, то нормально развитые здоровые дети довольно быстро адаптируются к новым условиям: проявляют должную осмотрительность, легко восстанавливают силы после короткого отдыха. Ослабленные дети быстро устают, более истощаются. И хотя постепенно все привыкают к школьному режиму, они учатся работать определенным образом, но для некоторых это гораздо проще, чем для других.

Таким образом, можно сказать, что готовность к школе включает в себя несколько компонентов: психологическая, социальная, физиологическая. Физиологическая готовность определяется состоянием его здоровья. Социальная готовность представляет собой готовность ребёнка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе. Психологическая готовность заключается в том, что у ребенка уже к моменту поступления в школу должны сформироваться психологические черты, присущие школьнику. Итогом развития в дошкольном детстве являются предпосылки этих черт, достаточные для того, чтобы приспособиться к условиям школы. К таким предпосылкам относятся желание стать школьником.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.rg.ru.2013/11/25/doshk-standart-dok.htm> [Дата обращения: 05.05.2024]. – Текст: электронный

Сырбу М.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Толмачева В.В., канд пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Диагностика уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста в ДОУ

Аннотации: в статье представлены результаты диагностической работы, направленной на выявление исходного уровня развития мелкой моторики детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: диагностика, мелкая моторика, развитие, ребенок старшего дошкольного возраста

Проблема развития мелкой моторики изучалась издавна. Исследования таких авторов, как П.А. Анохин, Н.А. Бернштейн, М.М. Кольцова, М. Монтессори, Л.А. Новикова, Л.Г. Парамонова, Е.А. Стребелева, В.А. Сухомлинский показывают, что развитие мелкой

моторики играет ключевую роль в общем процессе психического и физиологического развития детей. Данные авторы определили, что развитие моторики есть начало развития речи и мышления, однако позиции авторов не являются одинаковыми и между ними существуют определенные разногласия.

Так, отметим, что в повседневной жизни человеку требуется каждую минуту совершать какие-либо действия, связанные с мелкой моторикой: рисование, манипулирование с мелкими предметами, застегивание и расстегивание пуговиц и т.д. Любые ежедневные действия и сложные задачи, с которыми родители помогают справляться ребенку, прямо влияют на то, сохранит ли он свою природную любознательность, сможет ли совершенствовать интеллектуальные способности, будет ли уверенно чувствовать себя в новых ситуациях. Первые несколько лет жизни – это возможность помочь стать ребенку тем, кем он может стать.

Диагностика уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста охватила 25 детей старшего дошкольного возраста, 2 педагога дошкольной образовательной организации.

Для проведения диагностики нами были использованы следующие методы и методики исследования:

1. Модифицированная методика «Дорожки» (по Л.А. Венгеру).
2. Диагностическая методика «Фигуры» (по В. Мытачину)
3. Тест на ручную скорость (модифицированный тест Н.А. Бернштейна).

Для определения уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста нами были выделены определенные критерии и показатели на основе исследований Н.А.Бернштейн и А.В.Петрова.

Для того чтобы выявить сформированность такого компонента, как развитость мускулатуры пальцев рук, с детьми старшего дошкольного возраста проводилась диагностическая методика «Дорожки» (по Л.А. Венгеру). Детям необходимо соединить линии между домами и машиной. На рисунке изображены дорожки, у одного конца которых стоят машины, у другого – дом. Машина должна “проехать” по дорожке к дому. Ширина дорожек подбирается так, чтобы была достаточно трудна, но доступна ребенку. Тип дорожек усложняется от первой к последней.

По результатам диагностического задания с детьми старшего дошкольного возраста нами были выявлены следующие уровни развития мускулатуры пальцев рук:

1. Высокий уровень. Всего у 20% детей был выявлен высокий уровень развития мускулатуры пальцев на руках (или у 3 человек). Дети подошли к выполнению задания ответственно, линии были прямыми, разрывы не превышали 3-х штук, серьезных отклонений от границ «дорожки» не было обнаружено.

2. Средний уровень. У 5 детей (или у 33%) был выявлен средний уровень развитости мускулатуры пальцев рук. Наиболее часто встречающимися недочетами при выполнении диагностического задания являлись: сильное нажатие карандаша на бумагу (жирная линия) – у 3 детей, сильные разрывы между линиями – 4 ребенка, слишком тонкая линия с явными отклонениями от границ «дорожки» – 4 ребенка.

3. Низкий уровень. У 7 старших дошкольников был выявлен низкий уровень развития мускулатуры пальцев на руках. Это 47% от общего количество воспитанников. Наиболее частыми ошибками при выполнении диагностического задания являлись разрывы при проведении линий, «протыкание» бумаги от сильного нажатия карандаша, не доведение линии до «домика». 2 ребенка не смогли выполнить задание 3.

Таким образом, мы установили, что такой компонент, как развитость мускулатуры пальцев рук у детей старшего дошкольного возраста находится на низком уровне. Более 80% дошкольников испытывали трудности при выполнении диагностического задания.

Для того чтобы выявить сформированность такого компонента, как степень дифференцированности пальцев рук, с детьми старшего дошкольного возраста проводилась диагностическая методика «Фигуры» (по В. Мытачину).

Детям предлагается вырезать фигуры по контурам. Ширина линий подбирается так, чтобы была достаточно трудна, но доступна ребенку. Тип фигур с каждой попыткой усложняется.

По результатам диагностического задания с детьми старшего дошкольного возраста нами были выявлены следующие уровни дифференцированности пальцев рук у детей старшего дошкольного возраста:

1. Высокий уровень. Проведенная диагностика позволила установить, что у 27% старших дошкольников (4 человек) на высоком уровне развита дифференцированность пальцев рук и дифференцированность усилий пальцев рук. Дети вырезали фигуры по контуру. Они не вышли за контур фигуры, приложили усилия для сглаживания углов фигур при вырезании.

2. Средний уровень. У 6 человек (40% детей) средний уровень дифференцированности усилий пальцев рук. При использовании ножниц 5 детей вышли за контур на 1 мм, а также имели небольшие углы при вырезании фигур. Наибольшую трудность дети испытывали при вырезании геометрических фигур.

3. Низкий уровень. У 33% детей (5 человек) низкий уровень дифференцированности пальцев рук. 2 ребенка вышли за внутренний контур фигур более чем на 2 мм, 3 детей – за внешний контур. У всех детей наблюдалось наличие неровностей при вырезании круга и фигуры под номером 5. В общем 2 ребенка прикладывали усилия к выполнению задания, 2 ребенка не проявили особого интереса.

Таким образом, мы установили, что такой компонент, как дифференцированность пальцев рук (и усилий) у детей старшего дошкольного возраста находится на низком уровне также как и развитость мускулатуры. 73% дошкольников испытывали трудности при выполнении диагностического задания, 33% детей совершили значительные ошибки при вырезании фигур (в основном, имеющих скругленные границы).

Для того чтобы выявить сформированность такого компонента, как мелкая мускулатура (моторика) пальцев рук, с детьми старшего дошкольного возраста проводился тест на ручную скорость (модифицированный тест Н.А. Бернштейна).

Детям предлагается расположить в течении 1 минуты 12 красных счетных палочек на белых листах картона строго по начерченным линиям.

По результатам тестирования с детьми старшего дошкольного возраста нами были выявлены следующие уровни развитости и сформированности мелкой моторики пальцев рук у детей старшего дошкольного возраста:

1. Высокий уровень. У 27% детей был выявлен высокий уровень (4 старших дошкольников). Дети вовремя справились с заданием без помощи педагога, использовали счетные палочки только красного цвета. Задание выполнили верно.

2. Средний уровень. У 33% дошкольников (5 детей) средний уровень развития мелкой моторики. 2 ребенка старшего дошкольного возраста, верно расположили 8 красных палочек, 2 ребенка – 7 красных палочек. 1 ребенка снизил скорость выполнения теста к концу времени, перепутал счетную палочку, но в итоге выбрал красную, а не зеленую.

3. Низкий уровень. У 40% детей (или 6 воспитанников) был выявлен низкий уровень сформированности мелкой мускулатуры пальцев рук. 2 детей расположили 5 палочек (из них 1 ребенок использовал зеленые палочки), 3 детей – по 4 палочки (все красного цвета). 5 детей затруднялись в четком расположении палочки по контуру, тщательно размещали их на листе картона. 3 ребенка обратились за помощью к педагогу, так как не до конца поняли смысл задания. В общем, дети не испытывали особого.

Таким образом, мы установили, что такой компонент, как развитость и сформированность мелкой мускулатуры пальцев рук у детей старшего дошкольного возраста находится на низком уровне. У 40% низкий уровень, у 33% – средний. Всего 27% воспитанников верно выполнили тестирование.

Суммировав результаты всех диагностических заданий, к высокому уровню развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста мы отнесли 4 детей (25%), к среднему уровню – 5 детей (35%) и к низкому уровню – 6 детей (40%).

На основании проведенной диагностики по выявлению уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста можно сформировать вывод о том, что у многих детей мелкая моторика недостаточно развита. Дети имеют слабую мускулатуру и диверсификацию пальцев. Данный факт определяет необходимость в продолжении осуществления работы с детьми по развитию мелкой моторики.

Педагоги практически не используют пластилинографию в процессе развития мелкой моторики воспитанников, а также имеют слабый уровень взаимодействия с семьями старших дошкольников. Анализ календарно-тематического плана показал, что занятиям по пластилинографии не уделено достаточного внимания. Так, это определяет необходимость разработки методических рекомендаций по взаимодействию ДОУ и семьи для развития моторики у детей старшего дошкольного возраста посредством пластилинографии.

Тарасевич В. Ю., студент БарГУ
научный руководитель: Королёва Н. А., магистр пед. наук,
ст. преподаватель БарГУ
г. Барановичи, Беларусь

Педагогические условия активизации двигательной деятельности детей младшего дошкольного возраста на прогулке

Аннотация: в статье рассматривается проблема активизации двигательной деятельности детей младшего дошкольного возраста на прогулке, раскрыты основные характеристики понятий «двигательная деятельность» и «двигательная активность»; охарактеризованы особенности развития двигательной деятельности в дошкольном возрасте, определены педагогические условия активизации двигательной деятельности детей в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: двигательная деятельность, двигательная активность, физические упражнения, двигательный режим, прогулка, младший дошкольный возраст

Двигательная активность является не только основным условием развития движений, но и средством разностороннего воспитания ребёнка. Поэтому её оптимизация считается одной из наиболее важных задач образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Поиск новых оптимальных путей активизации двигательной деятельности дошкольников и недостаточная изученность, на наш взгляд, данного вопроса определяют актуальность выбора темы исследования «Педагогические условия активизации двигательной деятельности детей младшего дошкольного возраста на прогулке».

Цель проведённого исследования: теоретически обосновать и эмпирически проверить педагогические условия активизации двигательной деятельности детей младшего дошкольного возраста в процессе проведения прогулки в учреждении дошкольного образования.

Рассмотрим основные понятия, характеризующие теоретическое обоснование проблемы.

Деятельность представляет собой процесс активного отношения человека к действительности, в ходе которого осуществляется достижение субъектом поставленных ранее целей и удовлетворение разнообразных потребностей, а также освоение

общественного опыта. Отличительные черты человеческой деятельности состоят в её общественном характере, целенаправленности и плановости.

Двигательная деятельность, по мнению Р.С. Немова, является важнейшей формой удовлетворения различных потребностей субъекта. Обучение детей двигательным действиям, рассматриваемое в данном аспекте в качестве условия выживания, в простейших формах появляется с возникновением жизни и постепенно усложняясь, совершенствуется [1, с. 151].

Важным аспектом двигательного развития является двигательная активность, которая охватывает все движения, которые ребёнок совершает в течение определённого периода времени.

Термин «двигательная активность» можно разделить на следующие взаимосвязанные компоненты: активность в сфере физического воспитания, физическая активность во время образовательных, общественно полезных занятий, а также спонтанная физическая активность в свободное время. Данные компоненты, как подчеркивают Н.А. Фомин и Ю.И. Вавилов [2, с. 15], поддерживают тесную взаимосвязь друг с другом, и в совокупности способствуют целостному развитию ребёнка.

К характеристикам двигательной активности можно отнести и такие параметры, как «уровень двигательной активности» и «двигательный тип».

М.А. Рунова выделяет три основных уровня двигательной активности:

- высокий уровень — для детей характерны высокая подвижность и высокий уровень развития основных видов движений, а также достаточно богатый двигательный опыт, который позволяет им обогащать свою самостоятельную деятельность;

- средний уровень — для детей характерны средние и высокие показатели физической подготовленности, высокий уровень развития двигательных качеств, в том числе разнообразие самостоятельной двигательной деятельности;

- низкий уровень — у детей наблюдается отставание показателей развития основных видов движений и физических качеств от возрастных нормативов, а также общая пассивность, застенчивость и обидчивость. Дети с низким уровнем двигательной активности — это малоподвижные дети [3].

Наиболее полное выражение потребности детей в движении происходит через самостоятельную деятельность. Данный вид двигательной активности возникает по инициативе ребёнка и, по мнению ряда физиологов, более полно удовлетворяет его двигательные потребности в сравнении с организованной деятельностью. Самостоятельная двигательная активность включает в себя достаточно широкий спектр движений, позволяя ребёнку выбирать тип, а также темп и ритм, включая паузы по мере необходимости. Хотя данная форма активности требует тонкого и косвенного руководства, её заметное преимущество состоит в самостоятельности ребёнка и принятии решений [3].

Кроме того, самостоятельная двигательная деятельность активно способствует развитию организаторских способностей детей, позволяя им организовывать игры на свежем воздухе и заниматься физическими упражнениями, при этом исследуя окружающую природу в разное время года.

Важность двигательной активности заключается в её роли как фундаментального условия и инструмента содействия целостному развитию ребёнка. Признание индивидуальных особенностей двигательной активности детей дошкольного возраста, особенно их уникального уровня подвижности, имеет решающее значение. Каждый ребёнок обладает особыми потребностями и двигательными способностями, которые требуют индивидуального внимания со стороны педагога. Следовательно, содержание двигательной активности дошкольников должно быть строго индивидуальным, чтобы соответствовать этим специфическим требованиям.

Двигательная активность является фундаментальной биологической необходимостью, имеющей решающее значение для поддержания здоровья человека. Однако её значение

варьируется в разные возрастные периоды из-за отличительных характеристик, связанных с каждым этапом жизни.

В раннем детстве спонтанная двигательная активность остается основным методом физического воспитания. Г.П. Юрко и другие специалисты подчеркивают значение ранних лет в формировании самостоятельной двигательной активности ребёнка. Они предупреждают, что недостатки в этот период сложно компенсировать в дальнейшей жизни [4, с. 17].

Третий год жизни ребёнка знаменует собой решающий этап в его развитии. Хотя темпы физического роста могут замедляться, общая сила тела увеличивается, что сопровождается улучшением двигательных навыков. Несмотря на эти достижения, опорно-двигательная система в этот период остается относительно неразвитой. Двигательный опыт ограничен, что приводит к непреднамеренным движениям со случайными направлениями. Эмоциональные проявления нестабильны, а активное торможение недостаточно развито.

Развитие двигательной активности у детей дошкольного возраста предполагает использование различных средств и методов. Знание и понимание средств физического воспитания и их характеристик позволяет педагогам выбирать наиболее эффективные упражнения и разрабатывать новые программы в соответствии с педагогическими целями. В современной системе физического воспитания акцент делается на комплексном подходе к использованию ресурсов. Как подчеркивает В.А. Шишкина [5], основными средствами физического воспитания являются физические упражнения, дополняемые вспомогательными факторами, такими как естественные силы природы и гигиенические условия. Такой многогранный подход позволяет разработать тонкую и эффективную стратегию содействия двигательному развитию дошкольников.

Гигиенические факторы охватывают целый спектр элементов, таких как общий режим труда и отдыха, питание и гигиена одежды, обуви и оборудования для занятий физкультурой. Эффективность этих факторов в достижении целей физического воспитания зависит от обеспечения полного физиологического и психологического комфорта ребёнка.

Физические упражнения выделяются как основные и отличительные средства в области физического воспитания. М.А. Рунова определяет физические упражнения как целенаправленные двигательные действия, разработанные и применяемые для улучшения физического самочувствия человека. Понятие «физические упражнения» неразрывно связано с представлениями о движениях человека и двигательных действиях. Такое понимание подчеркивает целенаправленный характер физических упражнений, способствующих физическому совершенствованию и общему благополучию [3].

Согласно В.А. Шишкиной, эффективность физических упражнений в решении задач физического воспитания заключается в их интеграции в комплексный двигательный режим. Этот режим должен быть адаптирован с учётом возраста и индивидуальных особенностей двигательной активности каждого ребёнка, обеспечивая целостный и персонализированный подход к физическому развитию [5].

Э.Я. Степаненкова указывает на синергетический характер всех средств физического воспитания, подчеркивая их роль как компонентов комплексной системы воспитания физической культуры и благополучия в определенной возрастной группе [6].

Этому целостному подходу способствуют различные организованные формы физической активности. К ним относятся структурированные занятия физкультурой, оздоровительные мероприятия в течение дня (такие как утренняя гимнастика, перерывы на занятия физкультурой, игры на свежем воздухе и упражнения во время прогулок, а также закаливающие мероприятия), различные формы активного отдыха (прогулки, развлекательные мероприятия и дни, посвященные здоровью), индивидуальные и дифференцированные усилия (специально разработанные для детей с особенностями физического и двигательного развития), а также профилактические и реабилитационные мероприятия, часто проводимые по плану врача.

С детьми младшего дошкольного возраста в физкультурно-оздоровительной работе эффективным является использование прогулок для повышения их общей физической активности. Как в организованных, так и в самостоятельных играх на прогулке эффективное управление двигательной деятельностью дошкольников предполагает своевременные переходы между различными видами деятельности и разумное их сочетание, с учётом уровня подвижности каждого ребёнка.

С.Н. Теплюк выделяет различные типы прогулок: обзорная прогулка, творческая прогулка, прогулка с заданиями, тренировочная прогулка и развлекательная прогулка. Эта классификация предоставляет педагогическим работникам учреждения образования гибкость в разнообразии планирования и проведения прогулок в течение всего года [7, с. 5].

По мнению О.Н. Иващенко, основными структурными компонентами прогулки являются подвижные игры и игровые упражнения, которые организуемы взрослыми. Учитывая, что дети младшего дошкольного возраста имеют ограниченный опыт самостоятельной двигательной деятельности, и многие движения все еще находятся в стадии формирования, ежедневные игры и упражнения на свежем воздухе играют решающую роль. Они направлены на тренировку и закрепление двигательных навыков, успешно решая рекреационные, образовательные и развивающие задачи во время прогулок.

Т.И. Осокина подчеркивает важность продуманного планирования в регулировании двигательной активности детей во время прогулок. Оно предполагает внедрение методов и технологий, приоритетом которых является создание высокой вариативности педагогических условий. Такая вариативность направлена на повышение эффективности двигательной активности детей, что достигается в первую очередь за счет выбора дифференцированных заданий [8]. З.М. Богуславская отмечает, что стратегически внедряя разнообразные задачи, педагогические работники дошкольного учреждения могут оптимизировать среду обучения, способствуя более активному и эффективному развитию моторики у детей во время прогулок. При планировании прогулок, помимо подвижных игр, физических упражнений, наблюдений, целесообразность использовать индивидуальную работу по развитию движений детей [9].

М. А. Рунова выделяет следующие условия, необходимые для оптимального развития двигательной активности детей дошкольного возраста: рациональное сочетание разнообразных видов занятий, способов организации детей (фронтальный, групповой, поточный, посменный, индивидуальный), форм двигательной активности; сочетание движений различной интенсивности; оптимальное использование физкультурного оборудования (максимально обыграть); лаконичное объяснение заданий, а также детальный и четкий показ упражнений; вариативность подвижных игр и приёмов их усложнения; учёт индивидуальных особенностей двигательной активности дошкольников в самостоятельной деятельности; дифференцированный подход с учётом индивидуального уровня двигательной активности детей; систематичность и последовательность работы, конкретность, учёт предыдущей работы [3].

Результаты изучения научных исследований и методической практики стали основой для разработки содержания целенаправленной деятельности по активизации двигательной активности детей младшего дошкольного возраста на прогулке, которая представлена в перспективном плане работы, реализуемом в течение одного сезона: март—апрель 2024 г.

Цель эмпирического исследования: повышение эффективности процесса развития двигательной деятельности во время прогулки у детей младшего дошкольного возраста.

Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи:

- обеспечить условия для активной, содержательной, разнообразной и интересной для детей деятельности;
- формировать доступные представления и знания о пользе занятий физическими упражнениями на свежем воздухе;
- улучшить двигательный статус детей с учётом индивидуальных возможностей и способностей;

— сохранить и укрепить здоровье детей.

Данные задачи решались в ходе организации и проведения разработанных нами восьми комплексных прогулок с детьми младшего дошкольного возраста. С целью активизации двигательной деятельности детей во время прогулок использовались следующие приёмы: рациональное использование физкультурного оборудования (минимум оборудования максимально обыграть); включение разных способов организации детей (фронтальный, поточный, групповой, посменный, станционный, индивидуальный); активизация мыслительной деятельности ребёнка (использование пространственной терминологии, самостоятельный выбор способа выполнения действий, наводящие вопросы, создание поисковых ситуаций); создание специальных ситуаций для проявления таких качеств ребёнка, как решительность, смелость, находчивость; лаконичное объяснение заданий и чёткий показ упражнений; вариативность подвижных игр, приемов их усложнения.

Основная стратегия повышения двигательной активности малоподвижных детей включала в себя поощрение их подвижности в различных видах деятельности, особенно в тех, которые основаны на игре. Акцент делался на развитии внутренней склонности малышей к движению и их динамичной вовлечённости через разнообразный диапазон движений. В дополнение к общепедагогическим методам, как для групп с высокой, так и для маломобильных групп детям предлагались индивидуальные двигательные задания в форме игр-упражнений.

При планировании прогулки особое внимание уделялось сбалансированному сочетанию как спокойных, так и физически активных занятий, обеспечивая хорошо распределённый уровень активности на протяжении всего занятия на свежем воздухе.

Экспериментальная работа по активизации двигательной деятельности детей младшего дошкольного возраста на прогулке проводилась с января по апрель 2024 года на базе ГУО «Детский сад № 69 г. Барановичи. В эксперименте приняли участие 50 детей младшего дошкольного возраста: 25 детей в возрасте 3—3,5 лет (экспериментальная группа) и 25 детей в возрасте 3—3,5 лет (контрольная группа).

Для изучения уровня развития двигательной деятельности у младших дошкольников использовали метод педагогического наблюдения и метод шагометрии. В результате диагностики было установлено, что 32% детей (8 человек) в экспериментальной группе и 36% детей (9 человек) в контрольной группе демонстрируют высокий уровень развития двигательной активности, средний уровень установлен у 40% детей (10 человек) в экспериментальной группе и 44% (11 человек) в контрольной группе, минимальный уровень наблюдался у 28% детей (7 человек) из экспериментальной группы и у 20% детей (5 человек) из контрольной группы. Таким образом, было выявлен преобладающий низкий уровень двигательной активности в группе.

В конце эксперимента был проведен итоговый этап исследования. Для обследования были предложен тот же вид задания, что и при первичной диагностике уровня развития двигательной деятельности детей младшего дошкольного возраста. Сравнение данных констатирующего этапа с данными, полученными на контрольном этапе, показывает, что в ЭГ: количество детей с низким уровнем уменьшилось на 24%; на 12% увеличилось количество детей, имеющих высокий уровень развития двигательной деятельности; увеличилось количество детей, показавших средний уровень развития двигательной деятельности (было 40%, стало 52%). Это доказывает, что содержание и приёмы формирующего этапа эксперимента были выбраны правильно и оказались эффективными для повышения уровня развития двигательной деятельности детей у младшего дошкольного возраста.

Таким образом, результаты контрольного исследования свидетельствуют об эффективности активизации двигательной деятельности детей младшего дошкольного возраста на прогулке.

Список литературы:

1. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. / Р.С. Немов. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — Кн. 2 : Психология образования. — 496 с.
2. Фомин, Н.А. Физиологические особенности двигательной активности / Н. А. Фомин, Ю. И. Вавилов. — М. : Физкультура и спорт, 1991. — 230 с.
3. Рунова, М.А. Двигательная активность ребёнка в детском саду / М. А. Рунова. — М. : Мозаика-Синтез, 2004. — 256 с.
4. Юрко, Г.П. Физическое воспитание детей раннего и дошкольного возраста / Г.П. Юрко, В.П. Спирина, Р.Г. Сорочек, З.С. Уварова. — М. : Просвещение, 2003. — 216 с.
5. Шишкина, В.А. Двигательное развитие дошкольника : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / В.А. Шишкина. — Минск : НИО, 2011. — 135 с.
6. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка / Э.Я. Степаненкова. — М. : Академия, 2008. — 368 с.
7. Теплюк, С. Н. Занятия на прогулках с детьми старшего дошкольного возраста / С. Н. Теплюк. — М. : Гуманитарный издательский центр Владос, 2001. — 160 с.
8. Осокина, Т. И. Физическая культура в детском саду / Т.И. Осокина. — Минск : Физкультура и спорт, 1986. — 232 с.
9. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста : книга для воспитателя / З.М. Богуславская, К. О. Смирнова. — М. : Просвещение, 1991. — 207 с.

Таргонская С.С., студентка СурГПУ

*Научный руководитель: Рюмина Ю.Н., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Социальные эмоции у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: особенности развития и коррекции

Аннотация: в данной статье рассматривается ряд вопросов, касающихся теоретических и практических аспектов развития социальных эмоций у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Сформирован общий перечень основных проблем развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников, тормозящее их нормальное развитие. Предлагаются некоторые пути коррекции развития социальных эмоций детей с задержкой психического развития, которые, при комплексном подходе, способствуют общему разрешению проблем.

Ключевые слова: задержка психического развития, эмоционально-волевая сфера, социальные эмоции, сюжетно-ролевая игра.

Развитие эмоционально-волевой сферы играет важную роль в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Эта сфера тесно связана с волевыми качествами, личностными особенностями и мотивацией.

Эмоции не только влияют на психическое состояние человека, но и имеют физиологические проявления. Они могут служить мощным стимулом для достижения целей, поскольку повышают мотивацию.

Эмоции и чувства человека тесно связаны между собой и могут влиять на формирование социальных эмоций. А. В. Запорожец определяет социальные эмоции как стабильные чувства, которые имеют социальную ориентацию и отражают желание совершить что-то полезное как для себя, так и для окружающих.

Помимо основных потребностей ребёнка, появляются и более сложные — социальные. Они играют важную роль в общении ребёнка со сверстниками и взрослыми. Именно социальные эмоции формируют поведение дошкольника в обществе.

Чтобы понять, насколько успешно ребёнок адаптируется к окружающему миру и людям, необходимо обратить внимание на эмоции, которые его окружают.

Если ребёнок испытывает положительные эмоции, такие как радость, счастье, веселье, любовь, то это свидетельствует о том, что адаптация проходит успешно. Однако если он сталкивается с отрицательными эмоциями, такими как страдание, печаль, отвращение, страх или ненависть, это может затруднить его способность выражать социальные эмоции и общаться с окружающими.

Социальные эмоции можно разделить на три группы:

—Интеллектуальные эмоции — это переживания, которые возникают у человека в процессе познания окружающего мира. Например, удивление ребёнка, когда он узнаёт что-то новое, стимулирует его познавательную деятельность. Кроме того, к интеллектуальным эмоциям относятся сомнения, удовлетворение, уверенность и радость.

—Нравственные (моральные) эмоции формируются при общении со взрослыми и сверстниками. Они связаны с нравственными принципами и моралью, принятыми в обществе. Например, жалость и сострадание, чувство долга и ответственности перед людьми, чувство патриотизма.

—Эстетические эмоции возникают при создании и восприятии возвышенного, прекрасного, трагического и комического. Это радость и умиротворение от просмотра чего-то прекрасного, чувство красоты и гармонии от прослушивания музыки, просмотра скульптуры или живописи, от прочтения художественной литературы и так далее. [1].

Все перечисленные эмоции тесно связаны между собой и характеризуют личность человека. Как отмечали в своих работах Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева и А.Н. Леонтьев, эмоции формируются под влиянием социальных условий, в которых растёт ребёнок.

Такие учёные, как Е. Е. Данилова и А. М. Прихожан, полагают, что развитие личности можно описать через три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Эти компоненты помогают понять, как формируются социальные эмоции у детей дошкольного возраста.

Когнитивный компонент помогает дошкольнику сформировать представление о себе и своих способностях. По мере того как ребёнок осваивается в обществе, он начинает общаться с другими детьми и учиться различать свои эмоции и эмоции окружающих людей.

Это приводит к тому, что ребёнок учится сравнивать и группировать социальные эмоции, и это помогает ему развивать эмоциональный интеллект.

Эмоционально-ценностный компонент отвечает за то, как ребёнок относится к себе и другим людям в целом. Он помогает формировать чувство собственного достоинства и самоуважение.

Это вид социальных эмоций, которые помогают нам выработать ценностное отношение к окружающему миру.

Поведенческий компонент позволяет оценить способность ребёнка принимать самостоятельные решения, контролировать свои эмоции и поведение, а также нести ответственность за свои слова и поступки. На этом этапе ребёнок учится регулировать свои эмоции и поведение.

Формируется способность контролировать и регулировать свои социальные эмоции, определять их интенсивность и осознанно управлять ими. Это помогает детям мотивировать себя на определённое социальное поведение. Такие навыки развиваются в различных видах детской деятельности, включая игру.

Задержка психического развития — это нарушение или замедление обычного темпа развития психики ребёнка.

При задержке психического развития у детей наблюдаются общие специфические особенности эмоционального состояния, которые позволяют отнести их к определённой категории.

Развитие социальных эмоций тесно связано с появлением новых интересов, предпочтений, мотивов поведения ребёнка. В результате формируются особенности поведения и навыки регулирования эмоциональных реакций.

Формирование эмоциональной сферы личности ребенка, в дошкольный период, делится на три этапа:

- Развитие эмоционального самоконтроля ребенка, от 3 до 4 лет.
- Нравственное воспитание, в возрасте от 4 до 5 лет.
- Формирование деятельных индивидуальных качеств ребенка в 6 лет.

Эмоционально-волевая сфера ребёнка, особенно социальные эмоции, развивается гармонично благодаря окружающей среде и особенностям его нервной системы, а также психофизическому развитию. [3].

У дошкольников с задержкой психического развития меняются интересы и потребности, а сферы чувственного познания сужаются. Также происходят изменения в формировании личности и психики.

Социальные эмоции формируются на основе базовых эмоций и развиваются в процессе общения с окружающими. Дошкольники получают опыт общения от взрослых и сверстников, что способствует развитию их социальных эмоций.

Однако дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности с пониманием социальных эмоций и норм поведения. Это может препятствовать правильному формированию социальных навыков. Поэтому необходимо уделять особое внимание социально-эмоциональному развитию таких детей.

Чтобы эффективно организовать эту работу, нужно понимать, как у детей развиваются социальные эмоции, и учитывать их индивидуальные особенности.

В процессе социального взаимодействия дети осваивают новые формы коллективной деятельности, например, сюжетно-ролевые игры. Они помогают лучше понять эмоциональное состояние других людей, научиться сопереживать, быть внимательными к окружающим и помогать им.

Методика обучения сюжетно-ролевой игре состоит из нескольких этапов:

1. Педагог демонстрирует элементы игры и объясняет их значение. Это может быть сделано как до начала игры, так и во время её.
2. Затем детей вводят в роль и в игровую ситуацию.
3. После этого дети повторяют игровые действия за педагогом.
4. И наконец, дети выполняют игровые действия самостоятельно.

Для коррекции эмоционально-волевых нарушений у детей с задержкой психического развития эффективны игровые методы.

В процессе игры важно наблюдать за эмоциональными проявлениями ребёнка. Чтобы лучше понимать эмоции и внутренний мир как свой, так и других людей, можно периодически менять детей ролями.

Однако эффективность проведения сюжетно-ролевых игр зависит от множества факторов, включая ситуативные обстоятельства. Поскольку эмоциональный фон детей с задержкой психического развития нестабилен, а поставленные перед занятием цели не всегда достигаются в полном объёме, необходимо тщательно анализировать деятельность ребёнка в условиях игры и отрабатывать задачи и цели в других ситуациях.

Сюжетно-ролевая игра для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является деятельностью, требующей общения между её участниками для достижения цели.

Совместная деятельность таких детей характеризуется определёнными особенностями. Они не проявляют инициативу для объединения в группы или пары для совместной игры, но при побуждении к совместной игре соблюдают пространственно-временные рамки и выполняют разные по содержанию действия.

Таким образом, действия детей носят характер «деятельности рядом». Когда взрослый не только побуждает детей к игровой деятельности, но и оговаривает её тему, у

дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются игры, которые можно назвать «деятельностью вместе». Они параллельно разворачивают один и тот же сюжет или разные, не пытаясь вступить в контакт или проявить инициативу в общении.

У старших дошкольников с задержкой психического развития заметно снижена потребность в игровой деятельности, поэтому они вступают в игровое поведение в основном при помощи взрослого. Они крайне редко вступают в контакт со взрослым, а в случае затруднений останавливают свою деятельность и не всегда соглашаются принять помощь.

В играх, возникших самостоятельно, у детей с задержкой психического развития наблюдаются действия с сюжетными игрушками и предметно-игровые действия. Когда взрослый предлагает тему игры, у детей появляются действия, повторяющие деятельность взрослых. В основном вместо партнёра они используют куклу. Большинство детей не связывают игровые действия и взятую на себя сюжетную роль.

Таким образом, взятая на себя роль и игровая ситуация в сюжетно-ролевых играх старших дошкольников с задержкой психического развития не выделяются и не обыгрываются. Смысл игры для таких детей заключается в совершении действий с игрушками и игровыми атрибутами, что характерно для переходного к ролевой игре этапа раннего возраста.

Однако если взрослый определяет весь ход сюжетно-ролевой игры, дети с задержкой психического развития выполняют игровые действия со знакомыми игрушками и атрибутами развёрнуто. Несмотря на это, представления об игровых действиях, характерных для того или иного атрибута, ещё недостаточно сформированы, что не даёт детям более точно выполнять соответствующие действия в соответствии с их ролью.

Характерным является отношение детей с задержкой психического развития к игрушкам. Они редко обращаются к сюжетным игрушкам, особенно тем, которые обозначают людей или животных, так как не могут правильно передать их действия в различных игровых ситуациях. Действия, характеризующие ролевые отношения между персонажами, практически не наблюдаются, а активность в самостоятельной игровой деятельности снижена.

В структуре сюжетно-ролевой игры выделяют сюжет — отражение детьми определённых действий, событий и взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. Сюжет характеризуется наличием персонажа (роли), воображаемой игровой ситуации, игровых действий и предметов.

Игра развивается от предметно-манипулятивной деятельности и предметной игры к развёрнутым формам сюжетно-ролевой игры. Содержание и смысл игры развиваются и усложняются: на более ранних этапах это воспроизведение ролевых действий, на более поздних — ролевых отношений. У старших дошкольников в норме основной смысл игры заключается в подчинении правилам, вытекающим из взятой на себя роли.

Таким образом, обучение сюжетно-ролевой игре старших дошкольников с задержкой психического развития имеет большое значение, так как именно эта игра учит выполнять определённые действия, подчиняться правилам и формирует умение общаться с людьми в зависимости от их статуса в обществе. Всё это помогает в дальнейшем при обучении в школе.

Список литературы:

1. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005. – Текст: непосредственный.
2. Левшина Н.И., Бабунова Т.М. Теоретико-методологические аспекты социализации дошкольников. - Магнитогорск, 2006. – Текст: непосредственный.
3. Ведерников, М.В. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников с задержкой психического развития [Текст] /М.В. Ведерников. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – 96с. – Текст: непосредственный.
4. Психология: [По спец. №2002 «Дошк. Воспитание» и №2010 «Воспитание в дошк. Учреждениях»] / Венгер Л. А., Мухина В. С. - М.: Просвещение, 1988. - 335,[1] с.; 22 см. -

(Учеб. пособие для пед. уч-щ.); ISBN 5-09-000760-8 (В пер.): 1 р. 10 к. — URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001396340> - Режим доступа: по подписке. — Текст: электронный.

Торосян М., студентка СурГПУ
научный руководитель: Асланова А.Т., ст. преподаватель СурГПУ
г.Сургут, Россия

Развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста посредством нетрадиционных техник рисования

Аннотация: статья посвящена изучению проблемы влияния нетрадиционных техник рисования на развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. В статье рассмотрены этапы развития творческого воображения, представлены педагогические условия для развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. Также отмечены нетрадиционные техники рисования, используемые именно в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: творческое воображение, нетрадиционные техники рисования, дети старшего дошкольного возраста, педагогические условия.

Для подробного рассмотрения нашей проблемы мы обратились к ФОП ДОО, где отмечено, что одной из основных задач образовательной деятельности области художественно-эстетического развития являются: «...развивать художественный вкус, творческое воображение» [5,с.111]. Можно смело заключить, что одной из главных задач воспитателя в ДОО это: развитие творческого воображения детей именно старшего дошкольного возраста. Так как воображение является неотъемлемой частью творческой деятельности дошкольника и его поведения. Ведь в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во многих сферах развития, а именно развиваются такие психические процессы как: внимание, память, восприятие, мышление, речь, особенно этот период является сензитивным для развития воображения. Именно, на основе этих процессов формируются различные способности, активно преобразуются личностные качества. Этот факт подтверждают исследования таких ученых-психологов как: Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.А. Крутецкого, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, О.М. Дьяченко и других. Но надо отметить, что помимо психических связей, воображение связано и с реальностью. Ведь на основе полученного опыта из реальности, создаются новые комбинации в процессе творческого воображения. Помимо связи с психическими процессами, воображение тесно связано с реальностью.

Иными словами, в нашем понимании творческое воображение – это способность ребенка, которая проявляется в самостоятельном создании новых образов без опоры на готовое описание и умения представить свои внутренние впечатления в виде образа, в материале и языке того или иного вида искусства.

Уместно, далее рассмотреть этап развития творческого воображения на ступени старшего дошкольного возраста. Мы обратились к 2 классификациям этапов развития творческого воображения. Первая классификация представлена в работах О.М. Дьяченко, где подробно были раскрыты этапы именно творческого воображения детей. Так выделяют 3 этапа развития творческого воображения:

- 1) Первый этап развития творческого воображения приходится на возраст от 2.5-3 лет. В этом возрасте воображение можно разделить на когнитивное и эмоциональное. Когнитивное воображение возникает, когда ребенок представляет себе знакомые действия и их возможные трансформации с помощью игрушек (машинок, кукол, мячей).

- 2) Второй этап развития творческого воображения приходится на возраст от 4 до 5 лет. На этом этапе дети начинают сосредотачиваться на усвоении социальных норм, правил и моделей поведения. В результате уровень творческого воображения в этом возрасте снижается.
- 3) Третий этап развития творческого воображения приходится на возраст 6-7 лет. Здесь, дети переносят различные образы, ситуации, усвоенные нормы и правила через повторяющиеся изменения в игре, рисовании, музыке и других видах творческой деятельности [3].

Так же мы рассмотрели классификацию педагога, музыковеда - Б.Л. Яворского. По его мнению, творческое воображение именно старших дошкольников проходит 4 основных этапа:

Этап I - накопление впечатлений: Данный этап характеризуется активным получением информации из внешнего мира. Они дети наблюдают, слышат, чувствуют и запоминают различные явления, предметы и явления. Накопленные впечатления служат источником вдохновения и материалом для творческих экспериментов, поэтому этот процесс является основой последующего творческого развития.

Этап II - Выражение творчества в визуальном, сенсомоторном и речевом аспектах: Накопив достаточно впечатлений, дети начинают проявлять свое творчество. Они рисуют и создают из глины, строят из деталей и играют в разные игры, демонстрирующие воображение. Речь детей становится более творческой и красочной, они начинают использовать метафоры и сравнения.

Этап III - двигательная, речевая, музыкальная импровизация, описательный рисунок: На этом этапе дети не только воспроизводят накопленные впечатления, но и начинают преобразовывать их и создавать новые. Они импровизируют движения, создают свои собственные танцы и игры, рассказывают в разговорах небольшие истории, в которых смешаны факты и вымысел, выражают свои мысли и чувства, рисуя.

Этап IV - Создайте свою собственную работу, отражающую художественное впечатление: На заключительном этапе развития творческого воображения старшие дошкольники уже могут создавать свои собственные произведения искусства. Они могут писать рассказы, писать песни и стихи, рисовать картины, отражающие впечатление от их внутреннего мира и окружающего мира. Эти работы теперь не только копируют реальность, но и содержат оригинальные идеи и образы, созданные самим ребенком [4,с.230].

Констатируя описание 2 классификации этапов развития творческого воображения убеждаемся в том, что на самом деле развитие творческого воображения именно в старшем дошкольном возрасте носить сложный характер.

Исходя из того, что творческое воображение носит сложный характер необходимо отметить, что для его развития необходимы определённые педагогические для полноценного развития творческого воображения необходимы следующие педагогические условия:

- 1) соответствующая материально-техническая база, учебники, пособия, учебные планы и расписание занятий;
- 2) использование мотивационных методов и приемов для создания благоприятной атмосферы доверия и привязанности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учеников;
- 3) разработки и использование различных методов, форм и средств обучения, организация групповой работы и индивидуального сотрудничества учащихся;
- 4) вовлечение и поддержку родителей, взаимодействие с семьями, общение и сотрудничество с другими учителями и специалистами.

И так выделив, основные компоненты педагогических условий, хотелось бы чуть подробнее остановиться на 4 компоненте, выделенный нами.

Данный компонент подразумевает поддержку родителей в процессе развитии творческого воображения. Так по нашему мнению, родителям необходимо:

- давать детям возможность проявлять творчество, используя различные материалы и инструменты. Они могут рисовать, лепить из теста для игр, резать и клеить бумагу, играть со строительным оборудованием и наносить краски. Разнообразие материалов стимулирует творческие способности детей и позволяет им экспериментировать, при этом и развиваться;

- поддерживать и поощрять творчество детей, они могут проявлять интерес к работам и идеям детей, задавать вопросы и делиться своими мнениями и чувствами. При этом, очень важно чтобы родители принимали и ценили усилия детей и результаты их творчества, несмотря на то каким он получился;

- предоставлять время для свободной игры и творчества. Порой в современном мире, очень часто, можно заметить, что родители ограничивают детей в свободном, самостоятельном творчестве;

- посещать с детьми выставок картин и скульптур, при этом они помогут не только развитию творческого воображения, но и помогут ребенку понять разнообразие творческого самовыражения.

Далее, считаем, что немаловажным является рассмотреть через какие виды деятельности можно развивать у детей творческое воображение. Для этого мы проанализировали педагогическую литературу, и по мнению М.А. Зяблицева, развитию творческого воображения старших дошкольников способствуют такие виды деятельности как: музыкально-ритмическая, театрализованная, музыкально-игровая, изобразительная деятельность, художественно-речевая, теория решения изобретательных задач [3,с.125].

Исходя из представленного, перечня можем сделать вывод о том, что практически виды деятельности дошкольников, по своему влияют на развитие воображения дошкольника. Но больше всего, на развитие воображения дошкольников влияет изобразительная деятельность (лепка, рисование, аппликация, конструирование). Так как она является наиболее наглядной, интересной и относительно просит в освоении деятельностью. Исходя их данных видов деятельности, мы хотим более подробно рассмотреть изобразительную деятельность – иными словами рисование детей дошкольного возраста. А именно использование нетрадиционных техник рисования в старшем дошкольном возрасте.

Так, Т.С. Комарова отмечает, что важно познакомить дошкольников именно с неклассическими методами рисования, так как эти знания является оптимальными условия для развития творческого воображения дошкольников[2,с.102].И так, в старшем дошкольном возрасте дети могут освоить еще более трудные методы и техники, например по рекомендации Светланы Погодиной это :тычок жесткой полусухой кистью; печать поролоном; печать пробками; восковые мелки + акварель; свеча + акварель; отпечатки листьев; рисунки из ладошки; рисование ватными палочками; с помощью ватных дисков; кляксография с трубочкой; рисование песком; рисование мыльными пузырями; рисование мятой бумагой; монотипия пейзажная; печать по трафарету; монотипия предметная; пластилинография [3,с.123].

Т. Г. Казакова, считает, что нетрадиционные техники рисования - это техники, позволяющие рисовать различными подручными средствами и материалами, которые отличаются от традиционного рисования по способу выполнения. Далее, в работах Т. Г. Казаковой замечаем, что она отмечает:большинство нетрадиционные техник относятся к спонтанному рисованию, когда изображение получается не в результате использования специальных изобразительных приемов, а как эффект игровой манипуляции [1,с.87].

Таким образом, нетрадиционные техники рисования позволяют отклониться от стандартного способа рисования. Помимо вышеперечисленного, данные техники рисования, направлены на развитие не только творческого воображения, но и мышления, памяти, внимания, интереса и мелкой моторики. Очень часто отмечают, что дошкольники использование нетрадиционных техник рисования воспринимают как: игра. Учитываем то, что игровая деятельность для дошкольников является ведущим видом деятельности, и делаем вывод, что рисование, в частности с использованием нетрадиционных техник рисования, что доставляет дошкольникам двойное удовольствие.

Подводя итоги, можем сказать, что изобразительная деятельность - рисование, является важнейшей деятельностью любого дошкольника и является эффективным способом развития любого психического процесса.

Каждый ребенок - это уникальный мир со своими правилами поведения, эмоциями и чувствами. И исходя из всего вышесказанного, очевидно, что чем разнообразнее жизненный опыт ребенка, тем богаче и яснее его воображение и тем больше вероятность того, что интуитивная склонность к искусству, творчеству со временем реализуется.

«Истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок», – говорил В. А. Сухомлинский.

Список литературы:

1. Казакова, Т. Т. Развитие творчества у дошкольников / Т. Т. Казакова. - М.: Просвещение, 2016. - 192 с. - Текст : электронный.
2. Комарова, Т. С. Развитие художественных способностей дошкольников (3–7 лет) / Т.С. Комарова. – Москва : Мозаика–Синтез, 2017. – 144 с. – ISBN 978–5–4315–0372–6. – Текст : непосредственный.
3. Токмянина, В. Л. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста / В. Л. Токмянина, А. О. Лучинина. – Научно–методический электронный журнал «Концепт», 2017. – Т. 29. – С. 297–300. – ISBN 978–5–95283–567–2. – Текст : непосредственный.
4. Федеральная Образовательная Программа дошкольного образования – Изд. Гном, 2023. – 296 с. - ISBN 978-5-00160-721-2 – Текст : электронный.

Тришкина И.И., студентка СурГПУ
научный руководитель: Зырянова С.М., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Теоретические аспекты проблемы воспитания вежливости у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в научной статье рассматривается одна из проблем социально-нравственного воспитания с периода дошкольного детства, характеризуют особенности воспитания вежливости у детей старшего дошкольного возраста. Авторы раскрывают содержание понятия «вежливость», методы и приемы воспитания данного качества.

Ключевые слова: воспитание, вежливость, дети старшего дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация.

Важным направлением воспитательной работы в дошкольном образовании является этическое развитие личности ребенка. Воспитание вежливости занимает центральное место в этом процессе. Оно предполагает организацию процесса приобщения детей к этическим ценностям, которые обеспечивают проявление гуманности, чуткого отношения к людям, такт, деликатность. В процессе воспитания вежливости ребенок овладевает принятыми в обществе людей нормами и правилами поведения и взаимоотношений, присваивает себе способы, формы взаимодействия, выражения отношения к людям.

Процесс становления личности, её нравственной сферы не может быть ограничен возрастными рамками. Он видоизменяется всю жизнь. Но есть такой базис, без которого человек не может функционировать в обществе. И поэтому обучение этому базису необходимо осуществлять как можно раньше, чтобы дать ребёнку «нить Ариадны» в среде себе подобных. В дошкольном возрасте присутствует повышенная восприимчивость к

социальным воздействиям. Ребёнок, придя в этот мир, впитывает в себя всё: способы общения, поведения, отношения, используя для этого собственные наблюдения, умозаключения, подражая взрослым. И двигаясь путём проб и ошибок, он может, в конце концов, овладеть элементарными нормами жизни в обществе.

Как феномен человеческой культуры понятие вежливости рассматривалось в различных науках: философии, культурологии, педагогике, психологии, лингвистике и др. Следует выделить, что вежливость, являясь понятием этическим, попадает в сферу интересов такой философской дисциплины, как этика. Словарь по этике определяет вежливость как «моральное качество, характеризующее поведение человека, для которого уважение к людям стало повседневной нормой поведения и привычным способом обращения с окружающими. Вежливость - элементарное требование этикета; она включает: внимательность, внешнее проявление доброжелательности ко всем, готовность оказать услугу каждому, кто в этом нуждается, деликатность, такт».

Понятие «вежливость» неоднозначно, в каждой культуре существует свой концепт вежливости, и сама эта категория имеет разные толкования. Так, например, как отмечают В.М. Матвеев и А.Н. Панов, в русском языке «вежливый» означает «соблюдающий правила приличия; учтивый», в английском - «демонстрирующий свое уважение к другим». В китайском языке вежливость — это проявление скромности, уважения и почитания в речи и поступках, выражение степени почтения.

В основных толковых словарях современного русского языка понятие «вежливый» определяется следующим образом: «учтивый, соблюдающий приличие (в словах и поступках), проявляющий воспитанность»; «соблюдающий правила приличия; учтивый»; «соблюдающий правила приличия, воспитанный, учтивый»; «соблюдающий правила приличия, учтивый».

Таким образом, в данных определениях прослеживается четкая смысловая связь понятия вежливости с категориями приличного и неприличного, со знанием и соблюдением правил поведения, принятых в той или иной общественной среде. Таким образом, основными компонентами смысла понятия вежливости являются: соблюдение приличий; положительное отношение к личности другого человека; демонстрация данного отношения различными способами.

Важно, чтобы дети не просто знали правила и нормы вежливого поведения, но и имели отношение к ним как важнейшим составляющим взаимоотношения людей. В связи с этим необходимо создавать ситуации успеха для тех, кто выполняет эти правила, обязательно хвалить за проявление вежливости, напоминать о необходимости вежливости. В связи с этим важно с детьми обсуждать вопросы вежливости на примере литературных героев или реальных жизненных событий. Надо, чтобы дети видели в приличиях не пустые условности, а понимали их глубокий внутренний смысл. Только в таком случае в процессе воспитания будет формироваться позитивное сознательное отношение к правилам и нормам вежливости.

Воспитание вежливости играет важную роль в жизни детей старшего дошкольного возраста: помогает воспринимать действительность и реагировать на нее. Проявляясь в поведении, вежливость в той или иной степени информирует взрослого о предпочтениях и состоянии ребенка. В дошкольном возрасте ребенок усваивает язык чувств - принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи жестов, поз, движений, интонаций голоса и т.д. С другой стороны, ребенок учиться сдерживать резкие выражения чувств. Л.И. Божович рассматривает динамику и содержание представлений о нравственных качествах в дошкольном возрасте следующим образом. В 3-4 года складываются элементарные представления о том, что «такое хорошо, а что такое плохо»; формируется отрицательное отношение к грубости и жадности. На основе примеров из опыта ребенка, его конкретных поступков, развиваются представления о доброте, взаимопомощи, дружбе, правдивости. В 4-5 лет развиваются представления о справедливости, доброте, дружбе, отзывчивости на основе анализа повседневных ситуаций и

литературных произведений. В 5-6 лет развиваются обобщенные представления о правдивости, справедливости и, смелости, скромности, вежливости, трудолюбии, отзывчивости, заботливости на конкретных примерах. В 6-7 лет продолжают развиваться обобщенные представления о доброте, честности, справедливости, дружбе; складывается отрицательное отношение к таким аморальным качествам, как хитрость, лживость, жестокость, себялюбие, трусость и т.д. Как правило, в старшем дошкольном возрасте формирование нравственных качеств личности и привычек культурного поведения продолжается. Л. Дубина отмечает, что в поведении старшего дошкольника ярче выступает связь нравственных качеств и свойств личности с интеллектом, отношением к окружающему миру, к деятельности, к взрослым и сверстникам, к себе. Ребенок в процессе общения уже может быть сдержанным, умеет действовать в интересах партнера или группы сверстников. Важно отметить, что это только начало умения, которое надо развивать и закреплять.

Главным в воспитательной деятельности педагога на ступени старшего дошкольного возраста продолжает оставаться организация жизни и деятельности ребенка, соответствующая опыту содержательного общения, формированию доброжелательного отношения к сверстникам и окружающим. Выделяются основные психологические новообразования, на которые необходимо опираться при воспитании вежливости ребенка старшего дошкольного возраста: формируется схематичное цельное детское мировоззрение; возникают первые этические нормы: «Что есть добро и что есть зло?»; ребенок способен управлять своими эмоциями, ставит перед собой цели; ребенок отделяет себя от мира других людей, что является основой формирования самосознания.

Таким образом, в дошкольном возрасте у детей складываются первые моральные суждения, первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы, формируются не только нравственные качества, но и чувства. Однако психологические исследования морального развития дошкольников показали, что знание моральной нормы не всегда обеспечивает ее выполнение в реальной жизненной ситуации. Дети, хорошо зная норму справедливости, в реальности не соблюдают ее. Другое большинство детей в реальной ситуации ведут себя в соответствии с нормой.

Вежливость предполагает не только делать что-либо нужным образом, но самое главное, воздерживаться от неуместных в данной обстановке действий, слов. Е. Смирнова и В. Холмогорова, справедливо отмечают, что воспитание вежливости обязательно предполагает культуру речи, которая в свою очередь также предполагает наличие у детей старшего дошкольного возраста достаточного запаса слов, умение говорить тактично, сохраняя спокойный тон. Воспитание вежливого отношения к людям осуществляется различными путями по трем этапам. Первоначальный этап формирования привычки быть вежливым связан с воспитанием отношения к отдельным взрослым, а затем, по мере установления связи с детьми, формирование поведения по отношению к своим товарищам. Вежливое поведение еще не осознанное. На втором этапе формирования привычки вежливое отношение является ситуативным. Поведение осмысливается в отдельных случаях, осознается. На третьем этапе вежливое отношение к людям становится моральной потребностью, которая проявляется в поведении и суждениях.

На всех этапах работы по воспитанию вежливости огромную роль, по мнению Г. Степановой, играет оценка, которая развивает у детей чувство симпатии к людям и является связующим звеном между знаниями и поведением. Например, на первом этапе формирования привычки оценка помогает детям усвоить правила вежливости, стимулирует их выполнение. В процессе формирования привычки оценка поддерживает детей стремление быть вежливым. При закреплении привычки быть вежливым, у детей развивается способность к оценке не только своего поведения, но и поведения литературного героя, своих товарищей.

Необходимо отметить, что старший дошкольный возраст является наиболее ответственным этапом в развитии механизмов поведения и деятельности, в становлении личности дошкольника в целом. Среди основных особенностей формирования вежливости у

детей старшего дошкольного возраста можно выделить следующие: осознанное применение норм вежливости, необходимость учета эмоциональной сферы ребенка, а также элемента подражания, на основе которого закладываются навыки культурного поведения.

Многими учеными (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.В. Мухиной и др.) отмечается, что при формировании любого нравственного качества необходимо обеспечение осознанности его ребенком. Следовательно, важно обогащение знаний, на основе которых у ребенка будут складываться представления о сущности нравственного качества, о его необходимости и о преимуществах овладения им.

По мнению И.Ф. Мулько более успешно развитие нравственной сферы личности дошкольника происходит при полноценных психолого-педагогических условиях: высокий нравственный потенциал окружающей социальной среды; активность ребенка в освоении нравственного опыта; специальное психологическое сопровождение развития нравственной сферы личности дошкольника.

В педагогической литературе (исследования О.Ф. Борисовой, С.В. Петериной, В.Г. Нечаевой, Н.А. Носковой, В.И. Логиновой и др.) рассматривается ряд методов и приемов воспитания вежливости, которые должны быть использованы педагогами дошкольного образования в воспитании вежливости: культура и этикет воспитателя, разъяснение, напоминание, показ, оценка действий и поступков, упражнения, поручения, контроль над выполнением правил, этические беседы, решение проблемных ситуаций, игры и игровые приемы, игры-инсценировки, игры-занятия, чтение художественных произведений.

Воспитание вежливости как части культуры поведения предполагает: умение выражать свои мысли и желания, пользуясь формулами речевого этикета, умение устанавливать положительные контакты, вести бесконфликтное общение, умение изменять внешнюю сторону в зависимости от ситуации.

На основании анализа психолого-педагогической литературы можно отметить: важным средством воспитания вежливости является правильная организация общения детей дошкольного возраста со взрослыми и со сверстниками. Правильная организация процесса общения включает в себя соблюдение следующих педагогических условий: высокая культура воспитателя, проведение целенаправленных занятий по формированию у детей представлений о вежливости, создание ситуаций, в которых дети упражняются в закреплении и практической реализации полученных представлений, воспитатель создает в группе атмосферу доброжелательности, сотрудничества.

Список литературы:

1. Ветлугина, Н. А. Нравственно-эстетическое воспитание ребёнка в детском саду /Под. ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: «Академия», 2007 – 345 с.
2. Виноградова, Д. А. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников /Д.А. Виноградова. – М.: «Просвещение», 1989. – 210 с.
3. Курочкина, И.Н. О культуре поведения и этикете /И.Н. Курочкина //Дошкольное воспитание. – 2003. – № 10. – С.31-43.
4. Курочкина, И.Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников / И.Н. Курочкина. – М.: «Владос», 2001. – 224с.
5. Мулько, И. Ф. Социально-нравственное воспитание дошкольников 5-7 лет. / И. Ф. Мулько. – М.: Академия 2004. – 200с.
6. Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения у дошкольников / С.В. Петерина. – М.: «Просвещение», 1986. – 212с.
7. Смирнова, Е.О. Холмогорова В.М. Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений / Е. Смирнова, В. Холмогорова. // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 9. – С. 68-76.
8. Конкевич, С. В. Социально-нравственное воспитание дошкольников в формировании представлений об этикете: С. В. Конкевич — М.: Детство-Пресс, 2013. – 80 с.

9. Козлова, С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире /С.А. Козлова. // Дошкольное воспитание. - № 9. – 2001. – С. 98-104.

*Туренко В. В., студентка
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: Колосова Н. Н., канд. пед. наук, доцент
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория, Россия*

Реализация программы психолого-педагогической профилактики конфликтного поведения детей дошкольного возраста

Аннотация: в статье обоснована важность профилактики конфликтного поведения у детей дошкольного возраста. Описывается программа психолого-педагогической профилактики, целью которой является формирование у детей необходимых социальных навыков, умений эмоциональной регуляции и коммуникативных способностей. Программа предполагает комплексный подход, минимизацию проявлений конфликтного поведения через серию взаимосвязанных мероприятий, включающих игровую терапию, арт-терапию, социальные игры и упражнения, направленные на стимуляцию позитивного поведения и укрепление командных навыков, а также развитие эмпатии и понимания чувств других. Основное внимание в программе уделяется взаимодействию с родителями, что обеспечивает многостороннее сотрудничество в процессе формирования благоприятной образовательной среды.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, конфликтное поведение, педагог-психолог, программа психолого-педагогической профилактики.

В современной психолого-педагогической практике важное место занимает профилактика конфликтного поведения у детей дошкольного возраста. Предлагаемая программа психолого-педагогической профилактики направлена на формирование у дошкольников социальных навыков, эмоциональной регуляции и коммуникативных способностей, что способствует становлению уважительного отношения к сверстникам, уменьшению проявлений конфликтного поведения.

Основная цель программы заключается в формировании и реализации эффективных стратегий, направленных на предотвращение и уменьшение конфликтного поведения среди детей дошкольного возраста. Это достигается через развитие умений эмоциональной регуляции, формирование коммуникативных навыков и воспитание уважения к индивидуальным особенностям сверстников.

Программа психолого-педагогической профилактики предполагает комплексную профилактику и минимизацию конфликтного поведения детей и включает серию взаимосвязанных мероприятий, что позволяет формировать у детей устойчивые навыки взаимодействия и адекватного эмоционального реагирования на социальные стимулы в различных жизненных ситуациях [1, с. 848-849].

Реализация программы психолого-педагогической профилактики в условиях дошкольной образовательной организации предполагает три направления.

1. Работа с детьми:

Игровая терапия – основой для развития у детей навыков эффективного общения служат игровые терапевтические сессии, которые включают в себя ролевые игры и симуляции. Дети участвуют в сценариях, которые моделируют различные социальные ситуации, например, конфликты в игровой форме, разделение игрушек, или взаимодействие

в групповых активностях. Эти занятия не только способствуют развитию навыков решения конфликтов, но и учат детей выражать свои чувства и эмоции, понимать и уважать чувства других;

Арт-терапия – Занятия предоставляют детям возможность выразить свои эмоции через творчество. Использование различных материалов и техник (рисование, лепка, коллаж) помогает детям исследовать и выразить свои внутренние переживания в безопасной и поддерживающей среде. Это также способствует развитию мелкой моторики и визуального восприятия, что является важным аспектом общего развития ребенка;

Социальные игры и упражнения – социальные игры, такие как «Мишень добрых дел», «Игра в доктора», «Почта», предназначены для стимуляции позитивного поведения и укрепления командных навыков. В этих играх дети учатся принимать различные социальные роли, сотрудничать с другими и решать задачи в коллективе. Например, в «Мишени добрых дел» дети получают задания на выполнение добрых поступков, за которые начисляются очки. Это позволяет им видеть непосредственные результаты своих действий и понимать важность вклада каждого в общее дело [2, с. 5].

Эмоциональные ролевые игры – эти занятия помогают детям развить способность к эмпатии и пониманию чувств других. Игры, такие как «Передай эмоцию», в которых дети должны изображать и угадывать эмоции друг друга, учат их распознавать и выражать широкий спектр чувств. Это укрепляет их способность к эмоциональной регуляции и улучшает межличностные взаимодействия в повседневной жизни.

2. Работа с родителями:

Информационные встречи и семинары – регулярно проводимые встречи с родителями ориентированы на обучение методам поддержки эмоционального и социального развития детей дома. Темы встреч включают стратегии решения конфликтов, методы поощрения самостоятельности и ответственности у детей, а также обучение техникам позитивного воспитания.

Индивидуальные консультации – педагог-психолог предоставляет индивидуальные консультации для родителей, которые сталкиваются с конкретными воспитательными вызовами. В рамках этих консультаций родители могут обсудить личные случаи, получить профессиональные советы и практические рекомендации по улучшению семейных отношений и взаимодействия с ребенком [3, с. 242].

3. Взаимодействие с воспитателями:

Обучающие программы для педагогов – семинары и мастер-классы для воспитателей направлены на развитие их психологической компетентности в области управления детскими конфликтами. Педагоги изучают различные подходы и методики, которые могут быть эффективно интегрированы в образовательный процесс для создания гармоничной и поддерживающей учебной среды [4, с. 101].

Супервизии и практические воркшопы – проводятся регулярные супервизии, во время которых воспитатели могут обсудить свои кейсы, анализировать и отражать свои действия и получать обратную связь от коллег и психолога. Эти мероприятия помогают углубить их понимание детских поведенческих реакций и улучшить их способность адекватно реагировать на конфликтные ситуации.

Эффективность программы подтверждается улучшением показателей эмоциональной регуляции, коммуникативных умений и общей адаптивности детей в социальных ситуациях. Дети, участвующие в программе, демонстрируют более высокий уровень эмпатии, умение конструктивно выражать свои чувства и решать конфликты без агрессии. Такие изменения способствуют созданию более гармоничного и поддерживающего образовательного пространства.

Занятия игровой терапией и арт-терапией оказываются особенно эффективными в развитии эмоционального самовыражения и понимания других, что является критически важным для предотвращения конфликтных ситуаций. Социальные игры и упражнения,

включенные в программу, могут помочь детям лучше осознать социальные нормы и улучшить их способность к командной работе и взаимодействию.

Работа с родителями показала, что информационная поддержка и обучение родителей способствует улучшению воспитательной практики в семьях. Семинары и индивидуальные консультации для родителей укрепляют их умение поддерживать развитие ребенка в домашних условиях, что, в свою очередь, снижает вероятность возникновения конфликтов и негативного поведения у детей.

Обучение и поддержка воспитателей также играют значительную роль в успехе программы. Педагогический коллектив, обучаемый эффективному управлению конфликтами и пониманию психологии детского поведения, способен создать благоприятную образовательную среду и эффективно влиять на профилактику возникновения конфликтных ситуаций. Семинары и мастер-классы повышают профессиональную компетентность воспитателей и их способность поддерживать детей в развитии социальных и эмоциональных навыков.

Таким образом, программа, включающая мероприятия различного уровня для детей, родителей и педагогов, позволяет достичь значительного прогресса в профилактике конфликтного поведения и способствует созданию среды, благоприятной для всестороннего развития дошкольников.

Список литературы:

1. Ражева, В. С. Психолого-педагогическая профилактика конфликтного поведения у детей дошкольного возраста / В. С. Ражева, Т. М. Фадеева, М. В. Носкова // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения : Материалы IV Международной научно-практической конференции молодых учёных и студентов, IV Форума медицинских и фармацевтических вузов России «За качественное образование», посвященные 100-летию со дня рождения ректора Свердловского государственного медицинского института, профессора Василия Николаевича Климова, Екатеринбург, 10–12 апреля 2019 года. Том 2. – Екатеринбург: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2019. – 847-851 с.
2. Ахмерова, Н. М. Программа нивелирования конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками анализ результатов её апробации / Н. М. Ахмерова // Проблемы и перспективы образования : Сборник статей I Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 20 июня 2017 года. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2017. – 3-9 с.
3. Султанова, М. Р. Профилактика конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе реализации фгос / М. Р. Султанова, Е. Г. Нуриева // Актуальные проблемы педагогики и психологии : Сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов, посвященный 210-летию Казанского университета. Том Выпуск 18. – Казань : Отечество, 2015. – 239-246 с.
4. Кабакова, С. А. Профилактика конфликтного поведения у детей дошкольного возраста / С. А. Кабакова, А. А. Ельцова // САМОРАЗВИТИЕ в ПЕДАГОГИКЕ и ПСИХОЛОГИИ : сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 30 октября 2017 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2017. – 100-102 с.

Усачева И.С., студентка СурГПУ
научный руководитель: Толмачева В.В., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Проблема формирования представлений о сенсорных эталонах у детей дошкольного возраста

Аннотация: в статье представлен обзор психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме формирования представлений о сенсорных эталонах у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: сенсорные эталоны, развитие, дети дошкольного возраста.

Особенно важной и главной задачей в дошкольном образовании представляется сенсорное воспитание. Сенсорное обучение на занятиях представляет основную форму организации детей в дидактической системе детского сада. Фундаментальной задачей в этом случае выступает необходимость формировать у детей такие умения, как воспринимать и представлять предметы и явления, которые способствовали бы совершенствованию разносторонней деятельности (в том числе рисования, конструирования, труда в природе, звукового анализа слов, аппликация и др.). Современные программно-методические руководства уделяют значительное внимание проблеме сенсорного воспитания.

Не вызывает сомнений, что особенно дошкольный возраст является наиболее благоприятным и подходящим для развития органов чувств и накопления познаний об окружающем мире: мире предметов, явлений природы, доступные для наблюдения. Основным способом познания действительности является чувственный опыт, который наиболее активно формируется в период раннего детства. Восприятие объединяет впечатления, формирует представление о свойствах и сравнивает предметы.

Как утверждал А. Н. Леонтьев: «В период с 3-х до 7-ми лет, в течение которого длится детство, оно является бесценным для развития человека. Это время считается самым благоприятным для рождения личности: «ребенок в явных формах демонстрирует полимотивированность (одновременное наличие нескольких мотивов) и соподчиненность своих действий». [1]

Сенсорное развитие направлено на формирование у детей восприятия и эталонных представлений о внешних характеристиках предметов, таких как их форма, цвет, величина, положение в пространстве, а также запах, вкус и другие свойства. На самом деле это не вызывает сомнений. Так как форма, размеры и цвет являются основополагающими в формировании визуальных образов предметов и явлений действительности, именно на занятиях по аппликации дети сумеют получить наиболее полное представление о них. В процессе обучения в школе существенно важно правильное восприятие формы, размера и цвета. Собственно, от этого зависит успешное усвоение многих учебных предметов и развитие способностей к различным видам творческой деятельности. [2]

Формирование сенсорной культуры происходит в каждом возрасте, следовательно, перед сенсорным воспитанием ставятся различные цели, и развивается обусловленное звено сенсорной культуры. В своих трудах Н. Н. Подьяков подчеркнул и выделил три этапа, в течение которых происходит формирование и освоение эталонных значений качеств:

1 этап характеризуется возрастом до трёх лет – это период сенсомоторных предэталонов, в котором ребёнок сможет представить лишь отдельные особенности предметов, имеющие большую значимость для непосредственного двигательного приспособления – отдельные особенности формы, размеры предметов и т.д.

2 этап – в период до пяти лет ребёнок пользуется предметными эталонами, то есть образцы свойств предметов соотносятся с определёнными предметами, например, круг может быть определен через форму солнца.

3 этап – в этот период у ребёнка старше пяти лет устанавливается процесс усвоения общепринятых эталонов, когда предметы приобретают значение в отрыве от конкретных свойств. К примеру, трава имеет зеленоватый оттенок, яблоки имеют форму шара, крыша дома имеет треугольную форму. [3]

Многие учёные в области педагогики и психологии занимались вопросом сенсорного развития, но первым кто начал упоминать об этом явлении и сформулировал необходимость сенсорного воспитания был Фридрих Фребель. У него была идея, что способность к моторике рук в сочетании с другим анализатором может помочь ребёнку более точно понимать свойства предметов и он разработал дидактический материал («Дары Фребеля»), который способствует сенсорному развитию детей. В их число входили разнообразные по размеру, форме и цвету предметы (это шарики, кубики, мячи, цилиндры, палочки для выкладывания, полоски для плетения и многое другое). [4]

Так же, как и Ф. Фребель, Мария Монтессори уделяла большое и важное значение сенсорному развитию в своих работах. Для того, чтобы описать свою систему сенсорного развития, она впервые ввела такое понятие, как "сенсорная культура". Мария была убеждена: «без наличия «развитых органов чувств» невозможно быть интеллектуально и нравственно развитым человеком» [5]. Считается, что данная точка зрения была ошибочной, так как она не учитывала тот факт, что развитие ребёнка отличается от развития детенышей животных. Ребёнок развивается в процессе «социального наследования», которое, в отличие от биологического, не является способом совершенствования врожденных способностей, а способствует приобретению новых при усвоении общественного опыта. Детская сенсорная культура складывается из усвоения им культуры, которая создана человечеством (общие представления о цвете, форме и других характеристиках вещей). В процессе жизни ребёнок встречается с разнообразием форм, цветов и других характеристик предметов, в частности игрушек и предметов домашнего обихода. Он имеет возможность ознакомиться с различными видами искусства: музыкой, живописью, скульптурой. Каждый ребёнок, даже если он не получает никакого воспитания, все равно будет воспринимать это. Но если процесс изучения происходит без соответствующего педагогического контроля взрослых, то он зачастую оказывается поверхностным и неполным. И тут-то и приходит на помощь сенсорное воспитание, которое представляет собой поочередное планомерное ознакомление ребёнка с сенсорной культурой человечества.

В педагогической науке также были подняты вопросы сенсорного воспитания и развития детей. Согласно мнению В. Н. Аванесовой, Э. Г. Пилюгиной и Н. Н. Поддьякова, сенсорные способности формируются исключительно только при непосредственном прямом контакте с окружающей средой. В ходе исследования учёные пришли к выводу, что информация, не имеющая сенсорного опыта и не подкреплённая опытом в области речи, не способствует полноценному развитию ребенка. В своих работах педагоги Л. А. Венгер и В. Л. Белкина говорят: «формирование полноценного восприятия окружающей действительности ребёнком является не только основой для изучения мира, но также первой ступенькой на пути чувственного опыта». [6]

Для изучения содержания психолого-педагогической работы по выработыванию сенсорных навыков у детей в возрасте 4–5 лет можно обратиться к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования 2013 года, в котором указано следующее пункты:

1. Увеличить чувственный опыт детей и развивать их способность высказывать его словами. Дейтельно развивать восприятие благодаря всем органам чувств. Формировать образные представления, используя эпитеты и сравнения для описания объектов.

2. Создавать условия для знакомства детей с цветом, формой, размером и тактильными особенностями объектов (теплые, холодные, твердые, мягкие, пушистые и другие свойства). Совершенствовать знание воспринимать звучание разнообразных музыкальных инструментов и родного языка.

3. Усиливать навыки выделения цвета, формы и размера как специальных свойств объектов. Объединять однородные предметы по некоторым сенсорным признакам, таких как размер, форма, цвет.

4. Улучшать умение выделять сходство и различие между объектами на базе их свойств: размера, формы, цвета.

5. Познакомить детей с названиями различных форм (круг, прямоугольник, квадрат, треугольник). [7]

Природа сенсорного развития детей в дошкольном возрасте базируется на ряде дидактических принципов, которые были разработаны Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяковым, Е. И. Тихеевой. В основе, по мнению авторов, первого принципа сенсорного развития дошкольника лежит обогащение и углубление его методов, способствующие формированию и развитию ребёнка в предметном окружении. Второй принцип заключается в взаимосвязи развития сенсорных функций и действий с различными видами деятельности. Он преследует не распространение новых знаний, а нахождение у предметов их свойств, значений и важности. В основе третьего принципа лежит уведомление детей об обобщении знаний и навыков, имеющие отношение к ориентации на действительность. Четвертый принцип является фундаментом для формирования у детей эталонных представлений о различных свойствах: цвета, размера, формы, звуков, вкуса и других. Следовательно, уже обладая некоторый набор эталонов, ребёнок имеет возможность сравнивать их и сопоставлять с новыми знаниями, которые он приобретёт впоследствии.

К примеру, геометрические фигуры применяются в качестве сенсорных эталонов формы. Различают несколько основных фигур: квадрат, круг, треугольник, овал, прямоугольник. Далее более сложные, например, трапеция, параллелепипед. Главное на начальных этапах их распознавание, действие и наименование, а не анализ фигур. Ребята должны сначала уметь различать свойства и различия разнообразных фигур. Только в том случае, если ребёнок сможет различать некоторые геометрические фигуры от других, он сможет перейти к группированию и словесному обозначению предметов, например, «круглый», «квадратный», «овальный» и т.д. Следует помнить о том, что некоторые фигуры имеют отличия от того, что принято считать эталоном.

Сенсорные эталоны цвета включают в себя семь цветов диапазона и их оттенки, распознающиеся по степени интенсивности и яркости. Преимущественно общераспространёнными сенсорными эталонами цветов представлены хроматические и ахроматические оттенки, располагающие в спектре от красного к фиолетовому. Наиболее подробно данные оттенки можно рассмотреть следующим образом: хроматические цвета: красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, голубой, синий, коричневый; ахроматические цвета: белый, серый и черный. Хроматические цвета – теплые (красные, желтые) и холодные (синие, зеленые) наиболее распространены. У детей сначала формируются понятия об элементарных цветах, а потом они узнают различные оттенки, например, голубой или бордовый. Согласно мнению ученых, детям надлежит первоначально давать шесть оттенков синего, а потом уже добавлять седьмой. Когда ребёнок выучится распознавать шесть оттенков цвета и их расположение в спектре, а также сможет различать тёплые и холодные оттенки, только тогда учитель может начинать знакомить детей с голубым цветом. Рекомендуется сначала развивать у детей умение отличать цвета по названию и яркости. В обиходе некоторые цвета имеют свои особые названия. Например, нежно-розовый цвет в повседневности называют розовым. Дети могут называть свои цвета так.

Эталон измерения является метрическая система мер. При использовании сенсорных эталонов, как «единиц измерения», происходит их использование в качестве «единиц измерений» при оценке свойств веществ. Размеры являются величиной относительной, поэтому они чаще всего создают проблемы в формировании у детей эталонного представления у детей дошкольного возраста. В действительности, данный образец является лишь условным и мерным. Мера может быть установлена человеком

произвольно, в отличие от фигур, которые считаются строго определенными эталонами. Несмотря на сложность развития, задача по формированию и развитию является важной в процессе обучения ребенка.

Для того чтобы понять, как происходит процесс формирования и изучения сенсорных эталонов дошкольниками, можно условно разделить его на несколько этапов:

1. В возрасте 2–3 лет, дети начинают сопоставлять предметы с геометрическими формами. Исходя из этого, ребёнок начинает знакомится с внешним видом своих игрушек посредством действий.

2. Сенсорные способности формируются на втором этапе у детей в возрасте 3–4 лет. Они могут переходить от предметного распознавания предметов к их сенсорному анализу.

3. Третий этап развития сенсорных способностей детей наступает в 4–5 лет. В этот момент они начинают собирать и систематизировать сенсорные эталоны. В процессе восприятия происходит знакомство с разнообразными геометрическими формами, которые различаются по длине или ширине сторон.

Следовательно, из всего вышесказанного, можно понять, что процесс формирования у детей среднего дошкольного возраста представлений о сенсорных эталонах в рамках сенсорного развития является важным, целенаправленным воздействием на дошкольника, в задачах которого стоит формирование у детей не столько сенсорных эталонов, сколько способностей сенсорного восприятия и осознания окружающего мира: ощущения, представления, сравнения и других процессов. Ученые считают, что сенсорные способности являются основой для развития интеллекта ребёнка. Однако стоит помнить, что в процессе развития сенсорных систем важную роль играет и формирование сенсорных эталонов, на основе которых уже формируется восприятие и познание нового мира детьми, сопоставленное с их существующими ранее изученными и достигнутыми представлениями.

Список литературы:

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. - Москва: Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). - 431 с.: ил., портр.; 22 см.; ISBN 5-89357-113-4 – Текст: непосредственный
2. Богатеева, З. А. Занятия аппликацией в детском саду: Кн. для воспитания дет. сада / З. А. Богатеева. - Москва: Просвещение, 1988. - 223, [2] с.: ил.; 22 см.; ISBN 5-09-000729-2. – Текст: непосредственный.
3. Поддъяков, Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей/ под ред. Н. Н. Поддъякова, В. И. Аванесовой. 2–е. изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – С.192. – Текст: непосредственный
4. Фребель, Ф.: игры и игровые средства // Дошкольное воспитание: науч. – метод. Журн.– М: ИД «Воспитание Дошкольника» – 1995. – №3. – С. 56. ISSN 0012-561X -Текст: непосредственный
5. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому: Ст., советы и рекомендации / М. Монтессори; Сост. и авт. вступ. ст. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. - Москва: Карапуз, 2001. - 270, [2] с.: ил.; 21 см. - (Педагогика детства).; ISBN 5-8403-0100-0 – Текст: непосредственный
6. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; Под ред. Л. А. Венгера. - Москва: Просвещение, 1988. - 143, [1] с., [16] л. ил.: ил.; 22 см.; ISBN 5-09-000732-2 – Текст: непосредственный.

Формирование представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников посредством дидактической игры

Аннотация: в статье автор делает попытку выделить особенности формирования представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников посредством дидактической игры.

Ключевые слова: представление, правила дорожного движения, дидактическая игра, дошкольники.

Актуальность исследования проблемы формирования представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников обусловлена тем, что дошкольный возраст является одним из важнейших периодов формирования личности. В этом возрасте ребенок еще не способен правильно оценивать степень опасности окружающего мира и может относиться к многим вещам безответственно из-за своих психологических и физиологических особенностей. Часто в дорожно-транспортных происшествиях пострадавшими оказываются дети, так как у них отсутствует защитная реакция на дорожную обстановку, присущая взрослым.

Формирование представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников с применением дидактических игр является весьма актуальным по нескольким причинам:

1. **Безопасность:** Знание правил дорожного движения с раннего возраста играет ключевую роль в обеспечении безопасности детей на улицах и дорогах.
2. **Профилактика ДТП:** Соблюдение правил дорожного движения помогает предотвращать дорожно-транспортные происшествия и повышать безопасность на дорогах.
3. **Развитие ответственности:** Обучение правилам дорожного движения способствует формированию у детей ответственного отношения к собственной безопасности и безопасности окружающих.
4. **Укрепление навыков социализации:** Игровая форма обучения помогает детям не только запомнить правила, но и применять их в практических ситуациях, что способствует развитию социальных навыков.
5. **Развитие познавательных способностей:** Усвоение правил дорожного движения через игровую деятельность способствует развитию когнитивных способностей детей, таких как внимание, память и логическое мышление.

Таким образом, использование дидактических игр для формирования представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников является важным и актуальным аспектом обучения, который способствует сохранению здоровья и безопасности детей, а также их готовности к участию в общественной жизни.

Формирование представлений о ПДД имеет ряд своих психолого-педагогических подходов.

Главный специалист отдела нормативно-методического обеспечения развития структуры, содержания, технологий и кадров общего образования Департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки РФ О.А.Скоролупова считает, что у детей необходимо формировать навыки осознанного поведения на улице города. Это возможно осуществить путём решения, нескольких задач: усвоение дошкольниками первоначальных знаний о правилах безопасного поведения на улице; формирование у детей качественно новых двигательных навыков и бдительного восприятия окружающей обстановки; развитие у детей способности к предвидению возможностей опасности в конкретной меняющейся ситуации и построению адекватного безопасного поведения. Интерес для нашего исследования представляет книга О. А. Скоролуповой «Правила и безопасность дорожного движения». В ней представлены

тематическое планирование и конспекты занятий по разным направлениям развития детей дошкольного возраста с элементами обучения ПДД. [2, с. 64].

Также интересна система С. П. Черепановой. В книге «Правила дорожного движения дошкольникам» предлагается система перспективного планирования работы по обучению дошкольников правилам дорожного движения и безопасного поведения на улице. [2, с. 64].

Систему работы по обучению дошкольников правилам дорожного движения мы встречаем и в книге Т. Г. Кобзевой «Правила дорожного движения. Система обучения дошкольников». Она включает все возможные составляющие: цели, содержание, методы, средства, формы обучения и рекомендации к предметно-развивающей среде. Книга содержит интересный и богатый, по нашему усмотрению, материал о работе с педагогами, родителями и детьми каждой возрастной группы по формированию культуры поведения на дорогах и улицах: сценарии семинаров, педсоветов, родительских собраний, конспекты занятий и развлечений. [2, с. 65].

Несколько слов хочется сказать об авторе серии книг Шорыгиной Т.А. Книга «Три сигнала светофора» интересна для детей и педагогов, в которой исследователь предлагает знакомить детей с правилами безопасного поведения дома, на городской улице, у водоёмов и в лесу в доступной форме через увлекательные сказки. В пособии «Осторожные сказки» предлагаются занятия, построенные на анализе поступков героев авторских сказок. [2, с. 65].

Из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что дошкольный возраст – важнейший период, когда формируется человеческая личность и закладываются прочные основы опыта жизнедеятельности, здорового образа жизни. Малыш по своим физическим особенностям не может самостоятельно определить всю меру опасности своего существования. Поэтому на взрослого человека природой возложена миссия защиты ребёнка. Детям нужно разумно помогать избегать повреждений, ведь невозможно все время водить их за руку, удерживать его возле себя. Нужно прививать детям навыки поведения в ситуациях, чреватых получению травм, формировать у них представление о наиболее типичных, часто встречающихся ситуациях. Считается необходимым создать условия для ознакомления детей с различными видами опасностей [3, с. 45].

Педагог играет огромную роль в жизни старшего дошкольника, формируя представления о правилах дорожного движения. Игровой процесс имеет личностное значение для ребенка, в то время как традиционное обучение часто обезличено. Во время игры дети могут примерять на себя различные социальные роли, приобретая опыт и знания в безопасных психологических условиях. Это гораздо интереснее и эффективнее, чем просто отвечать на вопросы.

Основная особенность дидактического пособия определена его названием: это игры обучающие. Они создаются педагогами в целях обучения и воспитания детей. Но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровые действия, игровую задачу и правила. [1, с. 49]

Принципы использования дидактической игры для формирования представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников могут включать следующие аспекты:

1. Игровой подход: применение игровых ситуаций и заданий для обучения правилам дорожного движения, что способствует активному участию детей и удержанию их внимания.

2. Познавательный интерес: создание увлекательных и интересных игр и упражнений, которые мотивируют детей к изучению и усвоению информации о дорожном движении.

3. Постепенность и систематичность обучения: поэтапное введение и углубление знаний о правилах дорожного движения в игровой форме с учетом возрастных особенностей детей.

4. Индивидуализация обучения: учет индивидуальных особенностей каждого ребенка при планировании и проведении игровых занятий по обучению правилам дорожного движения

5. Поддержка ролевого поведения: использование ролевых игр и ситуаций, где дети могут исполнять различные роли участников дорожного движения, что способствует лучшему пониманию и запоминанию правил.

6. Обратная связь и коррекция ошибок: анализ и обсуждение ошибок детей во время обучения, чтобы помочь им понять правильные правила и внести необходимые корректировки.

Эти принципы помогут эффективно использовать дидактическую игру для формирования у старших дошкольников представлений о правилах дорожного движения.

Методы преподавания являются ключевым аспектом в применении дидактических игр. От того, как преподносится методика и материал, зависит восприятие ребенка и формирование у него необходимых качеств для обеспечения безопасности в будущем.

В данной работе выделим три группы методов по классификации, предложенной группой отечественных педагогов (Е.Я. Голант, И.Т. Огородников, С.И. Перовский). По источникам передачи и характеру восприятия информации методы подразделяются на:

- словесные (рассказ, беседа, вопросы к детям и пр.);
- наглядные (показ, демонстрация и пр.);
- практические (игры и упражнения и пр.).

Изучив теоретические аспекты формирования представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников, мы приступили к проведению опытно-исследовательской работы.

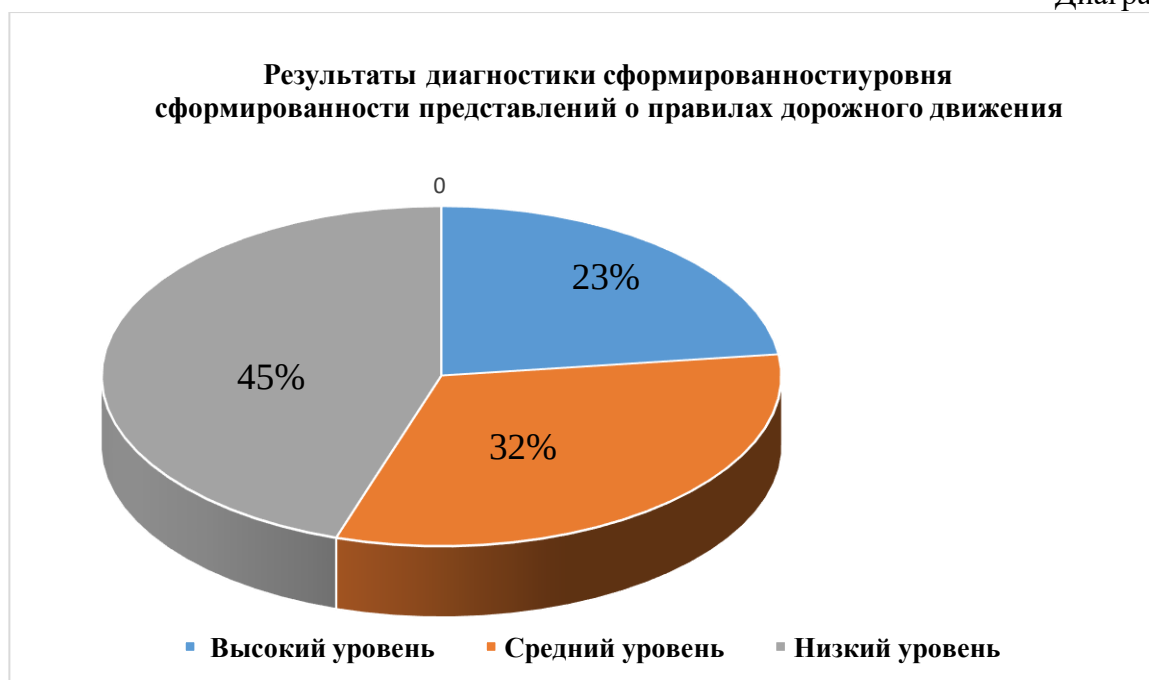
Данная работа осуществлялась в констатирующем этапе. Его цель - определить исходный уровень сформированности элементарных представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников.

В связи с целью констатирующего этапа в опытно-исследовательской работе были поставлены следующие задачи:

1. Определить диагностический инструментарий для изучения исходного уровня формирования представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников;
2. Определить критерии, показатели и уровни сформированности представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников;
3. Выявить уровень сформированности представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников;
4. Обобщить полученные результаты и сделать вывод.

Реализация констатирующего этапа опытно-исследовательской работы длилась с 4.03.2024 по 18.03.2024 г., в ходе которого были проведены диагностики уровня сформированности представлений правил дорожного движения у воспитанников группы «Китёнок» старшего дошкольного возраста МБДОУ №26 «Золотая рыбка». В исследовании приняло 20 человек.

Суммировав результаты диагностических заданий трех методик, мы получили общие сведения об уровнях сформированности элементарных представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников.



Проанализировав результаты проведенных диагностик на выявление уровня сформированности представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников, можно сделать вывод, что у воспитанников группы «Китёнок» старшего дошкольного возраста МБДОУ №26 «Золотая рыбка» г. Сургута преобладает низкий уровень развития представлений о правилах дорожного движения.

Обобщая изложенное в статье, отметим, что проблема формирования представлений о правилах дорожного движения у старших дошкольников актуальна и значима в жизни ребенка.

Список литературы:

1. Давидчук, А. Н. Дидактическая игра - средство развития дошкольников 3-7 лет. Методическое пособие / А.Н. Давидчук, Л.Г. Селихова. - М.: Сфера, 2015. - 176 с.
2. Зубарева, Ю. М. Психолого-педагогические исследования по проблеме обучения дошкольников безопасному поведению на дорогах / Ю. М. Зубарева. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа : Лето, 2015. — С. 63-68. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7443/> (дата обращения: 18.05.2024).
3. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. —М.: Педагогика-Пресс, 1996. —536 с. —(Психология: Классические труды). ISBN5-7155-0747-2

Фомичева П.И., студентка
Нижнетагильского социально-педагогического института
научный руководитель: **Сегова Т.Д.**, канд.пед.наук, доцент
Нижнетагильского социально-педагогического института
г. Нижний Тагил, Россия

Изучение геометрических фигур в дошкольном возрасте с помощью 3D моделирования

Аннотация: статья посвящена исследованию вопроса, связанного с изучением объемных геометрических фигур в дошкольном возрасте с помощью 3D моделирования.

Рассмотрены ключевые аспекты 3D моделирования объемных геометрических фигур в дошкольном возрасте, виды деятельности, которые дошкольник сможет организовать с 3D моделями.

Ключевые слова: дошкольный возраст, 3D моделирование, воспитатель, изучение геометрических фигур,

Изучение объемных геометрических фигур является важным элементом развития дошкольников. Изучение объемных геометрических фигур развивает пространственное мышление детей. Ребенок, который познает объемные фигуры, научится представлять объекты в трехмерном пространстве, что позволит ему лучше ориентироваться в окружающем мире. Это поможет ему в будущем, когда он будет сталкиваться с задачами из области архитектуры, инженерии или геометрии. Также изучение объемных геометрических фигур способствует развитию логического мышления. Решая задачи, связанные с объемами фигур, дети учатся анализировать и сравнивать различные характеристики объектов, а также применять логические операции для решения задач. Это развивает их умение рассуждать, находить решения и применять логические правила. Кроме того, изучение объемных геометрических фигур способствует развитию математических навыков и понимания пространственных отношений. Дети, которые знакомы с объемами, легче ассоциируют абстрактные математические понятия с конкретными предметами и образами, что повышает их понимание математических задач [2].

При изучении объемных геометрических фигур дошкольники могут столкнуться с некоторыми проблемами, вот некоторые из них:

1. Понимание трехмерности: для многих дошкольников понятие объемных фигур может быть сложным. Они привыкли видеть объекты в двух измерениях и могут затрудняться представлением объемных форм. Например, они могут испытывать трудности визуализировать, как выглядит куб или шар в пространстве.

2. Идентификация и называние фигур: у дошкольников может быть сложность в идентификации и названии конкретных объемных фигур. Например, они могут путать куб и параллелепипед или не различать пирамиду и конус.

4. Пространственное мышление: у дошкольников все еще не полностью развито пространственное мышление, и они могут испытывать трудности в оценке размеров и расстояний между объемными фигурами. Например, они могут ошибочно считать, что маленький шар имеет больший объем, чем большой куб.

5. Соответствие реальных объектов и их объемных моделей: для некоторых детей может быть сложно установить связь между реальными объектами и их объемными моделями. Например, они могут испытывать трудности в представлении, что пирамида игрушечного замка соответствует пирамиде в реальности.

В Федеральной Образовательной Программе указывается, что в подготовительной группе (от 6 до 7 лет) у детей обогащаются представления о плоских и объемных геометрических фигурах [1].

Существует несколько интересных и эффективных способов знакомства дошкольников с объемными геометрическими фигурами: развивающие игры, конструирование, использование интерактивных приложений и 3D моделирование. Одним из самых инновационных способов является 3D моделирование, на нем мы остановимся.

3D моделирование - это технология, позволяющая создавать и отображать объекты в трехмерном пространстве на компьютере или с помощью специальных устройств, таких как 3D принтеры. В сочетании с изучением геометрических фигур, 3D моделирование может стать эффективным инструментом для обучения детей дошкольного возраста.

Одним из главных преимуществ 3D моделирования является его способность визуализировать геометрические фигуры и представлять их в интерактивной форме. Дети могут видеть фигуры со всех сторон, вращать их, изменять их размеры и экспериментировать с различными параметрами. Это позволяет им лучше понять

особенности каждой фигуры и выявить их свойства. Вместо того, чтобы представлять себе эти фигуры только на бумаге или в плоском изображении, дети могут создавать и взаимодействовать с 3D моделями виртуально, что способствует более глубокому пониманию форм и свойств этих фигур [4].

Не стоит забывать, что изучение геометрических фигур с помощью 3D моделирования развивает навыки работы с современными технологиями и компьютерами, развивает познавательный интерес и творческие способности.

Кроме того, 3D моделирование способствует развитию пространственного мышления и воображения у детей. Они могут создавать свои собственные модели, комбинировать различные фигуры, исследовать их свойства и отношения. Это помогает развить у них навыки анализа, классификации и сравнения.

Использование 3D моделирования также позволяет внести элементы игры в процесс обучения. Дети могут взаимодействовать с геометрическими фигурами через интерактивные приложения или игрушки, которые позволяют им создавать, экспериментировать и открывать новые знания в увлекательной форме [3].

Важно отметить, что использование 3D моделирования в дошкольном образовании требует компетентного подхода. Педагогические задачи и цели должны быть ясными, а программное обеспечение или приложения должны быть разработаны с учетом возрастных особенностей детей.

Для того, чтобы изучать с детьми объемные геометрические фигуры с помощью 3D моделирования, воспитатель должен обладать следующими знаниями и навыками:

1. Понимание 3D моделирования: воспитатель должен разбираться в основах 3D моделирования и понимать, как создавать и изменять объемные геометрические фигуры с использованием специальных программ. Это включает знание основных инструментов и методов работы с 3D моделированием.

2. Знание объемной геометрии: воспитатель должен иметь хорошие знания объемной геометрии, чтобы корректно моделировать и объяснять детям различные фигуры. Это включает понимание основных понятий, таких как объем, поверхность, ребра и грани.

3. Способность адаптировать материал к детскому возрасту: воспитатель должен уметь адаптировать материал и объяснения к уровню понимания и возрастным особенностям детей. Он должен уметь выбирать подходящие примеры и задания, чтобы сделать изучение объемных геометрических фигур интересным и понятным для детей.

4. Креативные методы обучения: воспитатель должен быть креативным в использовании методов обучения, чтобы сделать процесс изучения объемных геометрических фигур увлекательным и интересным. Он может использовать игры, конкурсы и проекты, которые позволят детям активно применять свои знания и навыки в 3D моделировании.

5. Умение работать с программами 3D моделирования: воспитатель должен уметь оперировать программами, используемыми для создания и моделирования объемных геометрических фигур. Это могут быть программы, такие как Tinkercad, SketchUp и другие. Он должен быть способен демонстрировать детям работу с программами и помогать им освоить базовые навыки.

6. Наблюдательность и анализ: воспитатель должен быть внимательным наблюдателем и уметь анализировать прогресс детей в изучении объемных геометрических фигур с помощью 3D моделирования. Он должен уметь определить слабые места и помочь детям преодолеть трудности, а также поощрять их успехи.

7. Сотрудничество с родителями: воспитатель должен активно сотрудничать с родителями и информировать их о прогрессе и достижениях детей в изучении объемных геометрических фигур. Он может организовывать родительские встречи или мастер-классы, где родители смогут увидеть работы своих детей и обсудить их прогресс.

Эти навыки и знания помогут воспитателю успешно изучать с детьми объемные геометрические фигуры с использованием 3D моделирования и создать интересную и позитивную образовательную среду.

С 3D моделями дошкольники смогут организовать себе деятельность разных видов:

1. Они смогут моделировать объекты подходящие под тему занятия (животные, транспорт, здания и тд).
2. Использовать 3D модели в ролевых играх. Например, дети могут создать свой зоопарк с животными и быть ветеринарами или зрителями.
3. 3D модели могут служить помощником при научных экспериментах. Дети могут создать модель вулкана и провести опыт по извержению.

Изучение геометрических фигур с использованием 3D моделирования может быть интересным и познавательным опытом для детей дошкольного возраста. Оно способствует развитию их познавательных навыков, пространственного мышления и умения анализировать и описывать формы и структуры. Более того, 3D моделирование позволяет создать увлекательную и интерактивную образовательную среду, в которой дети могут экспериментировать и делать открытия.

Список литературы:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Утверждена Приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 "Об Утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования"
2. Бабынина И. Е. Развитие математических представлений у детей старшего дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности. – 2018.
3. Землянская И. В. Развитие объемно-пространственного мышления учащихся на основе 3D-моделирования на внеклассных занятиях по изобразительному искусству. – 2017.
4. Молоднякова А. В. Развитие STEM-компетенций детей в условиях компьютерно-игрового комплекса «LigroGame» //E-mail: info@ interactiv. su www. interactiv. su. – 2023. – С. 52.
5. Можаров М. С., Можарова А. Э. обучение младших школьников 3d-моделированию //Сибирский педагогический журнал. – 2017. – №. 2. – С. 20-25.
6. Ситникова М.Н. СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД ПЕДАГОГА НА 3D-МОДЕЛИРОВАНИЕ // Теория и практика современной науки. 2022. №10 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-pedagoga-na-3d-modelirovanie> (дата обращения: 19.02.2024).

Фофанова А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Абрамовских Н.В., докт. пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут, Россия

Формирование представлений о ценности семьи у старших дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования представлений о ценности семьи у старших дошкольников. Формирование представлений о ценности семьи у детей старшего дошкольного возраста, уже на ранних стадиях их развития способствует созданию основы для дальнейшего понимания и ассимиляции этой ценности, усвоенные в детстве навыки и знания, будут сопутствовать ребенку не только в настоящий момент, но и определять его будущие качества будущего семьянина. Для формирования представлений о ценности семьи у детей старшего дошкольного возраста, большими возможностями обладает сюжетно-ролевая игра.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, воспитание в семье, семейные традиции, значимость семьи, сюжетно-ролевая игра, роль игры в обучении.

Институт семьи имеет фундаментальное значение в развитии и формировании личности ребенка.

Устойчивое развитие семьи, ее сохранение и укрепление представляют интерес для общества и государства. Каждый человек, независимо от своего возраста, нуждается в прочной и надежной семье, и именно поэтому можно постулировать, что формирование семьи, ее стабильность и благополучие зависят от многочисленных факторов и условий, которые возникают задолго до ее создания.

Осознание родителями влияния опыта семейных отношений на детей уже на раннем этапе их развития может способствовать позитивным изменениям в семье, гуманизации взаимодействия внутри семьи, улучшению уклада жизни, расширению возможностей воспитательной работы и самосовершенствованию, ведь семья, будучи первым агентом социального влияния в жизни ребенка, знакомит его со всем многообразием ролевого поведения, родственных отношений и домашнего быта. Это, в свою очередь, вызывает определенные эмоции, действия и способы поведения, оказывает влияние на формирование привычек, черт характера и психических особенностей ребенка. Считается, что усвоенные в детстве навыки и знания будут сопутствовать ребенку не только в настоящий момент, но и определять его будущие качества будущего семьянина.

Старшие дошкольники как активные участники социализации проходят важный этап формирования своего мировоззрения и ценностного отношения к семье. Тогда, по заключениям ряда отечественных авторов, в числе которых Н.В. Гребенкина, А.А. Капнина, Л.М. Пашкевич и другие [2, с.166], одним из средств формирования представлений о ценности семьи выступает сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно-ролевая игра – методика, применяемых в образовательном процессе для формирования представлений о ценности семьи у старших дошкольников. Эта игра – не просто развлечение, но и средство, которое позволяет детям активно участвовать в процессе обучения и воспитания, основанное на их естественной потребности в симуляции и ролевой игре.

В сюжетно-ролевой игре дети принимают на себя определенные роли и воплощают различные сюжеты, которые они могут испытывать в своей жизни: так, они могут играть роль родителей, детей, братьев, сестер и других членов семьи, имитируя повседневные ситуации, важные для формирования представлений о ценности семейных отношений. Становится совершенно очевидным, что в ходе этих игр дети учатся сотрудничать, развивать эмпатию, понимать роли и ответственность, что создает основу для их социальной компетентности. Более того, как считает Н. Комарова и Е.В. Зворыгина, такая игра способствует развитию эмоционально-ценностной сферы ребенка [4, с.31].

В педагогике сюжетно-ролевую игру определяют как форму педагогической деятельности, в которой ребенок выступает в роли какого-либо персонажа и ведет себя соответствующим образом, которая, ко всему прочему, дает детям вжиться в различные роли и ситуации, активно используя свою фантазию, эмоционально переживать и осознавать социальные отношения. К широкому определению приходит отечественный исследователь Я.Л. Коломинский, который изучал психологическую культуру детства [6, с.109].

Выстраивая теорию о роли сюжетно-ролевой игры в формировании представлений о ценности семьи, нам также важно обратить внимание на биологические основы этого процесса.

Развитие детского мозга в старшем дошкольном возрасте предполагает активную активацию нейронных связей, что способствует формированию навыков и ценностей, усвоенных именно через игровую деятельность. Игра, в том числе ролевая, требует ребенка активно использовать свои познавательные процессы, включая воображение, внимание, память и логическое мышление.

Игра – это привычный и предпочтительный вид деятельности в детстве. Именно через игру дети способны познавать новое, осознавать социальные роли, значение явлений, вещей,

взаимоотношений, искать выходы из ситуаций, прибегать к фантазии, к критическому и аналитическому мышлению [8, с.352]. И сюжетно-ролевая игра выступает особой разновидностью этой активной деятельности, которая также раскрывает формирование представлений о семье у детей дошкольного возраста через призму взятия на себя определенных обязанностей и разграничения обязанностей других участников игры. возможность воспроизводить и интерпретировать различные семейные ситуации, активно включаясь в роли родителей, детей и других членов семьи.

Как считает Г. Крайг, сюжетно-ролевая игра в системе детского развития предстает важным инструментом, способствующим формированию представлений о ценности семьи у детей старшего дошкольного возраста. Эта игровая форма предоставляет ребенку широкие возможности для развития мировоззрения ребенка, его представлений о семье и ее значимости [7, с.940].

В ходе ролевой игры с сюжетом дети пробуют разные роли и ситуации. Зачастую в дошкольном возрасте вводятся следующие сценарии:

1. «Больница», где нужно лечить любимые игрушки или сверстников;
2. «Повар», где нужно приготовить что-то вкусное;
3. «Магазин», где со сверстниками или с родственниками ребенок играет за покупателя или продавца;
4. «Библиотека»;
5. «Детский сад», где ребенок может выступать воспитателем и др.

Также есть ряд сюжетно-ролевых игр, в ходе которых предполагается, что ребенок будет имитировать поведение родителей (или в целом семейные отношения) – в их числе популярная среди детей «Дочки-матери». Играя, дошкольники понимают важность и значимость родительской заботы, взаимного уважения, поддержки внутри семьи. Разыгрывая конфликтные ситуации, ребенок изучает возможные варианты решения проблем и усваивает навыки эмоционального контроля и умения идти на компромиссы, думать о других, относиться с уважением и любовью.

Дети, играя в роли родителей, могут воспринимать себя важными и полезными членами семьи. А игра, основанная на теме дома и семьи, создает особую атмосферу в группе, внося теплоту и доброжелательность. Это позволяет детям положительно настроиться и испытывать радость от пребывания в игровой обстановке. Яркие, красочные и привлекательные игрушки стимулируют детей взять их в руки и использовать в своих игровых активностях.

С течением времени игровая среда развивается и изменяется, пополняется новыми материалами или создается совместными усилиями педагога и детей: но появляется и другая сторона, выражающаяся в том, что многие дети не обладают достаточно развитыми игровыми навыками и не всегда понимают назначение игрушек и игровых предметов, не способны воспринять условности и ситуации, созданные в ходе игры.

Важным компонентом методики формирования ценности семьи у детей через игру А.М. Вербенец, О.В. Солнцева и О.Н. Сомкова называет активное участие взрослых – родителей и педагогов. Авторы подчеркивают, что они должны создавать подходящую игровую среду, предлагать различные большие и малые роли играть, обсуждать эмоции и ценности, возникающие в игре. Взрослые также могут выступать в качестве моделей, продемонстрировав те качества и ценности, которые они хотят передать своим детям [1, с.179]. Итак, включаясь в игру, воспитатель привлекает внимание детей и вызывает у них интерес. Вместе с ними дошкольники с удовольствием играют сообща. Сюжет игры объединяет детей, а процесс игры продолжается некоторое время уже без участия педагога. В результате такого взаимодействия, заключает Л.В. Коломийченко и О.А. Воронова, между детьми и воспитателем, игра становится средством обучения и развития, позволяя детям приобретать новые навыки и улучшать свои социальные и коммуникативные способности [5, с.490].

Активное использование современных игрушек и реквизита (например, кукол, домиков, столов, предметов гигиены), как правило, усиливает эффект игры на формирование представлений о ценности семьи. Такие дополнительные объекты в игровой деятельности дают детям возможность более реалистично воспроизводить семейные ситуации, выполнять различные роли и функций. Некоторые игрушки также могут стимулировать обсуждение конкретных семейных ценностей – уважение, любовь, заботу [3, с.288].

В заключение отметим, что сюжетно-ролевая игра повышает уровень эмоционального восприятия и понимания ребенком семейных отношений в процессе формирования представлений о значимости этого социального института. Кроме того, как и любое личностное развитие, оно предполагает и формированию благоприятных условий для развития разносторонних навыков. При этом, педагогический и биологический подходы к сюжетно-ролевой игре значительно расширяют поле понимания и применения этой игровой формы в образовательном процессе. Наконец, вместе с позитивным представлением о семейных ценностях, ребенок формирует и собственное мнение о других важных духовно-нравственных явлениях – любви, счастье, заботе, поддержке, милосердию и др.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра представляет мощный инструмент для формирования представлений о ценности семьи у старших дошкольников, позволяя дошкольникам получить опыт и осознать важность семейных связей, ценности заботы, взаимопомощи, ответственности и других аспектов семейной жизни. Важным аспектом стало упоминание того, что обязательно в таком воспитательном процессе должно наблюдаться активное участие взрослых для достижения максимального эффекта и развития полноценных представлений о ценности семьи.

Список литературы:

1. Вербенец, А.М., Солнцева, О.В., Сомкова, О.Н. Планирование и организация образовательного процесса дошкольного учреждения по примерной основной общеобразовательной программе «Детство»: учеб.-метод. пособие. — СПб.: Детство-пресс, 2013.
2. Гребенкина, Н.В. Сюжетно-ролевая игра как средство социально-личностного развития дошкольников / Н.В. Гребенкина, А.А. Капнина, Л.М. Пашкевич. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 40 (174).
3. Деркунская, В.А. Игровые приемы и коммуникационные игры для детей старшего дошкольного возраста / В.А. Деркунская, А.Г. Рындина // М.: Центр педагогического образования, 2012.
4. Звoryгина, Е.В., Комарова Н. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры.// Дошкольное воспитание. — 2006. — № 5.
5. Коломийченко, Л.В. Семейные ценности в воспитании детей 3-7 лет / Л.В. Коломийченко, О.А. Воронова. — Текст: непосредственный // М.: Сфера, 2013.
6. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура детства: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Я.Л. Коломинский, О.В. Стрелкова. — Текст: непосредственный // Минск: Вышшая школа, 2013.
7. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — Текст: непосредственный // Санкт-Петербург: Питер, 2005. — 9-е изд.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. — Текст: непосредственный // М.: Смысл: Академия, 2004.

Диагностика уровня сформированности представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: статья посвящена вопросам диагностики уровня сформированности представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста. В статье приведено описание показателей и уровней сформированности представлений о природном мире, которые были положены в основу проведенного исследования. Разработанный диагностический инструментариум апробирован на примере старшей группы «Солнышко» МБДОУ №6 «Василек» г. Сургута. В качестве эффективного средства формирования представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста автор предлагает использовать дидактическую игру.

Ключевые слова: представления о природном мире, старший дошкольный возраст, дидактическая игра, диагностический инструментариум.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена образовательная область «Познавательное развитие», где определены следующие ключевые задачи – «развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; формирование у детей первичных представлений об объектах окружающего мира; формирование первичных представлений о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы» [1, с. 8]. Актуальность исследования обусловлена ограниченными знаниями старших дошкольников о природном мире. Важно осознать, что формирование представлений о природном мире в раннем детстве играет ключевую роль в развитии экологической грамотности и уважения к окружающей среде, что порой недооценивается. Вопрос о формировании представлений о природном мире нашёл своё отражение в работах Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, М. Монтессори, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Е.И. Тихеевой, Т.А. Серебряковой, П.Г. Саморуковой, В.А. Сухомлинского и др. Значимое внимание вопросам игровой деятельности приводится в исследованиях отечественных ученых Ф. Фрёбеля, К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренки, А.И. Сорокиной, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.И. Пидкасистого и др. Проблематика данной работы тесно соприкасается с работами таких современных научных деятелей как Н.Ф. Виноградовой, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой, Н.Н. Ладиловой и др.

Несмотря на широкий охват исследований (С. Н. Николаевой, К.А. Романовой, С.В. Владимировой, С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина) многие аспекты остаются недостаточно изученными. Так, по-мнению, ряда исследователей, именно в дошкольном возрасте начинают формироваться многие виды представлений, включая представления о природном мире, что им обуславливает успешность дальнейшего развития дошкольника.

Соглашаясь с позицией В.Л. Рубцовой и Л.Н. Макаровой, отметим, что «представление о природном мире – это чувственно-наглядные, обобщенные образы предметов и явлений природной действительности, отражающие способы взаимодействия с окружающей средой» [2, с. 96].

Представления о природном мире включают в себя:

- 1) знания детей о характерных особенностях животных, птиц и насекомых;
- 2) знания детей о характерных особенностях растительного мира;
- 3) знания детей о характерных особенностях неживой природы;
- 4) знания детей о временах года;
- 5) отношение детей к миру природы.

Для проверки теоретических аспектов, была организована опытно-исследовательская работа по формированию представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста, которая проводилась с воспитанниками старшей группы «Солнышко» МБДОУ №6 «Василек» г. Сургута. В исследовании приняли участие 20 человек.

Цель констатирующего этапа опытно-исследовательской работы – определить исходный уровень сформированности представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения данной цели была применена диагностика Соломенниковой О.А. - «Диагностика сформированности экологических представлений».

Диагностика направлена на выявление следующих показателей:

1. Когнитивный: полнота и объем знаний о природном мире: бережное отношение к природе, уход за растениями и животными, знание о характерных особенностях неживой природы и временах года.

2. Эмоциональный: степень развития эмоционального отношения к природному миру.

3. Поведенческий: способность оценивать свое поведение в природе, желание оберегать природу и помогать ей.

В соответствии с выделенными критериями и показателями были составлены характеристики уровней сформированности представлений о природном мире. Отметим, что сформированность представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста проявляется на трех основных уровнях: высокий, средний, низкий, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика уровней сформированности представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста

Компонент	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	У детей сформировано знание о том, что такое природный мир, сформировано уважительное отношение к природе, заботливое отношение к животным и растениям.	Природный мир не воспринимается старшим дошкольником в полной мере, у воспитанников недостаточно знаний о том, что такое природный мир.	Старшие дошкольники не знают, что такое природный мир, воспитанники не чувствуют на себе ответственности за состояние природного мира, не осознают важность природы в их жизни.
Эмоциональный	Характеризуется наличием положительного отношения к природному миру, бережное отношение к природе. Труд в природе вызывает у воспитанника положительные эмоции.	Старший дошкольник принимает участие в уходе за природой выборочно, в соответствии с собственными предпочтениями.	Воспитанник не чувствует положительных эмоций в ходе взаимодействия с природой, не ощущает ответственного отношения перед природой, он не осознаёт принцип связи природы и человека.
Поведенческий	Старший дошкольник понимает значимость труда в природе, с	Ребенок понимает значимость природного мира со стороны общества, но для него природный	Ребенок негативно или безразлично относится к природному миру. Не желает участвовать в труде в природе.

	уважением и пониманием относится к ней, стремится сохранить её.	мир этой значимости не имеет. Не проявляет желания к труду в природе.	

Для изучения когнитивного компонента сформированности представлений о природном мире была выбрана диагностика «Диагностика сформированности экологических представлений» (Соломенникова О.А.), а именно задания № 1, 2, 3, 4.

Цель заданий: определить знания детей старшего дошкольного возраста о характерных особенностях неживой природы, животных, птиц, насекомых, растений и времен года.

Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента у детей старшего дошкольного возраста группы «Солнышко»

Показатели	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Полнота и объем знаний о природном мире: бережное отношение к природе, уход за растениями и животными, знание о характерных особенностях неживой природы и временах года.	25% 5 чел.	45% 9 чел.	30% 6 чел.

У 25% (5 воспитанников) высокий уровень – у этих детей сформировано знание о том, что такое природный мир, они уважают и ценят природу, заботятся о ней и берегут её.

У 45% (9 воспитанников) средний уровень – у этих детей природный мир не воспринимается в полной мере, у воспитанников недостаточно знаний о том, что такое природный мир.

У 30% (6 воспитанников) низкий уровень – у ребёнка не сформировано знание о том, что такое природный мир. Старший дошкольник не чувствует на себе ответственности за состояние природного мира, не осознаёт важность природы в его жизни.

Для проведения исследования сформированности представлений о природном мире была выбрана диагностика «Диагностика сформированности экологических представлений» (Соломенникова О.А.), а именно задания № 1,3,4,5.

Цель заданий: определить знания детей старшего дошкольного возраста о характерных особенностях неживой природы, животных, птиц, насекомых, времен года, а также определить отношение детей к миру природы.

Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики уровня сформированности эмоционального компонента у детей старшего дошкольного возраста группы «Солнышко»

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Степень развития эмоционального отношения к природному миру.	30% 6 чел.	30% 6 чел.	40% 8 чел.

У 30% (5 воспитанников) высокий уровень – у этих детей положительное отношение к природному миру, бережное отношение к природе. Труд в природе вызывает у детей положительные эмоции.

У 30% (5 воспитанников) средний уровень – эти дети принимают участие в уходе за природой выборочно, в соответствии с собственными предпочтениями.

У 40% (5 воспитанников) низкий уровень – ребёнок не чувствует положительных эмоций в ходе взаимодействия с природой, не ощущает ответственного отношения перед природой, он не осознаёт принцип связи природы и человека.

Для проведения исследования сформированности представлений о природном мире была выбрана диагностика «Диагностика сформированности экологических представлений» (Соломенникова О.А.), а именно задания № 1,2,4,5.

Цель заданий: определить знания детей старшего дошкольного возраста о характерных особенностях растений, животных, птиц, насекомых, времен года, а также определить отношение детей к миру природы.

Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики уровня сформированности поведенческого компонента у детей старшего дошкольного возраста группы «Солнышко»

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Способность оценивать свое поведение в природе, желание оберегать природу и помогать ей.	15% 3 чел.	50% 10 чел.	35% 7 чел.

У 15% (3 воспитанников) высокий уровень – дети понимают значимость труда в природе, с уважением и пониманием относятся к ней, стремятся сохранить её.

У 50% (10 воспитанников) средний уровень – дети понимают значимость природного мира со стороны общества, но для них природный мир этой значимости не имеет. Не проявляют желания к труду в природе.

У 35% (7 воспитанников) низкий уровень – дети негативно или безразлично относятся к природному миру. Не желают участвовать в труде в природе.

Полученные результаты сформированности представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста группы «Солнышко», позволяют получить следующие сводные результаты, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Сводные результаты уровня сформированности представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста группы «Солнышко»

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Группа			
«Солнышко»	24 %	41 %	35 %

По общим результатам диагностики мы выявили, что у большинства воспитанников (41%) сформированность представлений о природном мире находится на среднем уровне.

Следовательно, у детей старшего дошкольного возраста группы «Солнышко» МБДОУ №6 «Василек» г. Сургута недостаточно знаний о том, что такое природный мир, как ухаживать за растениями и животными, и какие характерны особенности неживой природе. У детей положительное отношение к природе, но они выборочно принимают участие в трудовой деятельности в природе, в соответствии с собственными предпочтениями. Воспитанники понимают значимость природы в жизни человечества, но для них природа этой значимости не имеет, следовательно, они не ощущают ответственного отношения перед ней.

Сегодня используются самые разнообразные средства формирования представлений о природном мире в современной дошкольной организации, но именно игровая деятельность является ведущей деятельностью дошкольников. Именно дидактическая игра имеет значимый потенциал для решения поставленной задачи. Многие педагоги выделяют дидактические игры, которые имеют экологическое содержание и позволяют детям усваивать основные жизненные положения [3, с. 3].

С.В. Луговкина справедливо утверждает, что «дидактическая игра – это форма организации учебной деятельности, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, организуемая учителем в процессе обучения с целью формирования знаний у учащихся» [4, с. 2].

Анализ теоретических положений по проблеме исследования позволил выделить следующие особенности организации дидактической игры, способствующей формированию представлений о природном мире у детей старшего дошкольного возраста:

1. Создание ярких образов в сознании ребенка;
2. Оказание воздействия на все анализаторы ребёнка (зрительные, слуховые, осязательные и т.д.);
3. Стимулирование активности ребёнка;
4. Использование природоведческого материала;
5. Активизирование психических процессов ребёнка.

Таким образом, адекватно спланированная и организованная дидактическая игра становится не только средством формирования представлений о природном мире, но и интегральной частью обучения и развития детей старшего дошкольного возраста. Она позволяет детям активно взаимодействовать с окружающим миром, углублять свои знания и навыки, а также развивать креативное мышление и самостоятельность. Дидактическая игра способствует формированию у детей позитивного отношения к природе и интереса к ее изучению.

Список литературы:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Текст: электронный // ФГОС. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 17.05.2024).
2. Макарова, Л.Н. Профессионально-ориентированные экологические представления студентов : учебное пособие / Л.Н. Макарова, В.Л. Рубцова // Федеральное агентство по образованию, Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Белгородский гос. ун-т. – Тамбов : Центр-пресс. - 2009. – 155 с. – ISBN 5-89773-090-2. – Текст: непосредственный.
3. Белинова, Н.В. Современные подходы к реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста / Н.В. Белинова, И.Б. Бичева, Т.Г. Ханова. – Текст: электронный // ПНиО. - 2018. - №6 (36). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-realizatsii-zadach-ekologicheskogo-obrazovaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 18.05.2024).
4. Лизунова, Е.В. Дидактическая игра как способ формирования экологических знаний у школьников / Е.В. Лизунова. – Текст: электронный // СНВ. - 2016. - №4 (17). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskaya-igra-kak-sposob-formirovaniya-ekologicheskikh-znaniy-u-shkolnikov> (дата обращения: 18.05.2024).

Хованская Д.С., студентка БарГУ
научный руководитель: Захарченя Н.Ф., ст. преподаватель БарГУ
г. Барановичи, Беларусь

Формирование у детей дошкольного возраста искусствоведческих представлений посредством использования кубика Блума

Аннотация: в данной статье представлены теоретические основы формирования искусствоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста с использованием кубика Блума. Раскрывается понятие и технология использования кубика Блума в работе с детьми.

Ключевые слова: искусствоведческие представления, живопись, кубик Блума, искусство.

Современная педагогическая наука и практика сталкиваются с задачей формирования эмоционально эстетического отношения у детей к окружающей действительности. В этом процессе дошкольная педагогика предлагает разнообразные средства приобщения детей к эстетической и художественной культуре. Искусство играет особую роль в формировании человеческой культуры и существования человека в мире. Путем исследования искусства дети развивают художественное понимание мира и приобретают целостное мировоззрение. В системе эстетического воспитания изобразительное искусство занимает ключевое место, направленное на развитие творческого потенциала и внутреннего мира личности. Достижение этой цели обусловлено развитием потребности личности в взаимодействии с художественными произведениями искусства, а также систематическим воздействием художественных средств на личность. Это стало возможным благодаря тому, что дети, погружаясь в мир искусства, развивают свои художественные способности, формируют вкус и любовь к творчеству. Они учатся воспринимать и понимать искусство, получают удовольствие от его изучения и стремятся к собственному творчеству.

Исследования Н.А.Ветлугиной, Б.Г. Неменского и Е.А. Флериной указывают на положительное воздействие художественных произведений на умственное, моральное и эстетическое развитие детей. Взаимодействие с искусством стимулирует творчество и развивает воображение и фантазию. В связи с этим, особое внимание следует уделить знакомству детей с произведениями искусства. Это вопрос особенно актуален для старших дошкольников, так как в этом возрасте дети проходят эмоциональное развитие, они становятся более активными в отношении окружающего мира и расширяют свои представления об окружающей действительности. Часто взрослые считают, что у каждого ребенка есть творческие способности, которые проявятся со временем. Однако на практике не каждому ребенку удастся самостоятельно открыть путь к творчеству и строить свою деятельность на творческой основе. Для понимания мира, поиска возможностей самореализации и выражения индивидуальности, в том числе через искусство, детям дошкольного возраста особенно нужны особые условия и помощь педагогов. Исследования В.А.Езикеевой, Н.М.Зубаревой, Т.С.Комаровой и Е.В.Лебедевой показывают, что изобразительное искусство ярко отражает реальность и соответствует возрастным особенностям познания детей дошкольного возраста, воспринимаемых ими.

В настоящее время важной проблемой становится поиск путей, которые позволят дошкольникам познакомиться с произведениями изобразительного искусства. Несколько исследователей, таких как Н.А.Вершинина, М.В.Грибанова, М.В. Компанцева и Р.Н. Чумичева, уделяют особое внимание этому вопросу. Они рассматривают проблему эстетического и художественного восприятия произведений живописи детьми дошкольного возраста. Н.М.Зубарева подробно описывает особенности восприятия живописи детьми дошкольного возраста, а Р.М.Чумичева предлагает оригинальные методы и приемы для

ознакомления с разными жанрами живописи [1]. Н.А.Курочкина в своем исследовании представляет систему педагогической работы, которая помогает детям в возрасте от 3 до 7 лет познакомиться с книжной графикой и различными жанрами живописи.

На современном этапе развития дошкольного образования одной из ключевых задач является формирование индивидуальности ребенка и развитие его творческого потенциала. Без воспитания эстетически разносторонних людей, способных осознавать и ценить искусство, без разбуженного в детях творческого начала невозможно достичь целостного, гармонично развитого и творчески активного личностного роста [2].

Определенные ученые подчеркивают значимость развития художественного восприятия в формировании изобразительной активности дошкольников через знакомство с произведениями скульптуры, графики и живописи.

Проблема формирования искусствоведческих представлений остается значимой в контексте растущего влияния искусства как основополагающего аспекта эстетического развития молодежи.

Искусствоведческие представления детей дошкольного возраста — это совокупность восприятий, представлений и оценок, которые дети дошкольного возраста имеют о различных явлениях искусства (живопись, музыка, театр и т.д.). В связи с этим, искусствоведческие представления детей дошкольного возраста могут включать в себя их восприятие и понимание художественных произведений, а также их собственное творчество и выражение через различные виды искусства.

Для развития искусствоведческих представлений детей важное значение имеет критическое мышление. В практике дошкольного образования, в том числе и в изобразительной деятельности, широко используется технология развития критического мышления «Кубик Блума».

Бенджамин Блум - известный американский ученый, который разработал уникальный метод запоминания информации, стимулирования мыслительных процессов и развития навыков критического мышления. Его метод основан на использовании обычного кубика, на гранях которого записаны различные действия, которые необходимо выполнить:

- «Почему»;
- «Придумай»;
- «Поделись»;
- «Назови»;
- «Предложи»;
- «Объясни» [3].

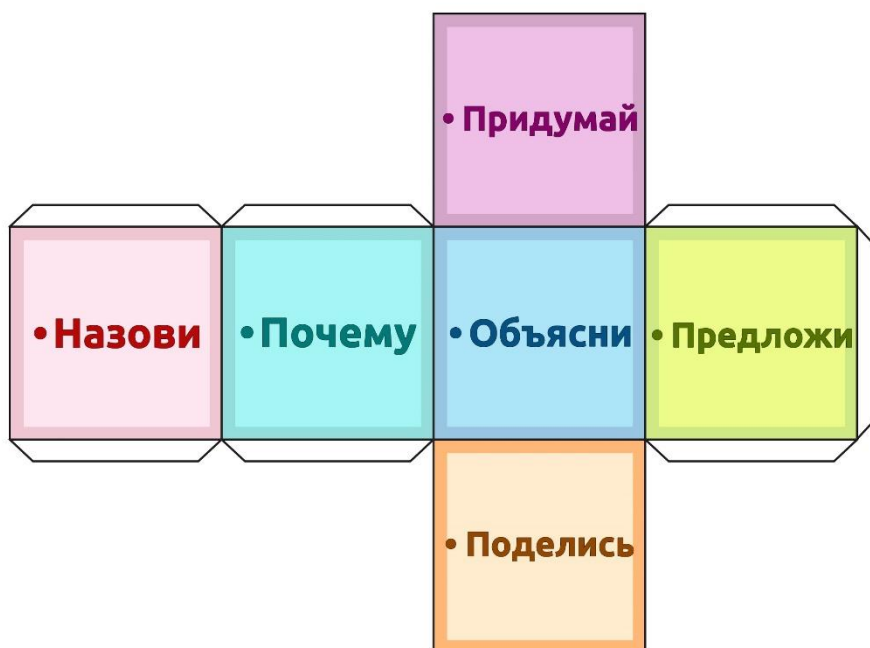


Рис. 1. Заготовка Кубика Блума

Особенностью данного кубика является возможность для педагога задавать вопросы различной тематики.

Блок "Назови" предполагает воспроизведение уже известных фактов или терминов.

Вопросы блока "Почему" позволяют описать причинно-следственные связи, процессы, связанные с предметом или явлением.

Блок "Объясни" содержит уточняющие вопросы, помогающие рассмотреть проблему со всех сторон.

"Предложи" — это возможность для ребенка предложить свою задачу, применить правило или выразить свои идеи.

"Придумай" - блок креативных вопросов с элементами предположений и вымысла.

Блок "Поделись" активизирует мыслительную деятельность учащихся, учат анализировать, находить факты и следствия, оценивать полученные сведения и оценивать их.

Для детей, еще не умеющих читать, на "кубике Блума" размещены пиктограммы или рисунки, которые помогают им запомнить вопросы, написанные на каждой грани. Грани кубика переформулированы для детей дошкольного возраста и охватывают различные аспекты личности, включая познавательные, креативные и эмоциональные. Педагог имеет возможность задавать собственные вопросы, адаптируя их к теме материала, желаемому результату и уровню понимания ребенка. Таким образом, ребенок самостоятельно находит пути решения проблемы в процессе ответа, опираясь на свой опыт и знания [5].

Ответы на каждый вопрос кубика помогают педагогу оценить уровень познавательной активности детей и прояснить аспекты темы, которые вызывают затруднения.

Исследования показывают, что дети с большим энтузиазмом работают по данной методике, хорошо относятся к применению кубика "Блума" и быстро усваивают её технику.

Этот метод является упрощенным способом, который не только способствует систематизации знаний у детей, но и способствует развитию у них чувства коллективизма, важности взаимопомощи и принятия ответственности за работу всей группы.

Исследование проводилось в три этапа, включающих констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. На каждом из этих этапов решались определенные задачи. Выборку исследования составили 40 детей в возрасте 5-6 лет из них 20 человек входило в экспериментальную группу и 20 — в контрольную.

Констатирующий эксперимент:

- определить уровень сформированности искусствоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий эксперимент:

- разработать серию занятий и дидактических игр по формированию искусствоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста, адаптировать к задачам исследования и реализовать их в экспериментальной группе.

Контрольный эксперимент:

- повторно выявить уровень сформированности искусствоведческих представлений у детей;

- сделать выводы об эффективности использования кубика Блума в формировании искусствоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста.

На первом этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление исходного уровня сформированности искусствоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста. Затем, на формирующем этапе, создана и протестирована программа по формированию искусствоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста. После этого проведен повторный, контрольный

эксперимент, для определения эффективности использования кубика Блума в формировании искусствоведческих представлений для дошкольников.

Целью констатирующего эксперимента было определение уровня сформированности искусствоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Для определения уровня сформированности искусствоведческих представлений детей старшего дошкольного возраста, в процессе констатирующего эксперимента, нами были выделены критерии формирования искусствоведческих представлений детей:

- узнавание и называние жанров изобразительного искусства
- проявление интереса к занятиям художественной деятельностью
- эмоциональная реакция на изобразительные средства
- целостность восприятия
- реакция на проявление эстетического характера

Детям старшего дошкольного возраста для выявления уровня сформированности искусствоведческих представлений, на основе данных критериев, нами была разработана методика, которая включала:

1. Диагностическая игровая ситуация «Интервью с художником»

Цель - выявление интересов детей в жанрах искусства, предпочтений в изобразительной деятельности, умения различать различные техники и инструменты рисования, техниках и сформированности представлений о них, а также способности к оценке красоты и безобразия.

2. Диагностическая ситуация «Что люблю, о том и говорю»

Цель - выявление особенностей развития художественно-эстетического восприятия у детей дошкольного возраста.

3. Методика изучения восприятия картины, авторы Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина

Цель диагностики: изучение способностей восприятия детей старшего дошкольного возраста.

Согласно проведенному исследованию, было выявлено, что высокий уровень сформированности искусствоведческих представлений старших дошкольников у детей старшего дошкольного возраста наблюдается в экспериментальной группе у трех детей (15 %), в контрольной группе у четырех детей (20 %), что является наименьшим показателем в данном исследовании.

В ходе исследований было выявлено, что низкий уровень сформированности искусствоведческих представлений старших дошкольников в экспериментальной группе составил 35% (7 детей), в то время как в контрольной группе этот показатель составил 30% (6 детей).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что основная часть детей находится на среднем уровне сформированности искусствоведческих представлений старших дошкольников.

Исходя из цели, задач исследования, результатов констатирующего эксперимента и выдвинутой нами гипотезы исследования, была определена цель формирующего эксперимента.

Целью формирующего эксперимента было разработать комплекс занятий и дидактических игр для детей старшего дошкольного возраста, направленных на формирование искусствоведческих представлений, а также их адаптация к задачам исследования и поэтапная апробация.

На данном этапе были поставлены следующие задачи:

- создание условий для формирования у детей старшего дошкольного возраста искусствоведческих представлений с использованием кубика Блума;
- способствовать активному закреплению искусствоведческих представлений.

В ходе формирующего эксперимента для детей старшего дошкольного возраста была разработана программа по образовательной области «Изобразительное искусство», которая

позволяет формировать представления искусствоведческие представления у детей с помощью куба Блума.

Для определения эффективности формирующего эксперимента по формированию искусствоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста был проведен контрольный эксперимент на двух группах: контрольной и экспериментальной.

В экспериментальной группе проводилась работа по формированию искусствоведческих представлений, в то время как в контрольной группе специальная работа не проводилась.

Для проведения контрольной диагностики обследования был использован тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе.

Целью контрольного эксперимента было проведение итоговой диагностики детей и сравнение ее результатов с результатами исходной диагностики.

В ходе проведенного нами исследованию были выявлены результаты, исходя из которых можно сделать вывод о том, что в результате проведенных исследований и диагностик были выявлены следующие результаты: уровень сформированности у детей старшего дошкольного возраста искусствоведческих представлений в экспериментальной группе на низком уровне изменился в сторону уменьшения с 35 % (7 детей) до 15 % (3 ребенка).

На среднем уровне снизился с 60 % (12 детей) до 40 % (8 детей).

В связи с этим показатели на высоком уровне увеличился с 15 % (3 ребенка) до 45 % (9 детей) – чему поспособствовало проведение комплекса занятий и дидактических игр для детей старшего дошкольного возраста по формированию у них искусствоведческих представлений с помощью кубика Блума.

В контрольной группе изменения были менее существенными.

Доля детей с низким уровнем снизилась с 30% (6 детей), до 15% (3 ребенка)

Средний уровень вырос незначительно: с 50% (10 детей), до 55% (11 детей)

На высоком уровне показатель увеличился с 20% (4 ребенка), до 30% (6 детей). Данные изменения выявлены на основании того, что с детьми проводилась работа по программе.

Таким образом, у старших дошкольников в экспериментальной группе преобладает высокий уровень искусствоведческих представлений. Положительная динамика в формировании искусствоведческих представлений у старших дошкольников в экспериментальной группе свидетельствует об эффективности нашей работы.

Таким образом, систематическая работа по формированию у старшего дошкольника искусствоведческих представлений с помощью кубика Блума показало свою результативность. Он создает оптимальные условия, чтобы познакомить детей произведениями искусства, воспитать интерес к искусству в учреждении дошкольного образования. Можно отметить, что работа по формированию искусствоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста с использованием кубика Блума может быть рекомендована для использования в учреждениях дошкольного образования.

Список литературы:

1. Чумичева, Р.М. Дошкольникам о живописи: Кн. для воспитателя дет. сада / Р. М. Чумичева. - Москва: Просвещение, 1992. - 122,[4] с., [8] л. ил.; 22 см.; ISBN 5-09-003275-0: Б. ц.
2. Загашев, И.О. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев, С.И. ЗаирБек, И.В. Муштавинская. – СПб: Альянс-Дельта, 2017. – 192 с.
3. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2016. – 223 с.
4. Курьянов, М.А. Активные методы обучения / М.А. Курьянов, В.С. Половцев. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2016. – 78 с.
5. Байрамова, Э.Э. Учимся думать вместе с детьми / Э.Э. Байрамова, Т.А. Сидорчук. –2018.

Методическая поддержка педагогов в развитии эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье рассматривается актуальность развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста в условиях современного дошкольного образования. Уделяется внимание важности подготовки педагогов в дошкольных образовательных организациях в данной области через различные подходы к методической поддержке. Авторы выделяют проблему проектирования методической поддержки, направленной на вопросы развития у детей эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, методическая поддержка, проблемы методической поддержки, пути решения проблем, становление и развитие системы подготовки специалистов.

Л.С. Выготский, говорил, что эмоциональное развитие детей дошкольного возраста является одним из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога [1]. Актуальность данного высказывания со временем только растет. Развитие информационных компьютерных технологий положительно влияет на многие компоненты человеческой жизни, но вместе с этим осложняет другие, например, такие как коммуникация, социализация. Кроме этого, у современных людей повышен уровень стресса из-за высокого ритма жизни и нестабильной окружающей обстановки по множеству разных причин. И дети дошкольного возраста с рождения растут в этих условиях.

Поэтому педагоги в дошкольных образовательных организациях должны быть готовы и компетентны в вопросах развития у детей эмоционального интеллекта. Чему будет способствовать научная, нормативная и конечно же методическая поддержка.

Методическая поддержка педагогов в дошкольных образовательных организациях достаточно проработанная в науке тема. Термин методическая поддержка имеет множество инвариантов: методическое сопровождение, методическое взаимодействие, индивидуальная помощь. Исследователь О.Ю. Никифорова подчеркивает, что данные понятия не являются идентичными. Она утверждает, что понятие педагогическое сопровождение шире и включает в себя понятие поддержка. Сопровождение отличается от поддержки своей непрерывностью, комплексным характером и опосредованностью (в некоторых случаях даже нарочитой отстраненностью) оказываемой помощи. Поддержка же эпизодична, носит адресный характер (направлена на преодоление конкретных затруднений) и предполагает большую инициативу методиста в оказании помощи. Обе эти стратегии педагогической деятельности (поддержка и сопровождение) характеризуются приоритетом интересов доверительного взаимодействия методиста и педагога, оптимизмом, диалогичностью общения, созданием ситуаций успеха повышением его статуса, значимости его личных вкладов в решение общих задач [2].

Изучением методической поддержки занимались следующие авторы: Т.В. Анохина, Е.Б. Бригинец, Н.Ю. Ткачук [3]. В своей работе мы будем рассматривать методическую поддержку педагога как элемент методического сопровождения, поэтому в основу работы также вошли труды: В.В. Абашиной [4], Н.А. Виноградовой [5], Л.Л. Лашковой [6], Н.В. Микляевой [5,7] и других.

Несмотря на свою проработанность в науке до сих пор на практике существует проблема проектирования методической поддержки, направленной на конкретный запрос. В нашем исследовании это развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, компоненты которого согласно Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Приказ Министерства образования и

науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) и Федеральной образовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028) входят в реализацию образовательной программы дошкольного образования организаций. В науке фрагментарно описана методическая поддержка педагогов в развитии эмоционального интеллекта дошкольников. Хотя проведенные нами опросы и анкетирования работников дошкольных образовательных организаций показывают недостаточную осведомленность о роли и особенностях развития данного феномена. В том числе затруднения вызывает само педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта у детей.

О.М. Комарова делит программу методической поддержки на 3 блока:

1. Подготовительно-мотивационный: мероприятия по самообразованию педагогов.
2. Поисковый: предоставление педагогам возможности самостоятельной организации взаимодействия с детьми в предметно-игровой среде.
3. Поисково-творческий: обеспечение возможности для совместного (педагог+дети) проектирования деятельности и развивающей предметно-пространственной среды.

Проанализировав предложения разных авторов, положения нормативных документов и практики дошкольных образовательных организаций города Сургута, мы определили оптимальную на наш взгляд модель методической поддержки педагогов (далее - МП).

Цель МП	Функции МП	Основные идеи МП
Психолого-педагогический блок МП		
Психолого-педагогические принципы МП: - двойного соответствия; - сотрудничества; - активно-деятельностного развития; - проблемно-креативный; - психологической комфортности; - адресности	Содержание МП - развитие проектных умений	
	Ведущие содержательные цели:	
	МП представляется как помощь в решении педагогом задач, соответствующих видам деятельности в проектировании	Выделяется компонент, связанный с необходимостью формирования "коллективного субъекта проектирования"
	Процесс МП	
	Этапы МП, цели	Задачи МП
	Профессиональное развитие	Активность и результативность деятельности педагогов по совершенствованию образовательного процесса
		Формы МП, способы включения педагогов в проектную деятельность
		Сформированность "позиционно-деятельностной общности" педагогов

Данные описания представляют образ методической поддержки в общих чертах, благодаря чему выстраивается единый взгляд, а каждая конкретная тема рассматривается более детально отдельно.

Методическая поддержка педагогов по развитию эмоционального интеллекта у детей отличается от других тем своей психологизированностью. Особенно важно разделять в методах психологическую и педагогическую работу, не путать их.

Психология	Педагогика
1. Самоопределение уровня развития эмоционального интеллекта воспитателей.	1. Обучение детей элементарным представлениям об эмоциях, эмоциональных состояниях.

2. При необходимости, получение консультаций от педагога-психолога по развитию своего эмоционального интеллекта. 3. Мониторинг эмоционального состояния детей в группе. 4. Помощь детям в осознании и проживании эмоций, а также выстраивании ими правильных паттернов поведения при проявлении эмоций другими детьми и взрослыми. 5. Повышение мотивации детей к положительному взаимодействию с другими людьми. 6. Консультирование родителей воспитанников по развитию эмоционального интеллекта.	2. Организация коммуникативной, игровой деятельности детей, в том числе для развития эмоционального интеллекта. 3. Организация проектной деятельности с детьми по вопросам эмоционального развития. 4. Развитие у детей коммуникативных умений, навыков с учетом эмоционально-чувственной сферы личностей всех участников. 5. Вовлечение родителей в образовательный процесс (в том числе в проектную деятельность) по развитию у детей эмоционального интеллекта.

Построение данной работы обязательно должно курироваться педагогом-психологом организации.

Методическая поддержка воспитателей в развитии эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста может представлять из себя следующий комплекс мер:

1. Проведение обучающих семинаров и тренингов по развитию эмоционального интеллекта для педагогов.
2. Предоставление материалов и методик по работе с эмоциями детей.
3. Мастер-классы по организации групповых занятий для детей по развитию эмоционального интеллекта.
4. Проведение индивидуальных консультаций для педагогов по вопросам работы с эмоциями детей.
5. Курирование проектной деятельности воспитателей, направленной на развитие эмоционального интеллекта.
6. Поддержка педагогов в создании безопасной и поддерживающей атмосферы в группе.
7. Проведение регулярных обзоров и анализа эмоциональной обстановки в группе.
8. Помощь педагога-психолога в решении конфликтных ситуаций и разрешении эмоциональных проблем детей.
9. Предоставление рекомендаций по использованию литературы и игр для развития эмоционального интеллекта у детей.
10. Создание партнерских отношений с педагогами-психологами и другими специалистами по эмоциональной поддержке детей для консультаций и совместной работы.

Методическая поддержка педагогов в развитии эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста играет ключевую роль в формировании у детей навыков эмоциональной компетенции. Это важное направление образовательной работы, способствующее гармоничному развитию личности.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. - М.: ЁЁ Медиа, 1986. - 645 с.
2. Никифорова О. Ю. Модель методического сопровождения проектной деятельности педагогов дошкольного образования: сборник трудов конференции. / О. Ю. Никифорова, И. Р. Гайнуллина // Научные исследования: от теории к практике : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 июля 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.] – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – С. 114-117. – ISSN 2413-3957.

3. Ткачук Н. Ю. Особенности информационно-методической поддержки педагогов ДОУ / Н. Ю. Ткачук. — Текст : непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. — С. 82-84. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11433/> (дата обращения: 19.05.2024).
4. Абашина В. В. Методическая работа в дошкольной образовательной организации : Методическое пособие / В. В. Абашина, С. А. Якоб; В. В. Абашина, С. А. Якоб. - Методическая работа в дошкольной образовательной организации ; 2024-12-18. - Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2019. - 104 с. - Книга находится в премиум-версии ЭБС IPR BOOKS. - Гарантированный срок размещения в ЭБС до 18.12.2024 (автопродлонгация). - ISBN 2227-8397.
5. Виноградова Н.А. Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении : учебник / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. - М. : ИНФРА-М, 2018. - 219 с. + Доп. Материалы [Электронный ресурс; Режим доступа: <http://www.znaniyum.com>]. - (Высшее образование: Бакалавриат). - ISBN 978-5-16-011271-8.
6. Лашкова Л. Л. Элективные курсы в профессиональной подготовке магистров дошкольного образования : учеб.-метод. пособие [для магистрантов и аспирантов, обучающихся по направлению подгот. 44.04.02 - Психолого-педагогическое образование] / Л. Л. Лашкова, С. М. Зырянова, Е. А. Шанц ; Департамент образования и молодеж. политики Ханты-Манс. авт. округа - Югры, Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа - Югры "Сургут. гос. пед. ун-т ", Фак. психологии и педагогики, Каф. теории и методики дошк. и нач. образования ; под науч. ред. Л. Л. Лашковой. - 2-е изд., испр. и доп. - Сургут : РИО БУ "Сургутский государственный педагогический университет", 2019. - 140, [1] с. - Сведения доступны также по URL: <https://lib.rucont.ru/efd/708490/info>. - Текст : непосредственный.
7. Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников: Методич. Пособие / Под ред. Н.В. Микляевой. - М.: АРКТИ, 2021. - 160 с. - (Развитие и восприятие). - ISBN 978-5-89415-457-2.
8. Ротанова В.А., Торопова А.И., Куденкова Н.А., Рыбина Е.А., Семененко А.И. Сущность и содержание методической поддержки педагогов // Психология, социология и педагогика. 2022. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2022/08/8670> (дата обращения: 29.10.2023).
9. Гиниятуллина Э.Д. Развитие эмоционального интеллекта дошкольника // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2019. № 2(56). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/6919> (дата обращения: 03.05.2024).

Черницкая В.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Арасланова А.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Театрализованная игра как средство формирования нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: данная работа посвящена исследованию театрализованной игры как средству формирования нравственных представлений у детей. Автор приводит теоретическое обоснование проблемы исследования, а также эмпирически подтверждает необходимость использования театрализованной игры в дошкольных организациях для формирования нравственных представлений. На основе проведенного исследования был разработан комплекс игр, способствующих формированию нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственные представления, игра, театрализованная игра.

В современном обществе наблюдается угрожающее снижение нравственности и духовности, что отражается в поведении детей: увеличение агрессивности, жестокости, эмоциональной отстраненности и эгоизма. Сегодня, когда случаи жестокости и насилия становятся все более распространенными, вопрос нравственного воспитания становится особенно актуальным.

Нравственное воспитание и формирование нравственных представлений занимает важную роль в обществе.

Согласно теории Л.С. Выготского моральное развитие происходит в процессе взаимодействия детей с социальной средой и определяется культурными и социальными нормами [2]. Как утверждают С. А. Козлов и Т. А. Куликова, нравственное воспитание представляет собой целенаправленный процесс, направленный на знакомство детей с моральными ценностями общества и человечества [4].

Формирование нравственных представлений детей – важный элемент их развития. Изучение специфики нравственных представлений у старших дошкольников представляет особый интерес в контексте данного исследования по двум причинам. Во-первых, дошкольный возраст является ключевым периодом для формирования нравственных представлений. Во-вторых, именно в старшем дошкольном возрасте нравственные представления очень гибкие и подвержены изменениям, что делает их особенно важными для учета при воспитании детей данного возраста.

А.С. Макаренко сосредотачивал внимание на формировании нравственных представлений посредством коллективного воспитания. Дети обязаны учиться взаимодействовать, брать на себя ответственность за собственные поступки и принимать во внимание потребности других. Макаренко создал ряд способов и подходов, направленных на развитие нравственных представлений у детей посредством коллективных забав и общественно полезного труда и самоорганизации [5].

Игра – основной вид деятельности детей дошкольного возраста. В игре ребенок раскрывает свою индивидуальность, творчески воплощает свое видение мира. Это самый доступный и увлекательный способ для ребенка выразить знания, эмоции и чувства. Многие ученые, такие как А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Маханева Н.Д. и другие, подчеркивали важность игры в развитии детей.

Театрализованные игры представляют собой спектакли, где дети используют интонацию, мимику, жесты, позы и походку для воплощения литературных персонажей [8]. С помощью театрализованной игры у детей старшего дошкольного возраста процесс формирования нравственных представлений происходит намного быстрее и эффективнее, а также они учатся именно в процессе игры взаимодействовать с обществом. Участие в игре способствует формированию самооценки и креативных способностей у ребенка. Возможность выражать индивидуальные идеи и мысли в процессе игры является важным аспектом формирования нравственных представлений.

С целью определения исходного уровня сформированности нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста была организована опытно-исследовательская работа. Исследовательская группа состояла из 25 дошкольников из МБДОУ детский сад №26 «Золотая рыбка» возрастом от 5 до 6 лет.

Методики для исследования были подобраны исходя из компонентов нравственных представлений ребенка:

- *Когнитивный:* Методика «Оживи картину» (автор Л. В. Артемова) [1];
- *Эмоциональный:* Методика «Сюжетные картинки» (автор Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [7];
- *Поведенческий:* Методика «Закончи историю» (автор Р.Р. Калинина) [3].

При определении уровня сформированности нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста была использована методика Л. В. Артемовой «Оживи картину». Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Уровень сформированности нравственных представлений (когнитивный компонент)	16% 4 чел.	32% 8 чел.	52% 13 чел.

16% детей (4 человека) продемонстрировали высокий уровень сформированности нравственных представлений. У этих детей сформированы такие нравственные представления, как трудолюбие, доброта, честность и отзывчивость. Они могут объяснить, кто из детей в группе дружелюбный, кто склонен к ссорам, кто проявляет уважение к старшим, а кто заботится о других. Они способны описать по памяти представления человека, приводя в пример конкретные действия, определяющие его выбор.

32% (8 человек) продемонстрировали средний уровень сформированности нравственных представлений. Они могут понять, кем для них является человек по определённому ограниченному набору представлений, но в полной мере описать человека у них не получается. Если человек один раз поступил, по их мнению, хорошо, а другой раз – плохо, то в этом случае они затрудняются с выбором представлений о человеке.

Большая часть детей продемонстрировали низкий уровень сформированности нравственных представлений – 52 % (13 человек). Им сложно в полной мере описать нравственный представления, они лишь ограничиваются понятиями «добрый – злой», «хороший – плохой» и с меньшей вероятностью смогут объяснить свой выбор.

Для выявления уровня сформированности нравственных представлений и моральных норм (эмоциональный компонент) был использован метод «Сюжетные картинки». Результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня сформированности эмоционального компонента

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Уровень сформированности нравственных представлений и моральных норм (эмоциональный компонент)	24% 6 чел.	28% 7 чел.	48% 12 чел.

Дошкольники продемонстрировали различные уровни сформированности нравственных представлений и моральных норм в соответствие с эмоциональным компонентом. Из всех детей лишь 24% (6 человек) продемонстрировали высокий уровень сформированности нравственных представлений и моральных норм, получив по 3 балла в ходе исследования. Они корректно разложили изображения, обосновали ответы и назвали соответствующую моральную норму. Это указывает на то, что эти дети глубоко понимают нравственные представления и моральные нормы и способны анализировать ситуации.

28% детей (7 человек) продемонстрировали средний уровень сформированности нравственных представлений и моральных норм. Они, в основном, корректно раскладывали изображения, однако, иногда не могли объяснить действия или демонстрировали слабую эмоциональную реакцию. Это может свидетельствовать о том, что у них существуют нравственные представления и моральные нормы, но не всегда удается полно выразить/проявить эмоции.

Большинство детей продемонстрировали низкий уровень сформированности нравственных представлений и моральных норм – 48% (12 человек). Во время исследования

они некорректно раскладывали карточки, помещая изображения как положительных, так и негативных поступков в одну стопку. Они склонны оценивать поведение людей как позитивное, так и негативное, но они не могут сформулировать оценку моральной нормы.

Анализ результатов с использованием методики «Закончи историю» выявил различные уровни сформированности нравственных представлений и моральных норм. Результаты исследования представлены в таблицу 3.

Таблица 3

Результаты диагностики уровня сформированности поведенческого компонента

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Уровень сформированности представлений о нравственных правилах	8% 2 чел.	40% 10 чел.	52% 13 чел.

Лишь 8% (два человека) детей продемонстрировали высокий уровень сформированности представлений о нравственных правилах в соответствии с поведенческим компонентом. Они верно определяли моральные качества поступков героев истории и легко продолжали рассказ, придумывая действия героя таким образом, чтобы его поведение совпадало с поставленной моральной задачей.

40% детей (10 человек) продемонстрировали средний уровень сформированности поведенческого компонента. Во время исследования дети определили моральное качество, верно оценили поведение детей в истории, но не обосновали свою оценку.

Большую часть составляют дети с низким уровнем сформированности представлений о нравственных правилах – 52% (13 человек). Это может означать, что у данных детей есть определенные проблемы в понимании и различении поведенческого аспекта нравственных представлений.

На основе анализа результатов исследования, проведенного по когнитивному, эмоциональному и поведенческому компонентам, можно сделать вывод, что лишь 12% (3 ребёнка) обладают высоким уровнем сформированности нравственных представлений. Эти дети проявили наибольшую активность во время выполнения заданий. У них не возникло особых трудностей в процессе диагностики, и они смогли назвать нравственные представления и правильно соотнести поступки героев с этими представлениями. Они также помогали другим детям в случае возникновения у них трудностей при выполнении заданий и эмоционально передавали нравственные представления героев сказок как с помощью вербальных, так и невербальных методов в игре-драматизации.

36% детей (9 человек) обладают средним уровнем сформированности нравственных представлений. Они знакомы с нравственными понятиями, но иногда испытывают трудности в определении степени соответствия поступка героя литературного произведения нравственным нормам. Они способны оценить поведение героев, но не всегда способны объяснить свою оценку. Во время игры-драматизации они проявляют активность, однако иногда не прислушиваются к советам сверстников и испытывают сложности в передаче нравственных представлений героев сказок с помощью слов и жестов.

Большая часть участников исследования продемонстрировали недостаточный уровень сформированности нравственных представлений – 51% (13 человек). Поведение этих детей в повседневной жизни не всегда связано со знаниями. Они уделяют большое внимание эмоциям, и им трудно выражать чувства окружающим их людям и сверстникам.

Коррекционно-развивающая деятельность возможна и весьма эффективна для формирования нравственных представлений среди детей старшего возраста именно посредством театрализованной игры.

В рамках данной исследовательской работы был разработан комплекс образовательных мероприятий по формированию нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста, в который вошли 20 театрализованных игр (10 режиссерских игр и 10 игр-драматизаций).

При разработке театрализованных игр были учтены следующие особенности организации театрализованной игры, которые способствуют формированию нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста:

- Создание ярких образов в сознании ребенка;
- Оказание воздействия на все анализаторы ребёнка (зрительные, слуховые, осязательные и т.д.);
- Стимулирование активности ребёнка;
- Использование различных видов и подвидов театра;
- Активизирование психических процессов ребёнка.

Режиссерская игра позволяет детям окунуться в различные ситуации, события, и освоить когнитивные стратегии и нормы поведения. Это помогает анализировать ситуации, принимать верные решения.

Игры-драматизации способствуют формированию нравственных представлений, таких как ответственность, справедливость, терпение, доброта и сочувствие. Этот вид активности помогает детям осознать и оценить моральную сторону героев, результаты различных поступков.

Взаимодействие воспитателя с детьми и другими участниками театрального процесса также способствует развитию навыков коммуникации, сотрудничеству и проявлению уважения к окружающим.

Таким образом, театрализованная игра значительно не только улучшает настроение детей, но и способствует формированию нравственных представлений.

Список литературы:

1. Выготский, Л. С., Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2010 – 508 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 3-е – изд., исправ. и доп. – М.: Академия, 2001 – 268 с.
3. Макаренко, А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
4. Фурмина, Л. С. Возможность творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх / Л.С. Фурмина; отв. ред. Н.А. Ветлугина. – М., 2012. – 223с.
5. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада / Л.В. Артемова. - Москва: Просвещение, 1991. - 127 с., 16 л. ил: ил. - ISBN 5-09-001627-5
6. Методика «Сюжетные картинки»: диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб. 2002. – с. 35.
7. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. — СПб.: Речь, 2003. - 144 с. ISBN 5-9268-0188-5

*Шинкаренко А.Д., студентка СурГПУ
научный руководитель: Чуйкова И.В., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Специфика организации коррекционно-педагогической работы по формированию предпосылок письменной речи у детей с задержкой психического развития занятиях по обучению грамоте

Аннотация: в статье рассмотрен круг вопросов, связанных с организации коррекционно-педагогической работы по формированию предпосылок письменной речи у детей с задержкой психического развития занятиях по обучению грамоте. Авторами рассмотрены понятие «письменная речь» в современной литературе, дано понятие, определены особенности проявления нарушений письменной речи у детей старшего

дошкольного возраста с задержкой психического развития, раскрыта специфика организации коррекционно-педагогической работы по формированию предпосылок письменной речи у детей с задержкой психического развития занятиях по обучению грамоте.

Ключевые слова: письменная речь, старший дошкольный возраст, задержка психического развития.

Формирование письменных навыков является одним из аспектов общего развития детей. Способность человека выражать речевое содержание с помощью графических знаков считается важным навыком в современном мире.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» полностью регулирует отношения в сфере образования, отдавая приоритет инклюзивному образованию по различным направлениям, в том числе обучению инвалидов, управлению образовательными потребностями и определению организационных особенностей образовательного процесса и индивидуальный подход к воспитанию каждого ребенка. Закон определяет возможность адаптации образовательной программы с учетом особенностей психофизического развития и особых образовательных потребностей инвалидов и обеспечивает их право на образование.

Дошкольники могут приобрести многие навыки и способности, необходимые для успешного письма, чтобы комфортно писать в раннем школьном возрасте. Психофизиологические дефициты у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития приводят к проблемам в развитии письменных навыков.

Письменная речь является важной частью обучения ребенка. С учетом механизмов формирования и развития письменной речи у дошкольников с задержкой психического развития можно выделить предпосылки недоразвития различных сторон речи и психики. Данный факт свидетельствует о том, что в процессе логопедической работы необходимо воздействовать на неречевые и речевые функции детей для правильного формирования письма.

Процесс письма - сложная деятельность, включающая в свой состав ряд психофизиологических компонентов. В нём задействованы различные анализаторы. Это сложный процесс, который подразумевает последовательный алгоритм работы речезрительного, речеслухового, двигательного и речедвигательного анализаторов. Чтобы понять и раскрыть психофизиологические основы процесса письма необходимо рассмотреть работу каждого из анализаторов и процессы, отвечающие за их работу.

В основе процесса формирования письменной речи положена двигательная деятельность.

Развитие двигательного навыка – это работа смысловой цепочки, в которой невозможно отделить отдельные смысловые звенья или соединить их порядок. Двигательный навык сам по себе представляет собой очень сложную структуру: он всегда делится на ведущий и фоновые уровни, вспомогательные звенья, фон в истинном смысле этого слова, автоматизацию и перекодирование разных уровней и т. д. Процесс ее формирования представляет собой не что иное, как качественную структуру.

По мнению Н.Г. Агарковой, моторика письма – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие описывать звуки и сочетания языка.

Графические навыки — это автоматизированный метод различения и перекодирования фонем в соответствующие буквы, для создания контуров которых используются определенные движения рук. Этот навык обеспечивается взаимосвязанной деятельностью слухового, суставного, зрительного и двигательного компонентов.

А.К. Аксенова объясняла, что двигательный навык письма представляет собой сложное языково-двигательное действие, которое выражается в виде речи (разума), с одной стороны, и движения, с другой.

По мнению И.Н. Садовниковой, процессом письма управляют различные отделы коры головного мозга, но они играют неодинаковую роль при разных видах письма. К старшему

дошкольному возрасту лобные доли учащихся не развиты в совершенстве, что, в свою очередь, усложняет процесс овладения письмом.

Процесс формирования письменных моторных навыков в значительной степени зависит от таких функций, как зрительно-слухово-моторная координация. С.Е. Гаврина, Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новиков, Н.В. Новоторцева и ряд других учёных доказали, что процесс формирования системы связи между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами зависит от следующих аспектов:

- зрительный и двигательный контроль;
- координация движений;
- пространственное восприятие;
- сформированность пространственных представлений;
- чувство ритма;
- «умелость рук»;
- внимательность, которая требуется для предотвращения графических ошибок и ошибок;
- зрительное внимание.

Развитие моторики письма зависит от таких компонентов, как развитость общей и мелкой моторики, последовательная организация движений, сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительной памяти. Поэтому ещё с младшего дошкольного возраста очень важно развивать мелкую моторику рук, память и глазомер.

Важным условием полного овладения учащимися графомоторными навыками является хорошее развитие двигательного компонента двигательного анализатора и выполнение точных и сложных движений рук.

По данным психолого-педагогических исследований причиной нарушения письменной речи являются нарушения фонетической стороны устной речи.

У детей с ЗПР развитие моторики оказывает отрицательного влияния на навыки письма, но и затрудняет их адаптацию к школе. Нередко в структуре нарушений письма у этих детей наблюдается сочетание совершенствования высших когнитивных функций движения рук (вербальных и невербальных), динамического и кинестетического праксиса.

Выделить симптомы этого вида нарушения письма, определить его механизмы и организовать коррекцию очень сложно. У детей с ЗПР наибольшее снижение моторики выявляют при выполнении тестовых упражнений, где необходимо повторение серии определенных движений (динамическая координация, передача движений, дифференциация и ритмичность движений рук и пальцев).

Изучение графомоторных навыков у дошкольников с ЗПР показывает, что они не заменяют оба пути одинаковыми элементами и элементами разного размера. При проведении графических тестов у детей с ЗПР отмечается напряжение в руках, частый отрыв ручки от бумаги, отсутствие контроля размера графических элементов и их последовательности, переключение элементов, невозможность плавного перехода от одного элемента к другому, медлительность. Дети с трудностями совершают движения и держат ручку, не соблюдают линейность письма, не осваивают каллиграфию. У старших дошкольников с ЗПР отсутствует мелкая моторика рук, частые паузы в процессе письма, поэтому они не успевают написать весь письменный материал, дезорганизованы при письме, безразличны к результатам письма.

Наблюдения за детьми показывают, что частые остановки в процессе письма быстро утомляют их и требуют коротких перерывов во время письма. Стремление догнать сверстников в скорости письма отрицательно сказывается на связности письма и приводит к большому количеству ошибок.

Отсутствие синхронизации и взаимодействия, формирования и автоматизации кинетического и кинестетического контроля при письме при двигательных нарушениях может способствовать бесконтрольности при письме. Такие нарушения письма требуют специально организованных коррекционных мероприятий, которые, как правило, проводят логопеды.

Таким образом, характеристикой формирования навыков письма у детей с ЗПР является, с одной стороны, речевой (интеллектуальный), с другой стороны, двигательный.

Совершенствование графомоторных навыков представляют собой автоматизированные составляющие сознательной работы человека с учетом концепции, складывающейся в процессе ее реализации.

Условием развития предпосылок письменной речи является овладение детьми двигательными стереотипами при написании букв и слов, появление кинетико-кинестетического контроля письма. В работе по совершенствованию графомоторики у детей особое внимание следует уделять развитию у детей вращательных движений, координации движений пальцев, кисти и кисти при письме. Этому способствует правильный захват ручки.

Принимая во внимание определенный опыт реализации сформированного у детей письма, тренировочные упражнения могут быть предложены изначально в облегченном виде и несколько видоизменены по сравнению с тренировочными и ситуациями. Исходя из особенностей детей с задержкой психического развития, двигательные трудности, не сочетающиеся с дефицитом других компонентов функциональной системы письма, должны встречаться редко. Поэтому развитие двигательного компонента процесса письма у большинства детей должно осуществляться параллельно с совершенствованием других (речевых и невербальных) функций и операций письма, в частности устранением возможных дефектов вокализации, фонематического анализа, формирование связности при письме.

Для развития языкового анализа и синтеза с детьми этой группы необходимо включать упражнения и игры, совершенствующие лексико-грамматическое оформление речи.

Таким образом, причины нарушения формирования графомоторных навыков у детей с ЗПР различны. Среди них можно отметить недостаточное развитие у детей зрительного восприятия и памяти, проявление пространственного, межслухового взаимодействия, мануальной моторики. Это позволяет сделать вывод: двигательные трудности и неавтоматизация письменных навыков, самоконтроля при письме способствуют дезорганизации процесса письма у таких детей, нарушению согласования и согласования между структурой элементов языка и их письмом.

Список литературы:

1. Денисова, О.В. Коррекция речи детей с ТНР в ходе проектной деятельности по созданию и проведению дидактических игр // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2020. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-rechi-detey-s-tnr-v-hode-proektnoy-deyatelnosti-po-sozdaniyu-i-provedeniyu-didakticheskikh-igr> (дата обращения: 07.01.2024).
2. Серова, Е.Ю., Сидорова Н.И. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации ФГОС // Специальное образование. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi-v-usloviyah-realizatsii-fgos> (дата обращения: 03.01.2024).
3. Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Анализ результатов мониторинга готовности педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования // Перспективы науки. – 2021. – № 6 (141). – С. 189-193.

Шихрагимова А.Ш., студентка СурГПУ
научный руководитель: Зырянова С.М., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия

Сущность и особенности внедрения Федеральной образовательной программы дошкольного образования

Аннотация: в научной статье рассматривается сущность внедрения Федеральной образовательной программы дошкольного образования, раскрыты характерные особенности внедрения Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Авторы обращают особое внимание на содержательный раздел Федеральной образовательной программы дошкольного образования, особенности реализации данного раздела.

Ключевые слова: дошкольное образование, методическое сопровождение, дошкольная образовательная организация, методическая служба, Федеральная образовательная программа дошкольного образования.

Образование Российской Федерации в связи с изменяющимися событиями в жизни страны требует модернизации. Политика в сфере образования по поручению президента Российской Федерации должна стать единой для каждого уровня образования. В связи с этим в Федеральный закон «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ в сентябре 2022 года были внесены поправки. Основными приоритетами выдвинуты национальные культурные традиции, патриотическое воспитание и гражданская ответственность. Государству необходим духовно-нравственный гражданин своей Родины, который помнит свою историю, чтит традиции и почитает свою семью.

В связи с этим была создана Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее – ФОП ДО). Сущностью программы является создание единого ядра содержания дошкольного образования. Программа, согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, определяет единые для дошкольных образовательных организаций базовый объем и содержание образования, планируемые результаты образования и результаты освоения образовательной программы.

При создании Федеральной образовательной программы дошкольного образования были соблюдены принципы и подходы, которые дают вектор на получение качественного результата. Основным принципом являлось предоставление каждому ребёнку равных возможностей для полноценного развития и воспитания. Данная программа предлагает комплексный подход к развитию ребёнка, который ориентирован на его физическое, патриотическое, социальное, эмоциональное и познавательное развитие. В программе также определены цели задачи и содержание образования что создает единый базис развития.

Особенностью внедрения данной программы является активная роль педагога как ключевого фигуранта процесса обучения. Педагог должен быть готов к работе по новой программе, иметь необходимые знания и навыки в методике работы с детьми дошкольного возраста. Также требуется изменение подхода родителей к воспитанию своих детей: они должны быть осведомленными о содержании Федеральной образовательной программы и активно участвовать в ее реализации. Внедрение Федеральной образовательной программы дошкольного образования имеет несколько особенностей:

1. **Обязательность.** Федеральная образовательная программа дошкольного образования является обязательной для всех дошкольных образовательных организаций в России. Это означает, что программа должна стать обязательной частью и составлять не менее 60% от основной образовательной программы ДОО. В обязательную часть вошла и программа воспитания. Но остается и часть, формируемая участниками образовательных отношений и составляет не более 40%, где включены парциальные программы, ориентированные на специфику национальных, социокультурных и региональных условий.

2. Стандартизация: Программа определяет стандарты и требования к содержанию и организации дошкольного образования. Она устанавливает общие цели, содержание образования, принципы и подходы к обучению и воспитанию дошкольников. Содержательный раздел ФОП ДО дает детализированную информацию задач образовательных областей. Каждая образовательная область несет в себе не только образовательный компонент, но и дополнена воспитательными задачами и приобщает детей к таким ценностям, как: «Родина», «Природа», «Семья», «Человек», «Жизнь», «Милосердие», «Добро», «Сотрудничество», «Дружба», «Труд», «Познание», «Культура», «Красота», «Здоровье». Перечислены вариативные формы, способы, методы и средства реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования, что позволяет педагогам выбирать самые эффективные для определенного вида деятельности. Содержательный раздел обогащён также культурными практиками, способами и направлениями поддержки детской инициативы. Работа с родителями отражена также в данном разделе, приведены задачи взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей.

3. Государственная поддержка: Внедрение программы сопровождается государственной поддержкой, которая включает в себя разработку методических рекомендаций, обучение педагогических кадров, создание учебно-методических материалов и другие меры поддержки.

Для реализации ФОП ДО необходимо грамотное и запланированное методическое сопровождение. Разработка методических материалов является неотъемлемой частью организации сопровождения педагогов. Такие материалы помогут донести до педагогического коллектива информацию о требованиях ФОП ДО, предложить рекомендации по ее реализации, а также предложить различные методические приемы и подходы для успешной работы с детьми. Важно создать такие материалы, которые будут доступны и понятны каждому педагогу.

Организация методических консультаций и тренингов является одним из наиболее эффективных способов сопровождения педагогов. Проведение таких мероприятий поможет обменяться опытом, решить возникающие трудности, а также получить конкретные рекомендации от экспертов в области дошкольного образования. Тренинги могут быть организованы как в формате очных встреч, так и в онлайн-формате, что повышает доступность для всех педагогов.

4. Учет потребностей и особенностей регионов: Внедрение программы учитывает особенности и потребности различных регионов России. Так, например, в некоторых регионах могут быть разработаны дополнительные локальные программы, которые дополняют и адаптируют Федеральную программу к местным условиям.

5. Контроль и оценка качества: Внедрение программы сопровождается системой контроля и оценки качества дошкольного образования. Это включает в себя проведение проверок и аттестации дошкольных учреждений, оценку достижений детей и мониторинг качества образовательного процесса.

Внедрение Федеральной образовательной программы дошкольного образования является важным шагом в развитии дошкольной системы образования в России. Она помогает обеспечить единые стандарты и качество образования для всех дошкольников в стране. Ее успешное осуществление требует сотрудничества всех заинтересованных сторон – педагогических работников, родителей и государства – для достижения высоких результатов в развитии молодого поколения страны.

Список литературы:

1. Андреева, Н.А. Подходы к организации методической работы в дошкольном образовательном учреждении /Н.А. Андреева // Дошкольная педагогика и психология. – 2019. – № 4. – С. 2-8

2. Вербицкая, И.Б. Методическое сопровождение педагогов дошкольных образовательных учреждений / И. Б. Вербицкая // Молодой ученый. — 2018. — № 21 (207). — С. 467-469. — URL: <https://moluch.ru/archive/207/50749/> (дата обращения: 04.01.2024)
3. Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 г. № 1028 // Консультант Плюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_435832/ (дата обращения: 30.12.2023)
4. Рахимова, Е.Р. Система методического сопровождения профессионального развития педагогов дошкольного образования / Е.Р. Рахимова // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 19, № 2. — С. 123-127
5. Сучкова, Е.П. Современная методическая служба как фактор эффективного дополнительного образования / Е.П. Сучкова // Молодой ученый. — 2020. — № 10 (300). — С. 146-148. — URL: <https://moluch.ru/archive/300/67896/> (дата обращения: 04.01.2024)

Секция 3.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

*Атаева Л. Х., студентка
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: Безносюк Е. В., канд. пед. наук, доцент
Евпаторийского института социальных наук (филиала)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»,
г. Евпатория, Россия*

Когнитивные искажения и их влияние на поведение личности в подростковом возрасте

Аннотация: в статье рассмотрено содержание понятия «когнитивные искажения», определены причины их возникновения у подростков. Автором предпринята попытка обобщения и систематизации основных видов когнитивных искажений и их влияния на поведение личности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: личность, подростковый возраст когнитивные процессы, когнитивные искажения, виды когнитивных искажений, поведение личности.

В современном мире, насыщенном разнообразной информацией и ситуациями многочисленного взаимодействия, когнитивные искажения влияют на формирование восприятия окружающего мира и принятие решений. От личности до коллектива, данные психологические ловушки способны исказить реальность, приводя к нерациональному мышлению и ошибочным выводам. Понимание особенностей когнитивных искажений и их влияния на поведение личности становится все более актуальным в контексте поиска эффективных стратегий преодоления негативных последствий этих искажений и их воздействие на поведенческие шаблоны личности, выявления способов преодоления их влияния для достижения рационального и адекватного поведения личности. Изучение когнитивных искажений и их влияния на поведение личности в подростковом возрасте актуально для разработки эффективных стратегий, позволяющих подросткам преодолевать эти искажения и принимать более рациональные решения в сложных условиях современного мира.

По мнению А. Ю. Попова когнитивные искажения – это «...систематические ошибки в мышлении, которые могут приводить к неправильному восприятию информации, сужению спектра восприятия событий или неправильным выводам...» [7, с. 8]. Они могут возникать из-за специфических особенностей мыслительных процессов при анализе информации и принятии решений. Зачастую подобные ошибки в мышлении являются неосознанными и могут влиять на взгляды, решения и поведение личности [7, с. 8].

Данные искажения особенно актуальны в подростковом возрасте, поскольку в этот период происходят значительные физиологические и психологические изменения, которые воздействуют на процесс восприятия реального мира и могут являться предпосылками формирования устойчивых когнитивных искажений.

Как отмечает Н. В. Фоменко «...подростковый возраст – это период в жизни человека от детства к юности. Он начинается в 11-12 лет и заканчивается в 14-15 лет. Границы возраста можно рассмотреть максимально широко, тогда подростковый возраст – это период от 11 до 17 лет. Внутри он разделяется на собственно подростковый (11–15 лет) и раннюю юность (15–17 лет)...» [8, с. 201].

С точки зрения А. А. Яйленко подростковый возраст включает два важных этапа развития:

- 1) пубертатный период – с момента появления вторичных половых признаков до обретения способности к эффективному выполнению репродуктивной функции;
- 2) этап социального созревания.

С научной позиции автора, в данном возрастном периоде происходят следующие изменения:

- 1) завершается половое созревание – от появления вторичных половых признаков до наступления половой зрелости;
- 2) детские психологические процессы сменяются поведением, характерным для взрослых;
- 3) полная социально-экономическая зависимость от взрослых постепенно сменяется относительной социальной независимостью [9, с. 198].

В свою очередь А. Н. Бельчикова определяет подростковый возраст как «...период интенсивного физического, когнитивного и эмоционального развития, когда дети переходят от детства к взрослой жизни. В данный возрастной период происходят и значительные психологические изменения – подростки развивают свою идентичность, независимость и социальные навыки. Они также сталкиваются с уникальными проблемами и возможностями, связанными с их развитием и новыми ролями в обществе...» [1, с. 19-20].

Ученый утверждает, что «...подростки подвержены когнитивным искажениям по многим причинам, среди которых наиболее значимыми выступают: незавершенное развитие префронтальной коры, усиленная эмоциональность, потребность в независимости и ограниченный жизненный опыт...» [1, с. 20].

С научной позиции Ю. Н. Мозжухиной существует несколько основных причин когнитивных искажений у подростков:

- 1) эвристические суждения – использование упрощенных эвристических стратегий мышления для быстрого принятия решений, что может привести к искажениям при оценке ситуации;
- 2) опыт и предвзятость – предыдущий опыт, стереотипы и предвзятость могут исказить оценку событий, потому что обучающийся склонен видеть мир через призму своих предубеждений;
- 3) эмоциональное воздействие – сильные эмоции могут исказить способ восприятия событий, так как эмоциональное состояние личности подростка может эмоционально окрашивать его мысли и решения;
- 4) самозащита – школьники могут исказить реальность в свою пользу, чтобы защитить свое эго или сохранить самооценку, игнорируя неприятные факты и пытаясь скрыть негативную информацию;
- 5) неопределенность и страх – могут привести к сужению восприятия и усилению негативных ожиданий, что соответственно не дает видеть ситуацию объективно;
- 6) социальные факторы – давление со стороны окружающих, социокультурные стереотипы и нормы могут также вносить свой вклад в когнитивные искажения, формируя определенный образ мышления у подростка [5, с. 22-23].

Исследователь обращает внимание, что в подростковом возрасте данные причины могут действовать как отдельно, так и в комбинации, формируя когнитивные искажения и тем самым влияя на способ восприятия и анализа информации личностью.

Обобщая исследования А. В. Бенелли, Т. В. Востриковой, Е. Ю. Ленкиной и И. А. Петроченко выделены следующие виды когнитивных искажений присущих подросткам и особенности их проявления личностью в данном возрасте:

- 1) «черно-белое» (дихотомическое) мышление – когнитивное искажение заключается в разделении мира на «черное» и «белое», без промежуточных вариантов или оттенков. Личность подростка видит только положительное или отрицательное, игнорируя сложности и разнообразие;
- 2) фильтрация – подросток сосредотачивается только на отрицательных аспектах

ситуации, игнорируя позитивные моменты;

3) полное предсказание – это искажение проявляется в убеждении подростка, что он может точно предсказать будущее события, не учитывая все возможные факторы;

4) обобщения – личность делает общие выводы на основе отдельных негативных событий, игнорируя контекст и иные аспекты;

5) эмоциональное заключение – основываясь исключительно на своих эмоциях, подросток может сделать неверные выводы о реальности, не учитывая объективные факты [3, с. 355-357];

6) катастрофизация – утрирование личностью негативных последствий ситуации, представляя их катастрофических и невыносимыми;

7) личная заинтересованность – проявляется в умозаключениях, подкрашенных собственными интересами и желаниями, в ущерб объективности описания действительности;

8) наведение порядка – личность стремится упорядочить хаос вокруг себя, создавая иллюзию контроля над ситуацией, даже при отсутствии данной возможности;

9) мыслительная фильтрация – подросток выбирает только ту информацию, которая подтверждает его установки и игнорирует противоположные доводы или факты;

10) эмоциональное рассуждение – личность делает выводы и принимает решения исключительно на основе своих эмоций, игнорируя логику и рациональное мышление [4, с. 24-26];

11) искажение доступности – личность переоценивает вероятность или важность событий, основываясь на том, насколько легко эти события приходят ей в голову. Например, после просмотра новостей о преступности, человек может считать, что мир становится все более опасным, хотя статистика говорит обратное;

12) искажение подтверждения – личность предпочитает искать информацию или интерпретировать данные таким образом, чтобы эти факты подтверждали ее существующие убеждения, игнорируя свидетельства, которые противоречат ее точке зрения;

13) искажение аминимизации – подросток склонен занижать важность негативных событий или последствий, позволяя себе тем самым оставаться в удобной для себя зоне комфорта, не принимая необходимых мер или действий;

14) искажение экстернализации – личность приписывает внешним обстоятельствам, а не своим собственным действиям или решениям, причину негативных событий, что снижает ее ответственность за происходящее;

15) искажение помех – обучающийся видит причину проблем во внешних факторах или других людях, не признавая свою собственную роль в создании ситуации, что может мешать ему реализовать изменения к лучшему;

16) искажение самооправдания – личность искажает собственные действия или ошибки, чтобы сохранить свое самоуважение и избежать чувства вины или стыда, что может мешать принятию ответственности и росту [2, с. 50-52];

17) эффект преодоления подтекста – заключается в том, что обучающийся сосредотачивается на явной информации и не уделяет должного внимания скрытым или невидимым аспектам ситуации, что может привести к упущению важных деталей;

18) искажение «черной и белой метафоры» – это поведение личности, когда подросток воспринимает сложную ситуацию как простую, разделяя ее на абсолютно правильные и неправильные стороны без учета промежуточных вариантов;

19) искажение «позитивной катастрофизации» – личность склонна переоценивать позитивные события, преувеличивая их значение или последствия, что может привести к разочарованию или дополнительному стрессу из-за нереалистических ожиданий;

20) искажение исторического предшествования – личность склонна интерпретировать события или факты на основании своего представления о прошлом, причем это представление может быть отнюдь не фактическим, что искажает понимание текущей ситуации;

21) искажение модальностей уподобления – это когнитивное искажение проявляется в

том, что личность стремится представить, что она похожа на других людей или наоборот, что она уникальна в своих действиях, недостатках или достоинствах [6, с. 43-45].

Таким образом, когнитивные искажения в подростковом возрасте могут воздействовать на процесс мышления, принятие решений и поведение личности посредством искажения реальности, влияния на восприятие информации, анализ ситуаций и взаимодействие с окружающим миром. Черно-белое мышление, фильтрация, полное предсказание и другие когнитивные искажения могут привести к неверным выводам, упущению важной информации и неоправданному эмоциональному реагированию. Например, фильтрация информации может привести к упущению ключевых аспектов ситуации, в то время как черно-белое мышление может упрощать сложные проблемы до необоснованных бинарных выборов. Искажения аминимизации и экстернализации могут привести к отрицанию собственной ответственности за ситуацию и ухудшить способность к саморазвитию и росту. Для того чтобы подростки смогли противостоять влиянию когнитивных искажений, следует развивать критическое мышление, самоанализ и обратную связь. Акцент на объективном анализе информации, учете различных точек зрения и осознанном принятии решений может помочь минимизировать негативное влияние данных когнитивных искажений на поведение личности в подростковом возрасте.

Список литературы:

1. Бельчикова, А. Н. Динамика выбора стратегий поведения в конфликте в подростковом возрасте / А. Н. Бельчикова – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 2. – С. 19-23.
2. Бенелли, А. В. Искаженные когнитивные схемы как причина иррационального поведения / А. В. Бенелли, Л. Н. Бенелли, А. Л. Рассказова – Текст: непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – №. 1. – С. 50-55.
3. Вострикова, Т. В. Когнитивные искажения в структуре деятельности / Т. В. Вострикова, Д. В. Труевцев – Текст: непосредственный // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. – 2013. – №. 10. – С. 355-357.
4. Ленкина Е. Ю. Когнитивные искажения как один из предикторов неадаптивных копинг-стратегии / Е. Ю. Ленкина – Текст: непосредственный // Постулат. – 2022. – №. 9. – С. 24-29.
5. Мозжухина, Ю. Н. Когнитивные искажения как свойство поведенческих моделей / Ю. Н. Мозжухина – Текст: непосредственный // Проблемы педагогики. – 2017. – №. 9 (32). – С. 22-25.
6. Петроченко, И. А. Когнитивные и поведенческие предикторы деструктивного коммуникативного поведения в цифровой среде / И. А. Петроченко – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – № 2. – 2024. – С. 43-48.
7. Попов А. Ю. Когнитивные искажения в процессе принятия решений: научная проблема и гуманитарная технология / А. Ю. Попов, А. А. Вихман – Текст: непосредственный // Психология и Психофизиология. – 2014. – №. 1. – С. 5-16.
8. Фоменко, Н. В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка / Н. В. Фоменко – Текст: непосредственный // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2014. – №. 2. – С. 201-205.
9. Яйленко, А. А. Проблемы подросткового возраста / А. А. Яйленко – Текст: непосредственный // Смоленский медицинский альманах. – 2016. – №. 4. – С. 198-206.

Витвицкая Н.В., студентка
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: **Колосова Н. Н.**, канд. пед. наук, доцент
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория, Россия

Категория «самостоятельность» в исследованиях современных ученых

Аннотация: в статье приводятся результаты анализа понятия «самостоятельность», уточнена сущность самостоятельности, охарактеризованы ее основные показатели.

Ключевые слова: самостоятельность, показатели самостоятельности.

В настоящее время проблема развития ребенка как индивидуальности и субъекта деятельности приобретает особую актуальность. Ориентация на самостоятельность, умение ориентироваться в разноплановых жизненных обстоятельствах является методологической установкой современного образования.

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова понятие «самостоятельность» рассматривает в контексте категории «самостоятельный» – «существующий отдельно от других, сам собою, независимый; решительный, способный на независимые действия, обладающий собственной инициативой; совершаемый собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи» [1, с. 1029].

Схожее определение дается в толковых словарях Т.Ф. Ефремовой [2] и Д.Н. Ушакова [3], где самостоятельность определяется как способ индивидуального выполнения задания в решении учебно-познавательных задач.

В педагогическом энциклопедическом словаре находим несколько другую трактовку: «одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами» [4, с. 253].

Научный взгляд Г.В. Черновой на самостоятельность заключается в характеристике ее как «свойства личности, предполагающего ответственность, готовность отвечать за последствия своих поступков и решений» [5, с. 202].

В.И. Шапарь, исследуя факторы, приводящие человека к успеху, пишет: «самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений» [6].

С.К. Аббазова и Н.Б. Сакеева считают, что «высокий уровень развития самостоятельности выступает в саморегуляции, в способности личности управлять психическими процессами и поведением в сложной системе ее взаимоотношений с обществом, с другими людьми» [7, с. 42].

С.В. Бобрышов и О.Е. Щукина делают акцент на том, что «самостоятельность – постоянно развивающееся личностное качество, которое создает оптимальные условия для получения знаний и благодаря которому у молодых людей более успешно протекают процессы адаптации к новым условиям, формирования самоактуализации, развития коммуникативных навыков, уверенности в себе как в настоящем, так и в будущем, определения собственного места в жизни, в профессиональной сфере» [8, с. 204].

Важность развития самостоятельности подчеркивает и А.Ю. Бугай, говоря о том, что «в современных социально-экономических условиях чтобы быть успешным, преуспевающим, востребованным человеком, нужно обладать определенными личностными качествами. Одним из таких качеств является самостоятельность» [9, с. 19].

Таким образом, анализ словарей и научных исследований позволил рассматривать самостоятельность как ведущую, интегральную характеристику личности, формируемую в течение жизни. Из непосредственного побуждения самостоятельность постепенно превращается в сознательную, произвольную активность, проявляясь в характере поведения и деятельности ребенка. В качестве показателей самостоятельности выступают: независимость действий и поступков, стремление без посторонней помощи реализовать свои планы, способность инициативно ставить и решать задачи, умение проявлять настойчивость и ответственность в достижении поставленных целей, способность контролировать и оценивать свои действия.

Список литературы:

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.: Издательство АСТ: Мир и Образование, 2016. – 1360 с.
2. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс]. – М.: Русский язык, 2000. – Режим доступа: <https://www.efremova.info/>
3. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. – М.: Аделант, 2013 – 800с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
5. Чернова, Г.В. К вопросу о становлении понятия «познавательная самостоятельность» в педагогике / Г.В. Чернова // NOVAINFO.RU. – 2018. – №86-2. – С. 201–204.
6. Шапарь, В.Б. Современный курс практической психологии, или Как добиваться успеха / В.Б. Шапарь // Книжный клуб «Клуб семейного досуга». – 2011. – URL: <https://iknigi.net/avtor-viktor->
7. Аббазова, С.К. Проблема самостоятельности личности младшего школьника: теоретические аспекты / С.К. Аббазова, Н.Б. Сакеева // Новые технологии в образовании: сборник научных трудов XXVI Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 27 июля 2018 года. – Ростов-на-Дону: Издательство «Перо», 2017. – С. 42-45.
8. Бобрышов С.В. Самостоятельность личности как феномен и понятие в психолого-педагогической литературе / С.В. Бобрышов, О.Е. Щукина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2019. – № 6(75). – С. 201-206.
9. Бугай, А.Ю. Самостоятельность в структуре субъектности как важный компонент в развитии личности / А.Ю. Бугай // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 11-14 ноября 2013 года. – Том I. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2013. – С. 17-19.

Волкова В. С., студентка

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: Колосова Н. Н., канд. пед. наук, доцент

*Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория, Россия*

Реализация программы деятельности социального педагога по адаптации детей в основной школе

Аннотация: адаптация детей к основной школе – сложный процесс, требующий комплексного подхода и глубокого понимания особенностей каждого ученика. Социальные педагоги играют важную роль в обеспечении плавного перехода из одной образовательной

среды в другую, используя интегративный подход, включающий различные методики и инструменты, такие как арт-терапия, игротерапия, ролевые игры и нарративные практики. Технологии, образовательные платформы и приложения также могут помочь детям легче адаптироваться к новым учебным условиям. Работа с родителями является ключевым элементом успешной адаптации ребенка, и социальные педагоги помогают установить тесные связи между школой и семьей. Программы социально-психологической поддержки, ранняя диагностика трудностей адаптации и тесное сотрудничество с педагогами также способствуют успешной адаптации детей к новой среде. Внимание к каждому ребенку, использование современных технологий и тесное взаимодействие с семьей и учителями создают оптимальные условия для социализации детей, обеспечивая им уверенность в будущем.

Ключевые слова: адаптация, социально-педагогическая деятельность, психолого-педагогическая работа, профессиональное становление, социализация.

Современные условия образовательного процесса требуют особого внимания к адаптации обучающихся при переходе между уровнями образования. Важную роль в этом процессе играет социальный педагог, деятельность которого направлена на обеспечение психологического комфорта и социальной адаптации детей. Работы А. А. Налчаджяна и Д. В. Вилисова подчеркивают сложность и многоуровневость адаптации, включая формирование профессионально значимых качеств и личностных механизмов [3].

Исследование направлено на анализ деятельности социального педагога по адаптации обучающихся пятых классов к условиям обучения в основной школе, с акцентом на создание оптимальных условий для успешной социализации и психологической поддержки детей.

Адаптация детей к основной школе является сложным процессом, требующим не только комплексного подхода, но и глубокого понимания особенностей каждого ученика. Социальный педагог, ориентируясь на разнообразные методы и приемы, должен обеспечить плавный переход из одной образовательной среды в другую. Интегративный подход предполагает сочетание различных методик и инструментов, таких как арт-терапия, игротерапия и нарративные практики. Они помогают детям лучше понимать свои эмоции и развивать навыки взаимодействия с окружающими. Например, по мнению С. И. Демьяненко ролевые игры и драматизация предоставляют возможность детям испытать разные социальные сценарии и безопасно исследовать способы разрешения конфликтов [5, с. 360].

Нарративные практики позволяют детям выразить свои эмоции через создание историй и рассказов, что способствует снижению тревожности и развитию креативного мышления. Применение технологий также может играть значимую роль в поддержке адаптационного процесса. Использование виртуальных туров по школе дает возможность будущим ученикам заранее ознакомиться с учебным пространством, уменьшая страх перед неизвестным. Кроме того, образовательные платформы и приложения облегчают освоение нового учебного материала, особенно во время дистанционного обучения [1, с. 66-67].

Работа с родителями играет решающую роль в успешной адаптации ребенка. Организация образовательных семинаров и тренингов для родителей помогает им лучше понять этапы адаптации своих детей и предоставляет инструменты для поддержки их на дому. Социальный педагог является ключевым связующим звеном между школой и семьей, организуя регулярные встречи и предоставляя практические рекомендации по улучшению взаимодействия в семье. Работая в тесном сотрудничестве с педагогами, социальные педагоги могут также предложить родителям индивидуальные стратегии поддержки, которые помогают преодолеть барьеры адаптации [4, с. 30].

Программы социально-психологической поддержки имеют решающее значение для успешной адаптации обучающихся. Такие программы могут включать регулярные тренинги по развитию эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции и коммуникативных навыков. Например, тренинги по ассертивному поведению учат детей выражать свои мысли и чувства без агрессии и уважительно относиться к точке зрения других людей. Такие

занятия, как групповые дискуссии и командные задания, способствуют развитию навыков сотрудничества и помогают детям учиться решать конфликты мирным путем [6, с. 72-74].

Раннее выявление трудностей в процессе адаптации является важной задачей социального педагога. Регулярная диагностика уровня тревожности и самооценки позволяет выявлять проблемы на ранней стадии и разрабатывать индивидуальные планы поддержки. Тесты и анкеты, а также наблюдения за поведением детей в разных ситуациях, помогают оценить их уровень готовности к новому этапу обучения. Использование творческих заданий, таких как «Сочинение о своем дне» или «Мой друг и я», помогает раскрыть глубинные переживания детей и выявить потенциальные трудности, связанные с адаптацией.

Сотрудничество с педагогами является основой эффективной адаптации детей. Проведение совместных совещаний, обсуждение трудностей и достижений учеников позволяет вырабатывать стратегию поддержки, учитывающую особенности каждого ребенка. Совместные усилия педагогов и социальных педагогов по созданию безопасной и поддерживающей образовательной среды способствуют успешной интеграции детей в новую школу [2, с. 166-167].

Проведение групповых занятий с учениками позволяет создать благоприятную атмосферу для их адаптации. Уроки дружбы, занятия на свежем воздухе и коллективные проекты помогают детям развивать навыки сотрудничества, формируют уверенность в себе и прививают чувство ответственности за коллектив. Индивидуальные занятия с детьми, имеющими особые потребности, позволяют адаптировать программу обучения и работы к их возможностям и обеспечивают более комфортное восприятие новой учебной среды.

Таким образом, успешная адаптация детей к основной школе является результатом комплексного подхода и тесного взаимодействия социального педагога с учениками, их родителями и педагогами. Внимание к каждому ребенку, использование современных технологий и активное сотрудничество с семьей создают оптимальные условия для его социализации и развития. Такой подход закладывает фундамент для успешного академического и личностного роста, обеспечивая детям уверенность в будущем.

Список литературы:

1. Алиева, О. О. Исследование трудностей адаптации детей к обучению в основной школе / О. О. Алиева // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : Труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Новокузнецк, 19–21 мая 2020 года / Под общей редакцией М. В. Темлянцева. Том Выпуск 24. Часть IV. – Новокузнецк: Сибирский государственный индустриальный университет, 2020. – 65-69 с.
2. Бахтина, С. В. Проблемы адаптации детей к школе / С. В. Бахтина, О. В. Антонова, А. В. Розина // Наукосфера. – 2022. – № 12-1. – 165-168 с.
3. Вилисов Д.В. Развитие понятия адаптации в педагогике / С.А. Куценко. – Новосибирск: НВИ имени И.К. Яковлева, – 2019. – С. 51-54.
4. Гусова, А. Д. Основные психологические подходы непрерывного образования и адаптация детей к школе / А. Д. Гусова // Семья в зеркале социальной сферы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году семьи в России, Владикавказ, 19–20 декабря 2008 года. – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2009. – 30-32 с.
5. Демьяненко, С. И. Изучение адаптации детей к обучению в основной школе / С. И. Демьяненко // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых : сборник научных статей 4-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок, Курск, 01 декабря 2023 года. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2023. – 359-362 с.
6. Кожевникова, К. Способы решения проблем адаптации детей к обучению в школе / К. Кожевникова // Социальные отношения. – 2021. – № 4(39). – 70-76 с.

Кузьмич Б.П., магистрант
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: Колосова Н. Н., канд. пед. наук, доцент
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория, Россия

Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях современной школы

Аннотация: в статье рассматривается сущность понятия «профессиональное самоопределение». Отмечается, что проблема профессионального самоопределения старшеклассников является одной из важных в плане становления человека как полноценного члена современного общества. Профессиональное самоопределение в целом выступает как процесс и результат осознанного и самостоятельного профессионального выбора учащихся и формируется в старшей школе в процессе обучения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшеклассник, профессия.

В современных условиях образование рассматривается как социокультурный процесс, в котором происходит формирование мировоззрения и выбора жизненной позиции личности, ценностные трансформации, развиваются способы деятельности, способствующие становлению системы жизненных ориентаций школьников, определяются профессиональные и социальные перспективы личностного развития.

Усиление интереса к проблеме профессионального самоопределения личности как процесса выбора профессии и самореализации в ней обусловлено практическим запросом, сформированным в условиях экономических преобразований, происходящих в нашей стране. Поворот российского образования к личностному и профессиональному развитию в условиях школьного обучения поставил принципиальный вопрос о разностороннем развитии личности школьника. При этом определился очень важный аспект – за школьником закрепился статус субъекта образования и собственной жизни, обладающего индивидуальностью, правом выбора, рефлексией, самоактуализацией.

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» перед общеобразовательной организацией стоит создание оптимальных условий профессионального самоопределения личности, способной плодотворно жить в современном обществе и преобразовывать его, самостоятельно принимать жизненно важные решения, позитивно самореализовываться в основных сферах жизнедеятельности, в том числе профессиональной.

Методологическую основу исследования составляют работы отечественных психологов, которые рассматривают формирование профессионального самоопределения личности не как единичный акт выбора, а как длительный процесс ее развития в рамках будущей профессиональной деятельности (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, В. А. Бодров, Е. А. Климов, И. С. Кон, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова и др.).

Изучением особенностей выбора профессии, профотбора, особенностей личности, формирующихся в процессе профессионального самоопределения и развития, занимались К. М. Гуревич, Ф. Ф. Григорян, Н. А. Дунайцева, Л. М. Митина, А. П. Чернявская, Н. В. Щеколдина и др.

Вопросам профессионального самоопределения старшеклассников посвящены работы М. Р. Гинзбурга, Е. А. Головахи, Н. С. Пряжникова, Е. Ю. Пряжниковой, В. В. Решетникова, Н. Ф. Родичева, Н. С. Чистяковой, рассматриваемых профессиональное самоопределение старшеклассников как составляющую личностного самоопределения.

Многие исследователи отмечают, что на данный момент общеобразовательные организации не могут предоставить достаточные условия для эффективной организации профессионального самоопределения учащихся старшего школьного возраста в соответствии с современными требованиями рынка труда.

Цель статьи – раскрыть особенности и условия профессионального самоопределения старшеклассников общеобразовательной школы.

В отечественной психолого-педагогической литературе процесс профессионального самоопределения старшеклассников рассматривается как личностно значимая деятельность, направленная на поиск личностного смысла в выбираемой профессии, готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального будущего.

В энциклопедическом словаре о психологии и педагогике профессиональное самоопределение рассматривается как «одна из форм личностного самоопределения, характеризующаяся как процесс поиска и приобретения профессии, осуществляемого в результате анализа своих способностей, возможностей в соотнесении с требованиями профессии» [13].

В психологической литературе профессиональное самоопределение понимается как момент выбора профессии, либо как длительный, многоступенчатый процесс. Е. А. Климов указывает на то, что профессиональное самоопределение – это «важное проявление психического развития, активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества профессионалов» [5, с. 101]. Очень точно отметил ученый, что профессиональный выбор, кажущийся иногда легким и непродолжительным, на самом деле реализуется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь» [7, с. 174].

Н. С. Пряжников рассматривает профессиональное самоопределение как «поиск и нахождение личного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [8].

С. Н. Чистякова и Ф. Н. Родичев отмечают, что профессиональное самоопределение является процессом формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности и способ самореализации, согласование индивидуальных и социально-профессиональных потребностей. Это необходимое условие личностного и жизненного самоопределения [9].

П. Г. Щедровицкий, анализируя самоопределение, обозначает его в виде способности человека создавать самого себя, персональную историю, умение переосмысливать свою сущность [12, с. 57].

Таким образом, на основе вышеизложенного, под профессиональным самоопределением понимаем, во-первых, акт, момент выбора профессии; во-вторых, длительный процесс, занимающий большую часть жизни человека.

Профессиональное самоопределение учащихся старшей школы – это динамичный процесс, направленный на поиск профессиональных предпочтений и построение траектории профессионального развития в соответствии с личностными особенностями, возможностями и запросами современного рынка труда.

На основе анализа работ ученых (Л. В. Курочкина, Н. С. Пряжников, В. В. Решетникова) Р. М. Шерайзиной выделена цель профессионального самоопределения старшеклассников, которую она понимает, как готовность учащихся самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального будущего. Ученая отмечает, что данная цель интегрирует в себе все виды самоопределения: профессиональное, личностное, жизненное [11, с. 93].

Важно отметить, что успешность профессионального самоопределения человека во многом определяется психологической готовностью учащихся старшей школы к выбору профессии. Такая готовность может быть взаимосвязана с формированием профессиональной направленности личности, с адекватностью ее самооценки, достаточной

информированностью человека и его устойчивыми профессиональными намерениями. Другими словами, человек должен достаточно хорошо знать собственные интересы, способности и личностные особенности, а также должен быть довольно хорошо знаком с профессиями и требованиями, которые они предъявляют к человеку, уметь соотнести данные требования с собственными личностными особенностями [6, с. 48].

С. Н. Чистякова, С. Н. Пряхников, Н. Ф. Родичев выделяют критерии и показатели готовности учащихся старшей школы к профессиональному самоопределению:

1) когнитивный – знания о профессиях, своих профессиональных качествах, путях профессионального самоопределения;

2) мотивационно-потребностный – положительное отношение к профессиональной карьере, адекватное отношение к себе как субъекту профессионального самоопределения, творческое отношение к деятельности, способствующей профессиональному самоопределению;

3) деятельностно-практический – способность к самореализации, пробы сил, ориентация на творчество (креативность), умение получить профконсультацию, способность к самосовершенствованию [10].

Анализ практики образовательных организаций показывает, что успешное профессиональное самоопределение старшеклассников определяется как осознанный выбор профессии и нахождение личностных смыслов в выбираемой деятельности, выстраивание реалистичной, непротиворечивой, положительно эмоциональной окрашенной личной профессиональной перспективы и начало ее реализации [4]. Для того, чтобы такой результат был достигнут, необходимо наличие личностно значимых мотивов, обуславливающих восприятие собственного профессионального пути в неразрывной связи со всей своей жизнью и ценностное отношение ко времени собственной жизни.

Среди условий успешного профессионального самоопределения старшеклассников выделяются:

1) благоприятная творчески ориентированная образовательная среда;

2) предоставление возможностей всестороннего ознакомления и вхождения в деятельность, развития способностей;

3) сформированный интерес к выбранной деятельности;

4) осознание учащимся своих жизненных выборов путем нахождения личностного смысла существования в той или иной деятельности;

5) наличие четко построенных жизненных целей и задач;

6) реалистичное представление себя в выбранной профессии;

7) осознание сложности профессионального пути в выбранной деятельности [1, с. 85].

Содержание формирования готовности старшеклассников к выбору профессии составляет процесс овладения ими культурой профессионального труда, т. е. совокупностью знаний, умений, навыков, интеллектуальных, морально-волевых и иных социально-ценных качеств, которые необходимы людям в профессиональной деятельности. Эти компоненты содержания могут успешно формироваться у старших школьников в рамках воспитательного процесса общеобразовательной школы.

В школьной практике в формировании у старшеклассников готовности к выбору профессии используются разнообразные организационные формы: профориентационный урок или его фрагменты, занятия школьного факультатива, кружка, объединения, классный час, профориентационная встреча, профориентационная экскурсия, вечер защиты профессий, соревнования и конкурсы по трудовому многоборью «Знай и умей», лектории «Профессии в новых социально-экономических условиях», «Профессия моя – гордость моя», профориентационные недели, месячники, конкурсы «Лучший по профессии», «Кто больше знает профессий», проведение профессиональных проб, сюжетно-ролевые игры и др. В современной школе успешно используются трудовые объединения школьников, профориентационное краеведение, КВН, телепередачи «Умницы и умники», шефская работа и др.

Кроме того, с методом воспитательной деятельности связаны такие формы работы как теоретические и практические занятия, профессиональные пробы, тренинги. Конференции «Грани профессий», турниры юных математиков, олимпиады, конкурсы профессионального мастерства определяются методом воспитывающей среды. Экскурсии в свою очередь связаны с методом осмысления разворачивающейся жизни.

Таким образом, профессиональное самоопределение личности – это длительный и сложный процесс, который охватывает значительный период жизни человека. Его правильность определяется взаимосвязью психологических возможностей человека с требованиями профессиональной деятельности, а также умения личности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в построении своей профессиональной карьеры.

Результатом формирования у старшеклассников готовности к выбору профессии понимаем достижение старшеклассниками высокого уровня сформированности готовности к выбору профессии.

Список литературы:

1. Александрова, П. Е. Проблема профессионального стимулирования старшеклассников / П. Е. Александрова, А. А. Квитковская // Новое слово в науке: перспективы развития : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 83–85.
2. Артюхова, И. С. Проблема выбора профиля обучения в старшей школе / Артюхова И. С. // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 28–33.
3. Волков, Б. С. Основы профессиональной ориентации : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков. – М. : Академический проект, 2007. – 311 с.
4. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
5. Долгушина, Т. Н. Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности / Т. Н. Долгушина, С. Н. Юревич // Научно-теоретический журнал. – 2013. – Выпуск 3–4. – С. 101–107.
6. Жолудева, С. В. Представления старшеклассников с разными профессиональными склонностями о своей готовности к будущей деятельности / С. В. Жолудева, И. Н. Улыбышева // Профессиональные представления : сборник научных трудов / под ред. Е. И. Рогова. – Ростов-на-Дону : Изд-во Фонд науки и образования, 2018. – № 10. – С. 41–48.
7. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
8. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
9. Чистякова, С. Н. От учебы к профессиональной карьере / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 176 с.
10. Чистякова, С. Н. Проблемы и перспективы развития отечественной профориентации на современном этапе / С. Н. Чистякова, С. Н. Пряжников, Н. Ф. Родичев. – Электронный ресурс : www.akademia-proforint.ru
11. Шерайзина, Р. М. Профессиональное самоопределение старшеклассников: структурно-содержательная характеристика / Р. М. Шерайзина, С. А. Поломошнова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 91–93.
12. Щедровицкий, П. Г. Думать – это профессия (сборник интервью) / П. Г. Щедровицкий. – М. : Высшая школа, 2000. – 94 с.
13. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – Электронный ресурс: URL: http://psychology_pedagogy/akademic.ru

Озерова В.С., магистрант
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Колосова Н. Н., канд. пед. наук, доцент
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория, Россия

Творческий потенциал педагога как объект научного исследования

Аннотация: в статье раскрыта сущность научной категории «творческий потенциал»; описаны взгляды исследователей на творческий потенциал педагога как многоаспектную проблему; обоснована необходимость развития творческого потенциала педагога.

Ключевые слова: потенциал, творчество, творческий потенциал педагога.

Трансформационные процессы, происходящие во всех сферах общественной жизни, сформировали запрос на новый тип профессиональной активности, основанной на творчестве. В полной мере это относится и к современному педагогу, от которого требуется умение выдвигать гипотезы, генерировать идеи, мыслить ассоциативно, привлекать инновационные технологии для решения профессиональных задач. Для того, чтобы развивать творческие способности обучающихся учитель (воспитатель) в первую очередь должен сам обладать творческим потенциалом.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что несмотря на то, что многие ученые занимаются проблемой творческого потенциала личности, единого определения его сущности и общей концепции исследования этого феномена до сих пор не существует. Под творческим потенциалом понимаются: возможности человека (А. Маслоу); тенденция к самоактуализации (К. Роджерс), интегральное динамическое личностное образование (А.И. Савенков); интеллектуально-творческая предпосылка к творческой деятельности (Д.Б. Богоявленская); структурированный ресурс определенной силы (В.И. Слободчиков); совокупность реальных возможностей и определенный уровень их развития (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов). Т.е. в наиболее общем плане творческий потенциал можно охарактеризовать как силу, побуждающую личность к творческой деятельности и направленную на ее творческое самовыражение, самоутверждение, саморазвитие.

Исследуя творческий потенциал педагога, О.В. Тищенко подчеркивает, что он «развивается как способность к созданию новшеств в педагогической деятельности, а также как своеобразная способность творчески относиться к себе, своему труду, к взаимодействию со школьниками, к решению проблемных ситуаций» [1, с. 170].

Большинство ученых основными чертами педагогического творчества считают: сотворческий характер субъектов педагогического взаимодействия; возможность субъективной новизны и оригинальности процесса и результата; органичность творческой деятельности педагога и обучающегося в образовательном процессе. Педагог должен быть открыт для инноваций, принимать во внимание личностный потенциал детей, развивать у них творческое отношение к жизни, формировать творческое мышление.

Подтверждением этому мы находим в исследовании А.А. Кацера, который пишет, что «под творческой личностью подразумевается личность, которая не только владеет потенциальными возможностями для творчества, но и проявляет себя в систематической творческой деятельности» [2, с. 97]. Автор трактует творческий потенциал педагога «как неотъемлемую составляющую совокупной культуры специалиста, которая содержит явные и потенциальные способности и возможности к созданию чего-то нового или преобразованию существующего как готовность личности к переменам и самоусовершенствованию» [2, с. 97-98].

Связывая способности педагога с этапами творчества, В.С. Шубинский выделяет: чувство новизны, чувствительность к противоречиям, критичность мышления, склонность к творческому сомнению, способность чувствовать внутреннюю борьбу, информационный голод; интуицию, творческое воображение, чувство красоты, остроту ума, способность открывать аналогии, вдохновенность, оригинальность (нестандартность) мышление, смелость, эмоциональную возбужденность в творческой ситуации; самокритичность, настойчивость в доведении дела до конца, способность пользоваться разнообразными формами доказательств, обоснование результатов творчества, достаточную широту и глубину знаний, опыта и умений воплощения [3, с. 20].

По мнению С.Н. Гаврилюка, творческий потенциал – это «внутренняя по источнику возникновения и креативная по содержанию и направленности движущая сила, которая проявляет свою сущность в виде способности к самоорганизации преобразовательных изменений в сфере внутреннего мира личности и профессиональной деятельности на пути достижения ее мастерства» [4, с. 66]

Проявление творческого потенциала исследователи видят в постоянном поиске, действиях по собственному творческому замыслу, способности находить оригинальные решения в организации творческой среды, активной жизненной позиции, постоянной направленности на творческую профессиональную деятельность.

Творческий потенциал значительно активизируется благодаря мотивам творческой активности, положительным эмоциям, осознанию себя субъектом познания и творчества. Большинство авторов убеждены в том, что наличие мотивации и личностная увлеченность являются главным признаком творческой личности. В основе творчества лежит потребность в переживании положительных эмоций, потребность в самореализации.

Мы согласны с точкой зрения Н.В. Мартишиной, согласно которой педагог «творчески реализуя себя, ...одновременно углубляет и расширяет свой творческий потенциал, обогащая его новыми ценностями и взглядами, новым знанием и представлением о новых возможностях старого, новым опытом и ощущением жизни и профессии, новыми навыками и умениями, рожденными и отшлифованными в творческой деятельности» [5, с. 134].

То есть, способность к творческой педагогической деятельности присуща только тому педагогу, для которого характерны ценностное отношение к собственной профессиональной деятельности, стремление к профессиональному самосовершенствованию, получению новых знаний на основе изучения педагогического опыта. В этом случае творчество становится фундаментом для дальнейшего развития личности.

Подводя итог, отметим, что творческий потенциал педагога – это интегративное качество личности, представляющее систему профессиональных знаний и умений, психологических характеристик, обеспечивающих осуществление творческой педагогической деятельности и самосовершенствование. Определение основных составляющих творческого потенциала позволяет дифференцировать целостную личность творческого педагога, качества личности, умения, способности, которые находятся в тесной взаимосвязи и во многом определяют успешность и эффективность профессиональной деятельности, способствуют выработке стратегий педагогического творчества.

Список литературы:

1. Тищенко, О.В. Формирование и реализация творческого потенциала педагога / О.В. Тищенко // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – Т. 1. – С. 167-171.
2. Кацero, А.А. Теоретико-методологические основания изучения и развития творческого потенциала педагога / А.А. Кацero // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ПРО ТО», Тульское образовательное пространство. – 2019. – № 2. – С. 96-99.
3. Шубинский, В.С. Педагогика творчества учащихся / В.С. Шубинский. – М. : Знание, 1988. – 80 с.

4. Гаврилюк, С.Н. Актуализация творческого профессионального потенциала будущих воспитателей / С.Н. Гаврилюк // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 6. – С. 62-67.
5. Мартишина, Н.В. Становление и развития творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования / Н.В. Мартишина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 6(30). – С. 130-134.

*Пушкарева А.А., студентка МГТУ им. Г.И. Носова
научный руководитель: Юревич С.Н., канд. наук, доцент МГТУ им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

Системный подход к управлению развитием инклюзивной компетентности субъектов образования в образовательной организации

Аннотация: в данной статье рассмотрен системный подход к управлению развитием инклюзивной компетентности субъектов образования в образовательной организации. Авторами представлены основные аспекты системного подхода, а также обоснована целесообразность выбора системного подхода в управлении развитием инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, субъекты образовательного процесса, инклюзивная компетентность субъектов, управление, системный подход.

Среди актуальных тенденций развития современного общества ведущей является гуманизация. Приоритетность равенства, справедливости и человечности становится неотъемлемой частью общественных сфер жизни. Гуманизация оказывает значительное влияние на традиции государственных систем образования. Так, актуальным является вопрос реализации инклюзивного образования - равного доступа к обучению и воспитанию всех людей, вне зависимости от расы, пола, физических или психических особенностей развития. Инклюзия позволяет преодолевать отрицательные стереотипы о способностях людей с ОВЗ, сложившиеся в обществе, раскрывает интеллектуальные возможности и творческий потенциал особенных детей.

Современная наука накопила достаточный теоретико-методологический ресурс для решения практических задач построения инклюзивной образовательной среды. Однако на практике общеобразовательные организации сталкиваются с рядом трудностей. В.В. Хитрюк выделяет ряд ограничений, препятствующих распространению инклюзивного образования: недостаточная четкость нормативно-правовой базы, определяющей условия включения детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс, ограниченные возможности материально-технического обеспечения общеобразовательных организаций, неготовность педагогических кадров, а также родителей обучающихся к эффективной реализации инклюзивного образования. Это дает основание говорить о том, что инклюзивная образовательная система должна совершенствоваться, быть гибкой, открытой, вариативной, а также предусматривать взаимодействие всех субъектов образовательного процесса [1].

Сегодня существует противоречие между требованиями к эффективной реализации инклюзивного образования и недостаточной теоретической и практической разработанностью вопроса содержания инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса. Решение данной проблемы предполагает разнообразные подходы к управлению развитием инклюзивной компетентности, среди которых системный подход является основополагающим, стратегически значимым и представляет собой направление методологии научного познания. Системный подход, как единая теоретическая картина мира, начал активно разрабатываться в середине XX в. и был связан с именами

таких ученых, как Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. Система понимается как совокупность взаимодействующих элементов, составляющих целостное образование, имеющих новые свойства по отношению к ее элементам. Системный подход представляет собой направление философии и методологии науки, основой которого выступает исследование объектов как систем. Такой подход позволяет рассматривать все моделируемые элементы инклюзивного образования как единое целое с многообразными внутренними связями между собой.

Системный подход в управлении развитием инклюзивной компетентности субъектов образовательной организации включает в себя несколько основных аспектов [1]. Так, первостепенным аспектом данного подхода является целеполагание, которое подразумевает определение общих целей и задач формирования инклюзивной компетентности субъектов образовательной организации. Определяя цели развития инклюзивной компетентности, руководителю образовательного учреждения необходимо учитывать, что успешная организация инклюзивной среды зависит не только от педагогов. Стоит обратить внимание на готовность всех субъектов образовательного процесса к участию в инклюзивных практиках.

Важным направлением работы образовательной организации является подготовка педагогического коллектива и родителей обучающихся к принятию детей с ОВЗ, созданию условий для их позитивной социализации. Комплексная работа по формированию толерантности необходима и в детском коллективе, так как одним из основных факторов позитивной адаптации особенного ребенка в общеобразовательном классе или группе, является высокий уровень инклюзивной компетентности среди его нормотипичных сверстников. В структуре инклюзивной компетентности, по мнению Ю.В. Юрченко, можно выделить следующие компоненты: мотивационно-ценностный, эмоциональный, когнитивный, деятельностный [1].

Следующим аспектом системного подхода, является анализ существующей ситуации. Данный аспект подразумевает исследование руководителем образовательной организации текущего состояния уровня инклюзивной компетентности в организации, выявление основных дефицитов, а также ресурсов развития. Анализ результатов, полученных в процессе мониторинга, позволяет обеспечить корректное исполнение следующего аспекта системного подхода – разработки стратегии в управление. Разработка стратегии подразумевает создание плана действий, направленного на развитие инклюзивной компетентности, с учетом специфики организации и потребностей ее участников.

При применении системного подхода к управлению развитием инклюзивной компетентностью субъектов образования в образовательной организации необходимо рассмотреть аспект «Ресурсное обеспечение»: обеспечение необходимой материальной, кадровой и финансовой базы для реализации стратегии.

Так, например, к материальной базе инклюзивно образовательного учреждения относят пандусы, специальное учебное и медицинское оборудование. В школе или детском саду целесообразно выделять помещения для проведения логопедических и коррекционных занятий. Для большинства детей с ОВЗ обязательным является создание условий для трудовой подготовки, зон сенсорной разгрузки, восстановления работоспособности и оздоровления.

Реализация описанных условий требует значительного финансирования, не предусмотренного финансовой базой образовательного учреждения. Управленческим решением данного барьера может стать привлечение материальной поддержки посредством участия в грантовых конкурсах всероссийского, регионального и муниципального уровня. Грант относится к внебюджетным источникам финансирования школы, наряду с доходами образовательного учреждения и добровольными пожертвованиями.

Подготовка и повышение квалификации педагогических и административных кадров в области инклюзивного образования также является значимым ресурсом школы. Роль педагога в настоящее время является одним из решающих факторов успеха инклюзивного

образования, поэтому подготовка кадров рассматривается как важнейший компонент обеспечения успешности инклюзии. Педагог является связующим звеном между образовательной организацией, родителями и обучающимися, объединяя усилия всех субъектов для создания инклюзивного образовательного пространства, максимально комфортного для всех. О.А. Козырева выделяет следующие показатели сформированности инклюзивной компетентности педагога: осознанный выбор профессиональной деятельности; гуманистический подход к обучающимся; нравственная ответственность за свою профессиональную деятельность; наличие творческого подхода; знание и соблюдение профессиональной этики; культура профессиональной коммуникации [2]. Результаты исследований в школах и детских садах свидетельствуют о дефицитах компетенций педагогов в области реализации инклюзивных практик. Управленческие решения описанной проблемы представляет А.И. Шигапова. По мнению автора, повышению уровня компетенции педагогов в области инклюзивного образования может способствовать организация руководителями очных обучающих семинаров и консультаций [3]. Данное направление работы руководителей образовательных учреждений будет способствовать формированию специалистов «нового формата», владеющих необходимыми компетенциями в сфере педагогики, психологии инклюзивного образования и основ медицинских знаний.

Мониторинг и оценка в системном подходе обеспечивают систематическое наблюдение за ходом реализации, выбранной руководителем стратегии, оценку результатов и корректировку планов в соответствии с полученными данными. При отсутствии данного аспекта в деятельности руководителя значительно снижается эффективность управления инклюзивной компетентностью субъектов образования в образовательной организации, так как отсутствует возможность оценить динамику процесса. Таким образом, системный подход к управлению инклюзивной компетентностью субъектов образования в образовательной организации позволяет изучить данный процесс как сложную структуру, образуемую различными видами, подвидами и компонентами. Данный подход к управлению инклюзивной компетентностью требует комплексного и сбалансированного развития всех аспектов образовательной деятельности, чтобы обеспечить равные возможности для всех, вне зависимости от их индивидуальных особенностей и потребностей.

Список литературы:

1. Юрченко, Ю. В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре / Ю. В. Юрченко // – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3(140). – С. 207-215.
2. Козырева О.А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию / О.А. Козырева // – Текст: непосредственный // Сибирский вестник специального образования. - 2017. - № 1(19). - С. 31-34.
3. Шигапова А. И. Управленческие проблемы реализации концепции инклюзивного образования [Электронный ресурс]. - 2017. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2017/06/> (дата обращения).

*Супрунчук А.А., студент
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: Колосова Н. Н., канд. пед. наук, доцент
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория, Россия*

Профессиональная ориентация как объект исследования

Аннотация: статья посвящена анализу понятия «профессиональная ориентация» в психолого-педагогических и социально-психологических исследованиях. Уточнено понятие «профессиональная ориентация», обоснована необходимость внедрения специальных программ ранней профессиональной ориентации в образовательную систему.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессия, индивидуальность, профессиональные интересы и склонности.

Профессиональная ориентация является важной частью жизни каждого человека, на разных этапах взросления он, так или иначе, соприкасается с миром профессий. Младший школьный возраст – знакомство с профессией, подростковый возраст – целенаправленный, осознанный выбор, а молодежь в свою очередь уже овладевает навыками профессионального самоопределения.

В связи с постоянным взаимодействием с миром профессий, необходимо детально изучить сущность понятия «профессиональная ориентация». Вопросу профессиональной ориентации посвящается много трудов в различных сферах науки, таких как педагогика, психология, философия и социология, но, несмотря на такое внимание, она является недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в практическом плане.

Вопросы профессиональной ориентации всегда были предметом значительного числа исследований отечественных ученых М. В. Антонова, М. А. Болдиной, И. В. Дементьева, А. Я. Журкиной, Э. Ф. Зеер, В. А. Илюхиной, О. К. Ищенко, Е. А. Климова, А. А. Максимова, О. И. Максимкина, С. А. Медведева, С. В. Пачина, Г. Семенова, Н. Е. Скрипова, М. В. Соколова, В. Т. Сопегина, Г. В. Резапкина, С. Н. Чистякова и др. В зарубежной педагогике проблема профессиональной ориентации разрабатывались Д. Баретт, Я. Бекбоев, Д. Вильямс, Г. Еган, П. Лернер, К. Роджерс, Л. Хьюэлл.

Целью данной статьи является анализ понятия «профессиональная ориентация» в психолого-педагогических и социально-психологических исследованиях.

Феномен «профессиональной ориентации» является распространенным понятием во многих сферах жизнедеятельности человека. В психолого-педагогической литературе данное определение трактуют по-разному в зависимости от возраста субъекта, к которому его относят. Сам же процесс происходит на протяжении всей жизни человека и играет важную роль в профессиональном выборе.

Понятие профессиональная ориентация (лат. *professio* – род занятий и франц. *orientation* – установка) впервые предложил Фрэнк Парсонс в 1892 г. [1, с. 6] Американский исследователь утверждал, что профессиональная ориентация есть процесс оказания помощи человеку в познании профессий и осознания личностных качеств, это процесс, который завершается осмысленным выбором своего профессионального дела. После этого ученый разработал трехфакторную модель помощи при выборе профессии состоящий из трех частей: первое – четкое представление о себе и своих склонностях, способностях и интересах; второе – знание требований и условий для достижения успеха требований и условий успеха, преимуществ и недостатков, компенсаций, возможностей и перспективы в различных направлениях деятельности; и третий – правильное и обоснованное соотнесение двух выше

предложенных факторов. Ф. Парсонс считается первым ученым, который обосновал сущность понятия «профессиональная ориентация».

В отечественных исследованиях первое и наиболее развернутое определение термину «профессиональная ориентация» было предложено в 1981 г. академиком С. В. Батышевым, который охарактеризовал его как «целенаправленную деятельность, связанную с формированием у подрастающего поколения профессиональных интересов и склонностей в соответствии с личными способностями, потребностью общества и пригодностью к той или иной профессии...» [2, с. 192].

В большом Российском энциклопедическом словаре профессиональная ориентация определяется как «...система мероприятий, направленных на оказание помощи молодым людям в выборе профессии...» [3, с. 1260].

Энциклопедия «Мир профессий» исследуемое понятие трактует как «...сообщение молодежи знаний о разных профессиях, их особенностях, воспитание устойчивых и глубоких интересов к определенной профессии или группе профессий с учетом личных склонностей обучающихся...» [4, с. 24].

В современных исследованиях тема профессиональной ориентации остается более чем актуальной в связи с широким профилем ее применения. Однако на настоящий момент не разработан общий психолого-педагогический подход к профессиональной ориентации.

Д. А. Парнов, определяет профессиональную ориентацию как «...систему социальных, экономических, психологических, педагогических, медицинских мероприятий, составляющих технологию социально-педагогической поддержки обучающихся, направленной на активизацию социально-профессионального самоопределения личности, формирование профориентационных компетенций с целью самореализации и адаптации в условиях развивающегося рынка труда...». Автор считает, решение проблемы профессиональной ориентации в общеобразовательном учреждении является объективной социальной необходимостью [5, с. 19].

Похожее определение профессиональной ориентации встречается в научных работах А.В. Гатальской и Г. Т. Медведевой, которая понимает ее как: «...комплекс взаимосвязанных экономических, социальных, медицинских, психологических и педагогических мероприятий, направленных на формирование профессионального призвания, выявление способностей, интересов, пригодности и других факторов, влияющих на выбор профессии...» В отличие от Д. А. Парнова, исследователь делает акцент на выявлении интересов у людей. [6, с. 6].

Согласно А. Д. Сазонову, профессиональную ориентацию можно рассматривать как «комплекс мероприятий, охватывающего экономические, социальные, психологические и педагогические аспекты, направленные на поддержку человека в выборе профессионального пути...» Автор полагает, что профессиональная ориентация – это комплекс мер, направленных на помощь людям в выборе профессии, учитывая их желания, способности и потребности на рынке труда [7, с.50].

А. Н. Семилетова приводит авторскую трактовку понятия профессиональной ориентации: «...системная деятельность разноуровневых образовательных учреждений, направленная на формирование стартового уровня развития профессиональных компетенций и дающая первую возможность адаптации в профессии, а также ведущая подготовку молодежи к сознательному и обоснованному выбору профессии...». Автор указывает, что эффективность работы профессиональной ориентации обеспечивает ее непрерывность и совместная деятельность разноуровневых учреждений. Исследователь считает, что процесс профессиональной ориентации нужно включать в младших классах [8, с.50].

По определению Л. Д. Столяренко, профессиональная ориентация «...это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессий, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям...» [9, с.24].

В своих работах А.Я. Журкова и С. Н. Чистякова отмечают, что профессиональная ориентация представляет собой «...научно-практическую систему мероприятий,

осуществляемую школой, семьей, производственными коллективами, учреждениями профтехобразования, высшего, среднего и специального образования, культуры. Взаимодействие всех структур направлено на достижение удовлетворения потребностей личности и соответствие особенностей каждого человека, требованиям избираемой профессии...» [10, с. 65].

Общим для всех вышеперечисленных понятий является то, что под профессиональной ориентацией понимается совместная работа школы, семьи и общества, направленная на помощь учащейся молодежи в выборе профессии, учитывая их интересы и способности.

Другой взгляд на профессиональную ориентацию у Н. С. Пряжникова, который подчеркивает, что – «это процесс определения склонностей и потенциала человека в выборе профессиональной деятельности, а также система поддержки в принятии решений о карьерном пути для людей всех возрастов Автор считает, что процесс профессиональной ориентации важно начинать именно со школьных лет для успешной адаптации в профессиях в будущем» [11, с. 400].

Кратко формулирует понятие «профессиональная ориентация» А. Е. Голомшток – «...комплекс мер, направленных на помощь молодежи в осознанном выборе профессии, включая общественное и педагогическое воздействие...» [12, с. 235].

В результате теоретического анализ был сделан вывод, что существует много подходов к пониманию термина «профессиональная ориентация» и каждый из них индивидуален. В большинстве работ сделан акцент на важности личностных потребностей и ценностей личности, соответственно профессиональная ориентация направлена именно на личность, а не на запросы общества.

Таким образом, профессиональная ориентация является важным процессом и в настоящее время приобретает направленность на личностные потребности человека. Профессиональная ориентация определяется как система мероприятий направленных на выявление способностей, интересов человека, необходимых для формирования у него стартового уровня развития профессиональных компетенций с целью ознакомления и адаптации в профессии. Этот процесс должен регулироваться социальными педагогами в образовательных организациях, так как профессиональная ориентация требует серьезного внимания и крайне необходимо внедрять его уже в младших классах.

Список литературы:

1. Базоев, В.З. Становление и развитие системы профессионального образования глухих : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Базоев Владимир Заурбекович. – М., 1999. – 127 с.
2. Батышев, С.Я. Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики [Текст] / С.Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1981. – 192 с.
3. Большой Российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 1988 с.
4. Энциклопедия «Мир профессий». – М.: Изд. «Знание», 2005. Энциклопедия «Я познаю мир». – М. : Изд. Дрофа, 2007. – С. 25.
5. Парнов, Д.А. Социально-педагогический подход к профессиональной ориентации подростков в общеобразовательном учреждении : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук специальность / Парнов Дмитрий Андреевич. – Москва, 2012. – 225 с.
6. Гатальская, А.В. Особенности применения практико-ориентированных форматов в профориентации обучающихся / А.В. Гатальская, Л.Н. Медведева // Образование. Карьера. Общество. – 2021. – № 1 (68). – С. 6-7.
7. Сазонов, А.Д. Профессиональная ориентация учащихся: учебн. пособие / А. Д. Сазонов, В. Д. Симоненко, В. С. Аванесов, Б. И. Бухалов; Под.ред. А.Д. Сазонова. – М. : Просвещение, 1989. – 223с.

8. Семилетова, А.Н. Методика организации профориентационной работы со старшеклассниками в системе «школа – вуз» / А.Н. Семилетова // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2012. – № 4/2(56). – С. 6-73.
9. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 544 с.
10. Журкова, А.Я. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах: учеб, пособие / А.Я. Журкова, С.Н. Чистякова. – Кемерово, 1996. – 100 с.
11. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н.С. Пряжников. – М. : Изд-во МПСИ, 2003. – 400 с.
12. Голомшток, А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / А.Е. Голомшток. – М. : Просвещение, 1979. – 235 с.

*Трегуб А.А., студентка МГТУ им. Г.И. Носова
научный руководитель: Юревич С.Н., к.п.н., доцент МГТУ им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

Управление процессом внедрения и реализации инклюзивного образования в общеобразовательной школе

Аннотация: в статье представлены требования к внедрению инклюзии. Авторами описаны действия администрации образовательной организации для реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ОВЗ, внедрение, реализация, управление.

В настоящее время инклюзивное образование является одной из важнейших задач государственной политики в области образования. В связи с внедрением инклюзии в образовательные учреждения педагоги и специалисты психолого-педагогического сопровождения отмечают повышение качества обучения детей с ОВЗ, их успешную адаптацию к социуму [1, с.10]. Согласно данным Минпросвещения Российской Федерации, на сегодняшний день, численность обучающихся с ОВЗ, которые учатся в общеобразовательной школе по модели инклюзивного образования, превысила 583000 человек [2].

Инклюзия – инновация в образовании, которая касается структур управления, сфера деятельности которых направлена на работу с педагогическим коллективом и другими сотрудниками образовательной организации, обучающимися, родителями, а также связана с осуществлением связи с окружающей средой, контролем, анализом, регулированием и информационным обеспечением деятельности [3].

Учеными сформулированы определенные требования к внедрению инклюзивного образования [4].

Во-первых, концептуальность, которая означает, что в основе лежит общая концепция, научная школа, предполагает формирование системы, взаимосвязанности всех элементов технологического действия и системного подхода к достижению результата.

Во-вторых, управляемость. Согласно данному требованию, школа должна иметь механизмы управления процессами технологически выстроенной деятельности, а также возможность их корректировать, что позволит прийти к ожидаемому результату.

В-третьих, воспроизводимость, согласно которой механизмы во введении инклюзивного образования, которые отработаны на примере одной или нескольких

организаций, должны быть универсальны, чтобы на них мог опираться любой субъект Российской Федерации.

Ключевая роль в реализации инклюзивного образования принадлежит администрации общеобразовательной организации [1, с.14]. После принятия решения об организации инклюзивного образования в учреждении руководство проводит анализ квалификации специалистов, комплектации развивающей предметно-пространственной среды, образовательных программ и технологий, по которым работает образовательное учреждение на соответствие их условиям реализации инклюзивных целей.

На основании проведенного анализа руководитель школы принимает управленческие меры для решения возникших проблем (при необходимости): обучение педагогов по курсам повышения квалификации; создание и обогащение развивающей предметно-пространственной среды; разработка образовательных программ, учитывающих государственные требования и индивидуальные возможности обучающихся с ОВЗ; создание методического обеспечения образовательного процесса.

Также администрация учреждения разрабатывает новую структуру управления организацией, проводит собрание педагогического коллектива по обсуждению основных целей и принципов инклюзии, перспективного и текущего плана действий коллектива, определения состава психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) и координатора по организации инклюзивной практики в образовательной организации. Администрацией школы осуществляется работа с родителями: знакомство с детьми и семьями, участвующими в инклюзивном образовании, подписание договоров с родителями детей с ОВЗ и обсуждение расписания занятий. Проводятся встречи родителей всех обучающихся в формате общешкольных родительских собраний, досуговых мероприятий, праздников и др.

Должна быть организована система взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны «внешних» социальных партнеров: территориальной ПМПк, методического центра, центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС), окружного и городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, специальных (коррекционных) школ, органов социальной защиты, организаций здравоохранения, общественных организаций. Реализация данного условия позволяет обеспечить обучение и воспитание ребенка. Важный компонент этого условия – наличие разнообразных учреждений (включая учреждения дополнительного образования) в шаговой доступности [5, с.48]. Взаимодействие с ПМПк способствует разработке образовательных маршрутов для детей с ОВЗ и индивидуальных образовательных программ (ИОП), определение педагогов и специалистов, разрабатывающих ИОП для детей с ОВЗ. Помимо этого, при организации инклюзивного образования осуществляется работа с нейротипичными детьми. Руководством определяются основные мероприятия по адаптации детей к новым условиям, связанным с приходом в школу детей с ОВЗ, а также занятия по развитию толерантной среды. Так механизм реализации модели инклюзивного обучения предполагает:

1. Интегрирование учебных планов для детей ОВЗ, внедрение индивидуальных программ развития обучающихся.
2. Разработку новых подходов и критериев аттестации учащихся с особенностями в развитии в условиях инклюзии.
3. Создание дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение детей с ОВЗ (индивидуальные задания, памятки, алгоритмы, опорные таблицы, пиктограммы и т.д.).
4. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива, родителей.
5. Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс.
6. Создание необходимой среды для детей с особенностями в развитии через объединение коррекционно-образовательных и воспитательных задач.

Инклюзивное образование означает равенство прав на образование обучающихся с ОВЗ, учет их индивидуальных особенностей. Именно поэтому должны быть продуманы все

детали внедрения данной модели в практику деятельности образовательной организации: необходимо измерить потенциал образовательной организации, выявить скрытые ресурсы, наметить дальнейшие перспективы развития.

Список литературы:

1. Будникова Е. С., Резникова Е.В. Реализация инклюзивного образования в образовательной организации : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений /Е.С. Будникова, Е.В. Резникова. – Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. - 110с. ISBN 978-5-91283-869-9 – Текст: непосредственный.
2. Минпросвещения рассказало, сколько детей с инвалидностью учатся в школах // РИА НОВОСТИ URL: <https://ria.ru/20240313/deti-1932774634.html> (дата обращения: 15.05.2024).
3. Ряписова, А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация / А. Г. Ряписова – Текст: непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета . - 2017. - № 1. - С. 7-20. - Библиогр.: с. 16-17 (26 назв.).
4. Барина Е. Б. — Особенности реализации инклюзивного образования в Российской Федерации на современном этапе – Текст: непосредственный // Современное образование. – 2020. – № 1. DOI: 10.25136/2409-8736.2020.1.32248 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32248
5. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С.В.Алехина; Е.Н.Кутепова; Т.Ю.Сунько, Е.В.Самсонова. – М.:ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 147 с. – Текст: непосредственный.

*Юревич В.А., студентка МГТУ им. Г.И. Носова,
научный руководитель: Седярова О.М., канд. филолог. наук, доцент МГТУ им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия*

Технология case-study в формировании лингвострановедческой компетенции школьников

Аннотация: внедрение социокультурного и компетентностного подходов в практику образования требует поиска особых образовательных технологий, акцентирующих внимание на необходимости формирования у обучающихся опыта деятельности и культурного взаимодействия. В статье рассматриваются приемы использования технологии CASE-STUDY на уроках иностранного языка для формирования лингвострановедческой компетенции обучающихся.

Ключевые слова: обучающиеся, обучение английскому языку, лингвострановедческая компетенция, технология CASE-STUDY, приемы обучения.

Формирование лингвострановедческой компетенции школьников становится насущной проблемой. Ознакомление с культурой страны изучаемого языка, ее историей, традициями является общепризнанными в методике преподавания иностранного языка. Лингвострановедение наилучшим образом формирует у школьников опыт деятельности и культурного взаимодействия, понимания национальных особенностей, толерантного отношения к проявлениям различных культурных феноменов.

Одной из самых продуктивных технологий формирования опыта деятельности является, в частности, технология CASE-STUDY (кейс-метод или анализ конкретных ситуаций). Данная технология была впервые применена в Harvard Business School в 1924

году. Преподаватели Гарвардской бизнес-школы быстро поняли, что не существует учебников, подходящих для аспирантской программы в бизнесе. Их первым решением данной проблемы было интервью с ведущими практиками бизнеса и написание подробных отчетов о том, чем занимались эти менеджеры, а также о факторах, влияющих на их деятельность. Слушателям давались описания определенной ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности для того, чтобы ознакомиться с проблемой и найти самостоятельно и в ходе коллективного обсуждения решение. Технология CASE-STUDY - это технология активного обучения на основе реальных ситуаций, направленная на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала обучающихся [2, с. 86].

Под «кейсом» понимается письменное описание какой-то конкретной ситуации. Обучающихся просят проанализировать обстоятельства, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

В процессе освоения иностранного языка активно используется технология CASE-STUDY, а именно разработанные в рамках данной технологии приемы метода анализа ситуаций. К ним, в первую очередь, относится прием «капсула культуры» (culture capsule), разработанный Х. Тейлором и Д. Соренсом [1, с. 56]. Данный прием представляет собой мини-лекцию об одном аспекте различия между родной и иноязычной культурой. Сравнительный анализ осуществляется первоначально педагогом, а от обучающегося требуется понимание сущности различия и ответы на поставленные педагогом по окончании презентации вопросы. В дальнейшем сравнительный анализ ситуации осуществляется самими обучающимися.

Прием «группы явлений культуры» (culture cluster), разработанный В. Мид и Д. Морейн [1, с. 87], представляет собой объединение нескольких близких по тематике «капсул культуры» в серию презентаций, за которыми следует драматизация, где учащиеся должны на практике показать то, как они усвоили материал. Организационно этот прием представляет последовательную презентацию «капсул культуры» на трех занятиях, затем следует 30-минутная драматизация.

Прием «анализ межкультурного общения» (critical incident), разработанный социальными психологами [1, с. 49], используется для включения учащихся в аналитическую деятельность с элементами сравнения. Суть его составляет краткое описание ситуации непонимания, конфликта или проблемы, возникающей по причине того, что коммуниканты принадлежат к различным культурам. Сообщаемая в задаче информация содержит описание места действия, национальной принадлежности коммуникантов, разногласия, в некоторых задачах, эмоциональное состояние коммуникантов. Объяснения причины инцидента не дается, ее выявление и объяснение является задачей обучающихся. Данный прием позволяет учащимся убедиться, что наша собственная реакция на чужое поведение и его интерпретация обусловлены национальной принадлежностью, а также позволяет осознать необходимость искать объяснение поведения коммуникантов в их культурных корнях, сравнивая данные между собой.

Прием «культурная адаптация» (culture assimilation), являющийся разновидностью вышеописанного [1, с. 112], применяется главным образом в самостоятельной работе школьников. За описанием инцидента межкультурного общения следует перечень возможных объяснений причины возникшего непонимания. Выбрав подходящее объяснение, учащийся переходит к чтению комментария, где, в случае правильного выбора, дается подробное описание этой причины, а в случае неправильного - пояснение, почему ответ неверен, затем обучающийся возвращается к первоначальному заданию выбора. В данном случае мы использовали аутентичные тексты, где описываются конфликты общения между представителями культур, одной из которых является культура изучаемого языка.

Следующий прием - «мини-драма о культуре» [1, с. 56]. На суд школьников последовательно предлагаются три эпизода, представляющие собой развитие конфликтной ситуации межкультурного общения. Каждая новая часть содержала дополнительные детали,

проливающие свет на причину конфликта, причем до последнего эпизода выявить данную причину нельзя. Занимаясь ее раскрытием, учащиеся направляют усилия на то, чтобы не приписывать свои ощущения и интерпретации ситуации действующим в ней лицам, а искать новые, опираясь на знание системы ценностей, миропонимания, моделей поведения людей иной культуры.

Сущность технологии CASE-STUDY заключается, таким образом, в самостоятельной деятельности обучаемых в искусственно созданной культурной среде, которая даёт возможность соединить воедино теоретическую подготовку и практические умения, необходимые для творческой деятельности. К сильным сторонам технологии CASE-STUDY относят: возможность работы в группах на едином проблемном поле; использование принципов проблемного обучения; возможность получения обучающимися не только знания, но и глубокое осмысление теоретических концепций; возможность создания новых моделей деятельности; выработки навыков простейшего обобщения информации.

Необходимо учитывать, что технология CASE-STUDY требует подготовленности школьников, наличия у них навыков самостоятельной работы. Неподготовленность учащихся, неразвитость их мотивации может привести к поверхностному обсуждению кейса, поэтому технологию CASE-STUDY на занятиях английского языка рекомендуется применять в старших классах, так как необходим определённый запас культурологических знаний и достаточный уровень владения английским языком. Кроме того, будучи сложной и эффективной технологией обучения, технология CASE-STUDY не является универсальной и применяется особенно успешно только в сочетании с другими методами обучения.

Все вышесказанное свидетельствует об эффективности технологии CASE-STUDY, которая способствует развитию различных лингвострановедческих умений: аналитических (анализ, классификация информации), практических (применение на практике знания теории), творческих (предложения, анализ решений), коммуникативных (умение работать в группе, вести дискуссию, аргументированно излагать свою точку зрения, поддерживать дискуссию, убеждать оппонентов), социальных (умение слушать, оценивать поведение других людей), рефлексивных (самоанализ).

Список литературы:

1. Seelye N. Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication. – 3d Edition./ N. Seelye. – Lincolnwood: National Textbook Company, 1993.–336 p.
2. Современные образовательные технологии : учебное пособие / кол. авторов ; под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.

Секция 4. НАУКА ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНИКОВ

*Ковалева С.Е., обучающаяся
8 «Б» класса МБОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа №5»,
г. Лянтор, Россия
научный руководитель: Рюмина Ю.Н., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия
научный руководитель: Сербина Е. А., учитель начальных классов
МБОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа №5», г. Лянтор
г. Лянтор, Россия*

Эмоциональный интеллект и как его развивать

Аннотация: в статье представлена проектная работа обучающейся психолого-педагогического класса, посвященная рассмотрению проблемы развития эмоционального интеллекта у подростков. Особое внимание уделяется рассмотрению механизмов управления эмоциональным состоянием.

Ключевые слова: обучающиеся, эмоциональный интеллект, развитие, подросток.

Тема проекта об эмоциях выбрана не случайно. Учитывая, что люди должны уметь управлять своими эмоциями, данная исследовательская работа имеет высокую актуальность. Эмоциональный интеллект является важным аспектом нашей психологической компетентности, который оказывает глубокое влияние на то, как мы воспринимаем и взаимодействуем с окружающими.

Важной частью эмоционального интеллекта является способность понимать свои собственные эмоции и эмоции других. Это включает в себя умение точно назвать и описать свои чувства, а также понимать, что вызывает эмоции у других людей. Это позволяет нам лучше понимать себя и других, что может укрепить наши отношения. Способность управлять своими эмоциями и реагировать на них конструктивно - еще один важный аспект эмоционального интеллекта. Когда мы можем контролировать свои эмоции, мы реже поддаемся вспыльчивым реакциям и способствуем более гармоничным межличностным отношениям. Мы можем лучше решать конфликты и эффективно справляться со стрессом.

Цель исследования: теоретически изучить проблему эмоционального интеллекта, разработать рекомендации в форме листовки для школьников по развитию способности управления своим эмоциональным состоянием.

Объектом данного исследования является эмоциональный интеллект.

Предметом исследования являются механизмы управления эмоциональным состоянием.

Для реализации данной цели были сформулированы следующие **задачи:**

1. Изучить понятие и структуру эмоционального интеллекта человека.
2. Выявить и описать механизмы эмоциональным состоянием.
3. Провести тренинг «Я учусь владеть собой» (с помощью педагога-психолога)
4. Разработать рекомендации в формате листовок для школьников по развитию способности управления эмоциональным состоянием «Как уметь управлять собой для достижения личной активности».

Методы исследования:

1. Теоретические (анализ литературы по проблеме).
2. Эмпирические (анкетирование/опрос, наблюдение).

Гипотеза: если знать, что такое эмоциональный интеллект, его структуру и механизмы развития, то можно выработать некоторые рекомендации по управлению эмоциональным состоянием и следовать им.

Этапы проведения исследования:

- изучение различных источников (энциклопедии, справочники, статьи в интернете);
- анализ результатов анкетирования/опроса;
- помощь педагогу-психологу в организации тренинга «Я учусь владеть собой»
- разработка рекомендации в формате буклета для школьников по развитию способности управления эмоциональным состоянием «Как уметь управлять собой для достижения личной активности».

Практическая значимость. Материал исследования может применяться для классных часов, тренингов в школе, проводимых для учеников и их родителей. Также материал может быть интересен педагогу-психологу школы.

Эмоции и эмоциональный интеллект в жизни человека

Первые эмоции человек выражает уже в младенчестве - сначала плачем, а через несколько месяцев и улыбкой. С возрастом человек начинает испытывать все более сложные эмоциональные состояния, такие как страх, стыд, грусть, зависть, разочарование, надежда и многие другие[13].

Что такое эмоции?

Слово «эмоции» произошло от латинского *emoveo*, что означает «волновать», «потрясать».

Толковый словарь С.И. Ожегова дает нам следующее определение: эмоция –это душевное переживание, чувство; существуют положительные, отрицательные эмоции, эмоции радости.

Словарь Д.Н. Ушакова трактует, что «эмоция» — это душевное переживание, волнение, чувство (часто сопровождаемое какими-нибудь инстинктивными выразительными движениями).

В психологии эмоции рассматриваются как психические процессы, отражающие оценку ситуации для человека в плане удовлетворения его актуальных потребностей и протекающие в форме субъективных переживаний и физиологических реакций.

Любая эмоция всегда имеет несколько составляющих. Это и субъективное переживание, и реакция организма (например, когда человек возбужден, его голос может дрожать или повышаться вопреки вашему желанию), и совокупность мыслей, сопровождающих эмоцию и приходящих на ум, и особое выражение лица, и проявление генерализованных эмоциональных реакций (например, при отрицательной эмоции отношение к происходящим вокруг событиям становится негативным, взгляд на мир может «потемнеть»), и склонность к действиям, которые ассоциированы с данной эмоцией, т.е. тенденция вести себя так, как обычно ведут себя люди при переживании определенной эмоции (например, гнев - агрессивное поведение).

Эмоциональный интеллект (англ. *emotional intelligence*) - сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач[2].

По определению С. Дж. Стейна и Говарда Бука, эмоциональный интеллект, в отличие - от привычного всем понятия интеллекта, «является способностью правильно истолковывать обстановку и оказывать на неё влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чём нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть обаятельным»[10].

Именно эмоциональный интеллект в современном его понимании был ключевым для выживания человека в доисторические времена, поскольку он проявляется в способности

адаптироваться в окружающей среде, уживаться и находить общий язык с соплеменниками и соседними племенами [5].

Этого аспекта в 1872 году коснулся Чарльз Дарвин в своём труде «Выражение эмоций у людей и животных», где он писал о роли внешних проявлений эмоций для выживания и адаптации. [6]

Люди с развитым эмоциональным интеллектом используют свои эмоции для того, чтобы направлять мысли и поведение в нужную сторону, а также точно понимать чувства свои и других людей. Дэниел Гоулман, американский писатель, психолог и научный журналист, раскрыл концепцию в своей книге «Эмоциональный интеллект», предположив, что он незаменим для успеха в жизни. Д. Гоулман указал, что «эмоциональный интеллект состоит из двадцати пяти элементов, которые объединяются в пять кластеров: самосознание, саморегуляция, мотивация, сочувствие и социальные навыки» [3].

Как влияет интеллект на жизнь человека?

Более успешными и продуктивными становятся те, кто развивает свой эмоциональный интеллект. В результате его развития снижаются стрессы, конфликтные ситуации; в отношениях устанавливается взаимопонимание, стабильность, преемственность и гармония. У людей разные желания, потребности и способы выражения своих эмоций. Чтобы справиться с этим, требуется такт и проницательность, особенно если кто-то надеется добиться успеха в жизни. В этом помогает теория эмоционального интеллекта, которую разработал Г.Ю. Айзенк. Он считал, что «В самом общем виде пять областей эмоционального интеллекта охватывают вместе личные (самосознание, саморегуляция и самомотивация) и социальные (социальная осведомленность и социальные навыки) компетенции» [1].

Зарубежные и отечественные психологи часто рассматривали эмоциональный интеллект как компонент, влияющий на лидерские качества. Так, например, работы О.В. Белоконь указывают на взаимосвязь эмоционального интеллекта и делового стиля лидерства. Лидеры с высоким показателем эмоционального интеллекта способны мотивировать сотрудников на решение плановых задач, а также поддерживать благоприятный и позитивный климат в коллективе [2].

Вывод. Эмоции являются важной стороной социальной жизни человека. Они выполняют множество функций: сигнальную, защитную, организующую и др. Эмоциональный интеллект является тем навыком, который помогает решать практические задачи и достигать поставленных целей в жизни и на работе. Люди с развитым эмоциональным интеллектом умеют договариваться с другими людьми, принимать решения и правильно реагировать на негативные ситуации. В результате развития эмоционального интеллекта снижаются стрессы, конфликтные ситуации; в отношениях устанавливается взаимопонимание, стабильность, преемственность и гармония.

Структура эмоционального интеллекта

Для первой модели эмоционального интеллекта послужила концепция Г. Гарднера. Дж. Мэйер, П. Сэловей и Д. Карузо ввели в психологию термин «эмоциональный интеллект», и определяли его как способность отслеживать собственные и чужие эмоции и чувства, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий [7].

Авторы переработали свою теорию и предложили новое определение эмоционального интеллекта, в котором говорилось не только о способности отслеживать свои и чужие эмоции, но и об переработки этой информации, прослеживании связей эмоций друг с другом и использовании эмоциональной информации в качестве основы для мышления и принятия решений. Первый вариант структуры эмоционального интеллекта авторы предложили в 1990 году. Также, Дж. Мэйер, П. Сэловей и Д. Карузо выделяли два подхода к классификации эмоционального интеллекта:

1. Модель способностей;
2. Смешанная модель [7].

Смешанные модели можно объединить с помощью понятий эмоционального интеллекта, когнитивных способностей, а также личностных характеристик. Модели способностей рассматривают эмоциональный интеллект в виде группы когнитивных способностей относительно точной обработке эмоциональной информации.

Авторы выделили три механизма, определяющих связь эмоционального интеллекта с умственными способностями:

- связь эмоций с процессом мышления (конкретные эмоции способны благоприятно сказаться на продуктивности процесса мышления, а также направить внимание на определенные задачи);
- способность сопереживания и откровенности соотноситься с эффективным регулированием эмоций;
- наличие алекситимии предполагает возможное отсутствие взаимосвязи между областями мозга, обеспечивающие единство эмоций с мышлением [11].

В конце XX в. появились другие модели. Эмоциональный интеллект рассматривается как сочетание умственных и персональных черт, присущих каждому человеку [9].

Наиболее известными здесь являются модели Д. Гоулмана и Р. Бар-Она. Д. Гоулман понимал под эмоциональным интеллектом —такие способности, как самомотивация и устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками и умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться.[9] Он развивал собственную модель на ранних представлениях П. Сэловея и Дж. Мэйера, но включил еще три компонента: энтузиазм, настойчивость и социальные навыки.

Д. Гоулмен доработал структуру эмоционального интеллекта, в настоящее время она включает в себя четыре компонента: самосознание; самоконтроль; социальное понимание; управление взаимоотношениями [5].

Модель Р. Бар.Она включала в себя широкую трактовку понятия эмоциональный интеллект и характеризовала его как совокупность когнитивных способностей, знаний и компетенций, которые создают для человека возможность эффективной жизнедеятельности [9].

Р. Бар выделил пять компонентов эмоционального интеллекта.

1. Внутриличностная сфера. Понимание и управление собственными эмоциями.
2. Сфера межличностного общения. Взаимодействия с людьми.
3. Способность к адаптации. Проявление гибкости, реалистичности и адекватности в любых ситуациях.
4. Сфера управления стрессовыми ситуациями. Умение справляться со стрессом.
5. Сфера преобладающего настроения. Позитивное восприятие жизни в целом, жизнерадостность [5].

Таким образом, мы можем сказать, что первая представленная модель П. Сэловея и Дж. Мэйера включала в себя только когнитивные способности, которые связаны с переработкой эмоциональной информации. Далее, менялось понятие эмоционального интеллекта в сторону усиления личностных характеристик.

А теперь рассмотрим отечественную модель эмоционального интеллекта предложенную Д.В. Люсиным. Он определял эмоциональный интеллект как: - «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими». [7]

Д.В. Люсин выделял два вида эмоционального интеллекта: внутриличностный (понимание и управление собственными эмоциями) и межличностный (понимание и управление чужими эмоциями). Они предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, но при этом должны быть взаимосвязаны. Способность к пониманию эмоций характеризуется тем, что человек:

- способен установить сам факт наличия эмоции у себя или другого человека, распознает ее;

- идентифицирует эмоцию, может установить какую конкретную эмоцию испытывает он сам или другой человек, способен вербализовать ее;
- понимает причины, которые вызвали данную эмоцию, и следствия, к которым она может привести. Способность к управлению эмоциями характеризуется тем, что человек:
- способен контролировать интенсивность эмоций, приглушить чрезмерно сильные эмоции;
- способен контролировать внешнее проявление эмоций;
- способен произвольно вызвать определенную эмоцию при необходимости[8].

Д.В. Люсин считал, что способность к пониманию и управлению эмоциями тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу.

Таким образом, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию.

Механизмы управления эмоциональным состоянием

Существуют способы управления эмоциями, которые направлены на создание условий жизни и деятельности.

Приведем несколько способов управления эмоциями.

1. Распределение эмоций заключается в расширении круга эмоциогенных ситуаций, что приводит к снижению интенсивности эмоций в каждой из них. Необходимость в сознательном распределении эмоций возникает при чрезмерной концентрации переживаний человека. Неспособность распределять эмоции может приводить к существенному ухудшению здоровья. Распределение эмоций происходит в результате расширения информации и круга общения. Информация о новых для человека объектах необходима для формирования новых интересов, которые превращают нейтральные ситуации в эмоциональные. Расширение круга общения выполняет ту же функцию, поскольку новые социальные и психологические контакты позволяют человеку найти более широкую сферу проявления своих чувств.

2. Сосредоточение необходимо в тех обстоятельствах, когда условия деятельности требуют полной концентрации эмоций на чем-то одном, имеющем решающее значение в определенный период жизни. В этом случае человек сознательно исключает из сферы своей активности ряд эмоциогенных ситуаций, чтобы повысить интенсивность эмоций в тех ситуациях, которые являются для него наиболее важными. Могут применяться различные житейские приемы сосредоточения эмоций, например, ограничение информации из привычных источников и исключение благоприятных условий деятельности в тех ситуациях, которые способствуют «распылению» эмоций.

3. Переключение связано с переносом переживаний с эмоциогенных ситуаций на нейтральные. При так называемых деструктивных эмоциях (гнев, ярость, агрессия) необходима временная замена реальных ситуаций иллюзорными или социально незначимыми. Если же конструктивные эмоции (прежде всего интересы) сконцентрированы на пустяках, то необходимо переключение на ситуации, имеющие повышенную социальную и культурную ценность. Применение этих способов управления эмоциями требует определенных усилий, изобретательности, выдумки. Поиск конкретных приемов зависит от личности, уровня ее зрелости.

4. Практика когнитивной реструктуризации

Суть заключается в изменении нашего восприятия ситуаций, что в свою очередь влияет на наши эмоциональные реакции и поведение. Вот некоторые основные шаги и способы управления эмоциями при практике когнитивной реструктуризации:

- Осознание своих мыслей – начало процесса. Важно обратить внимание на свои мысли в момент появления негативных эмоций и записать их. Далее необходимо провести анализ.

- После следует проанализировать негативные и деструктивные мысли, которые могут искажать реальность и вносить негативный вклад в эмоциональное состояние.
- Далее следует рассмотреть конкретные доказательства, поддерживающие или опровергающие эти негативные мысли. Этот процесс может включать в себя оценку фактов, логическое мышление и реалистичную оценку ситуации.
- Необходимо разработать альтернативные суждения, которые будут более реалистичными, положительными или конструктивными. Эти новые мысли могут заменить негативные и помочь изменить образ мышления.
- Важно применять новые убеждения на практике. Сознательно заменять негативные мысли новыми, более реалистичными и адекватными. Со временем это поможет изменить образ мышления и более эффективно управлять своими эмоциями.

5. Упражнение «STOP»

«STOP» – простой и эффективный метод управления эмоциями в сложных ситуациях, особенно когда вы осознаете, что ваша реакция может быть неподходящей или привести к конфликту. «STOP» – акроним (вид аббревиатуры, образованный начальными звуками), который состоит из следующих четырех шагов:

- **СТОП:** остановитесь и прервите текущий поток мыслей и эмоций. Позвольте себе мгновение, чтобы выйти из автоматической реакции и взять контроль над ситуацией.
- **ТИХО:** сделайте момент паузы, чтобы успокоиться и собраться с мыслями. Глубокий вдох и выдох или другие методы расслабления помогут снять напряжение и улучшить ясность мышления.
- **ОБДУМАЙТЕ:** задайте себе несколько вопросов, чтобы рационально оценить ситуацию. Размышляйте о возможных последствиях своих мыслей и следующих за ними действий и о том, что вам на самом деле важно в этой ситуации.
- **ПРОДОЛЖАЙТЕ:** примите осознанное решение о том, как вы будете действовать далее. Используйте свои новые мысли и понимание, чтобы вести себя соответственно. Это может быть более уместная реакция или принятие мер для разрешения ситуации мирным путем.

Упражнение «STOP» помогает создать пространство для размышлений и позволяет вам сделать более осознанный выбор в отношении своего поведения. С течением времени ваша практика этого метода станет автоматической, а процесс управления эмоциями проще.

Таким образом, преодолевать барьеры взаимопонимания, возникающие в различных ситуациях общения, непросто. Для этого нужно хорошо разбираться в нюансах человеческой психологии, в том числе и своей собственной. Значительно проще другое — самому не создавать эти барьеры. Чтобы не оказаться основным препятствием на пути к взаимопониманию с окружающими, человеку необходимо знать психологические правила общения, и прежде всего научиться управлять своими эмоциями. Однако необходимо помнить, что при полном подавлении эмоций невозможно достичь некоторых целей, которые ставит перед собой любой человек. Одна из таких целей – человеческое взаимопонимание. Не случайно многие писатели-фантасты худшую перспективу развития рода человеческого связывают с утратой богатства эмоциональных переживаний, с общением, построенным по строго выверенным логическим схемам.

Результаты анкетирования школьников

Для определения уровня эмоционального интеллекта, мы использовали методику Н. Холла. Данная методика позволяет понять, каким образом вы применяете эмоции в жизни и работе, а также помогает увидеть, как человек управляет эмоциями в принятии решений.

Он содержит 5 шкал:

- Эмоциональная осведомленность – понимаете ли вы, какие конкретно эмоции вы сейчас чувствуете и почему; осознание и понимание своих эмоций.
- Управление своими эмоциями – умение подчинять собственные эмоции и использовать их для достижения тех или иных целей, эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость.

- Самомотивация – умение замотивировать себя с использованием собственных эмоций, произвольное управление своим поведением с помощью управления своими эмоциями.
- Эмпатия – понимание, какие эмоции и чувства испытывают другие люди в данный момент и почему; способность сопереживать, сочувствовать состоянию другого человека.
- Управление эмоциями других людей – умеете ли вы влиять на эмоциональное состояние других людей, вызывать определенные чувства, побуждать их к действию.

Опросник состоит из 30 пунктов(см. Приложение 1), ответы на которые формируются по 6-балльной шкале Ликкерта. Респонденты оценивают степень согласия с каждым из предложенных утверждений.

В диагностике участвовал 101 респондент. Из них - 43 юношей, 58 девушек.

Остановимся на описании некоторых результатов.

Если посмотреть общее значение, то с утверждением «для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни», полностью согласны всего 26%, в основном согласны – 30%, отчасти согласны – 28% обучающихся.

Так же мы видим, что отрицательные эмоции не служат источником знаний у 4 % респондентов. В основном не согласны 5%, отчасти не согласны 8% (см. рис 1).

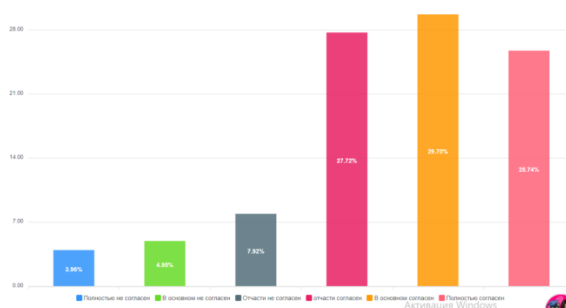


Рисунок 1. Отрицательные и положительные эмоции служат источником знания

Распределение по юношам и девушкам, произошло таким образом, что полностью не согласны, что отрицательные и положительные эмоции служат источником знания –3% юноши и 2% девушки. Отчасти согласны 12% юношей и 16% девушек. В основном согласны 13% юношей и 17% девушек (см. рис 2).

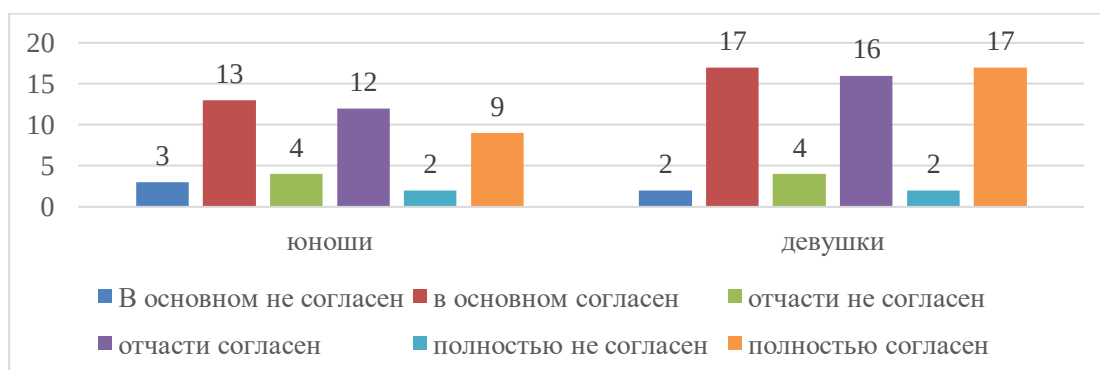


Рисунок 2. Ответы юношей и девушек

С утверждением «как отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в своей жизни», в основном согласны 30% респондентов, отчасти согласны 36%, полностью согласны 13%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 12% опрошиваемых, 5 и 5 % (см. рис 3)

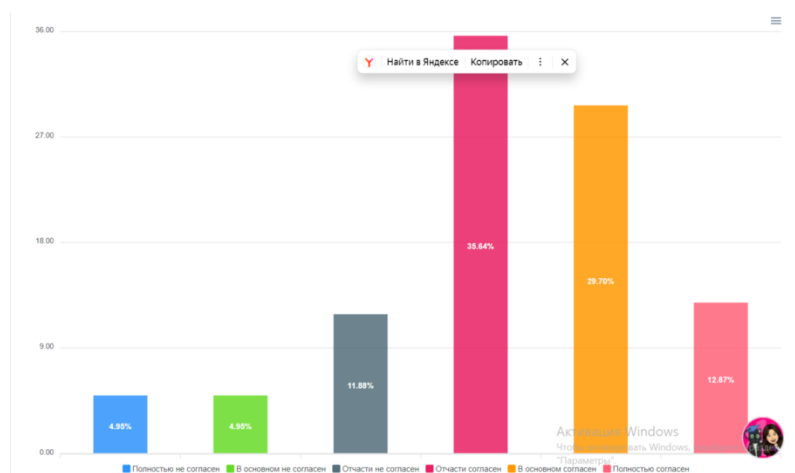


Рисунок 3. Отрицательные эмоции помогают понять изменения в своей жизни

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, что полностью не согласных - нет. Отчасти согласны по 21%, то есть одинаковое количество. В основном они, конечно, согласны. (см. рис 4)

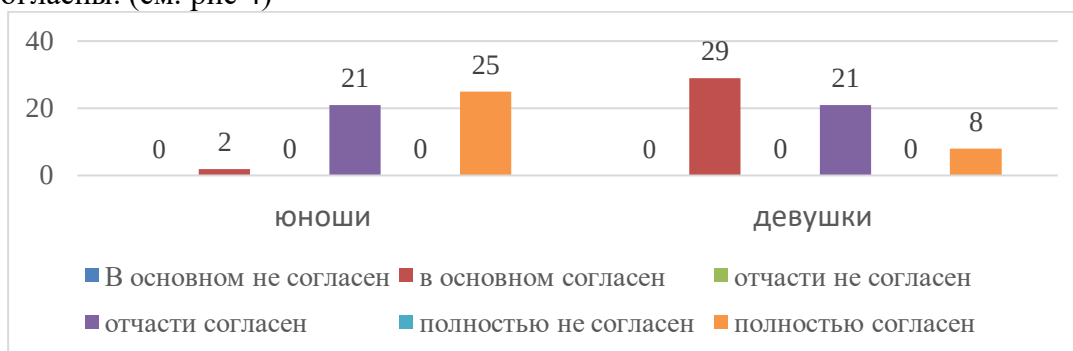


Рисунок 4. Ответы юношей и девушек

С утверждением «я спокоен, когда испытываю давление со стороны», в основном согласны 10% респондентов, отчасти согласны 17%, полностью согласны 12%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 19% опрашиваемых, 21 и 19% (см. рис 5)

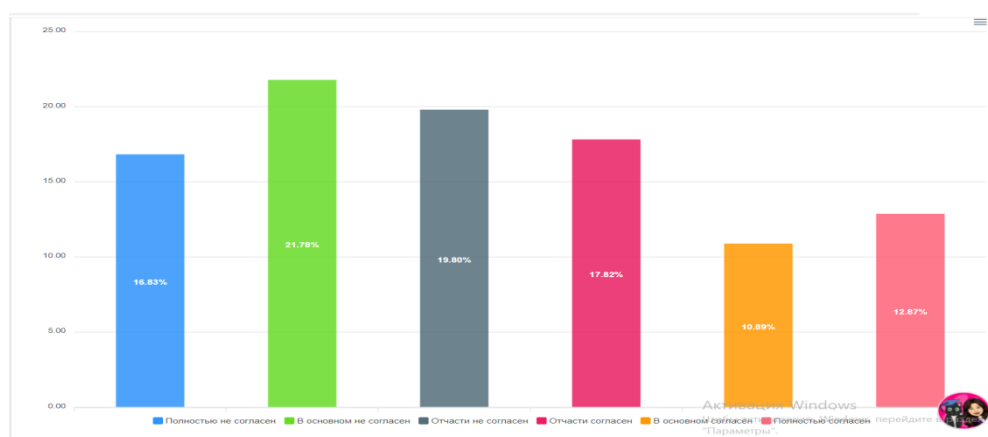


Рисунок 5. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 13% респондентов юноши и 7% девушки, отчасти согласны 9% юноши и 8% девушки, полностью согласны 5% юношей и 7% девушек. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 15% опрашиваемых, 18% и 10% (см. рис 6)

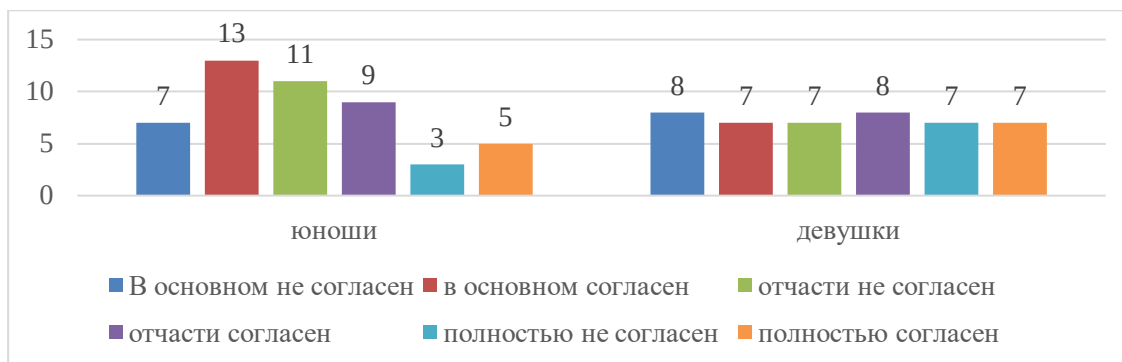


Рисунок 6. Ответы юношей и девушек

Со следующим утверждением о способности наблюдать за изменением своих чувств, полностью согласны большинство респондентов, «в основном» и «отчасти» мы видим высокие проценты. Но есть ребята, которые не способны наблюдать за изменением своих чувств.

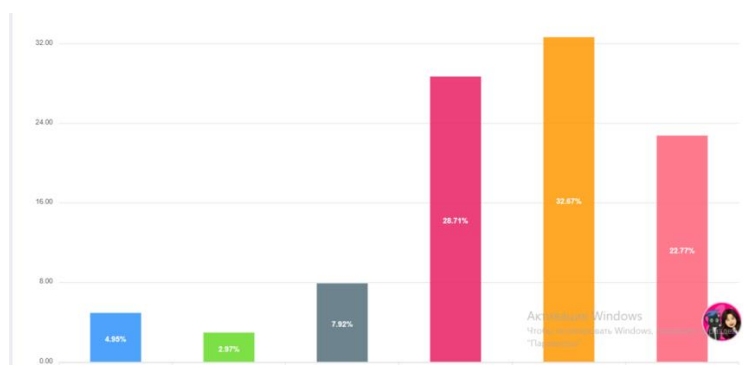


Рисунок 7. Наблюдение за своими чувствами

Более наблюдательны за своими чувствами оказались девушки (42%), чем юноши (33%). Есть ребята, которые вообще не думают о том, чтобы наблюдать за своими чувствами. (см. рис.8)

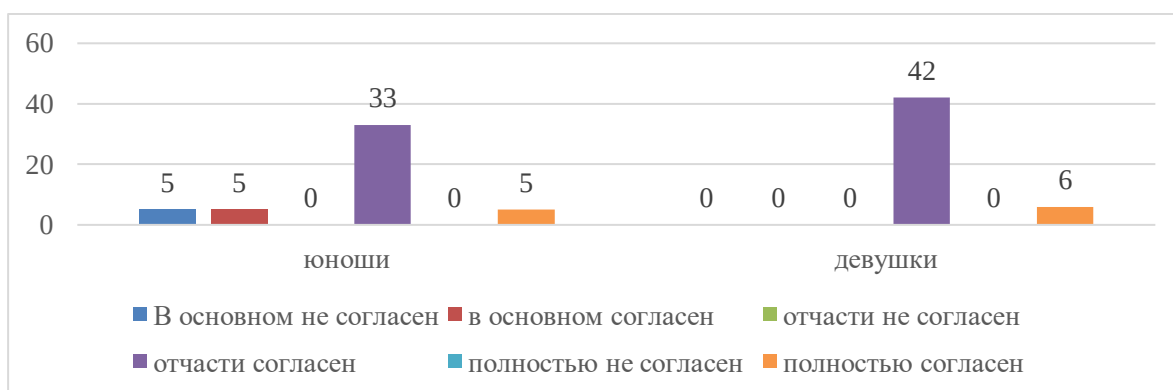


Рисунок 8. Ответы юношей и девушек

С утверждением «когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни», в основном согласны 23% респондентов, отчасти согласны 26%, полностью согласны 30%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 7% опрошиваемых, 3 и 6% (см. рис 9)

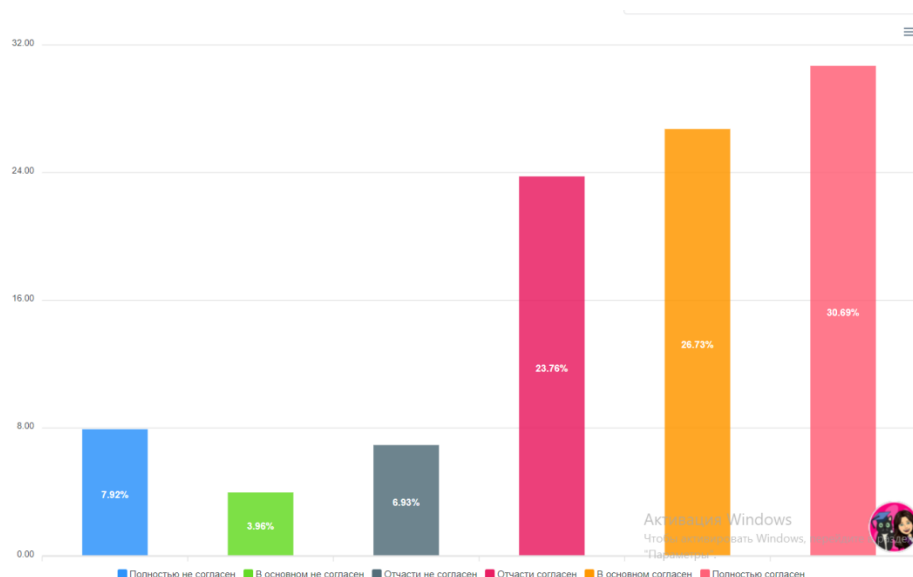


Рисунок 9. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни

Более спокойными и сосредоточенными оказались девушки (42%), чем юноши (35%). Есть ребята, которые не могут быть спокойными и сосредоточиться в соответствии с ситуацией. (см. рис.10)

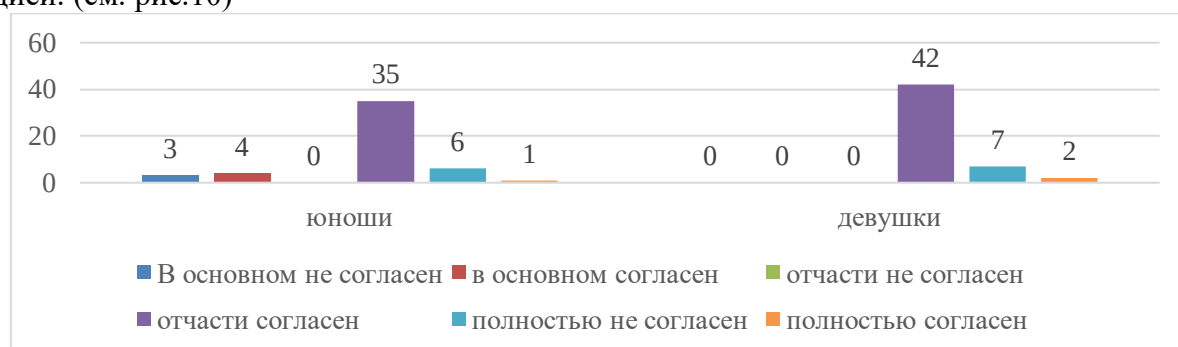


Рисунок 10. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие, как веселье, радость, внутренний подъем и юмор», в основном согласны 22% респондентов, отчасти согласны 25%, полностью согласны 26%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 3% опрошиваемых, 6 и 13% (см. рис 11)

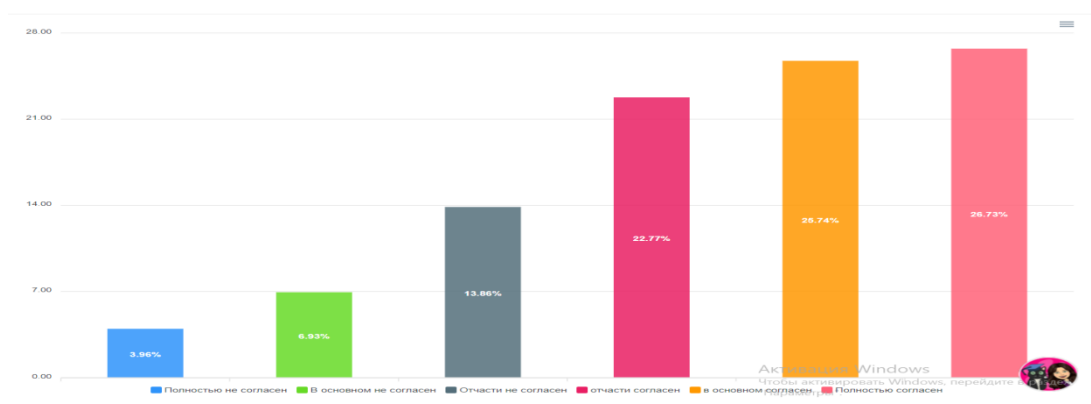


Рисунок 11. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни

Более веселыми и радостными оказались юноши (37%), чем девушки (28%). Есть ребята, которые не могут быть веселыми по необходимости. (см. рис.12)

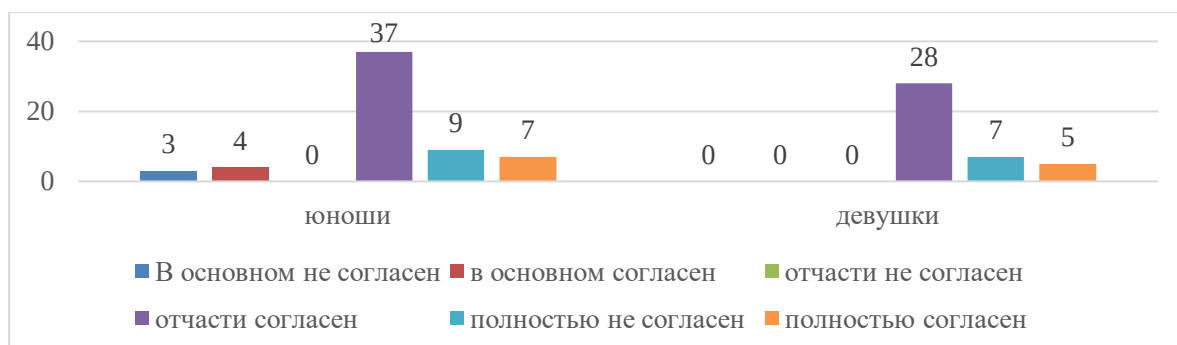


Рисунок 12. Ответы юношей и девушек

С утверждением «я слежу за тем, как я себя чувствую», в основном согласны 37% респондентов, отчасти согласны 27%, полностью согласны 13%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 3% опрошиваемых, 6 и 11% (см. рис 13)

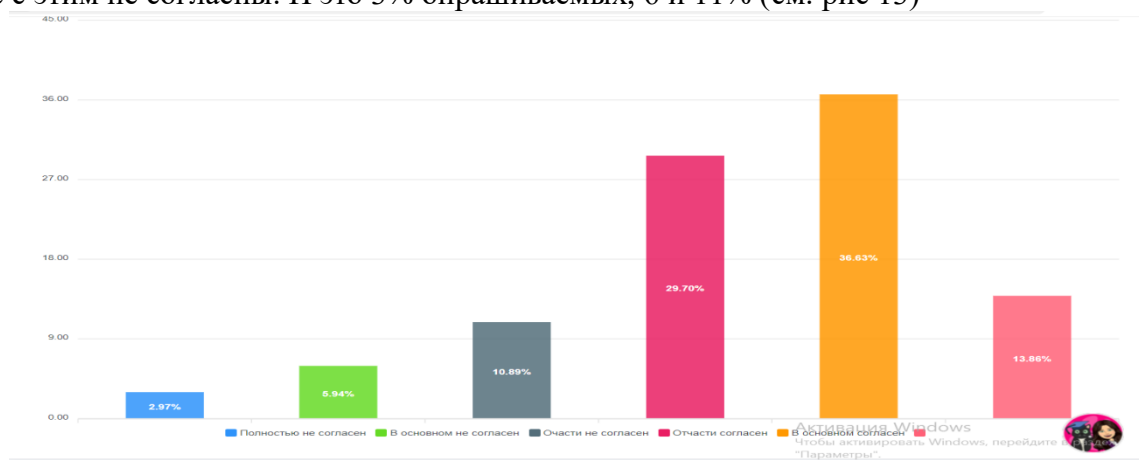


Рисунок 13. Я слежу за тем, как я себя чувствую

Юноши и девушки следят за тем, как они себя чувствуют (28% и 35 соответственно). Есть ребята, которые не анализируют свое состояние, и это юноши (7%). (см. рис.14)

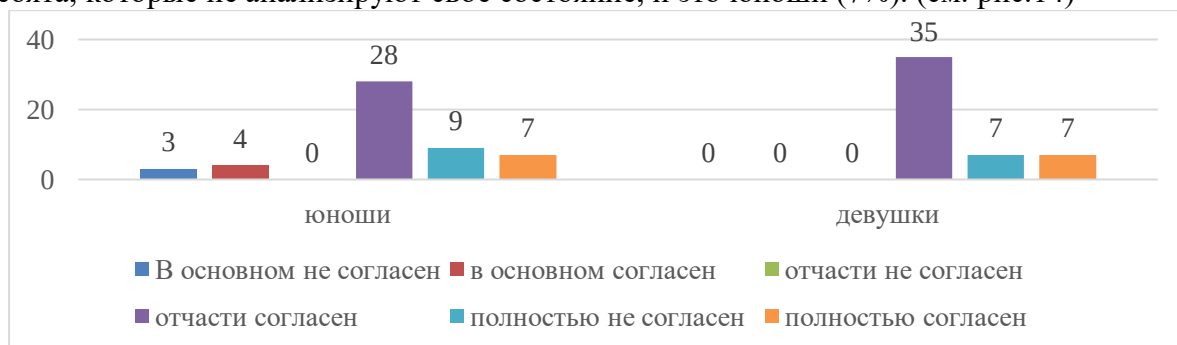


Рисунок 14. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «после того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами», в основном согласны 29% респондентов, отчасти согласны 17%, полностью согласны 19%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 7% опрошиваемых, 11 и 16% (см. рис 15)

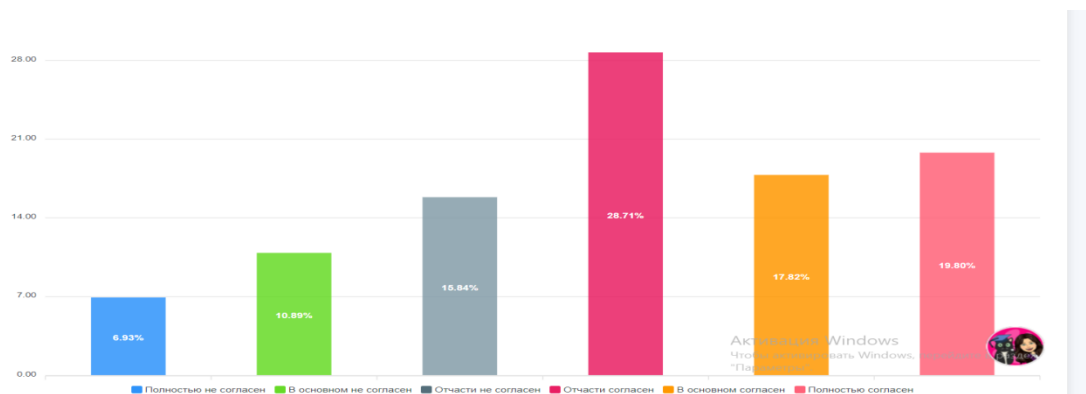


Рисунок 15. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами

Юноши быстрее могут совладать со своими чувствами, чем девушки (45% и 14 соответственно). Есть ребята, среди девушек, иногда не могут совладать со своими чувствами. (см. рис.16)

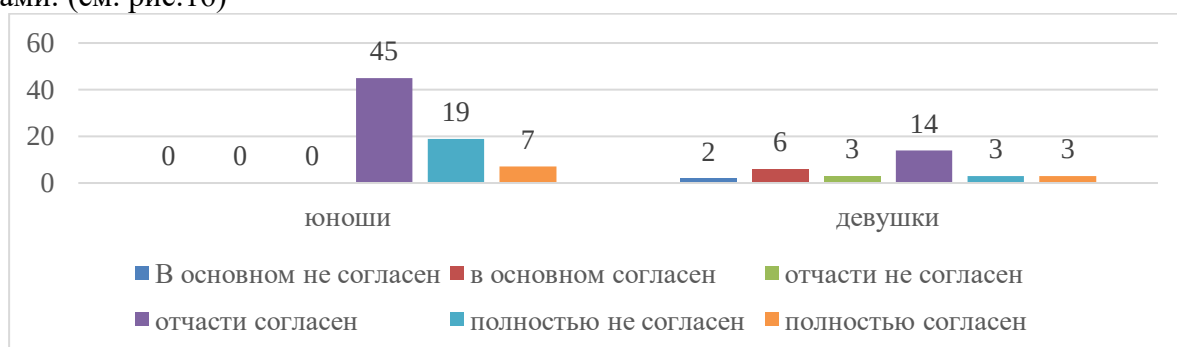


Рисунок 16. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я способен выслушивать проблемы других людей», в основном согласны 0% респондентов, отчасти согласны 22%, полностью согласны 50%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 7% опрошенных, 13 и 6% (см. рис 17)

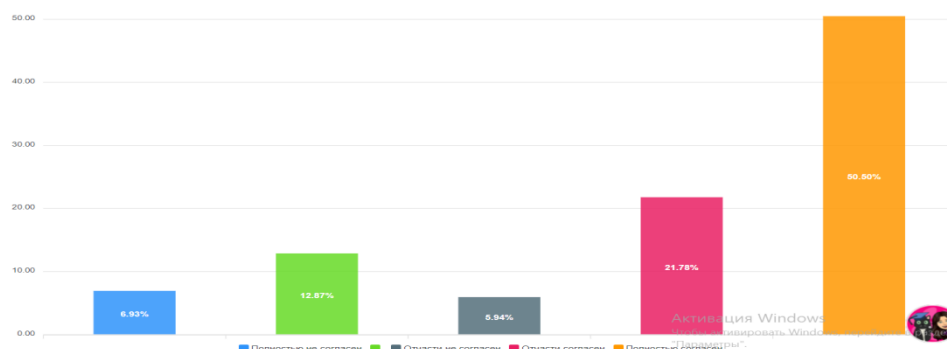


Рисунок 17. Я способен выслушивать проблемы других людей

Способность выслушивать проблемы других людей преобладает у девушек, чем у юношей (39% и 23 соответственно). Есть юноши, которым не интересны чужие проблемы. (см. рис.18)

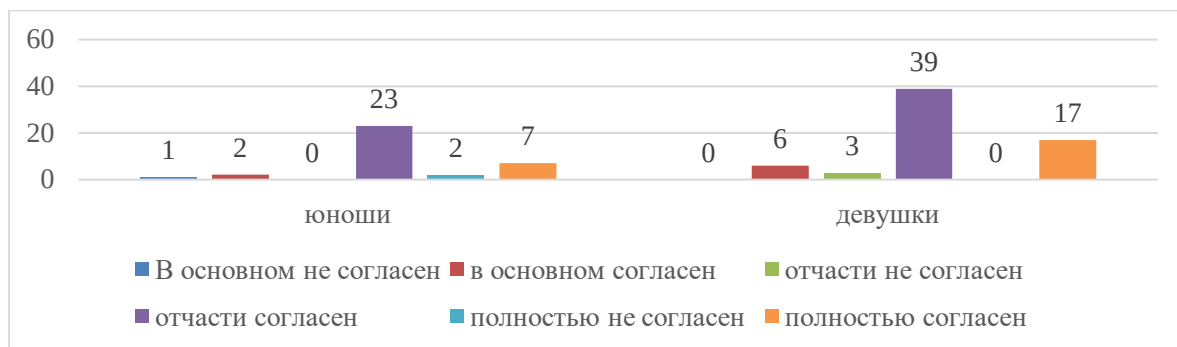


Рисунок 18. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я не застреваю на отрицательных эмоциях», в основном согласны 25% респондентов, отчасти согласны 28%, полностью согласны 21%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 4% опрошенных, 9 и 13% (см. рис 19)

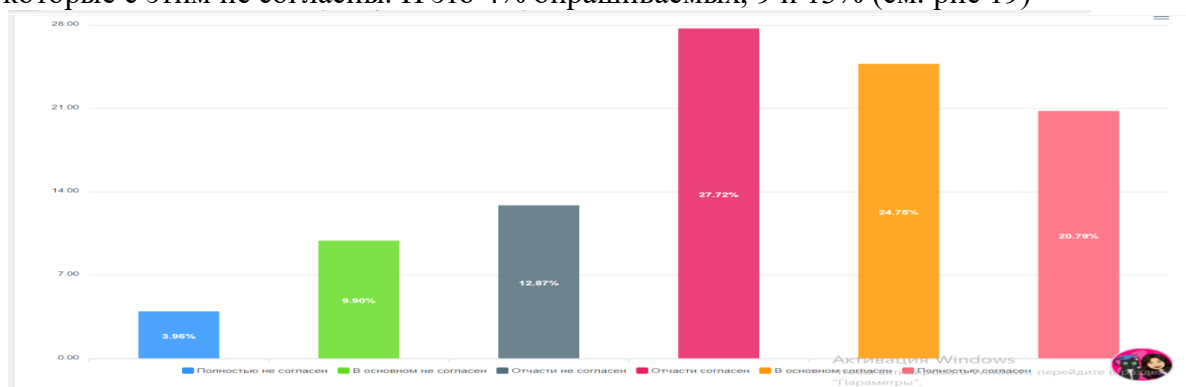


Рисунок 19. Я не застреваю на отрицательных эмоциях

Юноши и девушки в основном не застревают на отрицательных эмоциях (39% и 23 соответственно). (см. рис.20)

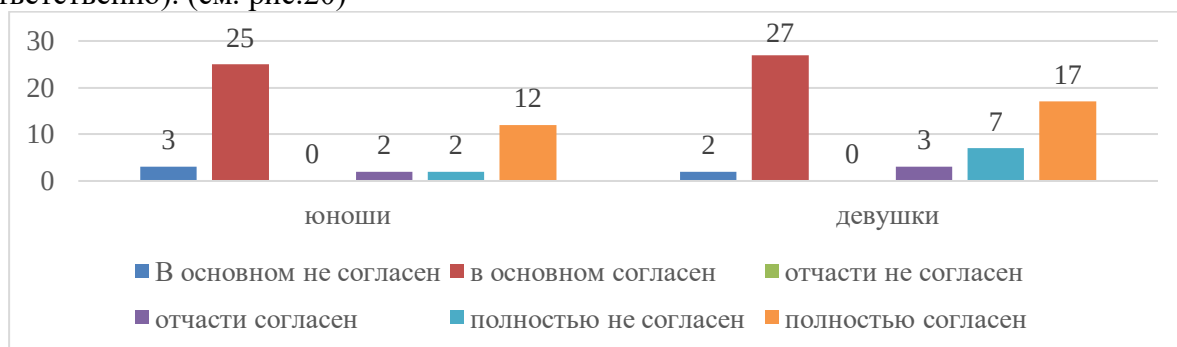


Рисунок 20. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я чувствителен к эмоциональным потребностям других», в основном согласны 10% респондентов, отчасти согласны 32%, полностью согласны 14%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 3% опрошенных, 17 и 24% (см. рис 21)

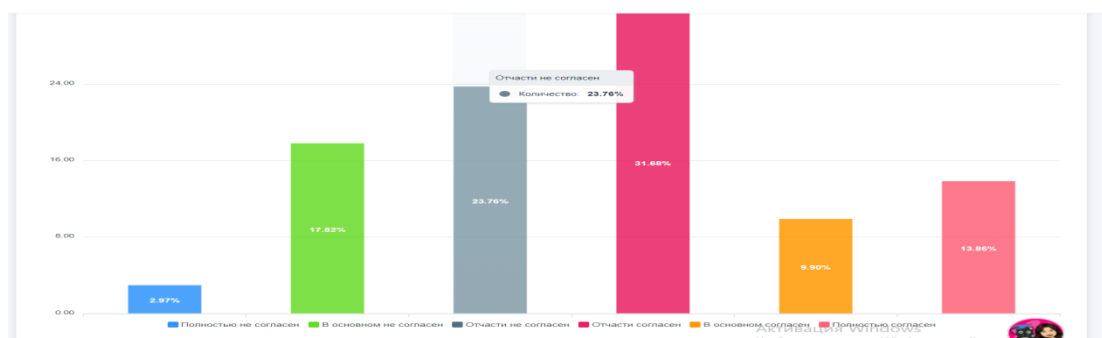


Рисунок 21. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других

Чувствительность к чужим эмоциональным потребностям у девушек выше, чем у юношей. (39% и 23 соответственно). (см. рис.22)

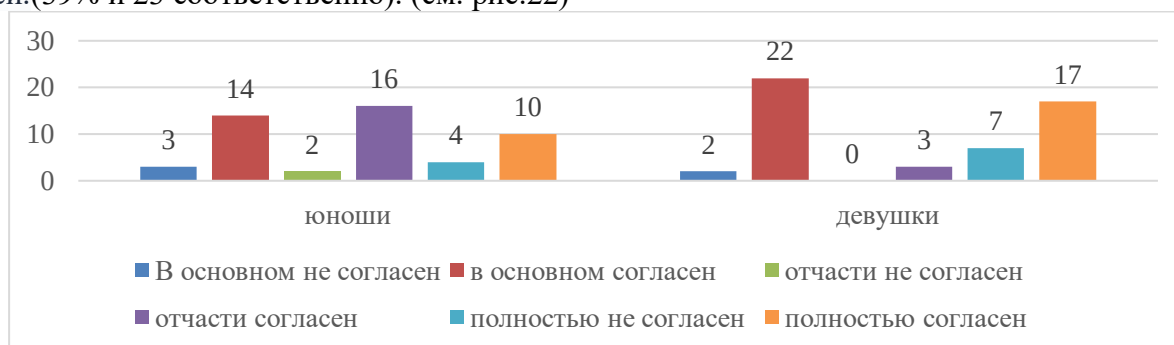


Рисунок 22. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я могу действовать на других людей успокаивающе», в основном согласны 34% респондентов, отчасти согласны 17%, полностью согласны 19%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 4% опрошенных, 14 и 13% (см. рис 23)

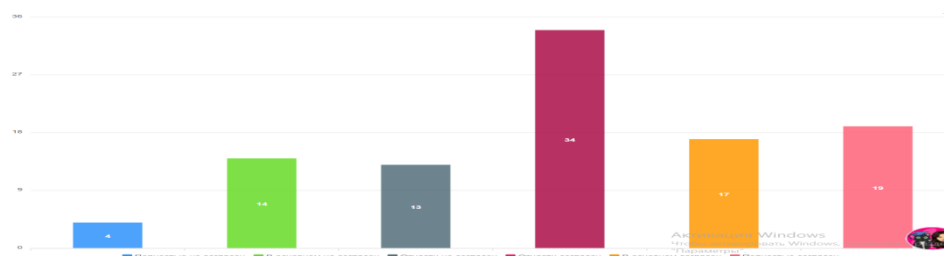


Рисунок 23. Я могу действовать на других людей успокаивающе

На вопрос «Я могу действовать на других людей», позиция в основном согласны у девушек выше, чем у юношей. (20% и 14 соответственно). Некоторые ребята вообще не могут никого успокаивать. (см. рис.24)

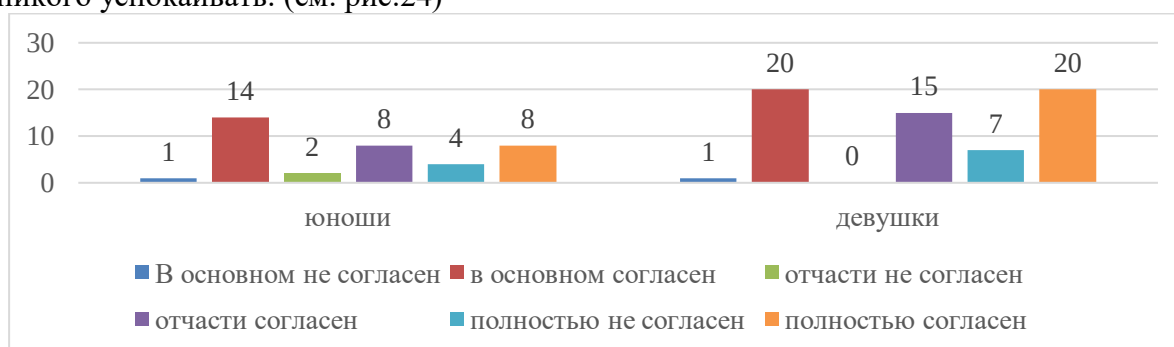


Рисунок 24. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия», в основном согласны 31% респондентов, отчасти согласны 19%, полностью согласны 25%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 4% опрошенных, 5 и 15% (см. рис 25)

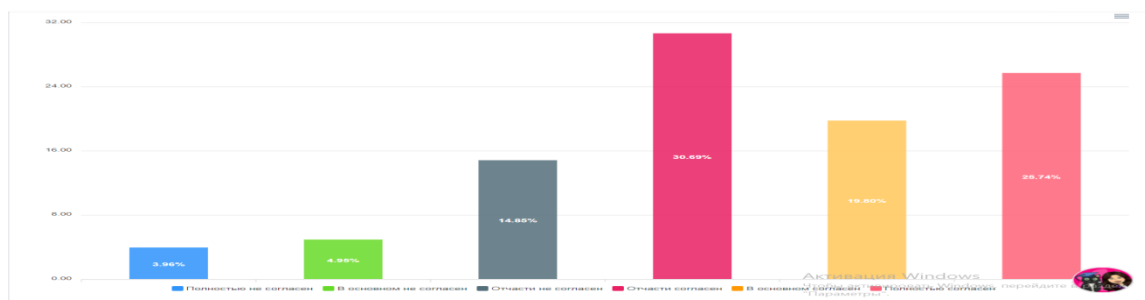


Рисунок 25. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия

Перед лицом препятствия могут вставать снова и снова юноши, девушки не очень настойчивые. (26% и 12 соответственно). (см. рис.26)

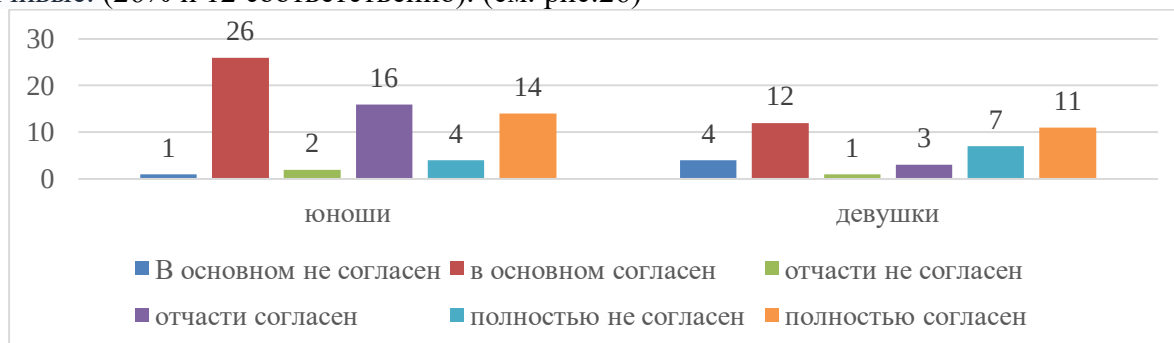


Рисунок 26. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я стараюсь подходить к жизненным проблемам творчески», в основном согласны 31% респондентов, отчасти согласны 26%, полностью согласны 25%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 3% опрошенных, 3 и 13% (см. рис 27)

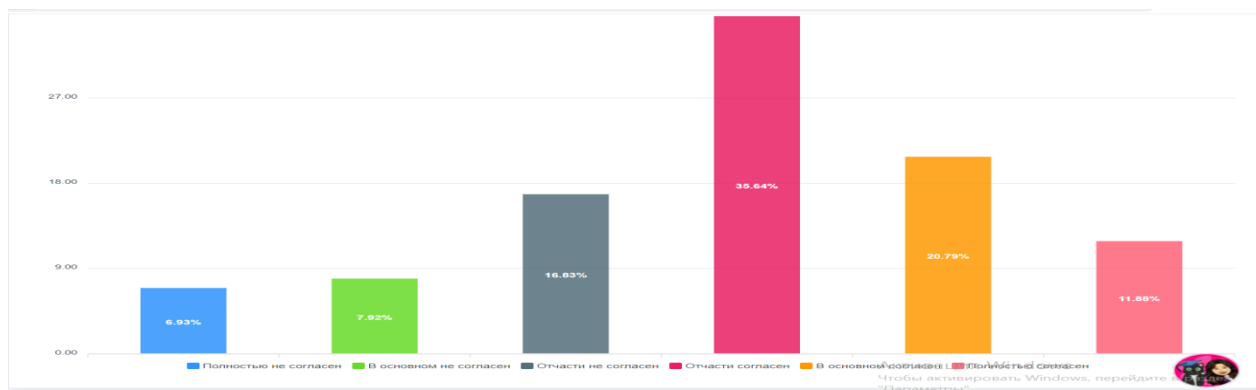


Рисунок 27. Я стараюсь подходить к жизненным проблемам творчески

На вопрос: «Я стараюсь подходить к жизненным проблемам творчески» в основном согласны (20%) и отчасти согласны (32%) были девушки; в отличие от юношей (9% и 12%). (см. рис.28)

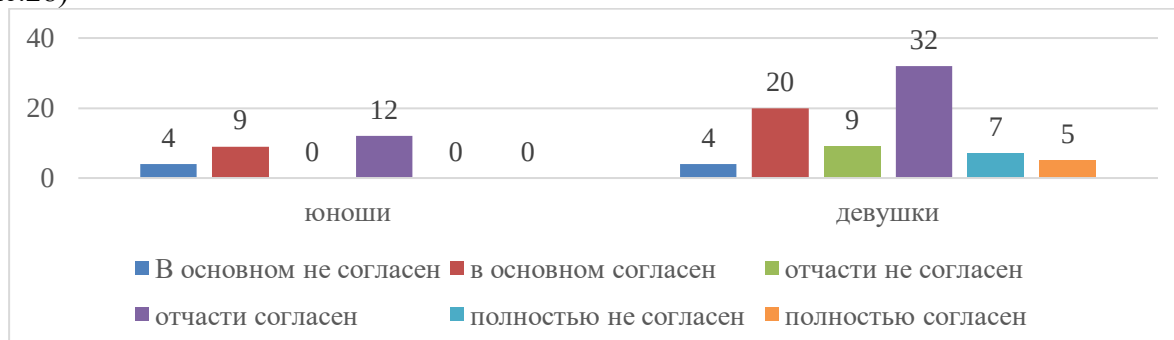


Рисунок 28. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.», в основном согласны 36% респондентов, отчасти согласны 21%, полностью согласны 12%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 7% опрошенных, 8 и 17% (см. рис 29)

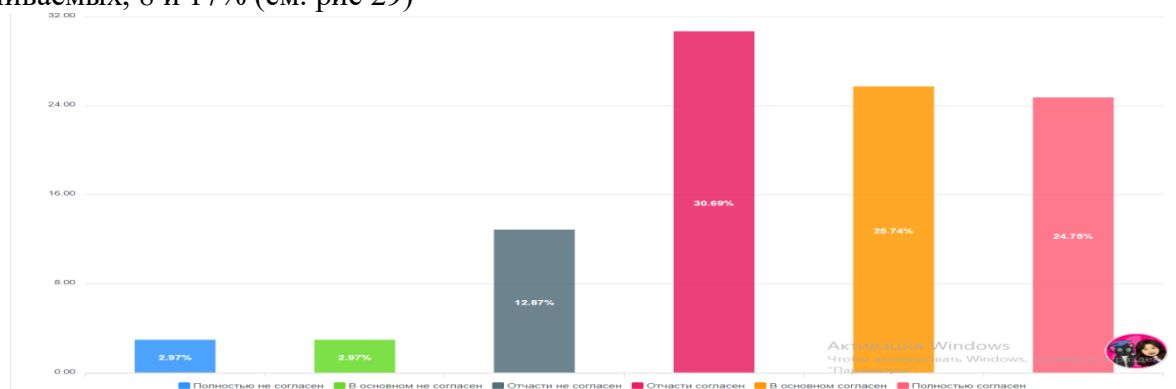


Рисунок 29. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей

На вопрос: «Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей» в основном согласны (34%) и отчасти согласны (41%). (см. рис.30)

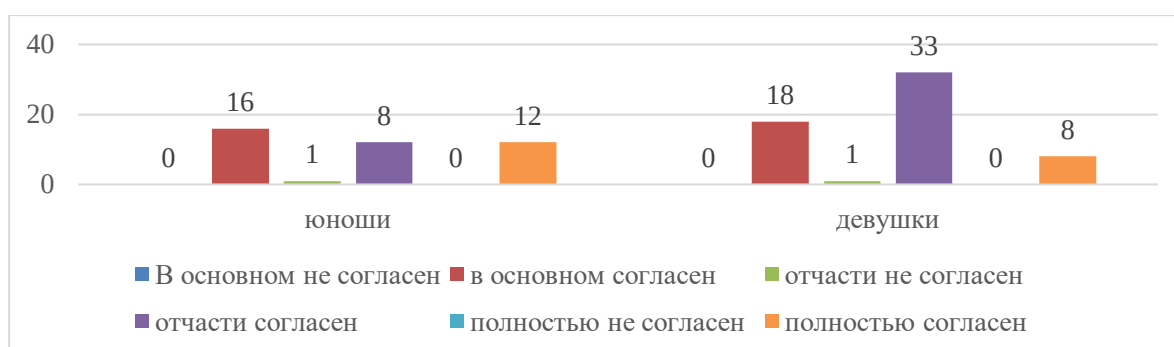


Рисунок 30. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности», в основном согласны 23% респондентов, отчасти согласны 18%, полностью согласны 25%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 5% опрошенных, 8 и 18% (см. рис 31)

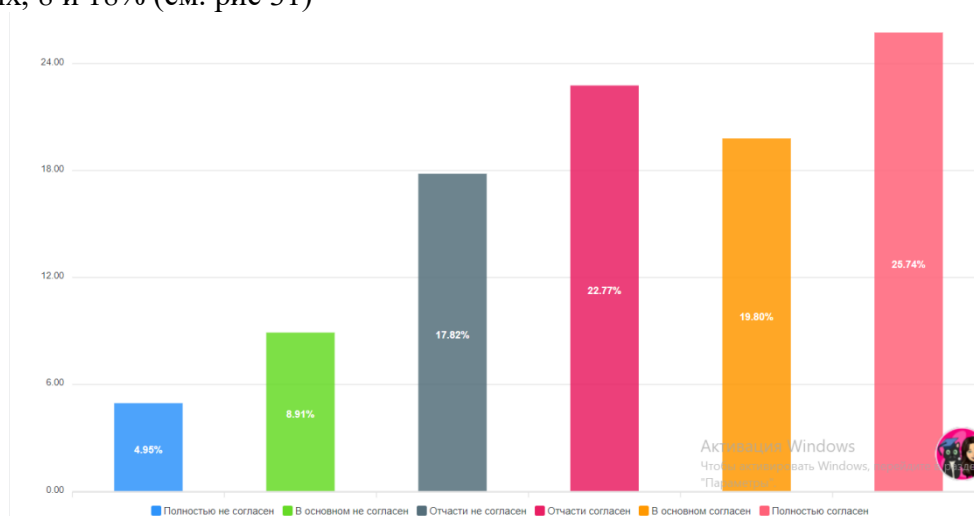


Рисунок 31. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 16% респондентов юноши и 18% девушки, отчасти согласны 8% юноши и 33% девушки, полностью согласны 12% юношей и 8% девушек. Не согласных нет. (см. рис 32)

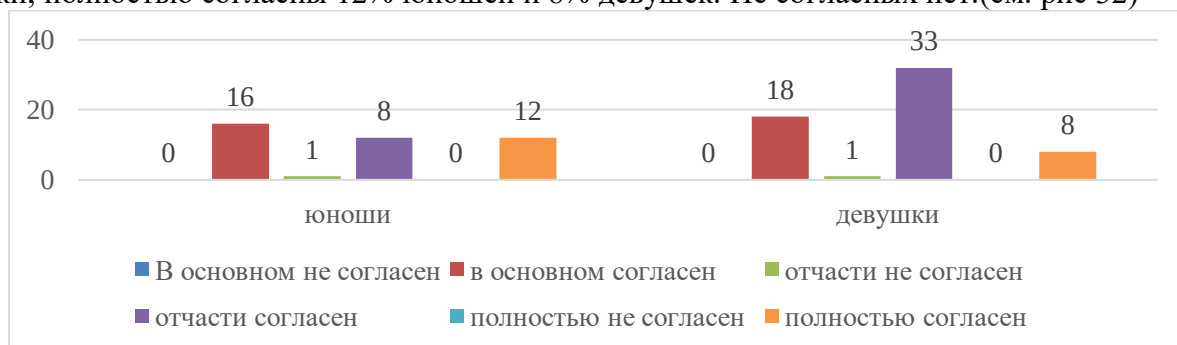
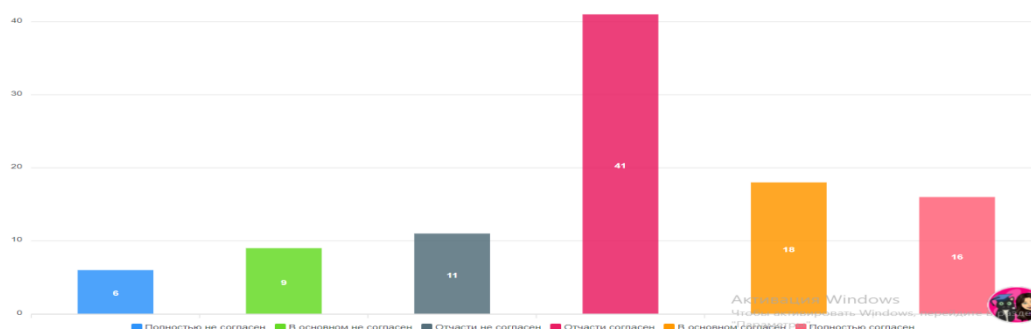


Рисунок 32. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема», в основном согласны 18% респондентов, отчасти согласны 41%, полностью согласны 16%.



Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 6% опрошиваемых, 9 и 11% (см. рис 33)

Рисунок 33. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 12% респондентов юноши и 21% девушки, отчасти согласны 8% юноши и 31% девушки, полностью согласны 12% юношей и 10% девушек. Не согласны юноши. (см. рис 34)

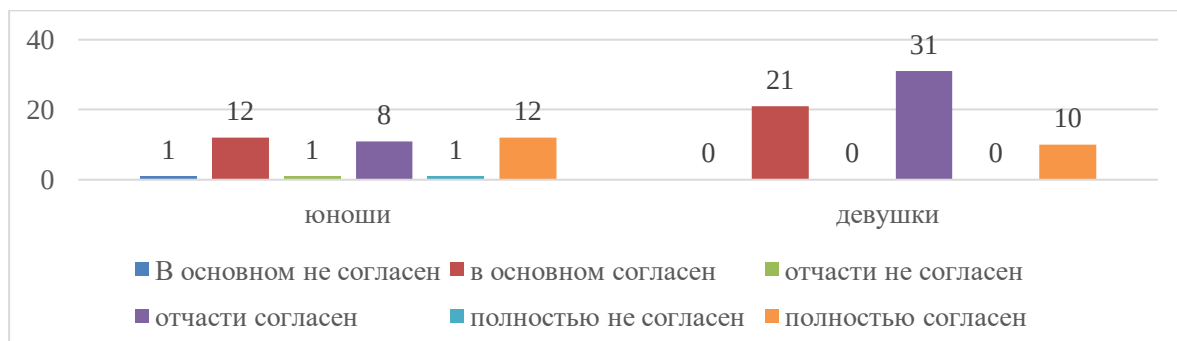


Рисунок 34. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения», в основном согласны 22% респондентов, отчасти согласны 25%, полностью согласны 22%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 8% опрошиваемых, 10 и 14% (см. рис 35)

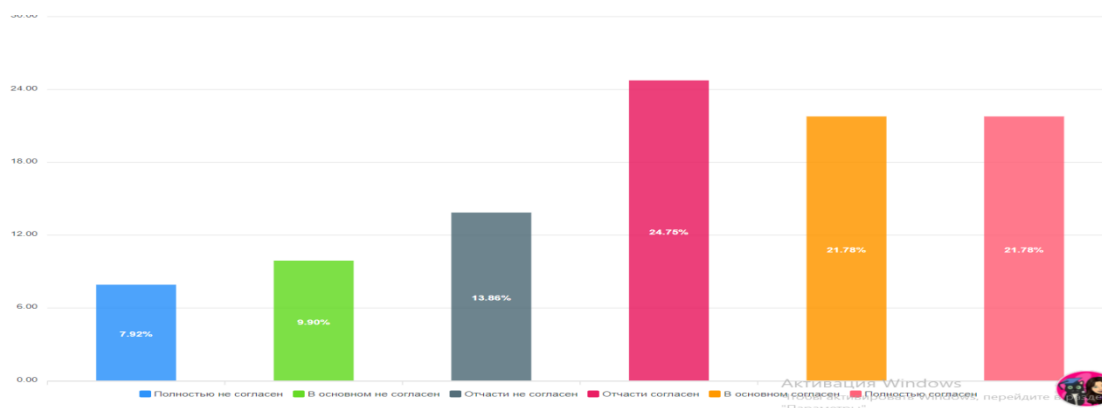


Рисунок 35. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 17% респондентов юноши и 28% девушки, отчасти согласны 17% юноши и 28% девушки, полностью согласны 12% юношей и 9% девушек. Не согласны юноши и девушки (2% и 4% соответственно). (см. рис 34)

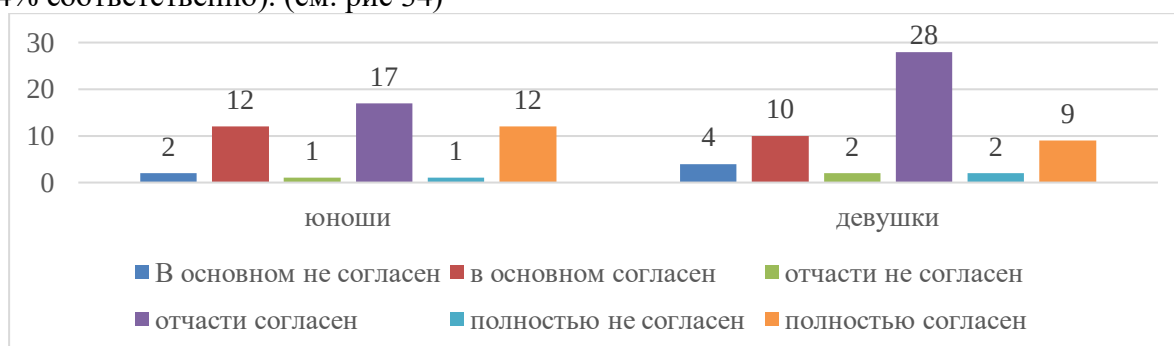


Рисунок 36. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы»», в основном согласны 22% респондентов, отчасти согласны 29%, полностью согласны 20%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 6% опрашиваемых, 4 и 20% (см. рис 37)

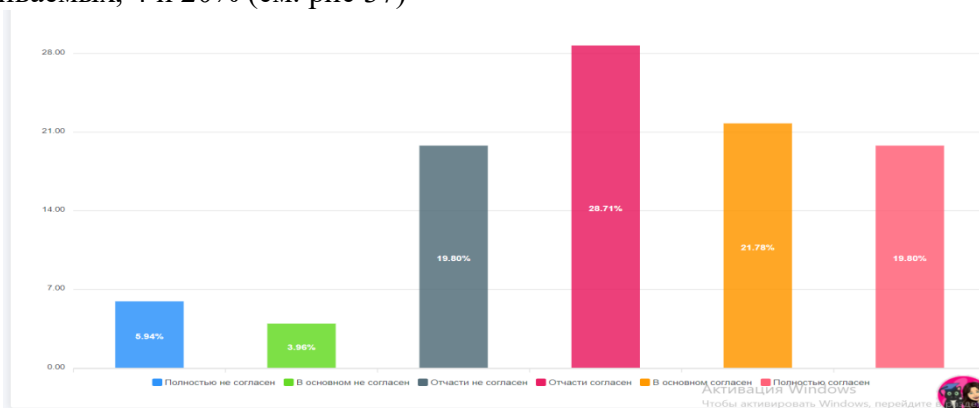


Рисунок 37. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы»

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 12% респондентов юноши и 28% девушки, отчасти согласны 17% юноши и 28% девушки, полностью согласны 13% юношей и 18% девушек. Не согласных нет.

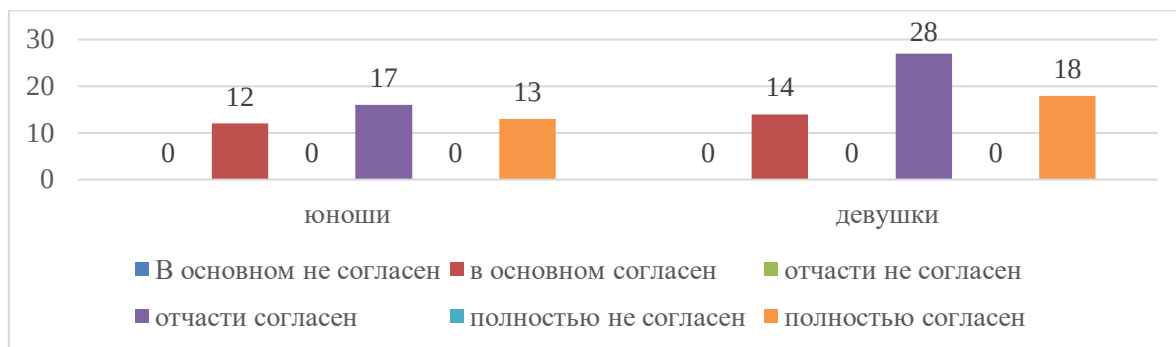


Рисунок 38. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто», в основном согласны 22% респондентов, отчасти согласны 29%, полностью согласны 20%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 6% опрашиваемых, 4 и 20% (см. рис 39)

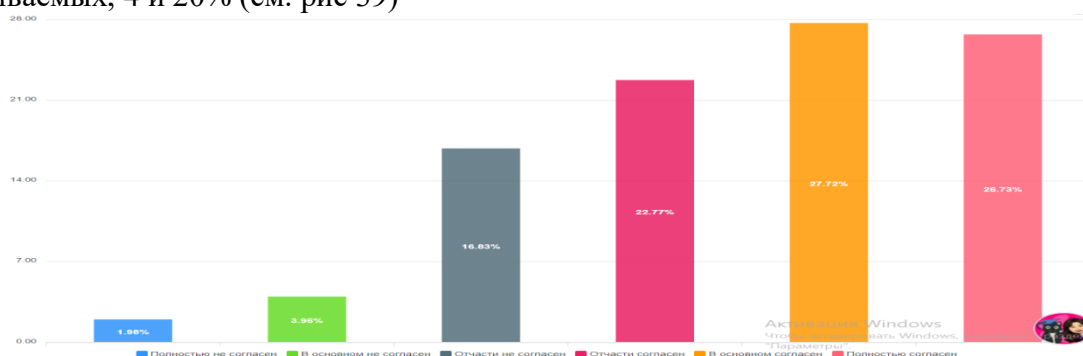


Рисунок 39. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 10% респондентов юноши и 13% девушки, отчасти согласны 15% юноши и 25% девушки, полностью согласны 13% юношей и 18% девушек. Не согласных по 1%. (см. рис. 40)

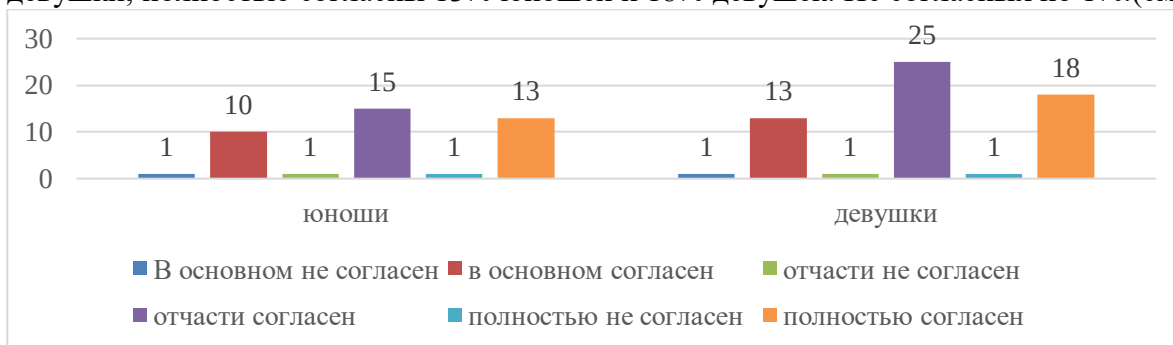


Рисунок 40. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я могу хорошо распознавать эмоции по выражению лица», в основном согласны 25% респондентов, отчасти согласны 28%, полностью согласны 23%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 2% опрашиваемых, 9 и 12% (см. рис 41)

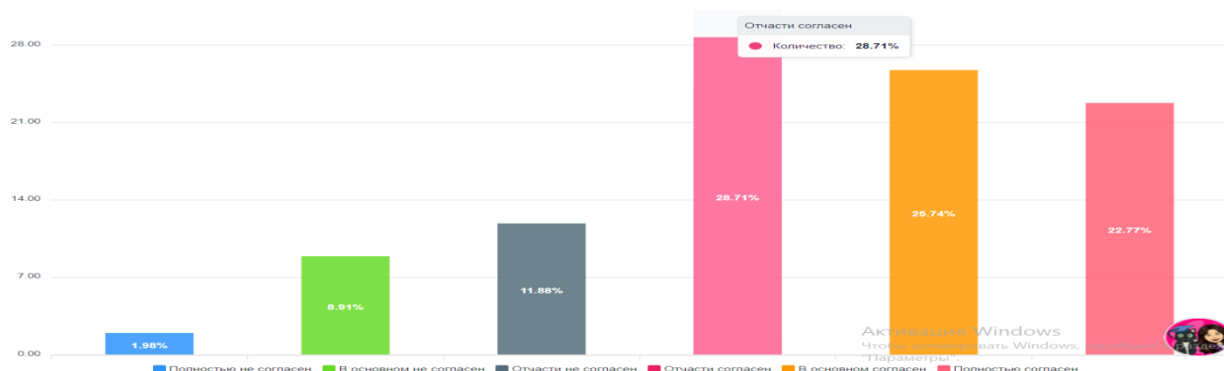


Рисунок 41. Я могу хорошо распознавать эмоции по выражению лица

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 12% респондентов юноши и 15% девушки, отчасти согласны 13% юноши и 27% девушки, полностью согласны 8% юношей и 19% девушек. Не согласных по 1%. (см. рис. 42)

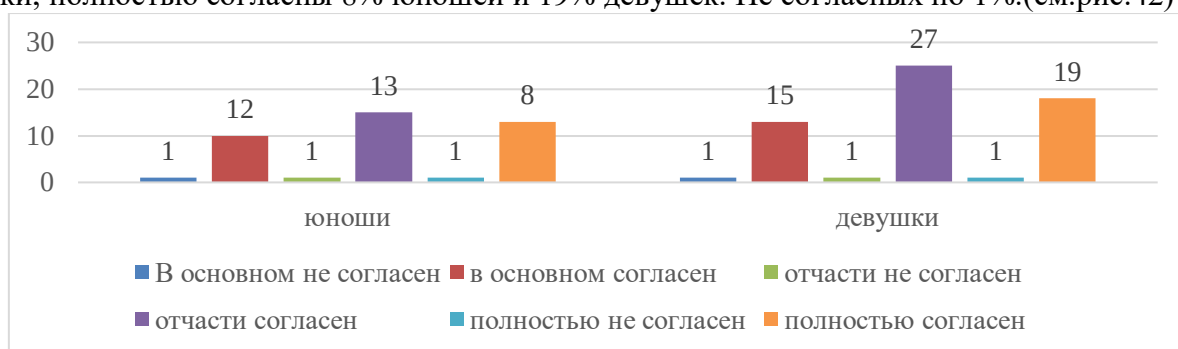


Рисунок 42. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать», в основном согласны 18% респондентов, отчасти согласны 33%, полностью согласны 27%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 1% опрашиваемых, 8 и 14% (см. рис 43)

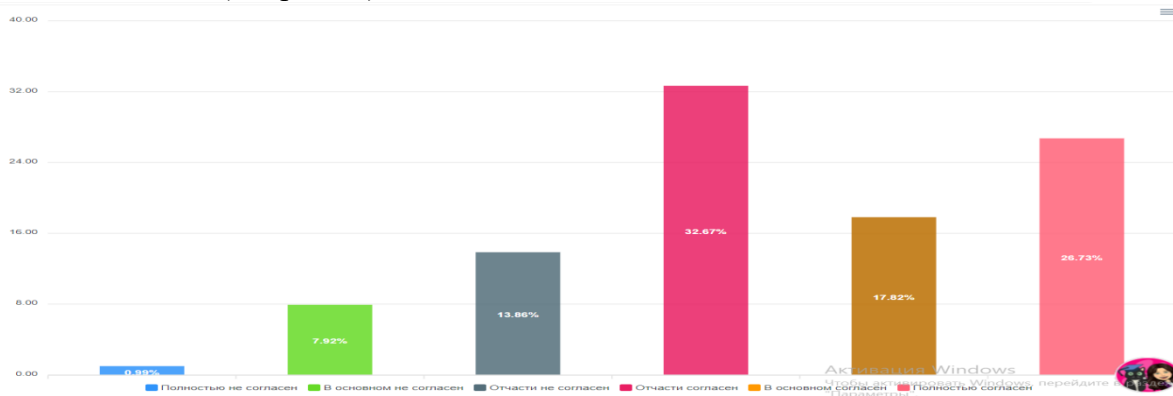


Рисунок 43. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 12% респондентов юноши и 15% девушки, отчасти согласны 16% юноши и 25% девушки, полностью согласны 8% юношей и 19% девушек. Не согласных нет%. (см. рис. 44)

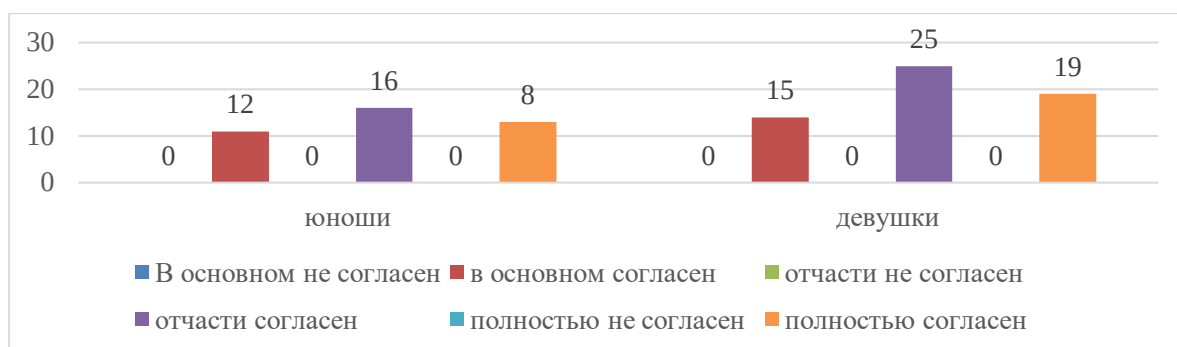


Рисунок 44. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются», в основном согласны 19% респондентов, отчасти согласны 42%, полностью согласны 19%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 3% опрашиваемых, 1 и 15% (см. рис 45)

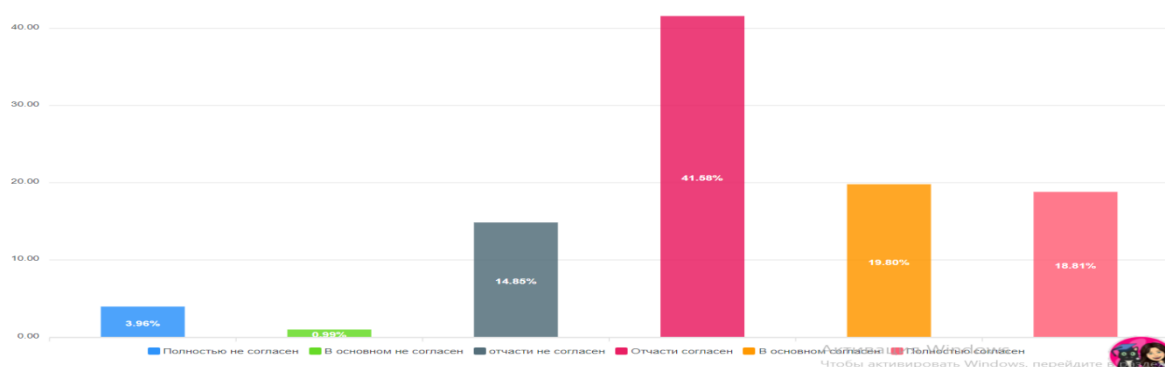


Рисунок 45. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 8% респондентов юноши и 7% девушки, отчасти согласны 23% юноши и 26% девушки, полностью согласны 10% юношей и 12% девушек, полностью не согласны по 1%, в основном не согласны по 3%, отчасти не согласен 2% у юношей и 4% у девушек. (см.рис.46)

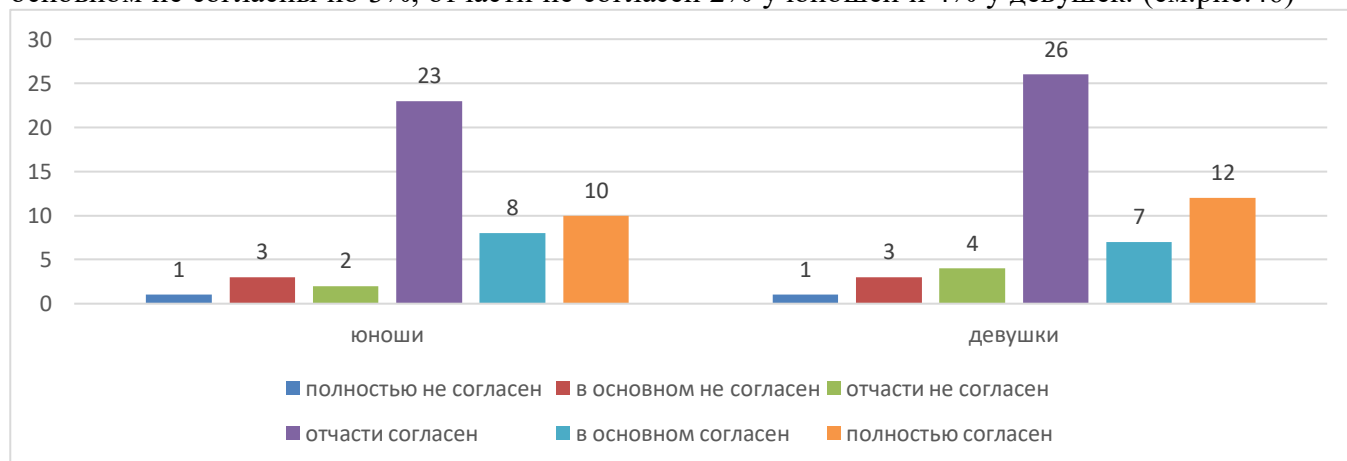


Рисунок 46. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей», в основном согласны 19% респондентов, отчасти согласны 42%, полностью согласны 19%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 3% опрашиваемых, 1 и 15% (см. рис 47)

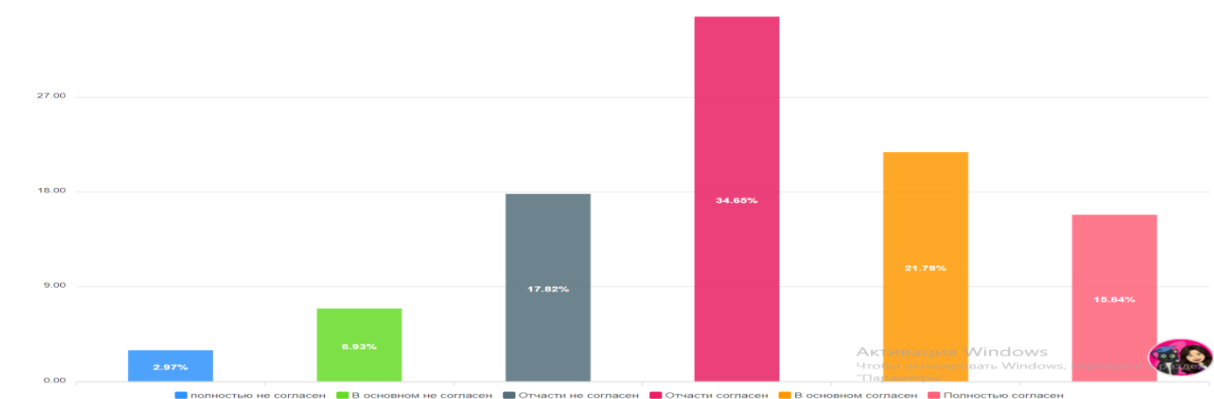


Рисунок 47. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 26% респондентов юноши и 28% девушки, отчасти согласны 6% юноши и 8% девушки, полностью согласны 14% юношей и 16% девушек, не согласных нет. (см.рис.48)

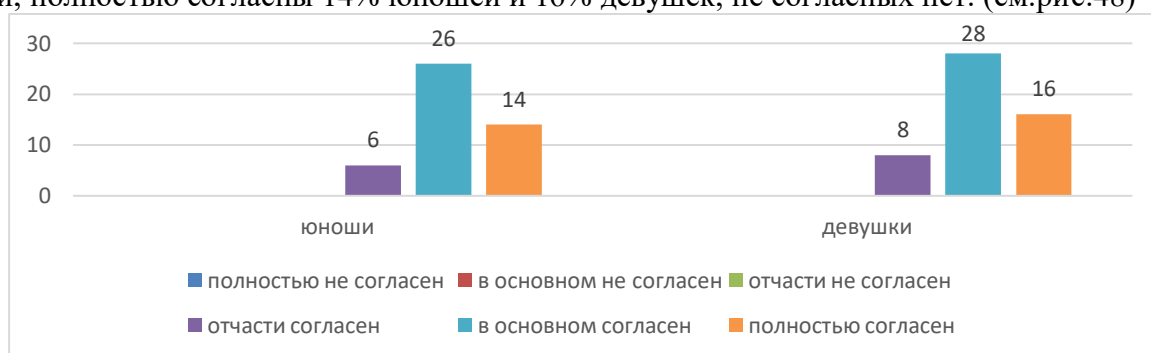


Рисунок 48. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью», в основном согласны 19% респондентов, отчасти согласны 42%, полностью согласны 19%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 3% опрошиваемых, 1 и 15% (см. рис 49)

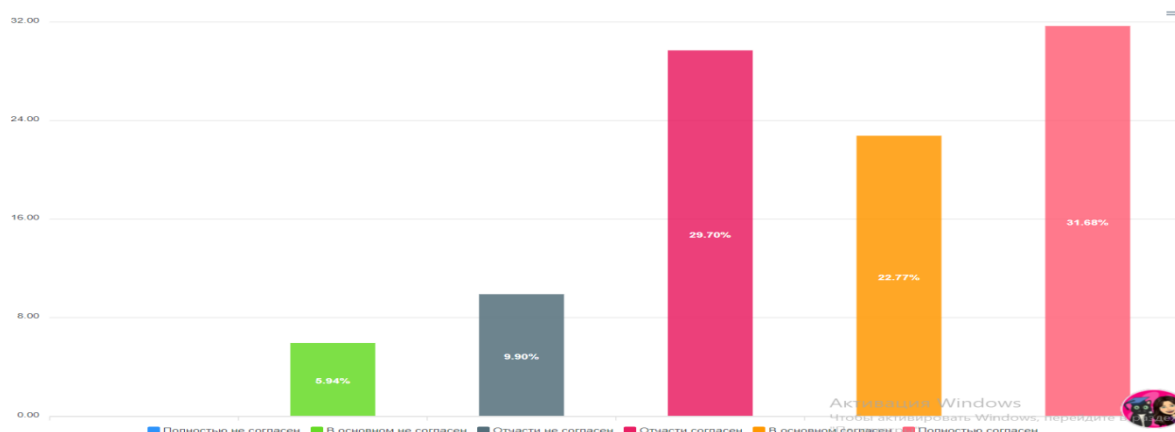


Рисунок 49. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 22% респондентов юноши и 24% девушки, отчасти согласны 9% юноши и 11% девушки, полностью согласны 16% юношей и 18% девушек, не согласных нет. (см.рис.50)

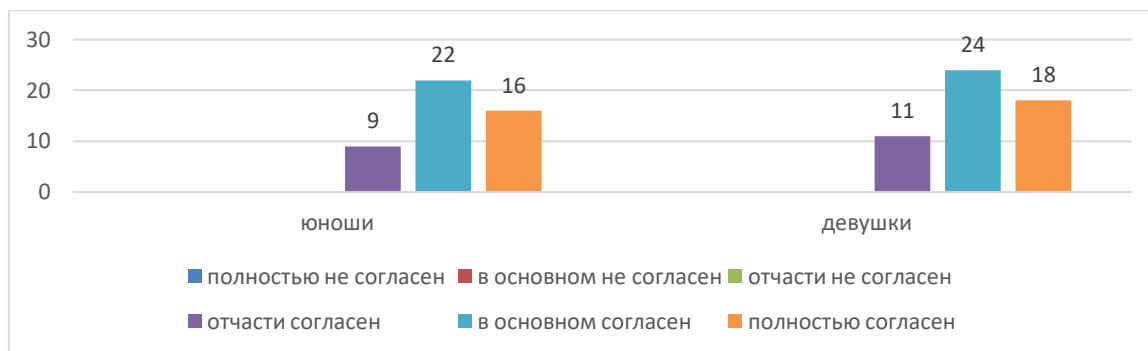


Рисунок 50. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я способен улучшить настроение других людей», в основном согласны 31% респондентов, отчасти согласны 36%, полностью согласны 17%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 2% опрошиваемых, 5 и 10% (см. рис 51)

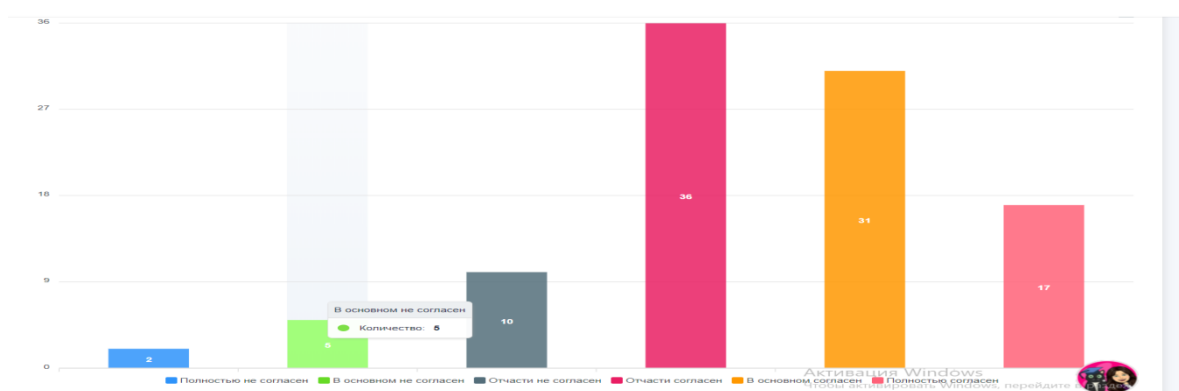


Рисунок 51. Я способен улучшить настроение других людей

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 22% респондентов юноши и 23% девушки, отчасти согласны 6% юноши и 8% девушки, полностью согласны 16% юношей и 18% девушек, не согласных по 1%. (см.рис.52)

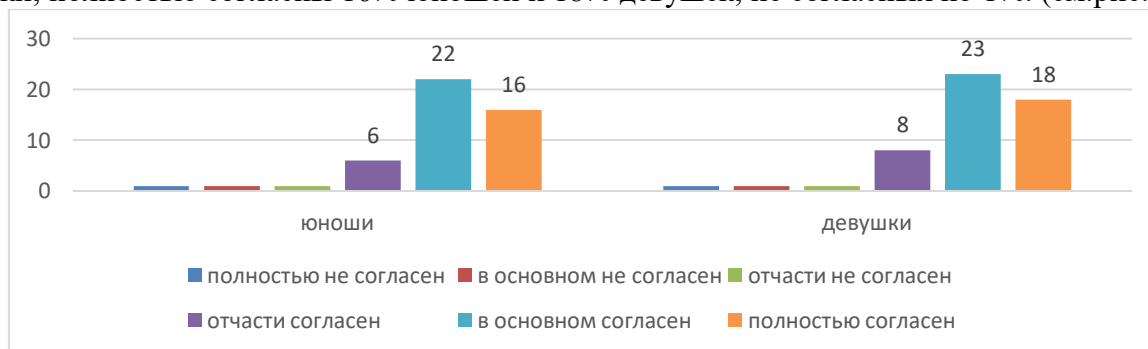


Рисунок 52. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми», в основном согласны 19% респондентов, отчасти согласны 29%, полностью согласны 29%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 4% опрошиваемых, 7 и 13% (см. рис 53)

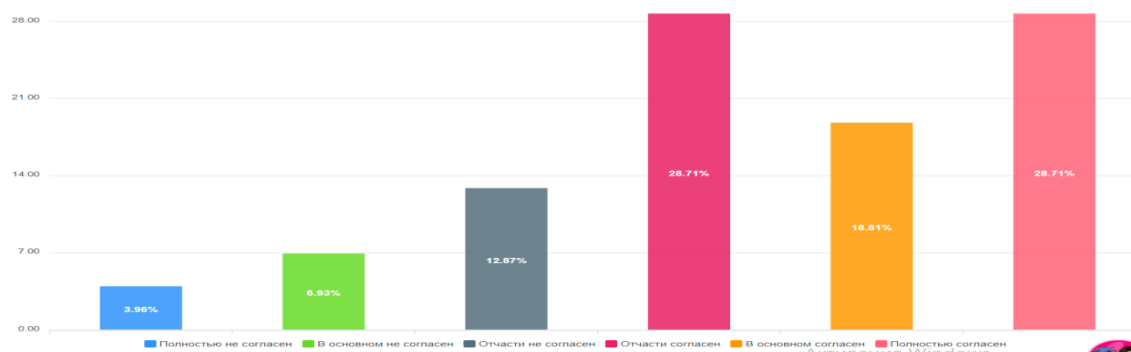


Рисунок 53. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 16% респондентов юноши и 23% девушки, отчасти согласны 6% юноши и 8% девушки, полностью согласны 11% юношей и 18% девушек, не согласных по 1% у юношей. (см.рис.54)

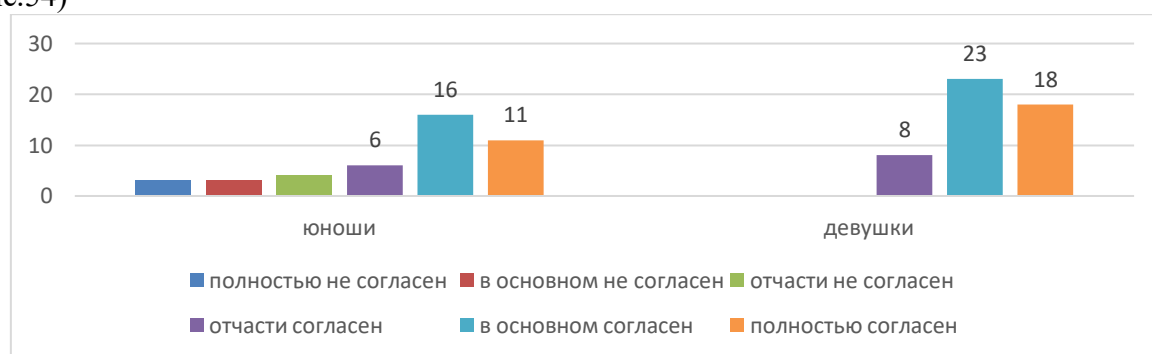


Рисунок 54. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей», в основном согласны 24% респондентов, отчасти согласны 33%, полностью согласны 25%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 4% опрашиваемых, 1 и 14% (см. рис 55)

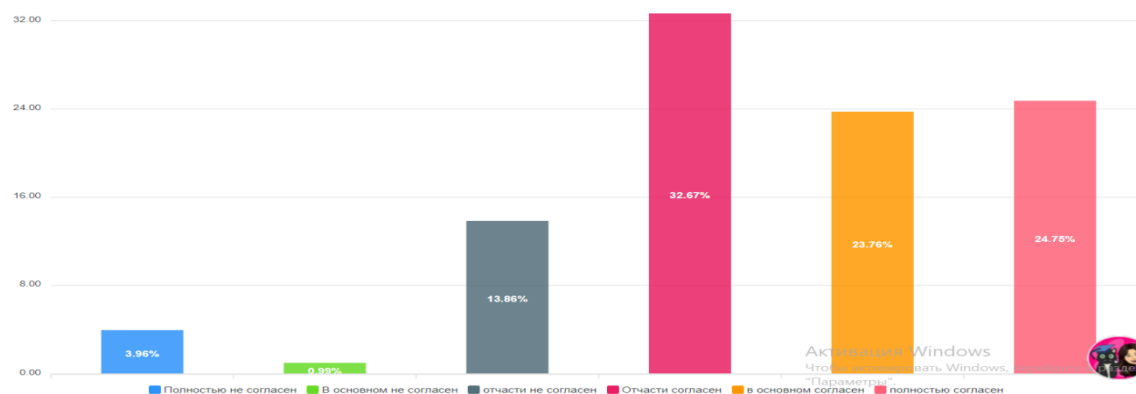


Рисунок 55. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 14% респондентов юноши и 21% девушки, отчасти согласны 8% юноши и 13% девушки, полностью согласны 10% юношей и 17% девушек, не согласных по 3% у юношей и у девушек. (см.рис.56)

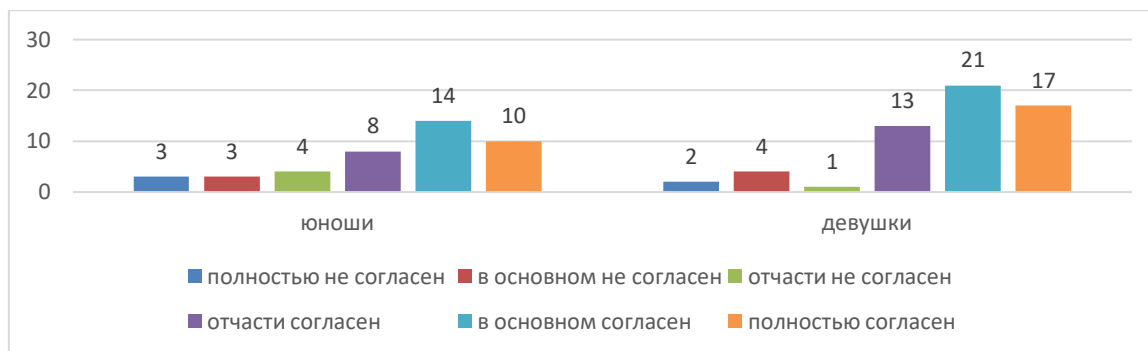


Рисунок 56. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение «я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.», в основном согласны 15% респондентов, отчасти согласны 36%, полностью согласны 12%. Но также есть люди, которые с этим не согласны. И это 12% опрошенных, 7и 18% (см. рис 57)

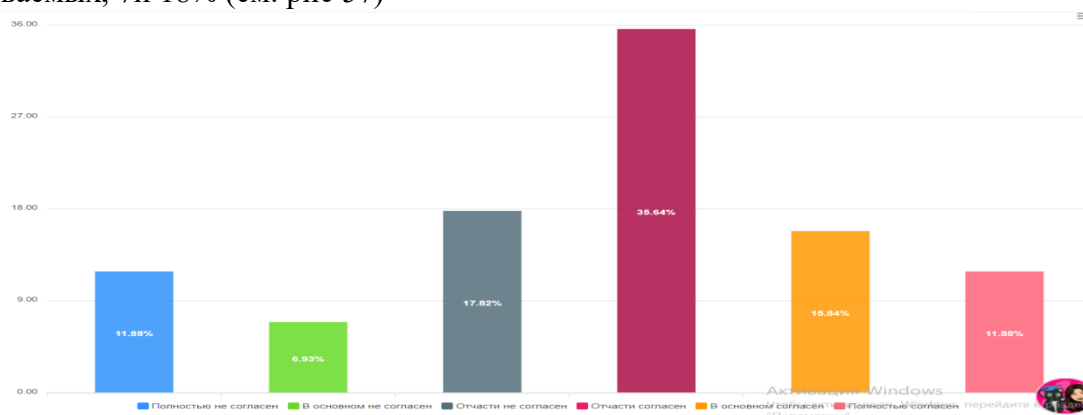


Рисунок 57. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей

Если смотреть распределение по юношам и девушкам, то мы видим, в основном согласны 10% респондентов юноши и 32% девушки, отчасти согласны 6% юноши и 10% девушки, полностью согласны 10% юношей и 18% девушек, не согласных по 2% у юношей. (см.рис.58)

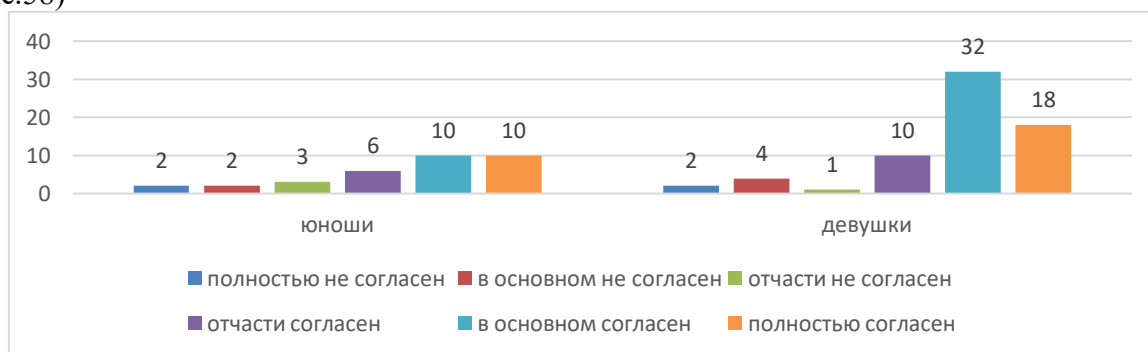


Рисунок 58. Ответы юношей и девушек

Следующее утверждение обозначено так: «Могу ли я легко отключиться от переживания неприятностей».

Из результатов опроса мы видим, что не все обучающиеся могут легко отключаться от своих переживаний. Есть 12 и 10% респондентов, которые не согласны или не согласны отчасти с данным утверждением (см. рис 59).

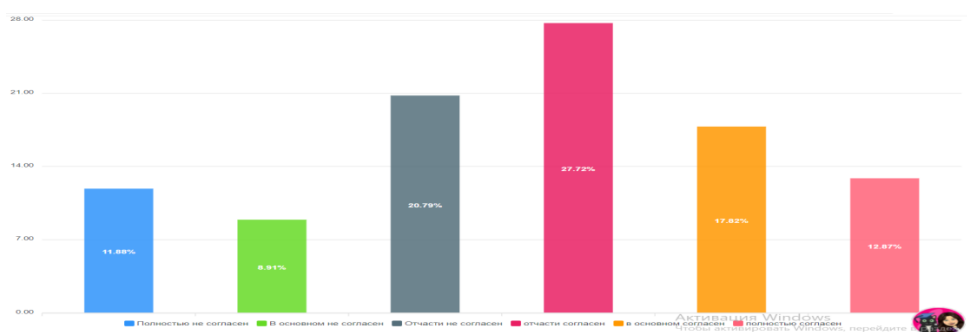


Рисунок 59. Возможность легко отключиться от переживания неприятностей

В распределении между юношами и девушками мы видим, что почти равное количество «отчасти согласны» с тем, что они легко переключаются от неприятностей. Но, к сожалению, есть ребята, которые не могут этого делать легко и могут переживать по несколько дней (см. рис 60).

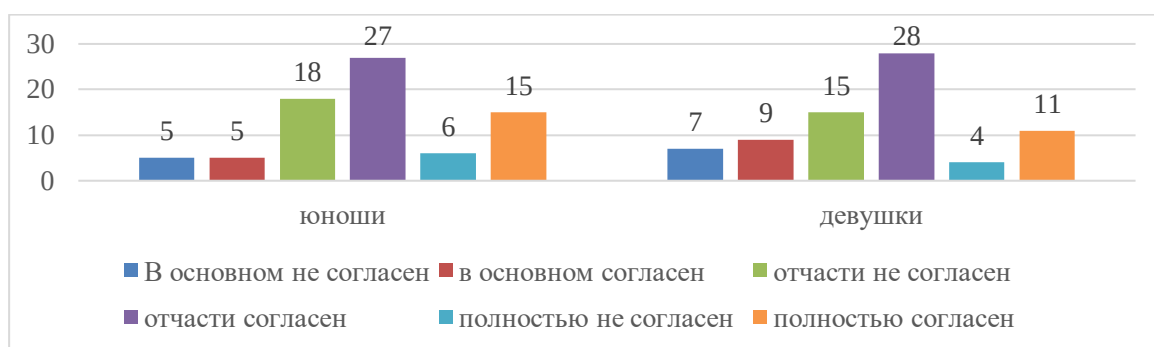


Рисунок 60. Ответы юношей и девушек

По результатам опроса об эмоциональном интеллекте с помощью опросника Н. Холла можно сделать следующие выводы:

- для большинства опрошенных уровень развития эмоционального интеллекта соответствует среднему (94 %) и низкому (6 %);
- у юношей в большей степени развиты управление своими эмоциями, самомотивация, способность быть спокойными и сосредоточенными, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни;
- у девушек более высокий уровень эмоционального интеллекта по следующим показателям: способность сопереживать другому человеку, чувствовать то, что чувствует другой, переживать те же эмоциональные состояния, идентифицировать себя с ним; способность распознавать эмоции других людей; осознание своих эмоций и чувств и наблюдение их изменений.

Важно отметить, что отсутствие способностей эмоционального интеллекта может повлиять на успешность обучения, так как такая группа учащихся может не справиться со своим эмоциональным состоянием в стрессовой ситуации.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что эмоциональная осведомленность развивается путем осознания и понимания собственных эмоций. У человека с высокой эмоциональной осведомленностью высокая степень знания о собственном внутреннем состоянии. Для этого нужно регулярно пополнять свой словарь эмоций, и, чтобы повысить уровень управления своими эмоциями нужно развивать эмоциональную гибкость, тренироваться переключаться с одной эмоции на другую.

Рекомендации для школьников по развитию способности управления эмоциональным состоянием

Для того, чтобы повысить уровень эмоционального интеллекта, мы, совместно с психологом провели тренинг «Там, где живет счастье» совместно с педагогом-психологом

школы и подготовили для школьников перечень рекомендаций «Как уметь управлять собой для достижения личной активности».

Целями тренинга стали: развитие эмоционального интеллекта обучающихся; развитие умения регулировать и изменять свое эмоциональное состояние; расширение знаний о чувствах и эмоциях.

В тренинге участвовали 12 человек из 9 класса.

Тренинг проводил педагог-психолог по следующей структуре:

- ритуал приветствия провела педагог-психолог; его целью было сплотить участников группы, создать атмосферу группового доверия и принятия;
- разминка (данный этап провела самостоятельно); с помощью нее мы совместно настроили участников на продуктивную групповую деятельность, позволили установить контакт, активизировали членов группы, подняли настроение, сняли эмоциональное возбуждение;
- основное содержание занятия (упражнения были проведены по очереди с педагогом – психологом); представлял собой совокупность упражнений и приемов, направленных на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, установление взаимоотношений между участниками группы;
- рефлексия (провела педагог-психолог); она предполагала обмен мнениями и чувствами о проведенном занятии;
- ритуал прощания (провела самостоятельно); способствует завершению занятия и укреплению чувства единства в группе.

После проведенного тренинга я испытала различные чувства и эмоции. Во – первых, гордость от проделанной работы; во- вторых, чувство удовлетворения и радости от того, что все получилось так как было задумано. Ребята мне задавали вопросы, им было интересно узнать, почему я провожу с ними данный тренинг и говорили «спасибо».

Далее ребятам были предложены листовки, в которых были написаны рекомендации «Как уметь управлять собой для достижения личной активности», а именно:

1. Никогда не спеши делать категорических выводов по первому впечатлению, особенно избегай негативных оценок.

2. Помни о том, что все люди разные, каждый человек уникален и не повторим.

В жизни не стоит относить человека к какому-то типу, классифицировать людей.

3. Мы часто обижаемся на людей или не довольны ими, потому что они не оправдывают наших ожиданий, не помещаются в те рамки, которые мы им отвели.

Но люди вовсе не обязаны быть такими, какими мы желаем их представить.

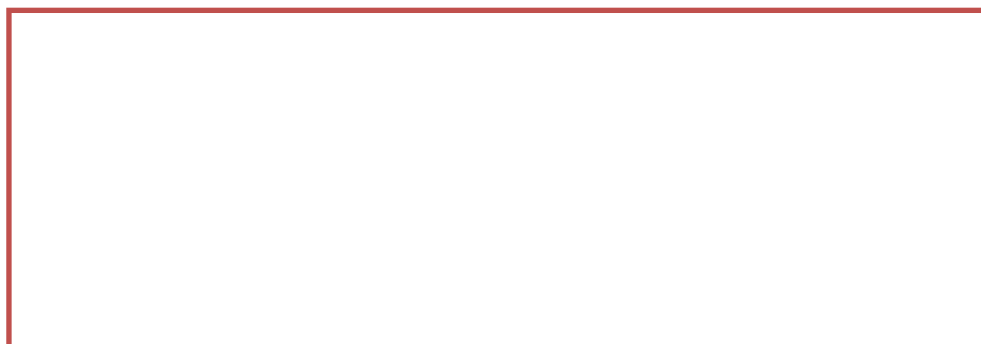
4. Помни о том, что любой человек по своей сути имеет уникальную способность к изменению.

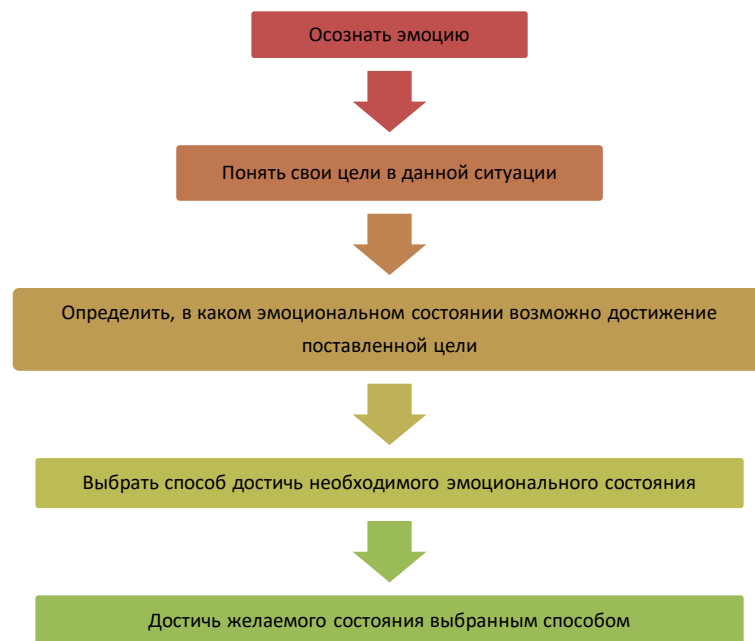
5. Никогда не путай поведение человека и его личность. Оценивая поступок человека, ни в коем случае не вешай ярлык на его личность.

6. Научись принимать любого человека целиком, таким, каков он есть – со всеми его достоинствами и недостатками.

Как говорил Дейл Карнеги, если хочешь переделать людей, начни с себя – это и полезней, и безопасней.

Алгоритм управления эмоциями





Таким образом, эмоциональный интеллект школьников оказывает существенное влияние на ход образовательного процесса и его результаты. Уровень сформированности эмоционального интеллекта обусловлен множеством критериев, определяющих социальную успешность, такие как эмпатия, умения невербальной коммуникации и другие ключевые навыки, умения и компетенции. Высокий уровень сформированности эмоционального интеллекта определяет общий позитивный психологический настрой обучающихся, их жизненное и психологическое благополучие, что подтверждается данными многоуровневой психологической диагностики эмоционального интеллекта у детей и подростков. Главное — научиться понимать причину своей эмоции, тогда с ней можно будет работать в желаемом направлении.

Способность управлять своими эмоциями и реагировать на них конструктивно - еще один важный аспект эмоционального интеллекта. Когда мы можем контролировать свои эмоции, мы реже поддаемся вспыльчивым реакциям и способствуем более гармоничным межличностным отношениям. Мы можем лучше решать конфликты и эффективно справляться с стрессом.

При изучении литературы я выяснила, что эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию.

Преодолевать барьеры взаимопонимания, возникающие в различных ситуациях общения, непросто. Для этого нужно хорошо разбираться в нюансах человеческой психологии, в том числе и своей собственной. Значительно проще другое — самому не создавать эти барьеры. Чтобы не оказаться основным препятствием на пути к взаимопониманию с окружающими, человеку необходимо знать психологические правила общения, и прежде всего научиться управлять своими эмоциями. Однако необходимо помнить, что при полном подавлении эмоций невозможно достичь некоторых целей, которые ставит перед собой любой человек. Одна из таких целей — человеческое взаимопонимание. Не случайно многие писатели-фантасты худшую перспективу развития рода человеческого связывают с утратой богатства эмоциональных переживаний, с общением, построенным по строго выверенным логическим схемам.

Во время данной работы было проведено исследование на определение эмоционального интеллекта с помощью методики Н. Холла у учащихся 9-11 классов. По результатам опроса были сделаны следующие выводы, что для большинства опрошенных уровень развития эмоционального интеллекта соответствует среднему (94 %) и низкому (6 %) уровням. Эмоциональный интеллект школьников оказывает существенное влияние на ход образовательного процесса и его результаты. Уровень сформированности эмоционального интеллекта обусловлен множеством критериев, определяющих социальную успешность, такие как эмпатия, умения невербальной коммуникации и другие ключевые навыки, умения и компетенции.

Подводя итог проделанной работе, можно отметить, что если знать, что такое эмоциональный интеллект, его структуру и механизмы развития, то можно выработать некоторые рекомендации по управлению эмоциональным состоянием и следовать им.

Список литературы:

1. Айзенк, Г. Ю. Природа интеллекта. Битва за разум! Как формируются умственные способности. М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. –352 с.
2. Белоконов, О.В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2009.
3. Виды и классификация чувств человека /Майская И.А. [Электронный ресурс]. – URL: <https://lenta.ru/articles/2024/01/11/chto-takoe-emotsii/> (дата обращения 19.02.2024)
4. Гарднер, Г. Структура разума. Теория множественности интеллекта: перевод с английского. М. : ИД Вильямс, 2007.
5. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2008.
6. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; пер. с англ. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2015. – 301 с. – ISBN: 5-9614-0137-5
7. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2001. –384 с: ил.
8. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте //Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования/под ред. Д.В Люсина, Д.В Ушакова.–М.: Институт психологии РАН. – 2004. – С. 29.
9. Люсин, Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерения, исследование. М., 2004.
10. Стернберг, Р. Практический интеллект. – СПб. : ЗАО «Изд-во «Питер», 2002.
11. Стивен, Дж. Стейн, Говард И. Бук Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. – Баланс Бизнес Букс, 2007 г. – 384 с.
12. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вopr. психол. 1997. –№ 4.– С. 20–27.
13. Эмоциональный интеллект / Википедия [Электронный ресурс]. –URL:<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%>(дата обращения 26.01.2024 г)

*Пивкина Д.Р., обучающаяся
10 а класс МБОУ «СШ №17» г. Новый Уренгой
научный руководитель: Абрамовских Н.В., докт.пед.наук, профессор СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Проблемы общения современного подростка со взрослыми

Аннотация: в статье представлена проектная работа обучающейся психолого-педагогического класса, посвященная рассмотрению проблемы общения современных

подростков со сверстниками. Особое внимание уделяется выделению способов коммуникативного взаимодействия между обучающимися в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: обучающиеся, конфликты, общение, коммуникация, подросток.

Молодое поколение определяет перспективы развития любого общества. Именно поэтому изучению ценностей, направленности, круга интересов молодого поколения в научных исследованиях и практике работы образовательных организаций уделяется самое пристальное внимание.

Основным источником возникающих в данной сфере вопросов считается недостаточное понимание взрослыми внутреннего мира подростков, их ценностей, интересов, переживаний, недооценка высокой значимости для их взаимодействия со сверстниками. Стремление подростков компенсировать неудовлетворенность характером взаимодействия с взрослыми обычно выражается в снижении его ценности, стремлении к замещающей деятельности, проявлении агрессии или избегании общения, демонстративном негативном поведении.

Проблема взаимоотношений подростков с родителями остается актуальной и значимой на протяжении развития всей психологической науки и практики. Взаимоотношения детей и родителей – это система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих реакций, стереотипов, особенностей восприятия и понимания характера личности ребёнка, его поступков.

Исследованию данного вопроса посвящено немало работ отечественных ученых, в числе которых фундаментальные труды И.Ю. Кулагиной, В.Н. Колюцкого, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обозова и др., в которых единодушно подчеркивается важная роль общения подростков с взрослыми – в первую очередь с родителями, другими родственниками, учителями – и отмечается, что это одна из определяющих сфер взаимодействия индивида данной возрастной группы.

Проблемы детско-родительских отношений и внутрисемейных конфликтов в подростковом периоде рассматривают в своих работах: Д. Б. Эльконин, Т. Б. Камионская, С. В. Жолудева, А. В. Петровский.

Известный советский психолог, автор множества исследований в области детской и педагогической психологии Д. Б. Эльконин, в первую очередь выделял чувство взрослости и тенденцию к взрослости, возникающие у подростков в этом возрасте.

Согласно Т. Б. Камионской, для подростка на этом этапе характерна позиция «Я-взрослый», а также потребность в самостоятельности и независимости. Он ждёт от взрослых отношения к себе как к равному человеку, уважения к своим мыслям, чувствам, потребностям, интересам, выбору. Возрастной кризис на данном этапе вызван именно этим противоречием.

Кроме того, ряд авторов (О.А. Матвеева и др.) указывают, что на данном этапе развития личности нередко формируется такое личностное образование, как тревожность. При этом она может со временем трансформироваться в личностную особенность.

Актуальность темы проекта:

Проблема взаимопонимания между поколениями в современном мире.

Проблемные вопросы проекта:

Нужно ли подростку общение со взрослыми?

Почему подросток не хочет общаться со взрослыми?

Как помочь подростку научиться общаться со взрослыми?

Почему взрослые не понимают подростка?

Почему взрослые не поддерживают подростка в значимых для него проблемах?

Цель проекта:

Теоретическое обоснование подходов к решению проблемы и практическая разработка методических рекомендаций для взрослых.

Задачи проекта:

1. На основе анализа современной литературы изучить теоретические позиции и опыт работы по решению проблемы организации общения современного подростка с взрослыми.

2. Провести диагностику среди подростков и педагогов (родителей) с целью изучения проблем организации взаимодействия и общения.

3. Разработать методические рекомендации по организации эффективного общения между подростками и взрослыми.

Объект исследования:

Взаимодействие между подростками и взрослыми.

Предмет исследования:

Способы эффективного общения между подростками и взрослыми.

Практическая значимость проекта:

Практическое обобщение эффективных способов организации общения между подростками и взрослыми, разработка рекомендации для педагогов (родителей) по результативному общению с подростками.

Характеристика развития личности в подростковом возрасте.

В статье «Особенности развития личности в подростковом возрасте» (Автор: Гонолишина И.Г.) выделяют несколько этапов подросткового возраста:

1.Ранний подростковый возраст (10-14 лет):

- В это время происходят гормональные и физиологические изменения. Из-за таких изменений может нарушаться координация, скорость мышления, появляются такие яркие эмоции, как раздражимость, злость, агрессия. Так же вместе с этим происходит расстановка приоритетов. Часто в это время родители теряют значимость у подростка и зачастую сталкиваются со злобой и холодом в свой адрес.

- В раннем подростковом возрасте ребенок переходит в среднюю школу, где организация учебной деятельности существенно отличается от начальной. Вместо одного педагога появляется много, каждый со своими требованиями и установками. Из-за этого начинает проявляться потеря интереса к учебе.

2.Средний подростковый возраст (14-18 лет):

- В это время происходит физическое созревание. Их поведение становится непредсказуемым. неуёмная жажда деятельности сменяется безразличием. повышенная самоуверенность, решительность в суждениях сменяются ранимостью и неуверенностью. развязность в поведении сочетается с застенчивостью. нежность, ласковость сменяются недетской жестокостью. У подростка появляется ранее не свойственное ему чувство взрослости.

- Физическое возмужание дает подростку ощущение зрелости, но в социальный статус его в школе и семье не меняется. И тогда начинается борьба за признание своих прав, самостоятельности, что непременно приводит к конфликту между взрослыми и подростками.

3.Поздний подростковый возраст (старше 18 лет):

- В позднем подростковом периоде происходит поиск ориентиров и ценностей, формирование вектора будущей взрослой жизни. Подросток обретает эмоциональную стабильность и независимость.

- Стоит отметить важную особенность взросления современных подростков. Все чаще психологи говорят про «отложенное взросление». На уровне физиологии процессы завершены — половое созревание наступило, но молодые люди не готовы в полной мере принять на себя социальную роль взрослого человека. Таким образом, все чаще можно услышать, что подростковый возраст длится до 24 лет.

В данный промежуток времени совершается коренная перестройка прежде сформировавшихся психологических структур, появляются новообразования, закладываются основы сознательного поведения, возникает единая нацеленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Особенности общения подростка со взрослыми:

- Подростковый возраст является переходным и в это время у человека происходят изменения как внешние, так и внутренние. Подростковые сложности включают в себя неожиданные и резкие перепады настроения без достаточных на то причин, повышенное внимание к своей внешности, к оценке своей личности другими людьми.

- Вдруг начинают меняться привычки, поведение становится абсолютно другим, манера разговаривать, мимика, жесты – все меняется. Появляются новые интересы, причем все сразу и одновременно. Меняется круг общения, компания становится строго избирательной.

- Подросток испытывает потребность поделиться своими переживаниями, рассказать о событиях своей жизни, но самому ему трудно начать столь близкое общение.

- Они болезненно реагируют на реальные или кажущиеся ущемления своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по отношению к себе. В связи с легкой ранимостью подростка для взрослого очень важно найти формы налаживания и поддержания этих контактов.

- Общение с родителями складывается под влиянием возникающего чувства взрослости. Подростки начинают оказывать сопротивление по отношению к ранее выполняемым требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность, отождествляемую в их понимании со взрослостью.

- Взрослые, чаще всего, оказываются не готовыми к переменам, происходящим в детях, не готовыми принять взрослеющего ребенка всерьез, как человека, имеющего свои взгляды и мнения и, самое главное, не готовыми изменить свое поведение и отношение к ним. В результате в этот период имеет место огромное множество конфликтов между подростками и старшим поколением.

Нужно ли общение подростку со взрослыми? Как ему помочь?

- Общение со взрослыми безусловно нужно, потому что именно через взаимодействие с взрослыми подрастающее поколение приобретает тот набор знаний о нормах и правилах поведения, который во многом содействует его дальнейшему участию в жизни социума. Старшее поколение всегда выступали и выступают главными носителями общественных ценностей, поэтому продуктивное общение подростков с ними является совершенно необходимым для передачи опыта. Такое общение - это основной фактор, обуславливающий формирование особых форм и систем развития личности, в особенности личности подростка.

- Но зачастую родители недостаточно понимают или вовсе перестают понимать истинное душевное состояние своих детей, принимая вместо этого некую абстрактную его версию, полученную из литературы, средств массовой информации, разговоров с другими людьми, но не из реального видения подростка. Родители подростков часто оказываются не в состоянии ясно видеть и учитывать в воспитательной практике ту интенсивность процесса взросления, которая имеет место в пределах данного возрастного диапазона.

Существует много способов и видов для того, чтобы подростку научиться общаться со взрослыми. Приведу три основных:

1. Спрашивать и слушать:

- Пример: Когда не знаешь, что сказать, то спроси что-нибудь про своего собеседника. Ему будет приятно, что про него интересуются и появиться тема для разговора. В это время внимательно слушай, что тебе отвечают, и комментируй, когда это будет уместно. Так проявляется уважение и доброта.

2. Развивать навыки общения:

- Тело – выражение лица и поза в которой сидит подросток показывают его отношение и мысли обо всем. Чтобы наладить хороший контакт нужно, чтобы язык тела показывал открытость и непринужденность, а не агрессию.

- Голос – интонация во время разговора тоже многое говорит о подростке. Громкий и наяранный голос чаще всего воспринимается как агрессия, а тихая и спокойная речь – наоборот. Подростку нужно стараться разговаривать более спокойно и без агрессии, тогда это будет реже приводить к конфликту.

- Отношение – чтобы наладить отношения с взрослым, надо относиться к нему позитивно и с пониманием, избегать критики и негативного настроя со стороны подростка.

3. Учиться решать проблемы:

Проблемы в жизни бывают у всех, но есть те, кто могут их решить, а есть те, для кого это сложно.

Приведу небольшой план для решения проблем:

- Четко сформулировать и найти проблему.
- Провести мозговой штурм и найти решение.
- Выбрать одно из решений и попробовать.
- Посмотреть результат действия.
- Если получилось, то идти дальше. Если же нет, то попробовать другой способ и в конце решить проблему.

Анализ основных проблем при организации общения подростка со взрослыми

В статье «Проблемы взаимодействия подростков со взрослыми» (Автор: Джигоева А.Р.) выделяется ряд основных проблем при общении подростка со взрослыми:

1. Конфликт неустойчивого родительского восприятия:

- Статус подростка в семье и обществе не устоялся. Он и не взрослый, но уже не ребенок. Недостатки в этом возрасте многочисленны: несобранность, неусидчивость, нецелеустремленность, несдержанность и другие. Внешний облик соответствует этим качествам. Вместе с тем ведет себя иногда как взрослый, то есть критикует, требует уважения. Но иногда он, как ребенок, все забывает, разбрасывает вещи и так далее.

2. Диктатура родителей:

- Диктатура в семье – это способ контроля, при котором одни члены семьи подавляются другими. При этом, конечно, подавляется самостоятельность, чувство собственного достоинства. Родители вторгаются на территорию подростков, в их душу.

3. Мирное сосуществование- скрытый конфликт:

- Здесь позиция невмешательства. У каждого человека свои успехи, победы, проблемы. Никто не переступает запрет. Родители испытывают гордость, поддерживая подобный нейтралитет. Думая, что такие отношения воспитывают самостоятельность, свободу, раскованность. В результате получается, что семьи для ребенка не существует. В критический момент, когда от него потребуется участие, подросток ничего не будет испытывать, так как это не будет касаться лично его.

4. Конфликт опеки:

- Дети, отстраненные от решения вопросов, касающихся семьи и их лично, становятся безынициативны и покорны. Чрезмерная опека препятствует формированию самостоятельной личности: во взрослую жизнь выходят люди, не способные справиться со своими трудностями без помощи родителей.

5. Конфликт родительской авторитетности:

- Родители в таких семьях, не замечая успехов детей, наказывают их неуважением за любую неудачу. Ведут с ними воспитательные беседы, не давая высказать свою точку зрения. Постоянно требуют совершенства, говоря при этом: «А вот я в твоём возрасте...».

Изучение проблем взаимодействия современного подростка со взрослыми

С целью изучения взаимоотношений между родителями и подростками были проведены опросы с помощью анкет. В опросах приняли участие подростки в количестве 15 человек и взрослые в количестве 15 человек. Всего в анкетах было представлено 5 вопросов.

Основной целью анкетирования подростков было – выявить их взаимоотношения с родителями.

Анализ результатов анкетирования подростков:

1. Где Вам больше всего нравится проводить время? (дайте один ответ)

- Дома с родителями.
- В школе.
- С друзьями.

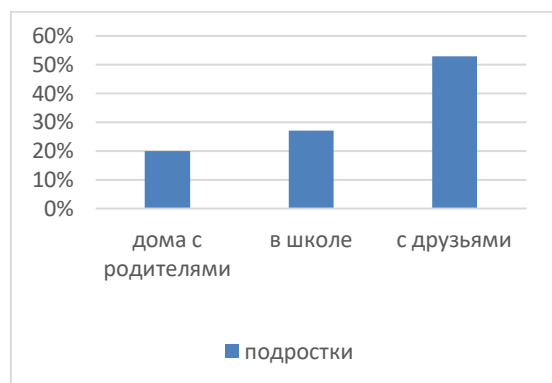


Рисунок 1. Характеристика ответов на 1 вопрос:

Были получены такие ответы как: 8 человек - с друзьями, 4 человека - в школе, 3 человека - дома с родителями. Таким образом, мы видим, что большинство подростков предпочитает общение с друзьями в свободное время (53%), часть подростков предпочитает проводить время в школе (27%) и меньше всего подростков хотели бы свое время проводить с родителями (20%).

2. Делитесь ли вы своими переживаниями с родителями?

- Всегда делюсь.
- Говорю, но не все.
- Не делюсь.

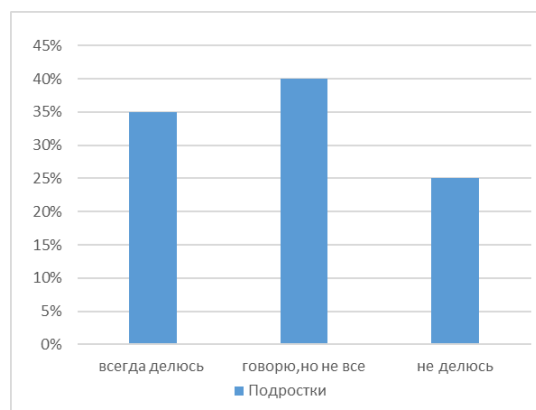


Рисунок 2. Характеристика ответов на 2 вопрос:

Были получены такие ответы как: 5 человек - делятся всем, 6 человек - говорят, но не все, 4 человека - не делятся. Таким образом, мы видим, что большинство подростков говорят, но не все (40%), часть подростков всегда делятся (35%), остальная часть подростков не делятся (25%).

3. Какой формы воспитания придерживаются ваши родители?

- Сотрудничество (предполагает опосредованность межличностных отношений общим целям и задачам совместной деятельности).
- Паритет (ровные «союзнические» отношения, основанные на взаимной выгоде всех членов союза).

- Опека (отношения, при которых родители обеспечивают своим трудом удовлетворение всех потребностей ребёнка).
- Невмешательство (обособленное существование миров детей и взрослых).
- Диктат (систематическое подавление инициативы другого).
- Невмешательство (обособленное существование миров детей и взрослых).

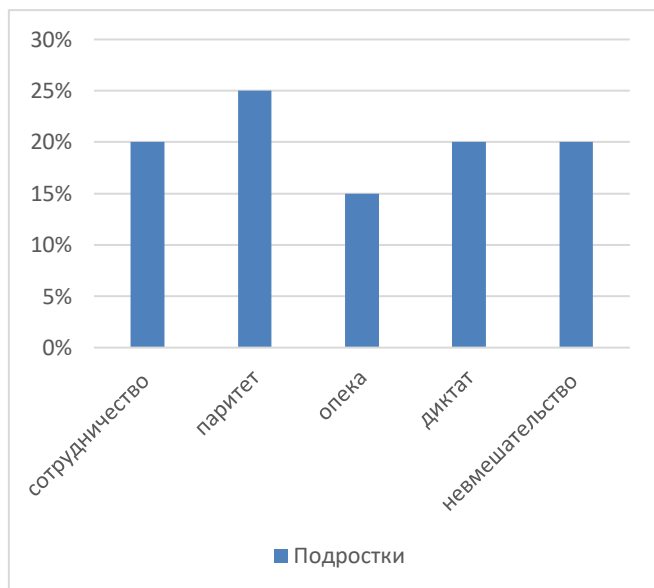


Рисунок 3. Характеристика ответов на 3 вопрос:

Были получены такие ответы как: 3 человека – сотрудничество, 4 человека - паритет, 2 человека – опека, 3 человека – диктат, 3 человека – невмешательство. Таким образом, мы видим, что у большинства подростков родители придерживаются формы воспитания паритет (25%), сотрудничество, диктат и невмешательство (20%), у остальных подростков родители проявляют опеку (15%).

4.Какая наиболее частая причина ваших конфликтов с родителями?

- Избыток внимания (требование автономии во всем).
- Непонимание (кризис переходного возраста).
- Отсутствие внимания.
- Запрет.

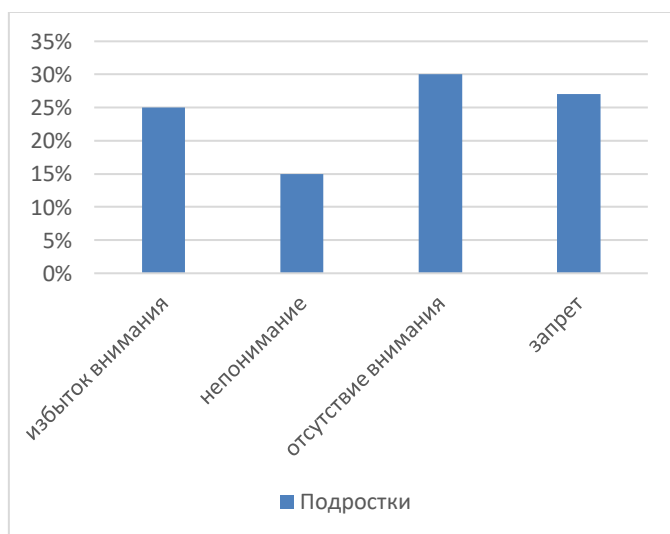


Рисунок 4. Характеристика ответов на 4 вопрос:

Были получены такие ответы как: 4 человека – избыток внимания, 2 человека- непонимание, 5 человек – отсутствие внимания, 4 человека- запрет. Таким образом, мы видим, что у большинства подростков наиболее частая причина конфликтов это отсутствие внимания у родителей (30%), часть подростков запрет (27%), часть подростков избыток внимания (25%), у остальных происходит непонимание (15%).

5. По какой причине вы сами иногда не понимаете своих родителей?

- Устаревшие взгляды.
- Быть всегда в курсе всех событий ребенка.
- Полагание только на самих себя.
- Определение для подростка конкретных целей в жизни.

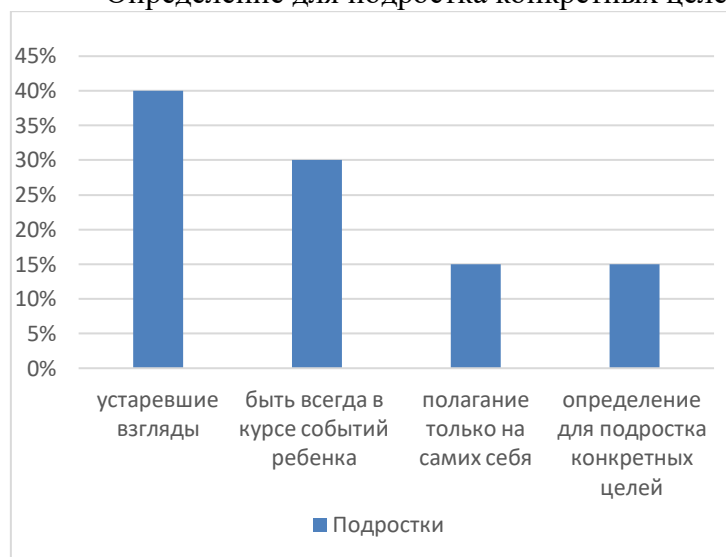


Рисунок 5. Характеристика ответов на 5 вопрос:

Были получены такие ответы как: 6 человек – устаревшие взгляды, 5 человек- быть всегда в курсе событий, 2 человека – полагание только на самих себя, 2 человека – определение для подростка конкретных целей. Таким образом, мы видим, что большинство подростков не понимают родителей из-за устаревших взглядов (40%), часть не понимают из-за позиции быть всегда в курсе событий ребенка (30%), остальная часть из-за полагания на самих себя и определение для подростка конкретных целей (15%).

Для выявления мнения родителей на отношения со своими детьми подростками и определения круга проблем в общении было проведено анкетирование родителей:

Анализ результатов анкетирования родителей:

1. Какая наиболее частая причина ваших конфликтов с детьми?

- Нежелание признать, что ребенок стал взрослым.
- Проецирование поведения ребенка на себя в его возрасте.
- Борьба за авторитетность.
- Отсутствие понимания между взрослыми в воспитании ребенка.



Рисунок 1. Характеристика ответов на 1 вопрос:

Были получены такие ответы как: 6 человек – нежелание, 4 человека – проецирование, 2 человека – борьба, 3 человека – отсутствие понимания. Таким образом, мы видим, что у большинства родителей наиболее частая причина конфликта - это нежелание признать, что ребенок вырос (40%), часть родителей – это проецирование поведения ребенка на себя в его возрасте (25%), часть родителей - это отсутствие понимания между взрослыми в воспитании ребенка (20%), у остальных родителей это борьба за авторитетность (15%).

2. К каким методам воспитания вы чаще всего прибегаете?

- Попытка убедить ребенка в чем-то.
- Воздействие личным примером.
- Исполнение поручений.
- Вовлечение в общий труд.
- Поощрение (мотивация).
- Наказание.

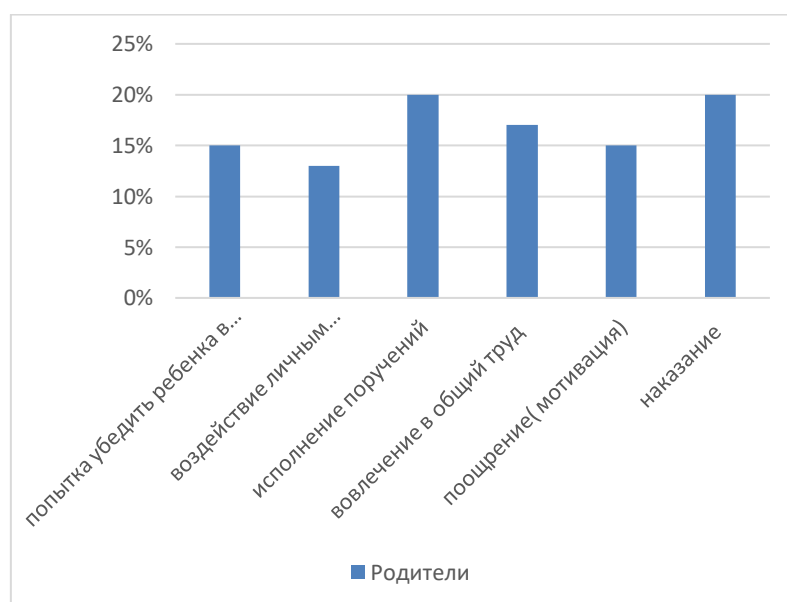


Рисунок 2. Характеристика ответов на 2 вопрос:

Были получены такие ответы как: 2 человека- попытка убедить, 2 человека – воздействие, 3 человека – исполнение поручений, 2 человека – вовлечение, 3 человека –

поощрение, 3 человека – наказание. Таким образом, мы видим, что родители чаще всего прибегают к методу исполнения поручений и наказание (20%), часть к методу вовлечение в общий труд (17%), часть к методам поощрение и попытка убедить ребенка в чем-то (15%), остальные прибегают к методу воздействие личным примером (13%).

3. Какие трудности вы испытываете в воспитании детей?

- Непонимание со стороны детей.
- Непринятие ваших требований.
- Нехватка времени на общение.

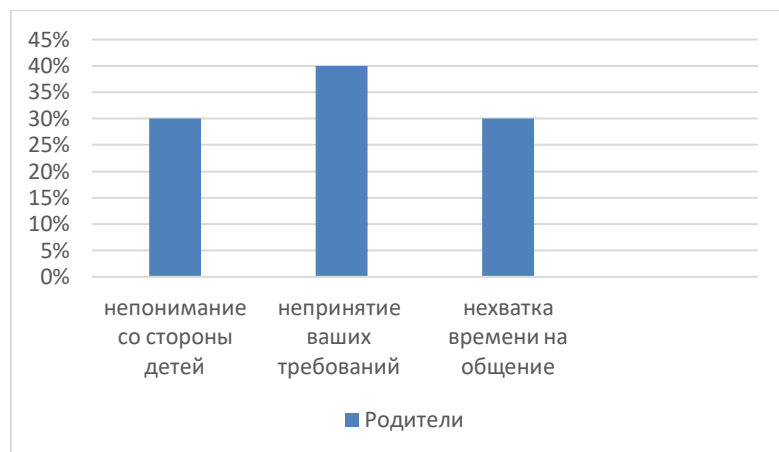


Рисунок 3. Характеристика ответов на 3 вопрос:

Были получены такие ответы как: 5 человек – непонимание, 6 человек – непринятие, 4 человека – нехватка времени. Таким образом, мы видим, что большинство трудностей родители испытывают из-за непринятия их требований (40%), часть испытывают из-за нехватки времени на общение и непонимания со стороны детей (30%).

4. Какие виды поощрения вы используете чаще всего?

- Словесные.
- Подарки.
- Развлечения.

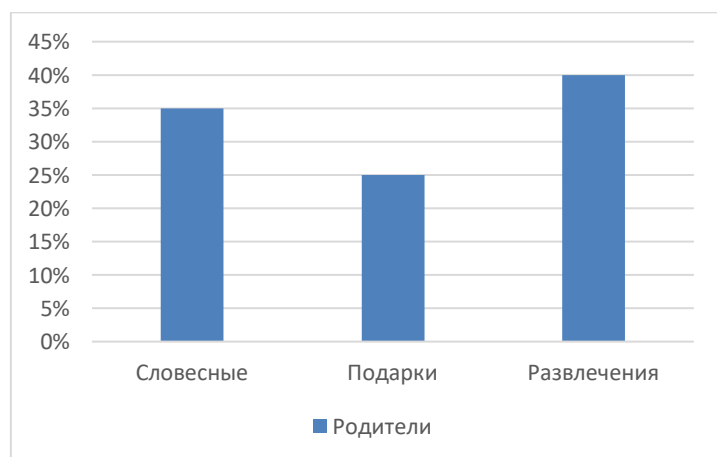


Рисунок 4. Характеристика ответов на 4 вопрос:

Были получены такие ответы как: 5 человек- словесные, 4 человека – подарки, 6 человек – развлечения. Таким образом, мы видим, что большинство родителей в качестве поощрения используют развлечения (40%), часть используют словесные поощрения (35%), остальные используют подарки (25%).

5. Какие виды наказания наиболее эффективны в воспитании?

- Запугивание.
- Проявление неодобрения (словесно, мимикой и жестами).
- Физическое наказание.
- Лишение развлечений или обещанных подарков.

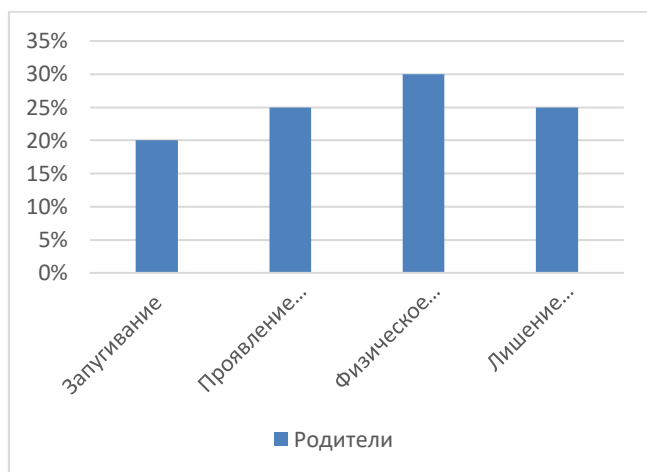


Рисунок 5. Характеристика ответов на 5 вопрос:

Были получены такие ответы как: 3 человека – запугивание, 4 человека – проявление неодобрения, 5 человек – физическое наказание, 3 человека – лишение. Таким образом, мы видим, что в виде наказания наиболее эффективно физическое наказание (30%), часть используют проявление неодобрения (25%) и лишение развлечений или подарков (25%), остальные используют запугивание (20%).

По результатам анкетирования выявлены следующие проблемы взаимоотношений между подростками и взрослыми:

- 1- Подростки большую часть времени проводят вне дома.
- 2- Подростки не хотят делиться многими своими вопросами со взрослыми.
- 3- Среди родителей присутствуют такие формы воспитания как: опека, диктат, невмешательство.
- 4- Конфликты между взрослыми и подростками происходят чаще всего из-за отсутствия внимания со стороны родителей или запретов.
- 5- Подростки чаще всего не понимают своих родителей из-за устаревших взглядов.
- 6- Частой причиной конфликтов с детьми со стороны родителей является нежелание признать, что ребенок стал взрослым.
- 7- Основным методом воспитания является исполнение поручений и наказание.
- 8- Больше всего трудностей в воспитании детей возникает из-за непринятия требований родителей.
- 9- Большинство родителей используют в качестве поощрения развлечения.
- 10- В виде наказания со стороны родителей присутствует физическое.

Методические рекомендации для родителей.

Памятка для родителей.

Уважаемые родители!

Конфликтная ситуация может коренным образом изменить вашу жизнь!

Постарайтесь, чтобы изменения эти были в лучшую сторону!

1- Прежде чем Вы вступаете в конфликтную ситуацию, подумайте над тем, какой результат от этого Вы хотите получить.

2- Утвердитесь в том, что этот результат для Вас действительно важен.

- 3- В конфликте признавайте не только свои интересы, но и интересы вашего ребенка.
- 4- Соблюдайте этику поведения в конфликтной ситуации, решайте проблему, а не применяйте физическое наказание.
- 5- Будьте тверды и открыты, если убеждены в своей правоте.
- 6- Заставьте себя слышать доводы своего ребенка.

Полезная информация

Подростковую психику нередко называют периодом "гормональной дури". У подростка происходит поиск и становление своего "я" – это стремление освободиться от влияния взрослых и общаться со сверстниками.

Такие реакции порождают меньше конфликтов и проходят мягче в семьях, где присутствует уважение друг к другу, взаимопонимание, где подросток, как и остальные члены семьи, имеет право голоса, где у всех есть права и обязанности.

За и против чего ведёт борьбу ребёнок в переходном возрасте?

- 1- За то, чтобы перестать быть ребёнком.
- 2- За прекращение посягательств на его физическое начало, неприкосновенность.
- 3- За утверждение среди сверстников.
- 4- Против замечаний, обсуждений, особенно ироничных, по поводу его физической взрослости.

Что делать родителям, чтобы сохранить любовь и уважение своих подростков детей?

- 1- Не следует видеть в самостоятельности ребёнка угрозу его лишиться.
- 2- Помните, что ребёнку нужна не столько самостоятельность, сколько право на неё.
- 3- Чтобы ребёнок выполнил то, что вам нужно, постарайтесь сделать так, чтобы он сам этого захотел, развивая самосознание ребенка.
- 4- Не злоупотребляйте опекой и контролем, не перегружайте его.
- 5- Не создавайте в семье "революционную ситуацию" из-за устаревших взглядов и четкой временной договоренности, а если создали, то приложите все усилия, чтобы разрешить её мирным путём.
- 6- Ознакомьтесь родителям с теорией поколений категорий X и Z (описание временных циклов в истории и связанных с ними характерных особенностей, также взглядов людей, родившихся в определенные хронологические отрезки).

Подборка игровых упражнений, которую можно использовать для профилактики конфликтов между подростками и взрослыми

В статье «Игры на преодоление конфликтов» (Автор: Журавлев Н.) был представлен ряд профилактических упражнений:

1. "Телефонный разговор"

Цель: развитие навыков активного слушания и улучшение понимания различных точек зрения.

Описание: Участники разбиваются на пары и садятся лицом друг к другу. Один из них рассказывает историю или делится своим мнением о какой-то ситуации, а другой внимательно слушает. После этого второй участник должен передать услышанное, используя свои слова, чтобы убедиться, что он правильно понял суть. Затем игроки меняются ролями.

2. "Позитивное переосмысление"

Цель: переосмысление конфликтных ситуаций и поиск позитивных аспектов.

Описание: Участники разбиваются на группы и обсуждают конфликтные ситуации, с которыми они сталкивались. Задача каждого участника — найти позитивные аспекты в этих ситуациях, например, возможности для личностного роста, новые знания или укрепление отношений. Это упражнение помогает участникам научиться смотреть на конфликты с другой стороны и осознавать, что из них можно извлечь пользу.

3. «Договор»

Цель: поиск и выработка предложений, удовлетворяющих потребности другой стороны.

Инструкция: Участники делятся на 2 группы: «подростки», «родители» (Вырезать заранее из бумаги квадратики двух цветов, предложить участникам выбрать квадратик понравившегося цвета, при этом не говорить задание).

Задание: обсудить сложившуюся ситуацию с точки зрения представителей, чьи интересы вы представляете. Записать в 3 колонки таблицы интересы, проблемы, предложения той группы участников, которую вы представляете.

Все эти игры способствуют развитию навыков общения, активного слушания, эмпатии и кооперации, которые являются ключевыми для предотвращения и разрешения конфликтов. Путем обучения и практики этих навыков участники становятся более гибкими и открытыми к различным точкам зрения.

Это помогает находить компромиссы и снижает вероятность возникновения конфликтов в будущем. Регулярная практика таких игр может привести к улучшению межличностных отношений и облегчить разрешение споров в разных сферах жизни.

Список литературы:

1. Кажарская, О.Н., Романенко А.А., Проблема взаимоотношений младшего подростка с родителями // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – №1 (51), 2021 С. 268-
2. Гоношилина, И.Г., Соловьева М.С., Особенности развития в подростковом возрасте // Экономика и социум. – №12 (55) 2018. –С.336
3. Джиоева, А.Р., Малиева З.К., Бесаева А.Г., Проблема взаимодействия подростков со взрослыми // Мир науки, культуры, образования. – № 4 (89) 2021. – С. 286

*Поликарпова Д. В., обучающаяся
10а класс МБОУ «СШ №17» г. Новый Уренгой
научный руководитель: Абрамовских Н.В., докт.пед.наук., профессор СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Проблема общения современного подростка со сверстниками

Аннотация: в статье представлена проектная работа обучающейся психолого-педагогического класса, посвященная рассмотрению проблемы общения современных подростков со сверстниками. Особое внимание уделяется выделению способов коммуникативного взаимодействия между обучающимися в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: обучающиеся, конфликты, общение, коммуникация, подросток.

Под общением следует понимать форму социального взаимодействия людей, в котором осуществляется обмен мыслями и чувствами, мотивами и действиями посредством знаковых (языковых) средств в целях взаимопонимания и согласования совместной деятельности. Субъектами общения являются живые существа, люди. В принципе общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами. В ходе общения обеспечиваются многообразные формы обмена человеческими мыслями, чувствами и действиями, обеспечивается взаимное согласование действий и понимание окружающего нас мира.

Степень разработанности темы можно проследить в трудах авторов Д.Б. Эльконина, Т.В.Драгуновой, Л.И.Уманского, А.И.Захарова, Андреева.Г.М, Л.С.Выготского, М.И.Лисиной, С.Ю.Мещеряковой, Г.Х.Мазитовой, В.С.Мухиной, а так же М.Н.Аксариной.

Нередко между подростками возникает недопонимание, в следствии чего происходит конфликт. Конфликт — это вид отношений- межличностных, личности и группы, межгрупповых, — в основе которых лежит объективное несовпадение или даже противоречие целей, интересов и мнений участников.

Если рассматривать психологическую сущность конфликта, то его можно отнести к одному из типов сложных ситуаций. Ниже приведем признаки таких ситуаций:

- наличие трудности, осознание личностью угрозы, препятствия на пути реализации каких-либо целей, мотивов;
- состояние психической напряженности как реакция личности на трудность, преодоление которой значимо для субъекта;
- заметное изменение привычных параметров деятельности, поведения, общения, выход за рамки “обыкновенности”.

В статье «Подросток и конфликты» дается понятие термина «конфликт». Рассматривается психологическая сущность конфликта, как типа сложной ситуации с приведением признаков таких ситуаций, а также их примеры.

Проблема общения актуальна для исследования, потому что проблема эффективного обмена информацией между людьми, возможности достижения взаимопонимания в контактах между ними является очень важной для психологии. Общение наряду с деятельностью, является одной из основных форм преобразующей активности людей.

Общение в подростковом возрасте претерпевает значительный качественный перелом по сравнению с общением младших школьников. Первостепенное значение приобретает общение со сверстниками. Общаясь с друзьями, младшие подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других, активно, самостоятельно занимаются самовоспитанием. С помощью конкретных знаний можно разрешить сложные проблемы и конфликты, которые возникают с детьми подросткового возраста.

Актуальность темы проекта:

Проблема взаимопонимания между подростками в современном мире.

Проблемные вопросы проекта:

Нужно ли подростку общение со сверстниками?

Почему подросток не хочет общаться со сверстниками?

Как помочь подростку в процессе социализации в современном мире?

Почему между подростками возникает проблема недопонимания?

Цель проекта:

Теоретическое обоснование подходов к решению проблемы и практическая разработка методических рекомендаций для подростков.

Задачи проекта:

1. На основе анализа современной литературы изучить теоретические позиции и опыт работы по решению проблемы организации общения современного подростка со сверстниками.

2. Провести диагностику среди подростков разных возрастных групп с целью изучения и организации взаимодействия и общения.

3. Разработать методические рекомендации по организации эффективного общения между подростками.

Объект исследования:

Взаимодействие между подростками.

Предмет исследования:

Способы эффективного общения между подростками.

Практическая значимость проекта:

Практическое обобщение эффективных способов организации общения между подростками и разработка рекомендаций для подростков разных возрастных групп по результативному общению.

Характеристика развития личности в подростковом возрасте:

В статье «Особенности развития личности в подростковом возрасте» (Автор: Гонолишина И.Г.) выделяют несколько этапов подросткового возраста:

1. Ранний подростковый возраст (10-14 лет)

- В это время происходят гормональные и физиологические изменения. Из-за таких изменений может нарушаться координация, скорость мышления, появляются такие яркие эмоции, как раздражимость, злость, агрессия. Так же вместе с этим происходит расстановка приоритетов. Часто в это время родители теряют значимость у подростка и зачастую сталкиваются со злобой и холодом в свой адрес.

- В раннем подростковом возрасте ребенок переходит в среднюю школу, где организация учебной деятельности существенно отличается от начальной. Вместо одного педагога появляется много, каждый со своими требованиями и установками. Из-за этого начинает проявляться потеря интереса к учебе.

2.Средний подростковый возраст (14-18 лет)

- В это время происходит физическое созревание. Их поведение становится непредсказуемым. Неуемная жажда деятельности сменяется безразличием. повышенная самоуверенность, решительность в суждениях сменяются ранимостью и неуверенностью. развязность в поведении сочетается с застенчивостью. нежность, ласковость сменяются недетской жестокостью. У подростка появляется ранее не свойственное ему чувство взрослости.

- Физическое возмужание дает подростку ощущение зрелости, но в социальный статус его в школе и семье не меняется. И тогда начинается борьба за признание своих прав, самостоятельности, что непременно приводит к конфликту между взрослыми и подростками

3.Поздний подростковый возраст (старше 18 лет)

- В позднем подростковом периоде происходит поиск ориентиров и ценностей, формирование вектора будущей взрослой жизни. Подросток обретает эмоциональную стабильность и независимость.

- Стоит отметить важную особенность взросления современных подростков. Все чаще психологи говорят про «отложенное взросление». На уровне физиологии процессы завершены — половое созревание наступило, но молодые люди не готовы в полной мере принять на себя социальную роль взрослого человека. Таким образом, все чаще можно услышать, что подростковый возраст длится до 24 лет.

- Суть подросткового кризиса составляют свойственные этому возрасту подростковые поведенческие реакции, к ним относятся: реакция эмансипации, реакция группирования со сверстниками, реакция увлечения. Подросток делает еще один шаг в развитии своего самосознания, чувство взрослости становится центральным новообразованием.

В подростковом возрасте последовательно появляется особая форма становление нового уровня самосознания «Я-концепция». Я-концепция, в сущности, устанавливает не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем. Существует три психологических составляющих:

1.Когнитивная составляющая. Образ Я — представление индивида о самом себе, о своем теле, о своих характерных чертах, отличающих его от других, о своих социальных отношениях.

2.Оценочная составляющая. Самооценка — аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3.Поведенческая составляющая. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Они направлены на подтверждение своих представлений о самом себе, формируя определенный стиль поведения и механизм формирования поведенческих.

По мере взросления у подростка изменяются характер и особенности видения себя в обществе, восприятие общества, иерархии общественных связей, изменяются его мотивы и степень их адекватности общественным потребностям. Наряду с самооценкой, важным механизмом самосознания выступает личностная рефлексия, представляющая собой форму

осознания подростком как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей.

Особенности общения подростков между собой:

В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна со взрослыми, другая со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в средних классах школы. Выполняя одну и ту же общую социализированную роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам. Отношения со сверстниками обычно строятся как равно партнерские и управляются нормами равноправия, в то время как отношения с родителями и учителями остаются неравноправными. Поскольку общение с товарищами начинает приносить подростку больше пользы в удовлетворении его актуальных интересов и потребностей, он уходит от школы и от семьи, начинает больше времени проводить со сверстниками.

Отношения подростка с товарищами, сверстниками, одноклассниками сложнее, многообразнее и содержательнее, чем у младшего школьника. Общение со взрослыми уже не решает всех вопросов подростка, а их вмешательство вызывает обиду, протест.

Общение с товарищами приобретает для подростка большую ценность, причем нередко учение отодвигается на второй план. С одной стороны, у подростка ярко проявляется потребность общения, совместной деятельности, коллективной жизни, дружбы, а с другой – желание быть принятым, призванным, уважаемым товарищами.

В содержании общения происходят изменения. Если младшего подростка интересовали вопросы учения и поведения, то старшего подростка интересуют вопросы личностного общения, развития индивидуальности.

В отрочестве, как хорошо известно, общение со сверстниками приобретает исключительную значимость. В отношениях исходного возрастного равенства подростки отработывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений.

Нужно ли подростку общение со сверстниками? Как ему помочь?

Друзья формируют вокруг детей группу поддержки, а социальное взаимодействие является одним из самых востребованных навыков взрослой жизни. Ребенок учится развивать доверие, ощущать сопричастность и чувствовать комфорт с теми, кто разделяет его интересы. Сверстники являются одним из самых ценных источников информации, ведь они делятся друг с другом переживаниями относительно физиологических изменений организма, связанных с половым созреванием. Это важно с эмоциональной точки зрения, так как родители начинают терять былой авторитет. Наличие друзей позволяет экспериментировать с различными ролями и поведенческими моделями, а также приобретать опыт общения с лицами противоположного пола.

Рекомендации способов основного взаимодействия между подростками.

Существует много способов и видов для того, чтобы подростку научиться общаться со сверстниками, приведу основные:

1. Помогите подростку узнать самого себя.

- Как дружить с кем-то, если не можешь подружиться с самим собой?
- Ведение дневника поможет понять, кто ты и чем можешь быть интересен, чего хочешь от дружбы.

- Конечно, заставить писать подростка ежедневный отчет о своих чувствах никак не получится. Но может сработать подарок в виде ежедневника, где уже выписаны наводящие вопросы. Например:

- Какие черты характера ты в себе ценишь больше всего?
- Какие события из твоей жизни произвели на тебя большое впечатление?
- Что тебе нравится и не нравится в поведении других людей?
- Какие у тебя планы на ближайшее будущее?
- Какими своими поступками и достижениями ты гордишься?

Эти вопросы помогут подростку более четко сформировать представление о самом себе. Он поймет, в чем его особенность и какие люди ему интересны. Подростку будет легче делиться со сверстниками чувствами и своим мнением. Разумеется, все это не решит проблему отсутствия друзей в одночасье. Но поможет исследовать свой стиль общения, слабые и сильные стороны, убеждения и установки, мешающие налаживанию контактов.

2. Научите ребенка неформальной беседе.

- Есть несколько вариантов, как научить подростка первым заводить диалог:
- Показывать на собственном примере;
- Отправить на курсы актерского мастерства;
- Посоветовать почитать книги: Мастерство общения. Как найти общий язык с кем угодно» Пола МакГи
- - «Я слышу вас насквозь. Эффективная техника переговоров» Марка Гоулстона
- - «Стань интересным собеседником. Общение без барьеров» Виталия Богдановича.

3. Создавайте возможности для общения.

Помогите ему получить новый опыт и знакомства. Например, если ребенок любит комиксы, предложите съездить на фестиваль комиксов и взять с собой кого-то из сверстников. В ближайшее время будет концерт его любимой группы? Купите два билета, чтобы подросток точно нашел себе компанию на мероприятие.

Анализ основных проблем при организации общения подростка со сверстниками.

Выделяется ряд основных проблем при общении подростков между собой:

1. У ребенка не развиты базовые навыки общения.

- Умение слушать, и правильно реагировать на услышанное
- Сопереживать собеседнику
- Адекватно реагировать на критику
- Четко и грамотно выстраивать диалог

2. Экстраверты и Интроверты.

Данные характеристики имеют большое влияние на общительность ребенка.

Экстраверта можно определить по его активности в обществе, энергичности, желая быть в центре внимания, умении быстрой коммуникации с малознакомыми людьми.

Интроверты- спокойны, избирательны в окружении, в одиночестве или присутствии близких могут быть достаточно активны, но на публике застенчивы и молчаливы.

3. Агрессивное поведение ребенка в обществе.

Зачастую агрессивное мышление и поведение формируется дома или из увиденного в разных источниках. Если подросток периодически наблюдает сцены насилия дома, то вполне возможно соответствующее поведение со стороны ребенка.

Изучение проблем взаимодействия современного подростка со сверстниками.

С целью изучения взаимоотношений между современными подростками было проведено анкетирование. Основной целью анкетирования было - выявить причин(у/ы) затрудненного общения между подростками. Опросы были составлены на показателях затрудненного общения между людьми, ими являются следующие личностные качества: негативизм, агрессивность, конфликтность, асоциальность, замкнутость. В анкетировании приняли участие подростки в количестве 20 человек. Всего было представлено 5 вопросов. По окончании опроса сделаем анализ результатов, по каждому вопросу.

1. Как часто у вас возникают конфликты в школе со сверстниками? (дайте один ответ)

Редко

Бывают, но не часто

Часто

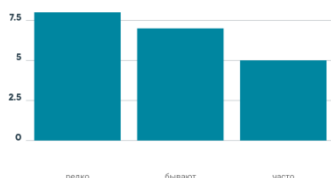


Рисунок 1. Характеристика ответов на 1 вопрос.

Были получены такие ответы как: 8 человек - редко, 7 человек - бывают, но не часто, 5 человек - часто. Таким образом, мы видим, что большинство подростков предпочитают избегать конфликтных ситуаций со сверстниками, часть подростков пытается избежать конфликта по возможности и меньшему количеству подростков комфортно находиться в подобных ситуациях.

2. Испытываете ли вы чувство агрессии при общении со сверстниками? (дайте один ответ)

Не испытываю

Испытываю иногда

Всегда испытываю

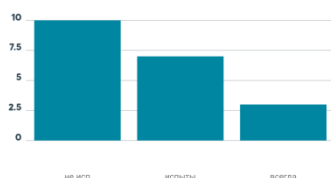


Рисунок 2. Характеристика ответов на 2 вопрос.

Были получены такие ответы как: 10 человек - не испытываю, 7 человек - испытываю иногда, 3 человека - испытываю всегда. На основе полученных результатов, можем сделать вывод что большая часть подростков не испытывает чувства агрессии при общении со сверстниками. Проблема с неконтролируемой агрессией выявлены всего у 15% опрошенных, по окончании всего анкетирования будут приведены рекомендации по решению данной проблемы.

3. Как часто вы замечали негативное мышление и подобные высказывания в своем разговоре?(дайте один ответ)

Не замечаю

Замечаю, но не часто

Постоянно замечаю

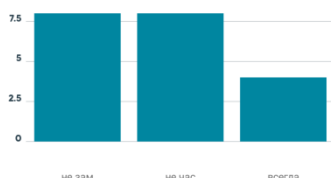


Рисунок 3. Характеристика ответов на 3 вопрос.

Были получены такие ответы как: 8 человек - не замечаю, 8 человек - замечаю, но не часто, 4 человека - постоянно замечаю. Таким образом, можно сделать вывод, что негативное мышление в своем большинстве присутствует у 20% опрошенных подростков, большинство подростков предпочитают не допускать негатив, как в создание, так и в свой разговор.

4. Чувствуете ли вы себя отстраненно, неуверенно в своей компании? (дайте один ответ)

Не чувствую

Иногда испытываю данное чувство

Чувствую постоянно

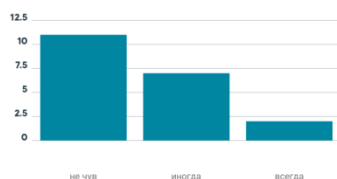


Рисунок 4. Характеристика ответов на 4 вопрос.

Были получены такие ответы как: 11 человек - не чувствую, 7 человек - иногда испытываю данное чувство, 2 человека - чувствую постоянно. Из результатов опроса делаем вывод, что большинство школьников не испытывают чувство неполноценности и уверены в безопасности своего положения в компании сверстников, часть подростков находится под сомнением своей позиции и личной значимости, меньшая часть опрошенных испытывает дискомфорт, находясь в компании.

5. Какая самая распространённая причина вашего конфликта со сверстниками? (дайте один ответ)

Различие взглядов и мнений на определенный предмет

Соперничество

Личные обиды между участниками конфликта

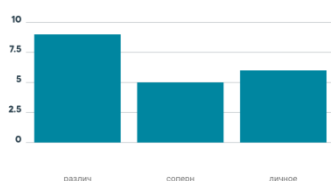


Рисунок 5. Характеристика ответов на 5 вопрос.

Были получены такие ответы как: 9 человек - различие взглядов и мнений на определенный предмет, 5 человек - соперничество, 6 человек - личные обиды между участниками конфликта. Основываясь на результатах опроса делаем вывод, что основная причина конфликта между современными подростками - это различные взгляды на определенные вещи, конфликт на основе разницы мнений также может возникнуть из-за отсутствия желания собеседников выслушать точку зрения каждого и с проблемами восприятием критики от посторонних людей.

Итак, подводя общие итоги анкетирования, можно сделать следующие выводы. Мнение сверстников становится более значимым, чем мнение родителей и учителей. Подростки формируются в постоянные группы, в них происходит общение и самоутверждение. Непопулярность у сверстников становится проблемой и приносит глубокие, мучительные переживания. Это влияет на психоэмоциональное состояние и здоровье подростков. Подростковый возраст, как отмечал Выготский Л.С., характеризуется отмиранием старого, когда ребенок многое теряет из приобретенного прежде и рождением нового. В этом возрасте изменяется взгляд на себя, подростки перестраивают все отношения с окружающим миром и самоопределяются в жизни, они встают на последнюю ступень формирования, помогают им в этом родители, сверстники и окружающая действительность. Современные подростки уделяют повышенное внимание к технологическим новинкам. Мир виртуальных игр захватывает все большее внимание детей, они очень быстро осознают, что общаться виртуально намного проще, чем в реальной жизни. Это приводит к интернет-

зависимости, к деструктивному поведению и к тому, что трудности в реальном общении неизбежны, как между сверстниками, так и с более старшим поколением.

Подборка игровых упражнений, которую можно использовать для профилактики конфликтов между подростками.

С целью коррекции коммуникации и профилактики для преодоления трудностей в общении была проведена арт-терапевтическая техника, а именно методика «Фототерапии». Фототерапия – это использование фотографии (и как процесса, и как результата) в лечебно-коррекционных целях. Фототерапию можно смело назвать арт-терапией, поскольку она объединяет в себе изобразительное искусство, фотографию и психотерапию. Фотография предоставляет возможность примирения с окружающей реальностью, которая оказывается не столь враждебной и негативной, как казалось ранее. По итогу проведения методик с целью коррекции и профилактики показали следующие результаты: развитие саморегуляции, умения работать по правилам, развитие навыков конструктивного взаимодействия, умения понимать собеседника, совместно работать и договариваться для достижения единого результата, снятие психоэмоционального напряжения, развитие вариативности мышления, восприятия, креативности.

Также приведен список игр и упражнений на сплоченность между подростками.

1. КОМПЛИМЕНТЫ.

Играющие стоят в кругу и в произвольном порядке перекидывают друг другу мяч. Бросок должен сопровождаться комплиментом тому, кому кидается мяч.

Чем больше мяч, тем лучше — это заставляет людей раскрыться.

2.УЗЕЛКИ.

Участники образуют круг и берутся за руки, причем руки одного человека должны быть сцеплены с руками разных людей.

Задача: не расцепляя рук, распутать узел и образовать круг.

3.СИДЯЧИЙ КРУГ.

Команда формирует тесный круг (плечи касаются). После этого попросите ребят повернуться на 90 градусов направо. **Задание:** нужно медленно сесть на колени друг к другу и рукой коснуться плеча находящегося сзади человека.

Памятка по итогам игры для развития коммуникативных навыков.

Также были подготовлены следующие рекомендации для подростков в последующем взаимодействии со сверстниками.

1.Стоит лучше узнать самого себя.

2.Следует найти в себе интересные качества — это поможет привлечь к себе сверстников и сохранить объективное суждение о других людях.

3.Развивайте в себе чувствительность и внимание к внутреннему миру другого человека.

4.Старайтесь при разговоре задавать вопросы, которые интересовали бы вашего собеседника.

5.Следует избегать конфликтных ситуаций, при их возникновении необходимо найти компромисс с собеседником.

Список литературы:

1. Богатырёва, Е. Е. Психологические трудности в общении подростков / Е. Е. Богатырёва. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 48 (495). — С. 253-255. — URL: <https://moluch.ru/archive/495/108512/> (дата обращения: 27.03.2024).
2. Гаврилова, И. М. Подросток и конфликты / И. М. Гаврилова, О. Ю. Егорычева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 24 (210). — С. 303-306. — URL: <https://moluch.ru/archive/210/51335/> (дата обращения: 27.03.2024).
3. Иксанова, Г.Н. Трудности в общении подростков – виртуальный аспект // Научный результат. Педагогика и психология образования. Т. 5, №1: 86-93

4. Болтунова, А. И. Особенности межличностного общения среди подростков / А. И. Болтунова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 1 (60). — С. 492-494. — URL: <https://moluch.ru/archive/60/8639/> (дата обращения: 27.03.2024).

*Симонян Л.Р., обучающаяся
10 а класса МБОУ СОШ №12, г. Сургут
научный руководитель: Зырянова С.М., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Влияние музыки на здоровье человека

Аннотация: в статье представлена проектная работа обучающейся психолого-педагогического класса, посвященная рассмотрению проблемы влияния музыки на здоровье человека. Особое внимание уделяется характеристике понятий «музыка», «здоровье», а также рассмотрению разных жанров музыки. Авторы приводят примеры музыкальных произведений, влияющих положительно на здоровье человека.

Ключевые слова: обучающиеся, музыка, здоровье, жанры музыки, подросток.

В настоящее время практически не найти общественное место, где не звучала бы музыка. У каждого из нас есть привычные любимые мелодии, которые мы с удовольствием слушаем, собираясь на работу или учебу, в автобусе или в автомобиле. Как могут отразиться на нас наши музыкальные предпочтения? Какую музыку мы выбираем из огромного количества стилей и направлений? Как может сказаться ежедневное прослушивание музыкальных произведений на эмоциональном и психическом состоянии человека?

Исследование поможет понять, как музыка разных стилей влияет на наше эмоциональное состояние, работоспособность и даже здоровье.

Проблема, на решение которой направлен проект: «Почему же разным людям нравится разная музыка и как она влияет на нашу жизнь?»

Объект: человек

Предмет: влияние музыки на здоровье человека.

Цель исследования: изучить теоретические подходы по влиянию музыки на здоровье человека и разработать рекомендации по прослушиваемым жанрам, стилям музыки и их влиянию на здоровье человека.

Задачи:

1. Изучить теоретический материал по данной теме.
2. Проанализировать психолого-педагогические исследования по теории изучаемого вопроса.
3. Подвести итоги всей теоретико-исследовательской работы.
4. Провести анкетирование.
5. Обработать результаты анкетирования и сделать вывод.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по теме.
2. Эмпирические: исследование влияния музыки на здоровье человека, анкетирование.

Характеристика понятий "музыка" и "здоровье", их соотнесение

Музыка одно из самых удивительных чудес на земле. Она играет огромную роль в жизни каждого человека, независимо от времени и возраста. Замечательный педагог и воспитатель Надежда Константиновна Крупская очень мудро и точно объяснила, для чего человеку нужна музыка. Она сказала, что музыка учит нас «яснее мыслить и глубже чувствовать» [Н.К. Крупская].

Музыка окружает нас везде, влияет на нас, заставляет двигаться вперед. Этот вид искусства не имеет точного значения, потому что это многообразный спектр, который

состоит из различных звуков и способов их воспроизведения. Согласно А.Н. Сохору, этот вид «отражает действительность и воздействует на человека посредством осмысленных и, особым образом, организованных по высоте и во времени звуковых последований, состоящих в основном из тонов» [А.Н. Сохор].

Музыкальные звуки являются неотъемлемой частью жизни человека, даже больше – музыка является частью человеческой души. У каждого человека свой музыкальный вкус. Кто-то любит классическую музыку, кто-то рок-музыку, кто-то попсу и т.д. Большинство людей, слушая музыку различных стилей и жанров, даже не задумываются о её влиянии на их здоровье, психику и поведение.

Далее рассмотрим более подробно вопрос о том, как разные жанры влияют на здоровье человека.

Характеристика жанров музыки, их влияние на здоровье человека

В нашем сложном мире любое явление можно использовать как во благо, так и во вред. Музыка – не исключение.

1) *Классическая музыка.* Уникальность классической музыки в том, что она написана в ритме биения человеческого сердца, благодаря чему хорошо воспринимается организмом и может оказывать позитивное влияние на него. Особенно благотворным влиянием отличаются мелодии таких всемирно известных композиторов как: Моцарт, Вивальди, Чайковский и Шуберт. Существуют исследования, свидетельствующие, что классическая музыка усиливает развитие креативных способностей и помогает повысить работоспособность.

2) *Рок-музыку* отличает способность усиливать эмоции, как положительные, так и условно отрицательные. Музыкальные композиции в этом стиле могут предавать слушателю уверенности в себе, веры в лучшее и поддерживать в сложных жизненных ситуациях. Хорошим примером может служить песня группы Queen "We are the champions". Не зря она получила первенство в списке любимых песен планеты. В тоже время тяжелый рок, который прослушивается достаточно громко и долго, плохо воспринимается организмом. Человек даже может потерять ориентацию в пространстве или ощутить временную потерю памяти.

3) *Популярная музыка* может улучшать настроение и эмоциональное состояние. В советском союзе активно использовали эстрадную, популярную музыку для целей пропаганды и внедрения вечных ценностей и культурного кода. Музыку можно смело назвать пищей для души, а это значит, что она также важна для человека.

4) *Современные популярные треки* подойдут в качестве музыкального фона и помогут отвлечься от рутины, однако, важно обращать внимание на смысл композиций и отсеивать те, что могут негативно сказаться на настроении.

5) *Музыка в стиле рэп и хип-хоп* удобна для исполнения, не требует сильных вокальных данных, и направлена на свободное выражение мыслей и эмоций во всех их многообразии. В тоже время психологи, проводившие наблюдения за теми, кто прослушивал музыку в стиле хип-хоп отметили, что треки провоцируют или усиливают агрессию, раздражительность, а также снижают эмоциональный тонус и интеллект.

6) *Джаз, блюз и регги* – музыкальные направления, которые звучат очень мелодично, способны располагать к позитивному мышлению, успокаивать и помогать решать сложные жизненные задачи. Ученые выяснили, что при прослушивании музыки в стиле джаз активизируются зоны головного мозга, отвечающие за творческое мышление.

Интересно, что и сам музыкант, исполняющий джаз, погружается в особое состояние. Таким образом, музыка влияет не только на слушателей, но и на исполнителя.

7) *Народная, фольклорная музыка* обладает глубокой историей, уходящей корнями далеко в прошлое. Известно, что народные инструменты положительно влияют на организм, а фольклорное пение снижает общую стрессовую нагрузку и способно помогать в борьбе с заболеваниями центральной нервной системы. Полезно утром слушать разнообразные, залихватские бодрящие песни, а на ночь успокаивающие колыбельные [характеристика жанров музыки].

Специалисты говорят: «Когда радуется и смеется музыка, с нею вместе смеется и радуется человек». Об этом говорил Шекспир в трагедии «Ромео и Джульетта»: «Лишь музыки серебряные звуки, снимают, как рукой, мою печаль».

Примеры музыкальных произведений, способствующих укреплению здоровья человека

Недавние опыты в области музыкальной терапии, показали, что прослушивание в определённых тональностях классических произведений, значительно ускоряет процесс выздоровления заболеваний отдельных органов:

- *Ре бемоль мажор* («Ноктюрн» Ф. Шопена) - исцеляет от болезней глаз и мигрени;
- *Ми бемоль мажор* (напр., концерт для фортепиано Ф. Листа) - музыка от ушных болезней;
- *Ля диез минор* («Аве Мария» Ф. Шуберта) - для улучшения состава крови;
- *Фа диез минор* (примером может служить И.С. Бах прелюдии и фуги, том 1 ХТК) - ускоряет выздоровление при заболеваниях сердца и органов дыхания (бронхит, пневмония, астма);
- Solas Jamie Duffy - расслабляет после насыщенного дня, наполняет энергией;
- Interstellar Ханс Циммер - позволяет окунуться в собственные мысли и найти ответ на интересующий в себе вопрос;
- Элвис Пресли, «Роллинг Стоунз», Майкл Джексон - могут стимулировать ответное движение, уменьшать напряжение, маскировать боль.(рок) (Однако, если человек не в настроении слушать подобные звуки, то могут возникнуть напряжение, диссонанс, стресс и даже болевые ощущения.)
- Энтони Ньюли «Feeling good», мелодия «Let it snow! Let it snow! Let it snow!» ЖюльСтайн, Скотт Джоппин «The entertainer» (джаз);
- «Грустный вальс» Я. Сибелиуса, «Мелодия» К. Глюка, «Грезы» Р. Шумана, пьесы П. Чайковского, сюита «Пер Гюнт» Э. Грига - лечат бессонницу.

В заключении важно отметить, несмотря на то, что музыка может влиять на здоровье человека как положительно, так и отрицательно, большинство людей не обращают на это внимание, а прослушивают те мелодии, к которым привыкли. Поэтому я бы хотела, чтобы люди стали тщательнее относиться к выбору жанров, прослушиваемой ими музыки, ведь от этого зависит благополучие их организма.

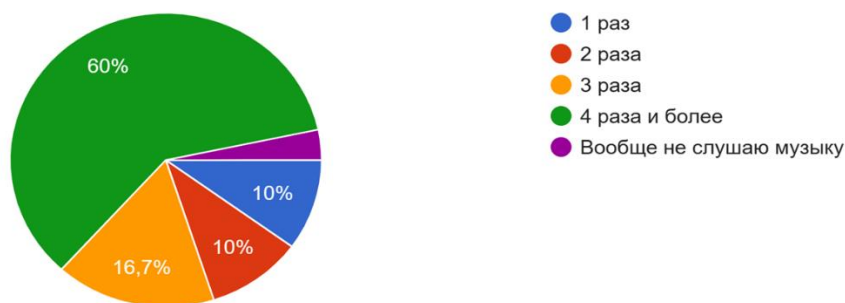
Результаты анкетирования

Проведено анкетирование для того, чтобы выявить мнение людей о влиянии музыки на здоровье человека.

Заданы следующие вопросы:

Как часто вы слушаете музыку в течение дня ?

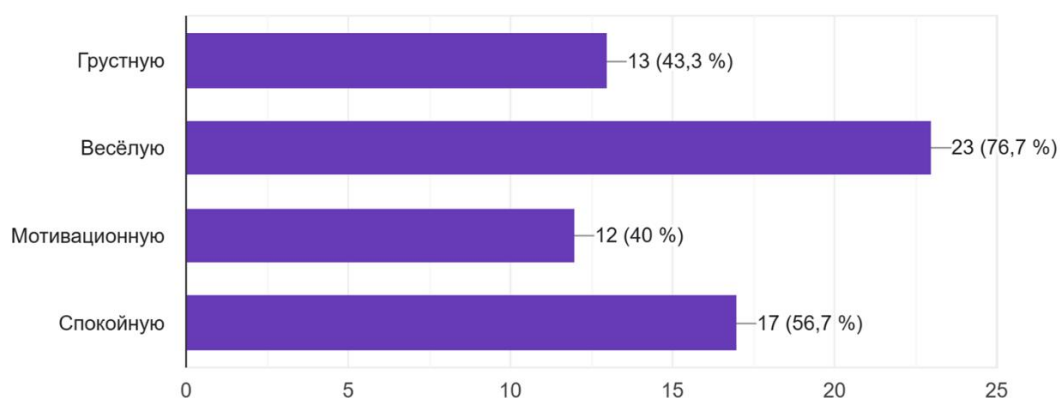
30 ответов



Большая часть опрошенных ответили, что слушают музыку в течение дня 4 раза и более. Еще часть из них слушают 3 раза.

Какую музыку вы слушаете чаще всего ?

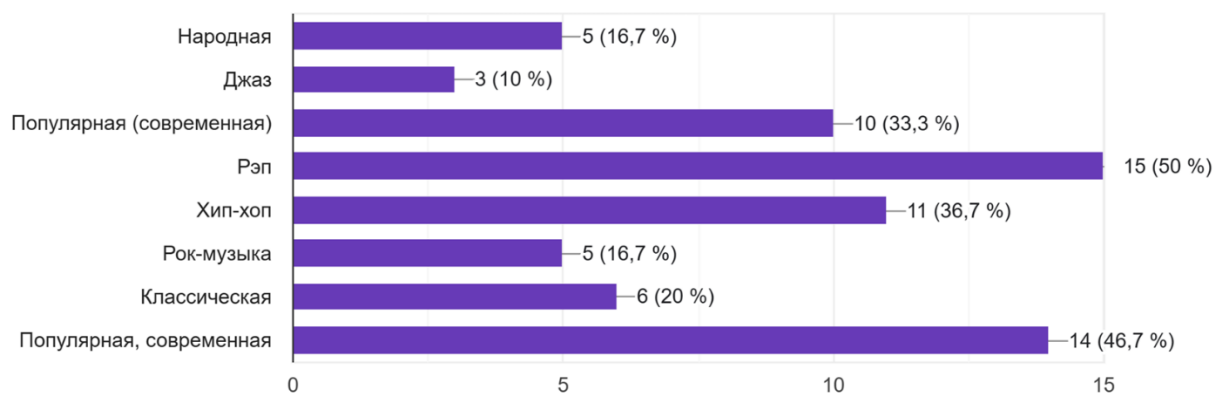
30 ответов



Многие ответили, что слушают веселую музыку. Еще часть чаще всего слушают спокойную музыку.

Какая музыкальная жанровая направленность вам ближе ?

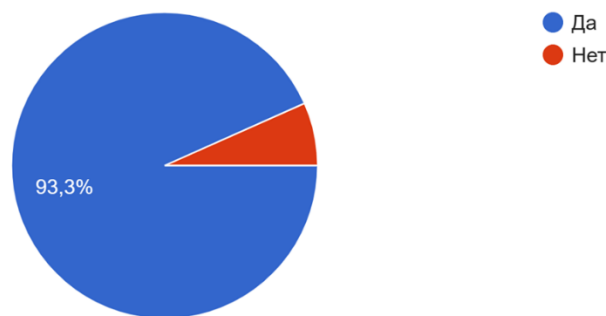
30 ответов



Большая часть опрошенных ответили, что им ближе такие музыкальные жанровые направленности, как рэп и популярная, современная. Еще часть ответила, что им ближе хип-хоп.

Как вы считаете, может ли музыка влиять на физическое(например,снизить кровяное давление или улучшить сон) и психологическое здоровье человека ?

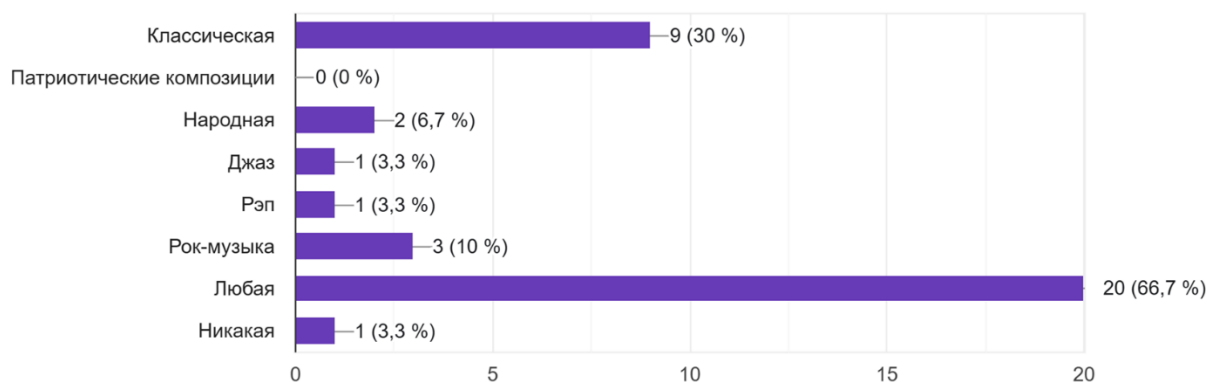
30 ответов



Проанализировав ответы на поставленный вопрос, мы выяснили, что большинство опрошенных считают, что музыка влияет на физическое и психологическое здоровье человека.

Какая музыка, по вашему мнению, может влиять на здоровье человека ?

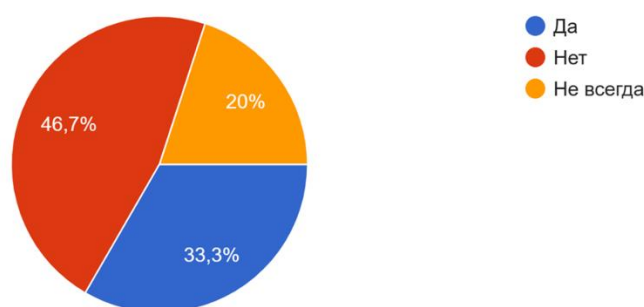
30 ответов



Далее мы узнали, что по мнению большей части опрошенных, на человека оказывает влияние любая музыка. Еще часть выбрала классическую музыку, рок-музыку и народную.

Имеете ли вы предпочтения по времени суток для прослушивания музыки ?

30 ответов



Проанализировав ответы на поставленный вопрос, мы выяснили, что большинство опрошенных не имеют предпочтения по времени суток для прослушивания музыки.

Таким образом, проведя данное исследование, мы убедились в многогранности музыки и ее важности в жизни человека. Человек, одарённый душевно и понимающий значение музыки в нашей жизни, поистине счастлив. Подводя итог вышесказанному, хочется верить, что многие люди поймут: музыка предназначена не только для развлечения и отдыха, но и для гармонии физического и психологического состояния человека. Музыка – это прекрасное и неоднозначное искусство, что описать её воздействие на психику человека в пределах данной работы просто невозможно. И как бы просто это не казалось, многие учёные продолжают изучать её влияние на человеческую психику.

Список литературы:

1. Влияние музыки на здоровье // [Электронный ресурс] URL: https://navigator.mosgorzdrav.ru/article/vliyanie-muzyki-na-zdorove/?sphrase_id=983279&ysclid=ltd68fug1p248880097
2. Влияние музыки на здоровье человека // [Электронный ресурс] URL: <https://school-science.ru/12/1/48099?ysclid=ltd93alej658740699>
3. Музыка и здоровье // [Электронный ресурс] URL: <http://www.arhmedcolledg.ru/musikzdor>
4. Воздействие классической музыки на человека // [Электронный ресурс] URL: <https://meditation-portal.com/vozdzejstvie-klassicheskoy-muzyki-na-cheloveka/>
5. Как разные жанры музыки влияют на человека? // [Электронный ресурс] URL: https://fonmix.ru/ru/blog_kak_raznye-zhanry-muzyki-vliyayut-na-cheloveka?ysclid=ltd98izdys747222898
6. Роль музыки в формирование личности ребенка // [Электронный ресурс] URL: <https://vk.com/@-198179630-nk-krupskaya-tak-harakterizuet-znachenie-iskusstva-v-vospita?ysclid=ltd99whx78471774165>
7. Музыка. Основные понятия // [Электронный ресурс] URL: <https://www.calc.ru/450.html>

Терентьева Д. В., обучающаяся

10 а класс МОУ «Школа с. Белоярск» с. Белоярск

*научный руководитель: Абрамовских Н.В., докт.пед.наук, профессор СурГПУ
г. Сургут, Россия*

Общение подростков: как избежать буллинга

Аннотация: в статье представлена проектная работа обучающейся психолого-педагогического класса, посвященная рассмотрению проблемы общения современных подростков со сверстниками. Особое внимание уделяется выделению способов коммуникативного взаимодействия между обучающимися в конфликтных ситуациях и профилактике различных видов буллинга.

Ключевые слова: обучающиеся, конфликты, общение, коммуникация, подросток.

Коммуникация является неотъемлемой частью нашей жизни, особенно в подростковом возрасте, когда мы находимся в процессе формирования своей личности и идентичности. Однако, межличностная коммуникация у подростков может стать настоящим вызовом из-за их особенностей, таких как неустойчивость настроения, стремление к самостоятельности и непредсказуемость.

Подростковый возраст — это период жизни, когда происходят значительные изменения в физическом и психологическом развитии человека. На этом этапе происходит

перестройка взаимоотношений с окружающим миром, особенно с ровесниками и родителями. Понимание психологических особенностей подросткового возраста может помочь взрослым стать более эффективными в общении с подростками. Важно учитывать, что подростки могут быть эмоционально нестабильными и неуверенными в себе, и что они могут переживать периоды повышенной чувствительности к критике или ощущению непонимания. Взрослые, которые заботятся о подростках, могут помочь им чувствовать себя более комфортно, выслушивать их мнения и проблемы, и предлагать поддержку и помощь, когда это необходимо.

- Общение - сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (**межличностное общение**) и группами (**межгрупповое общение**), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера);

- Общение - процесс установления, развития и завершения контактов, возникающих между субъектами взаимодействия.

Общение становится ведущим видом деятельности, и именно через него у подростка происходит познания себя, своих реальных возможностей, принятия или непринятия собственной личности. Общение позволяет подростку адаптироваться, находить место в обществе, улучшать своё положение и получать различные блага. Ребенок, который не принят группой, становится одиночкой или изгоем. У него возрастает внутренняя тревожность и развиваются комплексы, тормозящие личностное развитие. Ученики, подвергающиеся буллингу, пребывают в депрессии, склонны к развитию психических расстройств и нередко предпринимают попытки самоубийства. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками, отсутствие близких товарищей, друга или разрушение дружбы порождают тяжёлые переживания, расцениваются как личная драма. Самая неприятная для подростка ситуация - искреннее осуждение коллектива, товарищей, нежелание общаться. Выше сказанное подтверждает важность и актуальность темы моего проекта.

Актуальность темы проекта:

Проблема взаимопонимания между подростками в современном мире.

Проблемные вопросы проекта:

Нужно ли подростку общение со сверстниками?

Почему подросток не хочет общаться со сверстниками?

Как помочь подростку научиться общаться со сверстниками?

Почему подростки встречаются с буллингом?

Цель проекта:

Выявить проблемы общения современного подростка со сверстниками.

Смысл проекта:

Помощь подросткам в нахождении способов установления результативных положительных контактов со сверстниками в общении.

Задачи проекта:

1. На основе анализа современной литературы изучить теоретические позиции и опыт работы по решению проблемы организации общения современного подростка со сверстниками.

2. Провести диагностику среди подростков разных возрастных групп с целью изучения и организации взаимодействия и общения.

3. Разработать методические рекомендации по организации эффективного общения между подростками.

Объект исследования:

Проблемы общения между подростками.

Предмет исследования:

Методические рекомендации (советы подростку, некая практическая книга, инструкция).

Практическая значимость проекта:

Выяснить есть ли у учеников 10 «А» класса проблемы в общении со сверстниками.

Характеристика развития личности в подростковом возрасте.

Личность человека формируется в процессе социализации, а основу этого процесса составляет общение. Поэтому можно без преувеличения сказать, что общение – важнейший фактор формирования личности. Кроме того, на общении построены все сферы жизни общества, и каждый человек постоянно общается с другими людьми в своей повседневной жизни. Безусловно, человек обладает различными механизмами социализации, но применительно к подростковому периоду одним из самых устойчивых и эффективных факторов социализации является сфера общения. И.С. Кон тоже говорит о том, что одна из главных тенденций подросткового возраста - переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников. По его мнению, такая переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно, она по-разному выражена в разных сферах деятельности, в которых престиж старших и сверстников неодинаков, но происходит она обязательно. Общение становится ведущим видом деятельности, и именно через него у подростка происходит познания себя, своих реальных возможностей, принятия или непринятия собственной личности. Общение позволяет подростку адаптироваться, находить место в обществе, улучшать своё положение и получать различные блага. Кроме того, это специфический вид межличностных отношений, ведь именно здесь вырабатываются необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и, в то же время, отстаивать собственное мнение. А значит, от умения общаться напрямую зависит качество жизни подростка.

Характеристика общих проблем подростка.

Коммуникация в этот период может стать сложной из-за нескольких особенностей подросткового возраста.

Во-первых, подростки переживают подростковый кризис, который связан с поиском своей идентичности и принятием собственного "Я". Этот процесс может сопровождаться повышенной эмоциональностью и неуверенностью в себе, что может отрицательно сказаться на коммуникативных способностях.

Во-вторых, подростки находятся в постоянном поиске новых впечатлений и включения в различные социальные группы. Это может привести к необходимости адаптироваться к различным социальным нормам и ценностям, что также может затруднить коммуникацию.

Наконец, подростки испытывают бурные гормональные изменения, которые могут привести к эмоциональным всплескам и настроению. Это также может отрицательно сказаться на их коммуникативных способностях. У каждого человека есть минимальные навыки общения от природы, но для достижения успеха их необходимо совершенствовать. Поэтому к общению надо относиться не просто как к форме взаимодействия с окружающими, но и как к важному навыку, который нужно развивать.

Особое положение подросткового периода в цикле детского развития отражено в других его названиях - переходный, трудный, критический. В них зафиксирована сложность и важность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи жизни к другой. Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период - физического, умственного, нравственного, социального. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, типа отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержательной стороны морально-этических инстанций, опосредующих поведение, деятельность и отношения. Такая трансформация затрагивает все стороны бытия подростка,

его анатомо-физиологическое формирование, интеллектуальное и морально-нравственное созревание, а также все подвиды деятельности, а именно: игровую, учебную и трудовую. На этапе пубертата существенно меняются обстоятельства бытия ребёнка и его деятельности, что ведёт к необходимости преобразования психических процессов, ломке старых, ранее устоявшихся форм взаимодействия с одноклассниками и взрослыми лицами. Учебная деятельность осложняется повышенными требованиями, увеличением нагрузки, появлением новых наук, которые необходимо систематически штудировать. Всё это требует от психических процессов более глубокого уровня: основательных обобщений и аргументированных доказательств, понимания абстрактных связей между объектами, выработку отвлечённых понятий. Помимо того, у тинэйджера значительно трансформируются его принципы, мировоззрение, общественная позиция, положение среди одноклассников. Ребёнок начинает играть более значимую роль в школьной среде, семье.

В некоторых случаях наличие таких индивидуально-психологических особенностей у подростков, как, например, застенчивость, агрессивность, низкая способность к установлению контакта, оказанию поддержки, пониманию невербальных средств общения, приводит к появлению нарушений коммуникативной сферы. Как полагает А.Г. Самохвалова, вариативные трудности общения, под которыми понимаются «различной силы и степени выраженности объективные или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие субъекта общения, усложняющие межличностные отношения; требующие внутренних усилий, направленных на их преодоление, формируются в процессе решения актуальных возрастных задач в сфере общения».

Особенности общения подростка.

Выделим наиболее важные цели общения современного подростка, которые определяют значимость коммуникации со сверстниками.

Цели общения – это совокупность причин, заставляющих людей инициировать процесс обмена информацией и участвовать в нём. Все возможные цели общения можно разделить на две группы: функциональные (решающие определённую задачу) и объектные (связанные с поиском и выбором партнёра).

- обмен информацией, выгодный обеим сторонам или одной из них;
- получение помощи;
- оказание помощи другому человеку;
- получение эмоционального отклика (похвалы, сочувствия, солидарности, сопереживания);
- координация взаимодействия (в работе, игре или иной совместной деятельности);
- приобщение к коллективу или социальной группе путём принятия идей, ценностей, принципов, моральных норм и прочих установок;
- влияние на взгляды и поведение собеседника;
- самовыражение, проявление своих умений и способностей;
- получение удовольствия от самого процесса общения.

Типичным для подросткового возраста является *его принадлежность к группе*. Важно отметить, что для тех подростков, которые занимают явно, не первые позиции в группе, особенно важным является личное внимание со стороны лидера. Для подростков личная дружба с лидером имеет огромное значение, поэтому они ею особенно дорожат, и во что бы то ни стало, стремятся её завоевать. Также для подростка интересны те друзья, для которых они сами могут выступать в качестве равноправных партнёров или лидеров.

Следование определённым нормам, своего рода законам, в подростковых группах формируется стихийно, а контроль над ней осуществляется в малых формах. Если подросток совершил действия, не принятые в данной группе, он может быть избит, ему могут объявить бойкот и оставить в одиночестве. Следует отметить жёсткое отношение в подростковой группе к тем сверстникам, которые не смогли отстоять личного мнения, собственных интересов и не отличаются высоким уровнем самоуважения.

Понятие буллинга и кибербуллинга.

Ребенок, который не принят группой, становится одиночкой или изгоем. У него возрастает внутренняя тревожность и развиваются комплексы, тормозящие личностное развитие. В современной литературе это явление получило название буллинга.

Буллинг — это проявление постоянной агрессии, направленной на одного и того же человека. По сути — издевательство, травля. Школьная травля имеет самые неприятные последствия для всех участников.

Ученики, подвергающиеся буллингу, пребывают в депрессии, склонны к развитию психических расстройств и нередко предпринимают попытки самоубийства. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками, отсутствие близких товарищей, друга или разрушение дружбы порождают тяжёлые переживания, расцениваются как личная драма. Самая неприятная для подростка ситуация - искреннее осуждение коллектива, товарищей, нежелание общаться.

Это довольно широкое понятие, которое включает в себя разные виды насилия: физическое, эмоциональное, экономическое, а для современного мира подростков особенно возросла проблема кибербуллинга. Кибербуллинг — это различные формы травли, где агрессор и жертва встречаются в сети Интернет. Чаще всего пострадавшими становятся дети и подростки как самая уязвимая категория пользователей. Кибербуллинг может принимать самые разные формы. Помимо прямых оскорблений в адрес жертвы, это могут быть выложенные на всеобщее обозрение личные фото, фрагменты переписок, мемы, созданные на основе изображения человека, и тому подобное.

От конфликта или ссоры буллинг отличается тем, что может длиться месяцами.

Анна Кузнецова, будучи уполномоченной при Президенте РФ по правам ребёнка, в сентябре 2021 года сообщила о том, что 55% детей в российских учебных заведениях подвергались травле. 39% из них предпочли умолчать о случившемся. «То есть основная беда травли — это её латентность, когда взрослым не хватает времени, может быть, профессионализма или желания увидеть, что ребёнок страдает. Это может обернуться большой бедой», — сказала детский омбудсмен.

Жертвой буллинга может стать кто угодно. Много зависит от микроклимата в коллективе и наличия «лидера». Для буллеров важно, чтобы жертву было удобно маркировать, поэтому чаще агрессии подвергаются по следующим причинам:

- необычная внешность (шрамы, лишний вес, неровные зубы и так далее),
- скромность, замкнутость, немногословность,
- неопрятный внешний вид,
- Не заинтересованность в том, что популярно среди других детей (блогеры, игры, музыканты и так далее),
- новое лицо в классе, когда роли распределены, а отношения между одноклассниками устоялись;
- зависть, неприязнь,
- желание унижить, запугать не понравившегося человека,
- демонстрация окружающим своей силы и влияния,
- месть (когда жертвы переходят в разряд буллеров: наказать за боль и причинённые страдания).

Явление буллинга не новое и уже даже является темой ряда художественных произведений и фильмов. Например, роман Стивена Кинга «Кэрри» повествует о том, как скромная и тихая школьница, устав терпеть издевательства, жестоко мстит своим обидчикам. Ярко описывается данное явление в отечественных фильмах – «Чучело», «Чижик-пыжик» .

• **Кибербуллинг** — это буллинг в цифровом пространстве, который включает в себя такие виды психологической травли, как кибермоббинг и кибертравлю. В первом случае оружием являются сообщения и комментарии, во втором — преследование, распространение слухов, запугивание. Виды кибербуллинга:

- **Бойкот**— игнорирование жертвы в соцсетях или обрывание связи с ней. Пример: одноклассники удалили ребёнка из чата класса, он становится оторван от новостей, совместных планов, мероприятий.

- **Домогательство**— когда агрессор регулярно угрожает жертве в интернете, задаёт неприятные, личные вопросы или шантажирует. Пример: парень, которому отказали в знакомстве, пишет девушке на разных платформах, что знает её адрес, придёт к ней и всё равно заставит её с ним общаться.

- **Троллинг**— высмеивание при помощи оскорблений. Пример: подростки сделали из неудачной фотографии приятеля обидный мем.

- **Аутинг**—публикация личной информации без разрешения её владельца. Пример: вы поссорились с другом, и он выложил ваш номер телефона с просьбой закидать вас оскорблениями.

- **Диссинг**— также публикация личной информации, но той, которая может навредить репутации жертвы или разрушить её. Пример: парень ради мести выкладывает интимные фотографии бывшей девушки.

По статистике, 58% пользователей сетей подвергались травле в сети. Несмотря на то, что все действия происходят в интернете, способов зацепить человека — масса. К тому же данный вид травли даёт агрессору преимущества: доступ к неограниченной аудитории и возможность остаться анонимным.

Буллинг серьёзно влияет на несостоявшуюся психику ребёнка, общение в этом возрастном периоде очень важно. В результате буллинга негативному воздействию подвержены все: *жертва*, в итоге склонна к депрессии, социальной тревожности и подвержена развитию психических расстройств; *агрессор*, приобретающий криминальные наклонности, также оказывается в группе риска по суицидальному поведению, полученный в школе опыт часто становится доказательством того, что через грубую силу можно получить желаемое положение в обществе. Насилие становится способом коммуникации, а его проявления часто сопряжены с другими маркерами проблемного поведения: прогулы занятий или работы, употребление алкоголя, иные правонарушения. *наблюдатели*, испытывающие психологический дискомфорт из-за неспособности помочь, которая в свою очередь рождается из страха оказаться на месте жертвы.

В России антибуллинговые программы представлены проектами: Каждый важен и Травли Нет. Также VK, Unilever и Initiative в рамках кампании #неткибербуллингу запустили горячую линию для тех, кто столкнулся с травлей в сети. Психологи проектов всегда готовы выслушать, поддержать и помочь в трудной ситуации, как детям, так и взрослым.

Переживание одиночества тяжело и невыносимо для подростка. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками толкает его на поиск товарищей и друзей за пределами школы. Как правило, он их находит, но они не всегда бывают хорошими. Такие факты достаточно известны по их печальным последствиям. Одиночество — это переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определённую форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности. Чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков неутолимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находят или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, эмоциональное тепло, спасение от скуки и признание собственной значительности. Напряжённая потребность в общении и аффилиации превращается у многих ребят в непобедимое стадное чувство: они не могут не только дня, но часа пробыть вне своей, а если своей нет - какой угодно компании. В то же время одиночество затрудняет общение, препятствует установлению интимно-личностных отношений, полноценных доверительных контактов, формирует негативный тип самовосприятия и может привести к ощущению психологического надрыва, душевного нездоровья. Состояние одиночества у подростка часто сопровождается чувством собственной некомпетентности, ненужности, неуверенности в себе, низким уровнем

самоуважения, склонностью к психической изоляции, уходом от действительности в мир мечты, повышенной конфликтностью.

В.С. Березин выделяет следующие качества личности, «предрасполагающие» к формированию стойкого одиночества, внешних признаков, указывающих на предрасположенность к одиночеству, на которые может ориентироваться специалист в работе с подростками:

- высокий уровень тревожности;
- впечатлительность;
- романтичность (романтическая возвышенность);
- независимость, импульсивность, эмоциональность;
- замкнутость, малообщительность, закрытость, отстранённость;
- повышенная психологическая ранимость;
- эмоциональная "колючесть";
- робость, боязливость;
- индивидуальность, имеется в виду "непохожесть" на сверстников

Теоретический анализ исследований по проблеме одиночества показал, что данное состояние впервые в наиболее острой форме проявляется в подростковом возрасте, когда происходит поиск собственной идентичности и связей с окружающим миром. Это связано, прежде всего, с развитием рефлексии в этом возрасте и переходом на новый уровень самосознания, с усилением потребностей в самопознании, принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки.

Что делать жертве буллинга? Вот какие советы дают психологи:

Поговорить с обидчиками и выяснить, в чем причина такого отношения. Возможно, дело в скрытом конфликте, решение которого поможет прекратить агрессию.

Не молчать. Молчание — это немое одобрение происходящего. Если буллинг происходит в школе, следует обратиться к преподавателям, школьному психологу, директору.

Найти поддержку у тех, кому доверяете. Если человек, узнавший о буллинге, не предпринимает ничего, чтобы это остановить, следует обратиться к кому-нибудь ещё. Также есть специальные службы, готовые поддержать и помочь советом в такой ситуации.

Обратиться к психологу. В последнее время все больше людей заботятся о своём ментальном здоровье, обращаясь к специалистам. И это правильно: психолог выслушает, предложит варианты решения проблемы, поможет выстроить линию поведения.

Вести дневник. Записи того, где и когда была проявлена агрессия, скриншоты сообщений с угрозами или оскорблениями, а также то, какие чувства они вызвали, могут пригодиться. Проще говоря — собирайте доказательную базу.

Зафиксировать травмы. В случае, если жертва была подвержена физическому насилию, стоит обратиться в медпункт для официальной фиксации ушибов и побоев.

Обратиться в инстанции. Имея доказательства, можно подать заявление в полицию. Это не трусость, а адекватное отношение к своему здоровью.

Таким образом, можно констатировать, что существуют возрастные различия затруднённого общения в детстве. Коммуникативные трудности обусловлены социальной ситуацией развития на конкретном возрастном этапе, ведущим видом деятельности ребёнка, уровнем развития его коммуникативного арсенала.

Изучение проблем общения современного подростка со сверстниками.

Цель: изучение проблем общения современного подростка со сверстниками.

Опросы были составлены на показателях затруднённого общения между подростками, ими являются следующие личностные качества: агрессивность, конфликтность, асоциальность, замкнутость. В анкетировании приняли участие подростки в количестве 16 человек. Всего было представлено 5 вопросов. По окончании опроса сделаем анализ результатов, по каждому вопросу.

1.Общаетесь ли вы со своими сверстниками? (дайте один ответ)

Да
Нет

1.Общаетесь ли вы со своими сверстниками?

16 ответов

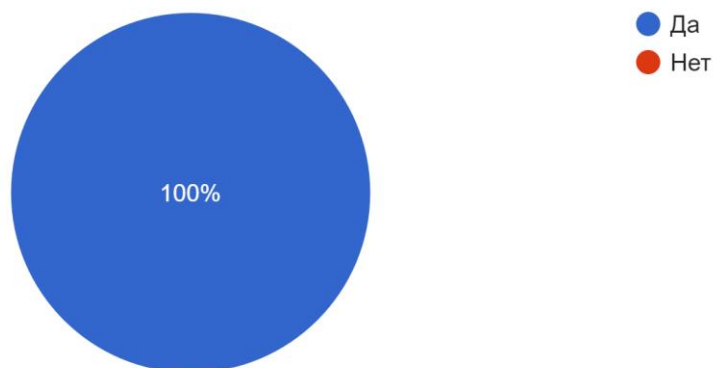


Рисунок 1. Характеристика ответов на 1 вопрос.

Были получены такие ответы как:16 человек -да, 0 человек - нет.Таким образом, мы видим, что все опрошенные общаются со своими сверстниками.

2.Трудно ли вам находить общий язык со своими сверстниками? (дайте один ответ)

Да
Нет

2.Трудно ли вам находить общий язык со сверстниками?

16 ответов

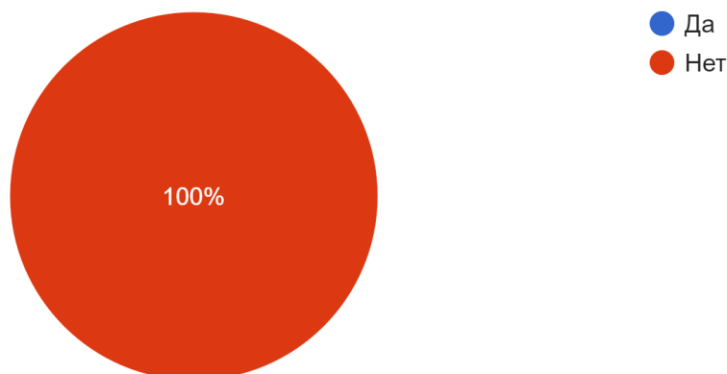


Рисунок 2. Характеристика ответов на 2 вопрос.

Были получены такие ответы как:0 человек -да, 16 человек - нет. Таким образом, мы видим, что всем опрошенным легко найти общий язык со сверстниками.

2. Вы можете доверить свой секрет кому-нибудь из своих сверстников?
(дайте один ответ)

Да
Нет

3.Вы можете доверить свой секрет кому-нибудь из своих сверстников?

16 ответов

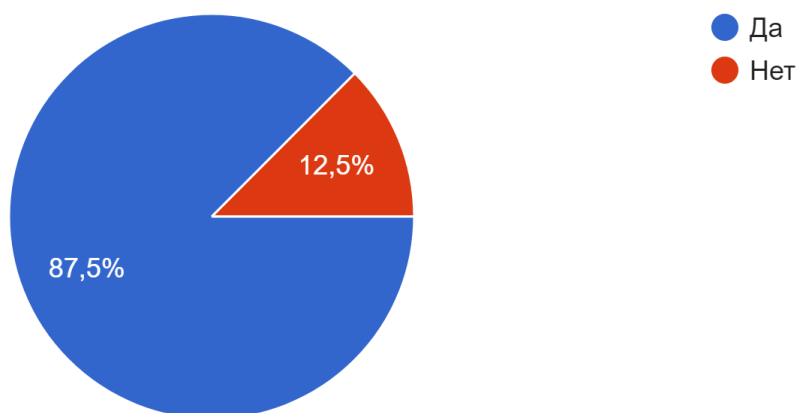


Рисунок 3. Характеристика ответов на 3 вопрос.

Были получены такие ответы как: 14 человек -да, 2 человека - нет. Таким образом, мы видим, что большинство опрошенных доверяют своим сверстникам и даже могут поделиться секретом, меньшинство опрошенных не доверяют своим сверстникам и не смогли бы поделиться своим секретом. Возможно это связано с тем, что у ребят есть друзья, которые старше/младше их и с ними они тесно общаются, а также доверяют свои секреты или ребёнок замкнут и не доверяет никому.

3. Сталкивались ли вы с буллингом со стороны сверстников, если да, то как вы реагировали?(дайте один ответ)

Нет

Да, рассказал(а) близким

Да, не обращал(а) внимания

Да, рассказал(а) социальному педагогу

Да, дал(а) отпор

Другое - не сталкивался

4.Сталкивались ли вы с буллингом со стороны сверстников,если да,то как вы реагировали?

16 ответов

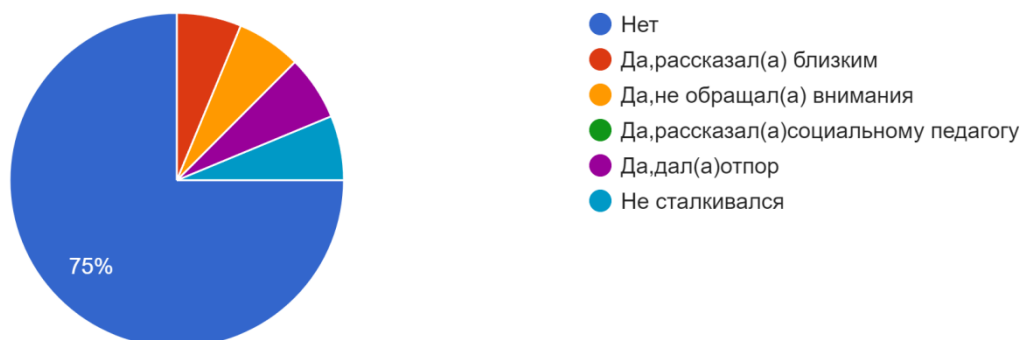


Рисунок 4. Характеристика ответов на 4вопрос.

Были получены такие ответы как: 1 человек -да, рассказал(а) близким,1 человек - да, не обращал(а) внимания, 1 человек - да, дал(а) отпор, 13 человек - нет/не сталкивался. Таким образом, мы видим, что большинство опрошенных не сталкивались с буллингом со стороны сверстников, меньшинство опрошенных сталкивались и справлялись по-разному кто-то рассказывал близким, кто-то не обращал внимания, кто-то даже давал отпор.

5.Если вы не общаетесь со сверстниками, то почему? (дайте один ответ)

У нас разные интересы

Сверстники меня буллят

Я общаюсь

5.если вы не общаетесь со сверстниками,то почему ?

13 ответов

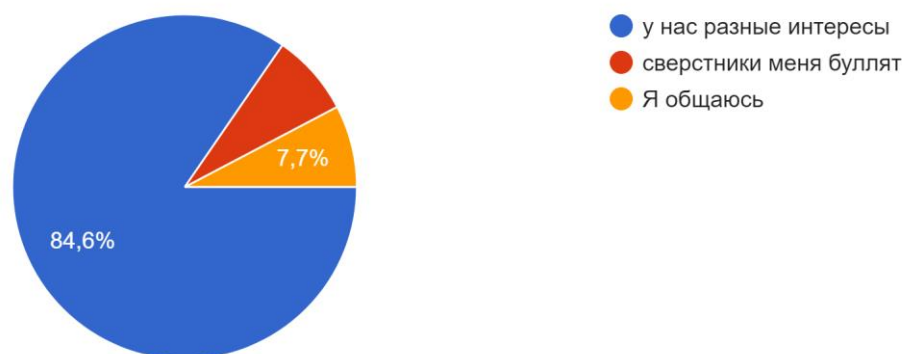


Рисунок 5. Характеристика ответов на 5 вопрос.

Были получены такие ответы как: 11 человек - у нас разные интересы,1 человек - сверстники меня буллят, 1 человек - я общаюсь. Вопрос был без красной звёздочки(необязательный)так как со сверстниками могут не общаться не все, поэтому получилось 13 ответов. Таким образом, мы видим, что большинство опрошенных не общаются с некоторыми сверстниками, потому что у них разные интересы, меньшинство опрошенных не общаются с некоторыми сверстниками, потому что они его буллят. Я пишу с некоторыми сверстниками, потому что в первом вопросе «Общаетесь ли вы со своими сверстниками?» все ответили, что общаются.

2.2.Изучение проблем общения современного подростка в интернете.

Тема: «Кибербуллинг».

Цель: изучение проблем общения современного подростка в интернете.

Опросы были составлены на показателях кибербуллинга, ими являются следующие личностные качества: агрессивность, конфликтность, негативизм, бесстрашие. В анкетировании приняли участие подростки в количестве 14 человек. Всего было представлено 6 вопросов. По окончании опроса сделаем анализ результатов, по каждому вопросу.

1. Часто ли вы получаете негативные или унижающие комментарии в социальных сетях.(дайте один ответ, вопрос необязательный)

Никогда

Редко

Иногда

Часто

Были получены такие ответы как: 10 человек - никогда, 3 человека - редко. Таким образом, мы видим, что большинство опрошенных никогда не получали негативные или унижающие комментарии в социальных сетях, меньшинство опрошенных редко получали негативные или унижающие комментарии в социальных сетях.

2. Бывали ли случаи, когда вас травили или осуждали в онлайн группах или сообществах? (Дайте один ответ. Вопрос необязательный)

- Никогда
- Редко
- Иногда
- Часто

Были получены такие ответы как: 10 человек - никогда, 3 человека - редко. Таким образом, мы видим, что большинство опрошенных никогда не травили и не осуждали в онлайн группах или сообществах, меньшинство опрошенных редко сталкивались с тем, что их травили или осуждали в группах или сообществах.

3. Получали ли вы угрозы через интернет или сообщения в социальных сетях? (Дайте один ответ. Вопрос необязательный)

- Никогда
- Редко
- Иногда
- Часто

Были получены такие ответы как: 12 человек - никогда, 1 человек - иногда. Таким образом, мы видим, что большинство опрошенных никогда не получали угрозы через интернет или сообщения в социальных сетях, меньшинство опрошенных иногда сталкивались с угрозами через интернет или сообщения в социальных сетях.

4. Получали ли вы угрозы публичного разоблачения ваших личных данных в интернете?

- Никогда
- Редко
- Иногда
- Часто

Были получены такие ответы как: 11 человек - никогда, 1 человек - иногда, 1 человек - редко. Таким образом, мы видим, что большинство опрошенных никогда не получали угрозы публичного разоблачения личных данных в интернете, меньшинство опрошенных иногда сталкивались с угрозами публичного разоблачения личных данных в интернете, меньшинство опрошенных редко сталкивались с угрозами публичного разоблачения личных данных в интернете.

5. Чувствуете ли вы тревожность, стресс или депрессию из-за онлайн-травли? (Дайте один ответ. Вопрос необязательный)

- Никогда
- Редко
- Иногда
- Часто

Были получены такие ответы как: 12 человек - никогда, 1 человек - иногда. Таким образом, мы видим, что большинство опрошенных никогда не чувствовали тревожность, стресс или депрессию из-за онлайн-травли, меньшинство опрошенных иногда сталкивались с тем, что чувствовали тревожность, стресс или депрессию из-за онлайн-травли.

6. Как бы вы отреагировали, если бы столкнулись с кибербуллингом? (Дайте один ответ. Вопрос необязательный)

- Рассказал(а) бы близким
- Не обращал(а) бы внимания
- Рассказал(а) бы социальному работнику
- Сделал(а) бы скриншоты и обратился(ась) в администрацию сайта

Были получены такие ответы как: 7 человек - не обращал(а) бы внимания, 1 человек - рассказал(а) бы социальному работнику, 2 человека - сделал(а) бы скриншоты и обратился(ась) в администрацию сайта, 4 человека - рассказал(а) бы близким. Таким образом, мы видим, что большинство опрошенных не обращали бы внимания, если бы столкнулись с кибербуллингом, часть опрошенных рассказала бы близким, если бы столкнулись с кибербуллингом, меньшинство опрошенных сделало бы скриншоты и обратилось в администрацию сайта, малая группа опрошенных рассказали бы социальному работнику, если бы столкнулись с кибербуллингом.

Методические рекомендации по организации общения подростка со сверстниками.

Как бороться с кибербуллингом?

- 1. Игнорировать нападки.** Сдержите эмоции, не вступайте в перепалку с человеком, который явно хочет спровоцировать вас на ответную грубость.
- 2. Не винить себя**
- 3. Исключить вероятность общения.** Создайте условия, при которых инициатор кибербуллинга не сможет продолжать свои действия. Внесите его в чёрные списки.
- 4. Поделиться проблемой.**
- 5. Дать отпор инициатору травли.** Агрессор рассчитывает, что вы будете оправдываться, отвечать на его выпады колкостями, то есть поддаваться на провокации. Любая другая реакция собьёт его с толку. Попробуйте сразу заявить о своём намерении обратиться в суд с иском о клевете и угрозах. На многих грубиянов это действует отрезвляюще.
- 6. Соблюдать правила цифровой грамотности.** Защищайте своё личное киберпространство при помощи регулярно сменяемых сложных паролей. Так вы предотвратите взлом ваших страничек и снизите вероятность кибербуллинга.
- 7. Закон против кибербуллинга:** пока в российском законодательстве не предусмотрено меры ответственности за травлю в Интернете. Однако это не значит, что инициатора кибербуллинга нельзя привлечь к ответственности. Такие действия подпадают под статью 5.61 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях, предусматривающую наказание в виде штрафа за совершение оскорбления с использованием информационно-телекоммуникационных сетей, включая сеть Интернет.

Что делать и как могут помочь родители подростку?

1. Будьте активными слушателями: Подростки часто хотят, чтобы их слушали, и родители могут помочь, выслушивая их, уделяя внимание, и не прерывая в разговоре.

2. Поощряйте детей к выражению своих мыслей и чувств: Родители могут помочь подросткам развивать свои коммуникативные способности, поощряя их выражать свои мысли и чувства в домашней обстановке.

3. Учите детей правильному использованию технологий: Технологии играют большую роль в коммуникации в наше время, и родители могут помочь своим детям развивать навыки эффективного использования технологий.

4. Помогайте детям улучшать свои навыки социализации: Социализация является важной частью развития коммуникативных способностей подростков. Родители могут помочь своим детям участвовать в различных мероприятиях, общаться со сверстниками и развивать свои навыки общения в различных ситуациях.

5. Будьте хорошим примером: наконец, родители должны быть хорошими примерами в развитии коммуникативных способностей своих детей.

Список литературы:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с.

2. Альтера Вита центр детской нейропсихологии «Коммуникативные трудности у подростков: как понять и помочь» // <https://altera-vita.ru/interesnoe-roditelyam/kommunikativnye-trudnosti-u-podrostkov-kak-ponyat-i-pomoch/>
3. Блог Даниила Ткаченко «Что такое общение - определение, виды, этапы, средства, цели» // <https://dnevnik-znaniy.ru/psixologiya/chto-takoe-obshhenie.html>
4. Прихожан, А. М. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых / На пороге взросления : сб. науч. ст. / ред. Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. – М. : МГППУ, 2011. – с. 14–22.
5. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. – СПб., 2011.
6. Соибназарова, М. Н. Некоторые психологические проблемы общения в подростковом возрасте / М. Н. Соибназарова, З. А. Санакулова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 5 (109). — С. 737-739. — URL: <https://moluch.ru/archive/109/26558/> (дата обращения: 14.10.2023).