

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ТГПУ)



**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+**  
**XXI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**  
**СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**  
**«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

17–21 апреля 2017 г.

**Том III**  
**Педагогика и психология**

**Часть 4**  
**Проблемы дошкольного, начального общего,**  
**коррекционного, дополнительного образования**  
**и социально-педагогической деятельности**  
**на современном этапе**

Томск 2017

ББК 74.58

В 65

- В 65 Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 17–21 апреля 2017 г.) : В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 4: Проблемы дошкольного, начального общего, коррекционного, дополнительного образования и социально-педагогической деятельности на современном этапе / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2017. – 268 с.

**Научные редакторы:**

Ажермачева З.Н., канд. пед. наук, доцент

Медова Н.А., канд. пед. наук, доцент

Горохова Т.С., ассистент

Тужикова Т.А., канд. пед. наук, доцент

Меньшикова Е.А., канд. пед. наук, доцент

Поздеева С.И., д-р пед. наук, профессор

Вершинина Л.В., канд. психол. наук, доцент

Яркина Т.Н., канд. пед. наук, доцент

Материалы публикуются в авторской редакции

# ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

---

УДК 371.4  
ГРНИ 14.01.011

## ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ НА НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ INFLUENCE OF FAMILY TRADITIONS ON MORAL STATUS OF YOUNG SCHOOL CHILDREN

*Абрамова Александра Петровна*

Научный руководитель: Г.Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* семейные традиции, младшие школьники, нравственное воспитание.

*Key words:* family traditions, school children, moral upbringing

*Аннотация.* В статье подробно рассмотрены понятия семейных традиций и нравственного воспитания. Проведено исследование влияния семейных традиций на нравственное становление младших школьников и сделаны соответствующие выводы. В статье приводится статистика, полученная в результате работы на базе МБОУ «Академический лицей» г. Томска.

Особенную роль в жизни человека, формировании и удовлетворении его духовных потребностей, а также в его первичной социализации играет семья. Личность ребёнка формируется под влиянием всех общественных отношений, в которых протекает его жизнь и деятельность. Однако уровень нравственной культуры родителей, их жизненные планы и устремления, социальные связи, семейные традиции имеют решающее значение в развитии личности молодого человека.

Исследование многочисленных педагогических теорий (Ю. П. Азаров, И. В. Богданова, Т. П. Гаранина и др.) доказывают, что:

- влияние семьи на ребенка сильнее всех других воспитательных воздействий на него, с возрастом оно ослабевает, но никогда не утрачивается полностью;

- в семье формируются те качества, которые нигде, кроме как в семье, сформированы быть не могут;
- семья осуществляет социализацию личности, являющуюся концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию;
- семья воспитывает гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества [1, 2, 3].

Одним из важнейших аспектов семейной жизни являются семейные традиции. «Традиция» (от лат. «tradition» – передача) – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определённых обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени; охватывает объекты социального наследия (материальные и духовные ценности); процесс социального наследования; его способы [4].

Семейные традиции – это духовная атмосфера дома, которую составляют обычаи, уклад жизни и привычки его обитателей. Например, традиция гостеприимства, которой придерживаются многие семьи, оказывает сильное влияние на социализацию ребенка. Или же традиция празднования дня рождения, которая реализуется в празднике с поздравлениями, пожеланиями, подарками, веселыми играми, пением – это основа настоящих и будущих радостей, она побуждает к добру, стимулирует элементы творчества [5]. В некоторых семьях приняты совместные трапезы, обсуждение планов, появляется повышенное внимание к проблемам друг друга. Например, за ужином, когда собирается вся семья, обсуждаются события прошедшего дня. Мать и отец рассказывают, обмениваются впечатлениями, мнениями о делах трудовых, общественных, впечатлениями об увиденном, услышанном, о важных событиях, тем самым делясь своим опытом с детьми.

Семейные традиции оказывают серьезное влияние на особенности домашнего воспитания, коррекцию детско-родительских отношений, морально-психологический климат семьи, на фоне которого создаются основы для развития и становления личности ребёнка, обеспечивая его нравственное воспитание.

Рассмотрим и другое важное понятие «нравственное воспитание», которое в различных источниках характеризуется неоднозначно, но общий его смысл связан либо с формированием внутренних, духовных качеств, которыми руководствуется человек, либо с этическими нормами, правилами поведения, определяемыми этими качествами [6].

Наше исследование проходило на базе МБОУ «Академический лицей» г. Томска. Для того чтобы изучить влияние семейных традиций на нравственное становление ребенка, необходимо сначала узнать об уровне соблюдения и наличия традиций в современной семье. Для

этого мы провели анкетирование 28 обучающихся 3 класса и их 28 родителей. Анализ анкет показал следующие результаты:

32 % обучающихся смогли дать четкий ответ на вопрос о том, как они понимают термин «семейные традиции», 39% – сравнили семейные традиции с правилами и делами, 29% – не смогли ответить на вопрос.

На второй вопрос «Что такое генеалогическое древо семьи» 50% опрошиваемых ответили верно, а другие 50% – ответили, что не знают.

На третий вопрос анкеты «Соблюдает ли ваша семья семейные традиции?» 19% детей – ответили, что в их семье есть традиции, 67% – затруднились ответить и 14% – написали, что традиций нет.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что у детей низкий уровень знаний о семейных традициях, а в некоторых семьях нет традиций вовсе.

Так же было проведено анкетирование для родителей. Анализ анкет родителей выявил такие результаты: На первый вопрос «Есть ли у вас генеалогическое древо семьи?» положительный ответ дали 16% анкетированных, частично собирают информацию о генеалогическом древе семьи – 62%, планируют создать родословную – 16%, и просто ответ нет дали – 6 %

Во втором вопросе «Какие традиции встречаются чаще в вашей семье?» часто выбираемые категории были следующие: «семейные легенды», «семейный кодекс чести», «семейное портфолио».

В третьем вопросе самыми популярными оказались традиции, связанные с праздниками, отпуском и выходным днем. Реже выбирали традиции, связанные с достижениями, и только один родитель выбрал кулинарные традиции.

Четвертый вопрос показал, что в большинстве семей традиции появились и закрепились в семье, переходя из поколения в поколение; целенаправленно создавались; появлялись сами собой.

В пятом вопросе «Как происходит приобщение ребенка к семейным ценностям?» самыми популярными ответами были следующие: через нормы и правила, на личном примере.

100% положительный ответ, дали родители на шестой вопрос «Хотели бы Вы, чтобы ваши дети переняли ваши семейные традиции в свои будущие семьи?».

На последний вопрос анкеты «Какие еще традиции и ценности существуют в Вашей семье?» ответил лишь один родитель из 28 человек.

На основе анкетирования мы можем сделать следующие выводы: родители младших школьников заинтересованы в создании родословной

своих семей. Мало у кого в настоящее время есть семейные альбомы, что, скорее всего, может быть обусловлено использованием современных технологий. Так же в семьях опрашиваемых существует множество традиций, в основном они связаны с праздниками и отпусками. В большинстве случаев традиции закреплены обществом.

Воспитательные беседы с детьми на тему семейных традиций, родители практически не проводят, но при этом хотят, что бы дети их переняли в свои семьи.

После проведения и анализа всех анкет, было проведено сравнение результатов ответов родителей и детей. Получились следующие результаты: 82 % ответов родителей совпали с ответами детей, а 18 % показал, что дети способны дать более подробные ответы, чем их родители. Исходя из этого, можно предположить, что родители не заинтересованы в формировании семейных традиций и их соблюдении.

Исходя из полученных результатов проведенного исследования, было определено, что существует необходимость проведения воспитательной работы среди детей по формированию нравственных качеств, основываясь на семейных традициях. Это длительный процесс и требует целенаправленного взаимодействия школы и семьи. Для формирования знаний обучающихся о семейных традициях был реализован комплекс мероприятий. Первым этапом было проведение беседы с элементами викторины.

Целью беседы было повышение уровня знаний по теме «семейные традиции». Задания для детей были следующие:

1. Послушайте пословицы, и дополните их!

В гостях хорошо, а ... (дома лучше).

Не красна изба углами, а ... (красна пирогами).

В семье согласно, так и дело идет ... (прекрасно).

Когда семья вместе, и ... (сердце на месте).

Семья – ключ к ... (счастью).

После упражнения дети сами формулировали выводы.

2. Сформулировать понятие «Что такое семейные традиции?». Дети высказывали свои предположения, рассуждали, а потом сверяли с определением на слайде, делали выводы.

3. Придумать ассоциации, которые возникают при упоминании словосочетания «семейные традиции» со словами «дом», «родственники», «родители», «дети».

4. Рассказ учителя про генеалогическое древо семьи. Дети, у которых создано древо семьи делились опытом его создания.

5. Информация о видах семейных традиций (кулинарные, спортивные и др.) Дети рассматривали картинки на слайдах и пробовали их классифицировать.

6. На доске были вывешены картинки с изображением дома, огорода, двора и картинки предметов: пылесос, торт, книга, картошка с лопатой, пирожки, костер, дерево, грабли, клумба с кисточкой. Обучающиеся распределяли картинки предметов так, чтобы в каждом из мест получилось по три традиции. Дети выходили к доске и соединяли (дом-пылесос), какая может быть семейная традиция, связанная с этими картинками (совместная работа по дому) и т.д.

7. Школьникам было предложено создать свою традицию в парах. Дети записывали придуманные традиции на листочках, и зачитывали их: «походы в баню всей семьей каждый месяц», «каждые выходные собираться всей семьей и играть в настольные игры»)

8. Работа со стихотворением (ребята находили семейные традиции в стихотворении на слайде)

9. Домашнее задание было следующим – придумать герб своей семьи (через неделю состоялась выставка семейных гербов).

Беседа прошла на высоком эмоциональном уровне, все дети выговаривались, рассказывали про свои семейные традиции. Все задания выполняли с интересом.

Следующим важным мероприятием было проведение родительского собрания на тему «Традиции и семья», целью которого было расширение знаний родителей о семейных традициях, их видах и значимости для детей. Родители были поделены на семь групп, каждая из которой вытягивала листок из «цветика-семицветика» с вопросами о семейных традициях («Нужны ли семейные традиции?», «Какую роль играют традиции в семье?», «Какими, по вашему мнению, бывают семейные традиции?», «Как можно приобщить ребенка к традициям?», «Как развивать семейные традиции?», «Стоит ли семейное чтение превращать в традицию?», «Какие традиции необходимо соблюдать всем семьям?»), родители совещались и по очереди отвечали на данные вопросы, после каждого ответа родителей проводилось совместное обсуждение и затем учитель предоставлял варианты ответов на слайдах. В конце собрания родители получили памятки по обсуждаемым вопросам. На контрольном этапе мы опросили детей повторно.

Результаты анкетирования по теме «Что я знаю о семейных традициях» представлены в таблице 1.

Таблица 1

## Результаты анкетирования обучающихся на контрольном этапе

Вопросы анкеты	Ответы опрашиваемых в процентах
1. Дайте определение понятию «семейные традиции»	93% детей дали более точное определение
2. Есть ли генеалогическое древо в вашей семье?	57% детей – «да»; 32% детей – «нет»; 14% детей – «не знаю»
3. Есть ли в вашей семье что-либо из перечисленного? «Семейные легенды», «Семейные заповеди», «Семейный кодекс чести», «Семейное портфолио», «Семейный альбом»	87% обучающихся – выбрали пункты «семейное портфолио» и «семейный альбом»
4. Какие виды традиций существуют в вашей семье?	90 % опрашиваемых – выбрали все пункты (Традиции связанные с праздниками, отпускные традиции, традиции выходного дня, кулинарные традиции)
5. Каким образом те или иные традиции появились и закрепились в вашей семье?	83% детей выбрали первые три пункта (закреплены обществом, переходящие из поколения в поколение, появились сами собой), реже четвертый (сами целенаправленно создали традиции)

Исходя из ответов, можно сделать вывод, что после беседы дети лучше поняли, что такое семейные традиции, дали развернутые определения. Кроме того, видно, что в современных семьях существуют различные традиции и их очень много, но дети не задумываются, зачем они нужны, и не придают им особого значения. Однако после беседы, мнение детей резко поменялось. Они задумались, воодушевились, что было видно в ходе самой беседы и в ответах анкеты №2.

В ходе беседы с учителем и наблюдений за классом, была выявлена следующая закономерность: дети, у которых мало семейных традиций или нет вообще, а это 25% обучающихся, учатся на «тройки» негативно относятся к окружающим (агрессивно ведут себя по отношению к другим детям или замкнуто, часто пребывают без настроения). А те дети, у которых много семейных традиций, есть родословные, которые они делали вместе с родителями, совместные путешествия, различные семейные дела – открыты для общения, учатся хорошо, веселые, добрые. Следовательно, семейные традиции очень сильно влияют на личность младших школьников, на их поведение в обществе, даже на успеваемость в школе.

В ходе исследования была придумана идея создать папку «Традиции нашей семьи». Такая папка состоит из конвертов, которые разде-

лены на блоки – типы семейных традиций (спортивные традиции, кулинарные традиции, традиции выходного дня и др.). В каждой семье будут свои блоки в зависимости от соблюдения тех или иных традиций. Внутри конвертов могут быть разные записи, фотографии и рецепты блюд, маленькие памятные вещи или семейные реликвии и многое другое. Обязательным условием является создание этой папки самими родителями, или родителями совместно с детьми, тогда ценность такой папки возрастет, ее можно передавать из поколения в поколение и пополнять разными традициями. Такая папка придает ценность и важность семейным традициям, как для детей, так и их родителей.

В результате проведенного исследования, был сделан вывод, что в настоящее время в большинстве семей есть место семейным традициям, они существуют, их соблюдают, но не придают им должного значения, не проводят беседы с детьми на эту тему, не обсуждают. Большая часть традиций общественного характера – праздники, совместные поездки. Нет таких традиций, как семейные чтения, совместное приготовление каких-либо семейных блюд, посещения музеев, памятников города и т.д. Но вместе с тем большинство современных родителей, к сожалению, не задумывается о важности семейных традиций для нравственного становления личности ребенка.

---

### Литература

1. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.
2. Богданова, И. В. О возрождении традиций семейного воспитания / И. В. Богданова // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – №3. – С. 18-20.
3. Гаранина, Т. П. Семейные традиции и их роль в воспитании детей. / Т. П. Гаранина – Минск, 1983. – 17 с.
4. Большая Советская энциклопедия: в 30 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – Москва: Сов. энцикл., 1969 – 1978. – 30 т. – 1560 с.
5. Чукреева, В. В. Влияние семьи на развитие личности ребенка, его благополучие // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 180-183.
6. Толковый словарь русского языка: в 4-х т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва: Сов. энцикл., 1935-1940. – 4 т. – 812 с.

УДК 373.1  
ГРНИ 14.15.15

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **USIN OF FEATURES USIN PLAY TECHNOLOGY IS THE PRACTICE OF EDUCATING JUNIOR SCHOOL CHILDREN**

*Ахмедова Айшан Аган Кызы*

Научный руководитель: Г.Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* игра, игровые технологии, классификация игр, функция игры, школьники.

*Key words:* game, game technologies, game classification, game function, schoolchildren

*Аннотация.* В статье обращается внимание на потенциал игровых технологий в практике обучения детей. Отмечено, что данная проблема является предметом обсуждения в классических работах педагогов, и сегодня она не потеряла своей актуальности. Для определения значимости данной технологии проведено анкетирование на базе образовательных учреждений: МБОУ Академический лицей и МАОУ СОШ № 4 им. И.С.Черных г. Томска.

Новые приоритеты в образовании побуждают учителей к поиску новых современных эффективных технологий преподавания, позволяющих достичь более высоких результатов обучения и воспитания, внедрять новые образовательные технологии в учебный процесс. Одной из основных задач для нас является развитие у обучающихся интереса к учению, творчеству, т.к. интерес и творчество в учебном процессе является мощным инструментом, побуждающим учеников к более глубокому познанию предмета и развивающим их способности. Одним из путей решения этой проблемы сегодня является применение современных обучающих технологий в учебном процессе, позволяющее разнообразить формы и средства обучения, повышающее творческую активность обучающихся. В нашем исследовании внимание обращается применению именно игровых технологий в практике обучения младших школьников.

В жизни современных детей особое место занимают игровые технологии. Игровые технологии имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи: формирования субъектной позиции ребенка в отношении собственной деятельности, общения и самого себя. Игровые технологии – наиболее доступный для

детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении [1]. В игре ребёнок получает опыт произвольного поведения, учится управлять собой, соблюдая правила. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития детей в отечественной педагогике занимались: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, С.А Шмаков.

Игровые технологии – одни из популярных педагогических технологий, применяемых в современной школе. Это технологии, в основу которых положена педагогическая игра, как основная единица этой технологии, одновременно может иметь свои педагогические цели и задачи, но в то же время предусматривает спонтанный выход играющих за поле заранее намеченных педагогических установок и дальнейшую игровую импровизацию обучающихся и педагога. Механизм усвоения предлагаемых установок связан с учетом различных ролевых позиций, заранее принимаемых условий [2].

Для использования игровых технологий важно изучить их классификацию. В современной педагогической литературе изложен достаточно широкий спектр подходов к классификации игр. Остановимся на классификации Г.К. Селевко [3, с. 127-128], в которой представлены следующие виды игр:

- по области деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические;
- по характеру педагогического процесса: обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, продуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические;
- по игровой методике: предметно-сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации;
- по предметной области: математические, музыкальные, театральные, трудовые, технические, народные, управленческие, коммерческие и т.д.;
- по игровой среде: без предметов, с предметами, настольные, комнатные, уличные, телевизионные, компьютерные и т.д.

Таким образом, рассматривая классификацию игр, необходимо уяснить, что игра – это не только детская деятельность или деловая игра. Она носит возвратно-перманентный характер и явно выражена в поведении большинства взрослых людей.

Для исследования использования игровых технологий в практике обучения младших школьников нами было проведено анкетирование

среди педагогов МБОУ Академического лицея и МАОУ СОШ № 4 им. И.С.Черных г. Томска. В анкетировании приняло участие восемнадцать педагогов. Анализ анкет показал, что 83 % педагогов используют игровые технологии в образовательном процессе, а 17 % используют лишь иногда (педагоги МБОУ Академического лицея). В большей степени используются такие виды игр как: игры-тренажеры, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, игры-тренажеры. В игровой форме часто проводятся викторины и блиц-турниры, обычно на уроках математики, русского языка и окружающего мира. Выбор формы игры, по мнению, педагогов, зависит от цели и задач занятия. Из ответов респондентов также видно, что все дети любят игру и с большим интересом принимают активное участие в них. По мнению учителей, в игре формируются такие моральные качества как: ответственность за порученное дело, чувство товарищества и дружбы и умение справедливо решать спорные вопросы.

Таким образом, на основе результатов анализа анкетирования педагогов можно заключить, что игровые технологии занимают важное место в учебно-воспитательном процессе, так как не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности детей, но и выполняют ряд других важных функций:

- формирование личности ребенка;
- тренировка памяти, развитие речи, воображения, мышления;
- стимулирование познавательной активности;
- развитие их активной жизненной позиции

Значение игровых технологий невозможно исчерпать и оценить развлекательными возможностями. В том и состоит ее феномен, что являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде и воспитании. При использовании игровых технологий на занятиях важно соблюдать следующие условия:

- 1) соответствие игры учебно-воспитательным целям занятия;
- 2) доступность для детей данного возраста;
- 3) умеренность в использовании игр на занятиях.

### **Литература**

1. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1978. – 300 с.
2. Давидчук, А. Н. Обучение и игра : Методическое пособие / А. Н. Давидчук. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 168 с.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие / Г. К. Селевко – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 82.01  
ГРНТИ 17.82.93

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**  
**DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNG JUNIOR  
SCHOOLCHILDREN IN PROJECT ACTIVITY**

*Бойкова Евгения Сергеевна*

Научный руководитель: Н.В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* творческие способности, творчество, младшие школьники, проектная деятельность.

*Key words:* creative abilities, creativity, junior schoolchildren, project activity.

*Аннотация.* В статье рассматриваются творческие способности личности в школьном возрасте. Описаны понятия проектной деятельности. В статье описана и проанализирована диагностика, направленная на выявление уровня развития творческих способностей младших школьников 2 «А» класса в МАОУ Гимназии №2 г. Асино.

В современном мире ученики имеют дело с большим потоком информации (книги, учебники, средства массовой коммуникации, интернет и другое). Поэтому для развития младших школьников важно уметь находить ориентиры в потоке информации, выстраивать путь по нахождению необходимых достоверных фактов, цифрового материала, доказательных иллюстраций. Для этого нужно быть мобильным, обладать достаточным уровнем развития логического мышления, обладать гибкостью, критичностью мышления и творческими способностями.

Стремление к творчеству присуще всем детям младшего школьного возраста и задача учителя – развивать творческие силы в учениках. Творчество требует от личности высокой компетентности в той области, в которой она хочет творить. Поэтому в развитии творческих способностей большое значение имеют формы организации учебной и внеурочной деятельности. В последние годы с переходом на новый ФГОС НОО законодательно закреплена необходимость обязательной организации внеурочной деятельности у младших школьников. Наиболее популярной формой организации внеурочной деятельности в начальной школе является проектная деятельность. Проектная деятельность учащихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение результата – создания проекта.

Нами было выявлено противоречие: с одной стороны у современного общества есть социальный заказ на развитие творческих способностей у младших школьников, а с другой стороны педагоги начальной школы затрудняются в выборе методов, форм организации проектной деятельности, как средство для развития творческих способностей младших школьников. В связи с этим возникает проблема в выборе наиболее эффективных форм организации проектной деятельности для развития творческих способностей у младших школьников.

Творчество можно охарактеризовать, как деятельность ребенка, в результате которой создается что-то новое, что характеризует своего создателя с неожиданной стороны, а также позволяет приобрести новые знания и применить те, которые были приобретены ранее. Л. С. Выготский в своих трудах утверждает, что основой любой творческой деятельности является опыт. Для этого родителям, педагогам младших классов стоит всячески поощрять ребенка в его самостоятельном познании окружающего мира, разумеется, под чутким ненавязчивым руководством. Как отмечает сам Л.С. Выготский, на педагогах лежит ответственность за развитие творческих способностей младших школьников, они должны стимулировать развитие творческих способностей, направлять это развитие в нужное русло, а также создавать среду, требующую творческих способностей, но при этом предоставляющую возможности для их проявления [2].

Проекты в начальной школе – это красочное действо, в основе которого лежит развитие познавательных интересов учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой проекта, развивать критическое мышление. Это метод ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную или групповую, которую учащиеся выполняют в течение определённого отрезка времени. Проектная деятельность позволяет повысить познавательную активность и развить способности любого ребенка до уровня творческих, способствует формированию навыков целеполагания и позволяет учащимся находить оптимальные пути достижения сформулированных целей при соответствующем руководстве со стороны педагога. Использование метода проектов предполагает, что учащимся предлагаются практические ситуации (часто в форме самих проектов, упражнений, исследований), для того чтобы они могли развивать способности и пополнять знания. При этом под развитием способностей понимается предоставление учащимся возможности работать самостоятельно, быть активными в проектировании, исследовать, анализировать, размышлять, принимать решения и осуществлять их [3, с. 9].

Опираясь на наличный уровень развития самосознания учащегося, проектная деятельность оказывает значительное влияние на формирование регулятивных компонентов, что проявляется в достижении более высокого уровня личностной зрелости учащихся в ее развитых формах. Обучение учащихся в условиях проектной деятельности способствует становлению познавательной сферы и развивает творческие (творческое воображение, невербальная креативность) и образные (пространственное мышление и воображение, образное мышление и память) характеристики познавательных процессов [1, с. 11].

Проект – это «пять П»: Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация. Шестое «П» проекта – его Портфолио. Проект может рассматриваться:

- как метод обучения, который может быть использован при изучении любого предмета, применяться на уроках и во внеклассной работе, формировать большой спектр умений и навыков и давать школьникам необходимый опыт деятельности;
- как форма организации учебного процесса, которая может стать альтернативой классно-урочному обучению;
- как самостоятельная практико-ориентированная работа интегративного характера, в которой учащийся решает не только конкретные учебные, но и исследовательские, культурные, социальные или прикладные задачи, наполненные конкретным образовательным содержанием и практическим смыслом для учащегося;
- как философия результатов и достижений [3, с. 12].

Опытно-экспериментальная работа в рамках темы исследования была организована в МАОУ Гимназии №2 г. Асино Томской области. Мы проверили опрос среди учащихся и учителей. В ходе беседы с учителями и учениками было проанализировано понятие проекта и проектной деятельности с различных точек зрения. Проект с точки зрения обучающихся – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение. Проект с точки зрения учителя – это дидактическое средство, которое позволяет обучать проектированию, заданию для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия

учащихся с учителем и учащихся между собой, и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы.

Перед началом работы над проектом, мы провели диагностику творческих способностей обучающихся. Учитывая специфику возраста, мы попытались предать заданию по возможности игровую форму. Время исполнения задания – 20 минут. Мы использовали тест-задание учителя изобразительного искусства Н. В. Тижиной. Тест-задание «Что попало в сеть?». Ученикам предлагается закрыть глаза и на листе бумаги начертить, не отрывая руки от листа, линию, проводя её в любых направлениях и придавая ей любой графический характер. Дети открывают глаза и должны найти в получившейся сети свой улов: предметы, человека, растения, животных и т.д. Найденный образ заштриховывается. Оценивается оригинальность и разнообразие образов. Простые, примитивные изображения оцениваются от 0 до 3-х баллов. Изображения более сложных образов оцениваются от 4 до 7 баллов. Сложные, сюжетные изображения, оригинальные ракурсы, изображения пейзажа получают оценку от 8 до 10 баллов. Данный тест-задание мы проводили под музыку. Рука ребёнка реагирует на восприятие музыки и вычерчивает линию, опираясь на слуховые ощущения.

После подсчета баллов, выяснилось, что класс достаточно развит с точки зрения креативности, а значит, у большинства детей хорошо развиты творческие способности. Оказалось, что в классе преобладают ученики с очень высоким уровнем креативности – это 35%. Учеников с высоким уровнем оказалось так же много – это 28%. Детей со средним уровнем креативности получилось 17%. В категориях «низкий» и «очень низкий» уровень креативности было выявлено по 10%. Мы пришли к выводу, что у учеников 2«А» класса достаточно хорошо развиты творческие способности. Эти дети с легкостью могут справиться с любой поставленной перед ними задачей. В учебной деятельности они проявляют воображение, чувство юмора, способны конструировать. Школьники обладают такими качествами как оригинальность, изобретательность и продуктивность. Ребята проявляют уверенность при своем решении, не смотря на возникшие затруднения, могут брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействующее решению проблемы, т.е. в классе в целом уверенный стиль поведения, где дети опираются на себя.

После того, как мы выяснили, насколько класс развит в области творческих способностей, с точки зрения их классного руководителя, и результатов теста, мы решили, что ребята с легкостью справятся с проектной деятельностью и начали подготовку к проекту «Удивительные превращения овощей». На уроках окружающего мира, в рам-

ках темы «В гости к осени», была проведена беседа с детьми о фруктах и овощах, осуществлен просмотр фильма. Беседа о правильном питании, «Витамины и здоровый организм». Была проведена экскурсия на школьный огород. На уроках литературного чтения, дети изучали и анализировали русские – народные сказки «Вершки – корешки», «Репка». Отгадывали загадки об овощах и фруктах. Рассматривали фотографии. Находили дополнительную информацию с помощью атласов – определителей. Готовили групповые доклады. На уроке изобразительного искусства, ребята в группах изображали картину «Однажды мама с огорода пришла». На уроках технологии ребята учились лепить из пластилина фрукты и овощи, придумывали к ним свои детали, оживляли их, положившись на свою фантазию и творческое мышление.

На протяжении всего проекта ребята принимали в нем активное участие. С большим удовольствием приходили на уроки с целью узнать по проекту что-то новое и начать работу. На уроках ребята делились своим жизненным опытом, связанным с овощами и фруктами. Каждый ребенок старался внести свой вклад в проект и микрогруппу. С большим желанием дети работали с атласами – определителями, со словарем. Готовили доклады, рисунки, изделия. Читали стихи, отгадывали загадки и даже придумывали свои. Последним этапом проекта был конкурс – выставка «Удивительные превращения овощей», где ребята совместно с родителями готовили необычные изделия из овощей и фруктов. Получилась большая интересная выставка. В выставке участвовали все ученики класса – 31 человек, каждый был задействован в деятельности. Дети гордились, что вместе с ними участвовали и их родители, поддерживали и помогали им. Некоторые ребята презентовали свои изделия с помощью стихотворений, рассказов, сказок собственного сочинения. Цели и задачи проекта достигнуты, этапы реализации соблюдены.

Таким образом, можно сделать вывод, что метод проектов является одним из важнейших элементов педагогической деятельности, влияющим на развитие творческих способностей учащихся. Благодаря этому методу ученики учатся работать в команде или индивидуально, собирать информацию и применять ее, решая поставленные цели и задачи. Творческая направленность образовательного процесса предусматривает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечным результатам. Это дает возможность ученику пережить радость от осознания собственного роста и развития, от достижений собственных целей, создает условия для самореализации личности, выявления и развития его творческих возможностей.

## **Литература**

1. Брыкова, О. В. Проектная деятельность с использованием информационных технологий в учебном процессе / О. В. Брыкова. – СПб.: Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования центр повышения квалификации специалистов Санкт-Петербурга «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2007. – 106 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – АРКТИ, 2005. – 110 с.

УДК 37:001.12/18

ГРНИ 14.01.11

### **СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **SEMANTIC READING AS A METASUBJECT RESULT IN ELEMENTARY SCHOOL**

*Достовалова Надежда Владимировна*

Научный руководитель: М.В. Курышева, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* чтение, смысловое чтение, междисциплинарная программа, ориентировочная основа, технологическая форма.

*Key words:* reading, semantic reading, interdisciplinary programme, indicative basis, technological form.

*Аннотация.* В статье рассматриваются планируемые результаты междисциплинарной программы «Чтение: работа с текстом». Предложена технологическая форма представления данных результатов.

Сегодня уже ни для кого не секрет, насколько изменилось отношение к чтению. Связано это с широким распространением видео- и компьютерной продукции. Как отмечают специалисты, занимающиеся проблемами чтения, информационные условия обновляются быстрее, чем происходит массовая адаптация к ним. Поэтому для адаптации людей, находящихся в столь динамичных условиях информационного развития, необходимо уметь работать с разнородной информацией при решении социальных, профессиональных и личностных проблем. В последние годы интерес к чтению в России продолжает снижаться. В 2014 году Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) проведено исследование, в котором анализи-

ровались изменения картины массового чтения россиян. Так, по данным центра постоянно читают книги 22% опрошенных (в 1996 году – 31%), а 36% – вообще не читают книги (в 1996 году – 20%) [1]. Анализируя данные исследования, можно говорить о кризисе чтения. Сложившаяся в стране ситуация нашла своё отражение в «Национальной программе поддержки и развития чтения», разработанной Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям совместно с Российским Книжным Союзом на 2007-2020 годы. В Программе отмечается, что «современная ситуация характеризуется как системный кризис читательской культуры, когда страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением, и на данном этапе можно говорить о начале необратимых процессов разрушения ядра национальной культуры» [2].

Кризис чтения влечёт кризис в обучении. Об этом свидетельствуют результаты Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA. Начиная с 2000 года, уровень грамотности чтения пятнадцатилетних российских школьников снижается: с 27-29 места в 2000 году до 42 места в 2012 году. При этом важнейшей задачей современного образования является формирование у детей умений смысловой обработки информационных потоков. Сегодняшний школьник постоянно в процессе обучения сталкивается с решением разнообразных учебных задач, которые требуют не только умения читать, но и выполнять действия, необходимые для решения таких задач. Этот подход нашёл своё отражение в государственных документах. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования включает в метапредметные результаты освоения основной образовательной программы «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами» [3]. А в концепции развития универсальных учебных действий А.Г.Асмолова смысловое чтение выделено наряду с познавательными УУД «как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации» [4,с.30].

На достижение данного результата в начальной школе направлена междисциплинарная программа «Чтение. Работа с текстом», согласно которой в результате изучения всех без исключения предметов в начальной школе выпускники должны приобрести первичные навыки

работы с информацией [5, с.21]. Программа «Чтение. Работа с текстом» составлена на основе требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к результатам освоения основной образовательной программы и имеет сложную структуру, в которой для целей итоговой оценки можно выделить следующие блоки учебных действий (умений):

- получение, поиск и фиксация информации;
- понимание и преобразование информации;
- оценка достоверности получаемой информации.

**Блок: получение, поиск и фиксация информации**

**Получение информации** – это сбор сведений из каких либо источников (извлечение данных из хранилища/источника данных, наблюдение за событиями и явлениями, общение, СМИ и масс-медиа).

**Поиск информации** – это процесс определения места, где эта информация содержится.

**Извлечение информации** – это процесс выбора искомого сообщения.

**Фиксация информации** – закрепление в письменном виде мыслей, сведений.

Умения этого блока связаны с осознанным чтением текстов с целью освоения и использования информации, а также нахождением информации, заданной в явном или неявном виде.

Речь идёт об извлечении из текста одного или нескольких фрагментов информации. В обыденной жизни читателю регулярно приходится извлекать информацию из текстов. Для этого необходимо бегло просмотреть весь текст и найти (выделить) ту часть, в которой содержится необходимая информация. Чаще всего искомая информация может находиться как в нескольких клеточках таблицы или нескольких строках списка, так и в нескольких предложениях.

**Блок: понимание и преобразование информации.**

**Понимание информации** – постижение значения и смысла какого-то явления.

**Преобразование информации** – это изменение её представления с сохранением смысла.

Умения этого блока связаны с определением темы и главной мысли текста, составлением плана текста, интерпретацией и обобщением информации, преобразованием информации из сплошного текста в таблицу, анализом и оценкой содержания, языковых особенностей и структуры текста.

Для того чтобы понять внутренний смысл текста, его отдельные сообщения необходимо связать друг с другом и истолковать. Толкование предполагает извлечение из текста информации, которая со-

держится в неявном виде. Иногда для этого читателю нужно установить скрытую связь, осмыслить подтекст. Показателем умения понимать текст является определение темы и основной мысли текста.

### **Умение третье: оценка достоверности получаемой информации**

На основе имеющихся знаний и жизненного опыта читатель должен уметь обнаруживать пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов, выявлять содержащуюся в тексте или других источниках противоречивую информацию. Часто читателя просят высказать свою точку зрения на прочитанное. При этом него должно быть собственное толкование текста, которое необходимо соотнести с уже имеющимися убеждениями или знаниями, полученными из других текстов.

Каждый из перечисленных блоков может быть включён в обязательную комплексную работу, цель которой – оценить способность учащихся работать с информацией, представленной в различной форме. В связи с этим у меня, как учителя начальных классов, возникает ряд вопросов, связанных с организацией работы с текстом, ведь планируемые результаты междисциплинарной программы представлены в обобщённой форме, которая «...соответствует *нормативному* уровню представления планируемых результатов. Она адресована преимущественно лицам, принимающим решения о развитии системы образования, авторам программ и учебников, разработчикам КИМов, руководителям образовательных учреждений... Безусловно, планируемые результаты в обобщённой форме необходимы (но не достаточны!) и учителям-предметникам, и иным педагогическим работникам, например классным руководителям, школьным психологам, а также родителям и учащимся» [6, с.5]. В обобщённой форме планируемые результаты формулируются в свёрнутом виде и не раскрываются. Но для того, чтобы каждый планируемый результат был сформирован, необходимо представить его в развёрнутом виде, в технологической форме, «...которая содержит более детализированное описание планируемых результатов..., например в виде цепочки тематических планируемых результатов, отражающих не только логику развертывания учебного материала курса, но и логику формирования учебных действий» [6, с.5]. Поэтому учителям важно научиться описывать планируемые метапредметные результаты, в том числе в рамках междисциплинарной программы «Чтение: работа с текстом», не только в обобщённой, но и в технологической форме.

Чтобы понять, каким должно быть описание метапредметных результатов в технологической форме, обратимся к теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Он разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение

его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа «ориентировочной», вторая – исполнительная. П.Я. Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая ее «управляющей инстанцией», позднее он назовет ее «штурманской картой» [7]. Это план, алгоритм, раскрывающие порядок выполнения действия, в данном случае универсального учебного действия. Следовательно, учитель должен знать, что представляет собой каждое универсальное учебное действие, как пошагово эти действия осуществлять (план или алгоритм УУД), через какую систему заданий их формировать. Поэтому центральное место в описании УУД в технологической форме должна занять ориентировочная основа каждого действия, а именно пошаговый детализированный алгоритм его выполнения.

Наиболее удобной формой описания универсальных учебных действий является технологическая карта, структура которой была разработана ещё в 2011 году в информационно-методическом центре г. Томска. Процесс заполнения карты предполагает:

1. Поиск информации в теоретических источниках о каждом универсальном действии, данном в обобщенной форме в стандарте и пособии «Планируемые результаты начального общего образования».

2. Выделение в источнике информации

- определения конкретного УУД;
- структуры универсального действия (компоненты, операции, входящие в его состав);
- способов формирования УУД.

В первом столбце детям даются определения универсальных учебных действий. Во втором столбце – ориентировочная основа действия (пошаговый алгоритм). В третьем столбце можно привести примеры заданий для формирования УУД. Планируемые результаты междисциплинарной программы «Чтение: работа с текстом» даются на базовом и повышенном уровнях. Поэтому в технологической карте обязательно нужно указать, на каком из уровней будет сформировано действие [8].

Для того чтобы представить себе, каким образом идёт работа по созданию технологической карты, рассмотрим один из её фрагментов. Например, при реализации блока «Получение, поиск и фиксация информации» выпускник начальной школы научится «ориентироваться в соответствующих возрасту словарях...».

Если мы откроем раздел «Методика лексики и семантики» учебного пособия «Методика преподавания русского языка в начальных классах» М.Р.Львова, В.Г.Горецкого, то прочитаем, что лексическая, или словарная, работа в начальных классах проводится как количественное обогащение словаря, работа над значениями слов, оттенками

значений, уместным употреблением, над активизацией словаря. Она вплетается в уроки чтения, развития речи, языковой теории. Работа в основном практическая: объяснение значения слов (семантизация), включение их в текст, в собственную речь (активизация), выяснение сочетаемости нового слова, его переносных значений, некоторые случаи многозначности. Используя словари, школьники знакомятся с алфавитным расположением слов, отбором слов в соответствии с типом словаря, с построением словарной статьи, условными обозначениями, со способами толкования слов, работают с текстовыми иллюстрациями [9, с.178-179]. А методика работы со словарями не описана. А какие последовательные шаги по организации самостоятельной деятельности с целью ориентации в словарях должен сделать ученик?

Приведу фрагмент технологической карты данного планируемого результата:

Определение понятия УУД	Способы (алгоритмы) формирования УУД	Учебно-тренировочные задачи
Базовый уровень: ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочникам		
Ориентироваться – разбираться в чём-либо	<p><b>1 шаг</b> – определю затруднение;</p> <p><b>2 шаг</b> – выберу словарь в соответствии с затруднением;</p> <p><b>3 шаг</b> – пользуясь алфавитом, найду нужную словарную статью;</p> <p><b>4 шаг</b> – сориентируюсь в структуре словарной статьи – выделю заголовки статьи и другие её части (в соответствии с типом словаря);</p> <p><b>5 шаг</b> – прочитаю словарную статью;</p> <p><b>6 шаг</b> – выделю в статье необходимую информацию;</p> <p><b>7 шаг</b> – прочитаю словарные пометки и ссылки (если имеются)</p> <p><b>8 шаг</b> – зафиксирую (при необходимости) найденную информацию или использую ее на практике</p>	<p>В упражнении № 99 (Русский язык, часть 3, УМК «Перспективная начальная школа», 2 класс) встречается словосочетание «надевает котелок» *.</p> <p>1. Необходимо выяснить, слово котелок в значении «маленький котелок» и слово котелок в значении «шляпа» – это разные слова или одно слово с разными значениями.</p> <p>2. Обращу внимание на знак условных обозначений (Т).</p> <p>3. Найду в части 2 учебника «Русский язык» Толковый словарь.</p> <p>4. Открою словарь на букву «К», найду на странице 110 нужное слово.</p> <p>5. Прочитаю все значения нужного слова.</p> <p>6. Выясню, что в словосочетании упражнения речь идёт о круглой мужской шляпе с небольшими полями.</p> <p>7. Сделаю вывод, что слово «котелок» – одно слово с разными значениями</p>

Материал, представленный в картах, позволяет формировать ориентировочную основу по второму типу, согласно теории П.Я. Гальперина [10, с.107]. Ориентировочная основа второго типа содержит все указания на то, как правильно выполнить действия с новым материалом, которые у нас расписаны как шаги алгоритма с возможными вопросами или утверждениями, раскрывающими логику выполнения действия. Каждый алгоритм представляет максимально развернутое (подробное) описание действия. Ориентировочная основа (алгоритм УУД) по второму типу дается ребенку в готовом виде, производится объяснение ее состава и порядка выполнения. Желательно, чтобы у каждого ребенка была памятка с полным алгоритмом осваиваемого УУД. Дети тренируются в ее применении на разном предметном материале. Следуя теории П.Я. Гальперина, рекомендовано на первых этапах усвоения алгоритма предлагать детям проговаривать его вслух в процессе выполнения задания, опираясь на памятку. Это позволит обучающимся усилить действие контроля за полнотой и последовательностью выполнения алгоритма, а при многократном повторении шагов алгоритма вслух происходит его заучивание. Постепенно произойдет сворачивание отдельных шагов алгоритма, произойдет усвоение УУД и сократится время на его выполнение.

Анализ различных источников, опыт школьной практики показывают, что процесс формирования смыслового чтения довольно сложен. Учителю начальных классов в рамках всех учебных предметов необходимо создать условия для поэтапного формирования умений смыслового чтения. Работа с технологическими картами является одним из таких условий. А поэтапное формирование умений смыслового чтения является основой для овладения младшими школьниками метапредметными результатами в рамках ФГОС НОО.

---

### Литература

1. Исследование ВЦИОМ: Тенденции чтения в России в 2014 году [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – 02.06.2014. 16:00. URL: <http://gtmarket.ru/news/2014/06/02/6790>
2. «Национальная программа поддержки и развития чтения», разработанная Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям совместно с Российским Книжным союзом.
3. Федеральный государственный стандарт начального общего образования // [Электронный ресурс]
4. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_96801/c4ffbfef05da2e8fe59802e754e24e471ad0d466/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/c4ffbfef05da2e8fe59802e754e24e471ad0d466/)
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (ОДОБРЕНА решением федерального учебно-методического объединения по об-

- шему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. №1/15) [Электронный ресурс] <http://www.edustandart.ru>
7. Планируемые результаты начального общего образования [Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 120 с.
  8. Гальперин П.Я. «Формирование умственных действий» [Электронный ресурс] <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1562.html>
  9. Крупская О.А. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе: методическое пособие / Под общ.ред. О.А. Крупской. – Томск: МАУ ИМЦ, 2012. – 92 с. – (Методическая копилка)
  10. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
  11. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

УДК 371.123  
ГРНТИ 14.07.01

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ  
О ПРОФЕССИОГРАММЕ ПЕДАГОГА У СТУДЕНТОВ-  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**FORMATION OF IMPRESSION OF STUDENTS-FUTURE  
PRIMARY SCHOOL TEACHERS  
ABOUT PROFESSIOGRAM OF A TEACHER**

*Клюковская Ирина Викторовна*

Научный руководитель: Г.Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профессиограмма учителя, профессионально-значимые качества учителя, классификация качеств учителя.

*Key words:* professiogram of a teacher, professionally-meaningful qualities of a teacher, classification of teacher's qualities.

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «профессиограмма», отмечается, что отношение педагогов и психологов к этому понятию неоднозначно. Приводится несколько классификаций качеств, вошедших в профессиограмму педагога. Для определения наиболее значимых качеств проведено исследование на базе Томского государственного педагогического университета, на факультете дошкольного и начального образования.

Педагог – профессия древняя и востребованная во все времена. Однако, овладеть ею может далеко не каждый. Современное общество выдвигает данной профессии огромное количество требований.

Для профессионализации студентов в высшем учебном заведении необходимо прежде всего знать понятие «профессиограмма». Для

характеристики данного понятия обратимся к его описанию в энциклопедической литературе.

В словаре практического психолога профессиограмма рассматривается как подробное описание некоей профессии через систему требований, предъявляемых ею к работнику, включая качества личности, особенности мыслительных процессов, знания, умения и навыки, нужные для успешного овладения этой профессией [1].

Для каждой отрасли профессиональной деятельности создается своя профессиограмма. Так, в педагогическом словаре можно найти понятие «профессиограмма учителя», которое рассматривается как документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя с позиций требований, предъявляемых к его знаниям, умениям и навыкам; к его личности, способностям, психофизиологическим возможностям и уровню подготовки [2].

К настоящему времени накоплен богатый опыт по построению профессиограммы учителя. Выделено большое количество требований, предъявляемых к данной профессии. Однако, различные источники предлагают несколько отличных друг от друга классификаций качеств учителя. Так, например, в учебнике И.П. Подласого выделяется две группы качеств: человеческие (личностные) качества и профессиональные качества [3]. Другой педагог – В.А. Сластенин выделяет три основных комплекса: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по профессии [4]. Стоит заметить, что разные классификации включают в себя почти одинаковый список требований к педагогической профессии. Среди наиболее важных выделяют такие качества, как доброта, терпеливость, порядочность, ответственность, уважение к людям, оптимизм, патриотизм, любовь к детям, справедливость, знание педагогической теории и детской психологии, чувство юмора.

Для анализа представлений студентов о профессиограмме педагога нами было проведено исследование в Томском государственном педагогическом университете на факультете дошкольного и начального образования. Студентам I-V курсов были предложены анкеты, в которых были указаны 12 качеств, на наш взгляд, наиболее важных для учителя начальных классов. В анкете были перечислены следующие качества: любовь к детям, умение общаться и работать с другими людьми, вежливость, отзывчивость, внимание к детям, творческий подход, справедливость, знание психологических особенностей младших школьников, знания по преподаваемым предметам, широкий кругозор, ответственность, требовательность к себе. Их надо было расставить по степени значимости для успешной работы в начальной школе.

При подведении итогов каждому качеству было присуждено определенное количество баллов, в зависимости от того, на какое место оно было поставлено студентами. Так, наиболее значимое для респондентов качество получило 12 баллов, второе по приоритетности – 11 баллов, третье – 10 и так соответственно до последнего качества, которое получило всего 1 балл. В каждой группе по каждому из 12 качеств было вычислено среднее количество баллов. Расположив средние баллы от большего к меньшему, можно увидеть, на каком по значимости месте стоит то или иное качество для студентов определенного курса. Полученный анализ анкет студентов (в количестве 80 человек) покажем в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов 1–5 курсов

№	Качество	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Итого
1	Любовь к детям	10,3/13,3%	10,8/13,8%	10,1/13,0%	9,5/12,3%	11,5/14,7%	52,2/13,4%
2	Умение общаться и работать с людьми	8,7/11,2%	6,6/8,4%	9,4/12,1%	7,7/9,9%	6,8/8,7%	39,2/10,0%
3	Вежливость	5,8/7,5%	5,0/6,4%	4,6/5,9%	4,6/6,0%	5,0/6,4%	25,0/6,4%
4	Отзывчивость	4,2/5,4%	4,6/5,8%	4,0/5,2%	4,4/5,7%	4,9/6,3%	22,1/5,7%
5	Внимание к детям	7,3/9,4%	8,6/11,0%	8,9/11,5%	7,4/9,5%	8,2/10,5%	40,4/10,4%
6	Творческий подход	5,2/6,7%	6,4/8,2%	4,5/5,7%	4,2/5,5%	5,6/7,2%	25,9/6,7%
7	Справедливость	3,9/5,1%	5,4/6,9%	4,3/5,6%	5,0/6,5%	4,5/5,7%	23,1/5,9%
8	Знание психологических особенностей мл. школьников	7,0/9,1%	6,7/8,5%	8,7/11,1%	9,7/12,5%	6,3/8,1%	38,4/9,9%
9	Знания по преподаваемым предметам	7,1/9,2%	7,1/9,0%	8,1/10,5%	9,5/12,3%	6,3/8,1%	38,1/9,7%
10	Широкий кругозор	4,9/6,3%	5,3/6,8%	4,0/5,2%	5,0/6,5%	5,5/7,0%	24,7/6,3%
11	Ответственность	8,7/11,2%	7,5/9,5%	7,2/9,3%	6,5/8,4%	6,8/8,7%	36,7/9,3%
12	Требовательность к себе	4,4/5,7%	4,5/5,7%	3,9/5,1%	3,9/5,1%	6,6/8,5%	23,3/6,0%

В данной таблице желтым цветом отмечены качества, получившие наибольшее количество баллов, серым – качества, занявшие второе место по приоритетности, коричневым – третье. Качества, набравшие наименьшее количество баллов отмечено голубым цветом.

Из таблицы видно, что первокурсники на первое место поставили любовь к детям, на второе – ответственность и умение общаться с людьми, на третье – внимание к детям. Меньше всего баллов набрало такое качество как справедливость.

Студенты второго курса также посчитали, что любовь к детям является наиболее значимым качеством. Вторым по значимости оказалось внимание к детям, третьим – ответственность. Требовательность к себе набрала наименьшее количество баллов.

Третьекурсники поставили на первое место любовь к детям, затем идут умение общаться и работать с людьми, чуть меньше баллов набрало внимание к детям. На последнем месте – требовательность к себе.

Только студенты четвертого курса на первое место поставили знания психологических особенностей детей младшего школьного возраста, на втором месте – любовь к детям и знания по преподаваемым предметам, на третьем – умение общаться и работать с людьми. Требовательность к себе получила наименьшее количество баллов.

Пятикурсники посчитали любовь к детям наиболее значимым качеством для учителя начальных классов, вторым по приоритетности качеством является внимание к детям, третье место разделили умение общаться с людьми и ответственность. Справедливость оказалась на самом последнем месте.

Данные результаты свидетельствуют об изменении динамики представлений студентов о приоритетности профессиональных качеств педагога по мере прохождения ими педагогической практики.

Анализ анкет показал, что наименьший интерес представляет отношение студентов к таким качествам, как отзывчивость и вежливость, т.к. мнение об этих качествах почти не изменяется. Незначительные изменения наблюдаются в представлениях студентов о таких качествах, как справедливость, широкий кругозор, ответственность, внимание к детям и творческий подход. Любовь к детям на протяжении всех пяти курсов занимает лидирующие позиции, поэтому мы не будем отображать данные качества на графике.

Представим на графике качества учителя, имеющие резкую динамику в представлениях студентов.

Так, интересным является график изменения значимости такого качества как требовательность к себе (рисунок 1). На первых четырех курсах мнение студентов о нем почти неизменно (занимает 10-12 место), однако, на пятом курсе наблюдается резкий скачок вверх до 4 места.

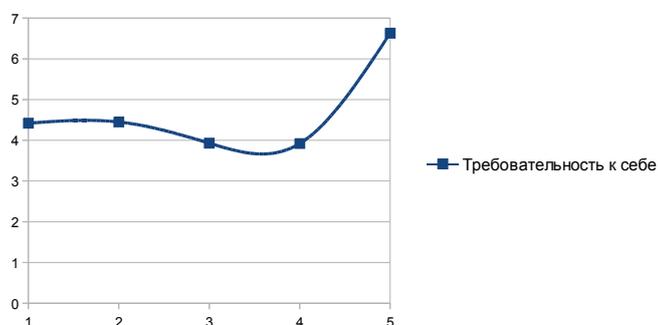


Рис. 1. Изменение отношения студентов к качеству профиограммы «требовательность к себе»

Схожи между собой графики изменения мнений студентов о значимости знаний психологических особенностей младших школьников (рисунок 2) и знаний по преподаваемым предметам (рисунок 3). На первых курсах они занимают средние места, однако, на третьем и четвертом курсах их значимость значительно возрастает (занимают лидирующие позиции). На пятом же курсе их значимость падает еще ниже, чем была на первом курсе.

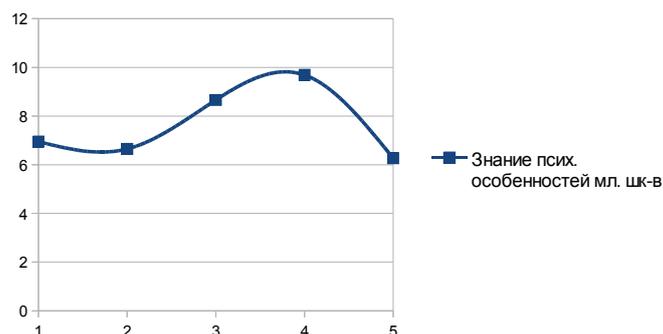


Рис. 2. Изменение отношения студентов к качеству профиограммы «знание психологических особенностей мл. школьников»

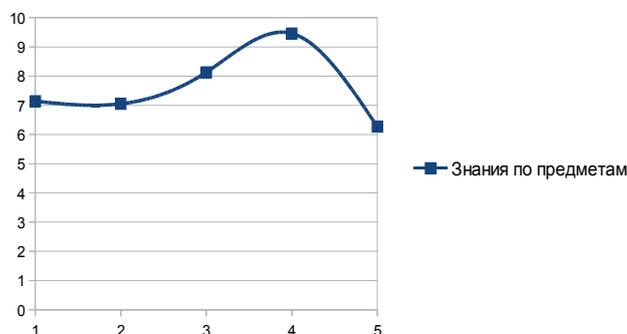


Рис. 3. Изменение отношения студентов к качеству профиограммы «знания по преподаваемым предметам»

Пожалуй, самым нестабильным является мнение студентов о значимости умения общаться и работать с другими людьми. Это качество занимает высокие позиции, при этом изменяется скачкообразно (рисунок 4). На втором курсе значимость данного качества значительно снижается по сравнению с первым курсом, а на третьем опять возрастает (с 6 места на 2). На четвертом и пятом курсах значимость его опять падает.

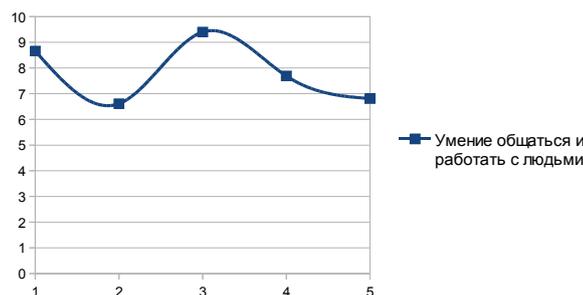


Рис. 4. Изменение отношения студентов к качеству профиограммы «умение общаться и работать с другими людьми»

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на изменение представлений студентов о профиограмме педагога влияют следующие факторы:

- Расширение теоретических знаний в области педагогики и психологии;
- Овладение методическими приемами преподавания различных дисциплин;
- Педагогическая практика. В особенности производственная практика, которую студенты проходят на четвертом и пятом курсах.

#### Литература

1. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 798 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2005. – 173 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учебное пособие для педагогических колледжей / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 399 с.
4. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – Москва : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

УДК 372.4

ГРНТИ 14.01.11

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

## PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF HOUSEHOLD WORK OF STUDENT INITIAL CLASSES

*Кривоусова Вероника Викторовна*

Научный руководитель: Г. Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* организация домашней работы, обучающиеся начальной школы.

*Key words:* homework organization, elementary school students.

*Аннотация.* В настоящее время перед школой стоит задача повышения качества знаний и умений школьников, подготовка их к самостоятельной трудовой и познавательной деятельности. В решении этой задачи важную роль играет домашняя работа обучающихся. Именно она призвана не только обеспечить усвоение школьниками определённой суммы знаний, умений, но и, что особенно важно, сформировать у них способности к самоорганизации, самоуправлению собственной деятельностью. С целью изучения значения домашнего задания младших школьников было проведено анкетирование обучающихся начальной школы МАОУ «Кожевниковской средней общеобразовательной школы № 2», Томской области.

Состояние современного образования характеризуется перенасыщением информацией. Сама по себе информация может быть, и не наполнена содержательным смыслом, но при этом оказывать влияние на эмоциональное состояние ребенка. В этих условиях особое внимание хочется обратить на источники смыслодержающего образования. Разумеется, такое содержание реализуется не в любой школе. Проведенные исследования учеными за последние годы свидетельствуют о перегрузке обучающихся информацией. Информация, получаемая ребенком в школе переносится, и на работу, выполняемую им дома. Многие дети устают настолько, что с трудом могут выполнить домашнее задание дома самостоятельно. В некоторых случаях это приводит к тому, что дети игнорируют задания учителя или выполняют их частично. Вследствие этого у ребёнка появляются плохие отметки, он начинает отставать от программы.

Многие дети могли бы выполнять домашние задания за 1 час (максимум 2 часа). На практике этот вопрос для детей и многих родителей является мучительным, потому что дети вместе с родителями могут просидеть весь вечер, выполняя домашнюю работу. Родители задают себе вопрос: как уложиться в положенные 1-2 часа? Многие связывают это с тем, что учителя задают слишком много. Другие говорят, что педагоги задают очень сложные задания [1].

В этой ситуации идут споры о необходимости использования домашней работы. Во многих странах освободились от домашней работы, например, в Финляндии дети вообще не выполняют ее. В России освобождены от домашних работ только первоклассники, но, как показывает практика, и им учителя задают не такой уж и маленький объем работы.

На сегодняшний день вопрос о домашних заданиях остается одним из ведущих дискуссионных вопросов современного урока. В настоящее время учебные планы невыполнимы без домашних заданий.

Домашнее задание – это одна из форм учебной деятельности, направленная на усвоение и запоминание изложенного материала, либо,

задание, основанное на самостоятельном усвоении материала, не требующего разъяснения учителя на уроке, а также проверка, которая и позволяет учителю изучить качество усвоения материала, наличие пробелов в знаниях [2]. Домашнее задание как вид самостоятельной работы давно существует в школьной практике, и отказываться от него не стоит, так как знания, полученные самостоятельно, отличаются глубиной и прочностью. Но зачастую учащиеся не стремятся к самостоятельной работе, даже если задание не вызывает особых затруднений. Такое отношение к домашней работе обусловлено многими причинами и не в последнюю очередь тем, что задания чаще всего однотипны и неинтересны. «И действительно, часто бывает, что работа бедна – это скучное упражнение или монотонный текст, в котором нечего понимать, все ясно, а запомнить трудно, много мелких деталей».

Организация домашней учебной работы – часть общей проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе. Содержание, характер, функции домашнего задания нельзя рассматривать в отрыве от содержания, характера и методов ведения урока. Именно на уроке создаются условия для успешного выполнения домашнего задания. Многие компоненты, этапы урока непосредственно связаны с последующим выполнением домашнего задания: проверка домашнего задания, задание уроков на дом, самостоятельная работа учеников на уроке, непосредственно связанная с содержанием домашнего задания. Сочетание этих компонентов должно быть таким, чтобы на уроке в школе ученик полностью подготовился к выполнению домашнего задания, чтобы урок и последующая самостоятельная учебная работа были единым процессом. Данное положение делает выбранную тему статьи актуальной и важной [3].

Домашнее задание – это одна из форм самостоятельной работы обучающихся, способствующая не только обобщению, закреплению и углублению знаний, умений и навыков обучающихся, но и развитию творческой самостоятельности, способности к самообразованию и рефлексии [4].

Домашняя учебная работа – это организации школьниками внеаудиторной работы по выполнению заданий, полученных от учителя, или собственному выбору во внеурочное время.

Выделяют несколько направлений, по которым классифицируют домашние задания [5]:

- 1) устные и письменные;
- 2) репродуктивные и продуктивные (воспроизводящие, конструктивные (реконструктивно-вариативные), эвристические и творческие;
- 3) обязательное и по желанию;
- 4) общие, дифференцированные и индивидуальные;

- 5) регламентированные и без установленного срока;
- 6) комбинированные;
- 7) связанные с пропедевтикой, усвоением, обобщением и систематизацией знаний.

С целью изучения значимости домашнего задания для младших школьников было проведено анкетирование обучающихся 2 «А» (19 учеников и 11 родителей), 3 «А» (25 учеников и 21 родителей) и 4 «Б» (15 учеников и 15 родителей) классов МАОУ «Кожевниковской средней общеобразовательной школы № 2» с 30 января по 3 февраля 2017 г.

Проанализировав ответы обучающихся, получили следующие результаты. Покажем их в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов анкеты

Вопросы	Варианты ответов	2 кл.	3 кл.	4 кл.
Сколько времени в день ты тратишь на приготовление домашних заданий?	30 минут	58%		
	1 час	26%	52%	57%
	Более 1 часа	16%		
	2 часа		20%	7%
	Более 2 часов		28%	36%
На подготовку, каких домашних заданий тебе приходится тратить больше времени, чем на все остальные?	Русский язык	37%	49%	33%
	Математика	37%		42%
	Литература	26%		
	Окружающий		27%	25%
	Английский		24%	
Тебе всегда понятно задание, которое ты выполняешь дома, или ты уточняешь его у кого-нибудь?	Не всегда	74%	60%	60%
	Всегда	26%	40%	40%
Ты делаешь домашнее задание самостоятельно или с помощью взрослых?	С помощью	53%	64%	71%
	Самостоятельно	47%	36%	29%
Проверяют ли взрослые выполнение тобой домашних заданий?	Проверяют	95%	92%	86%
	Не проверяют	5%	8%	14%
Всегда ли ты доволен отметкой за домашнее задание?	Всегда	79%	36%	57%
	Не всегда	21%	64%	43%
С каким настроением ты выполняешь домашние задания?	С хорошим	58%	72%	71%
	С плохим	42%	28%	29%
Всегда ли ты успеваешь записывать домашнее задание на уроке?	Успеваю	79%	96%	93%
	Не успеваю	21%	4%	7%
Если ты не выполнил домашнее задание потому, что не понял его, как поступит учитель?	Объяснит еще раз	63%	80%	62%
	Поставит «2»	37%	20%	38%
Бывают ли случаи, когда ты просто списываешь задание перед уроком у своих товарищей?	Не списываю	68%	88%	87%
	Списываю	32%	12%	13%

Полученные результаты свидетельствуют о том, что:

1) домашняя работа должна быть дозированной и регламентированной;

2) она должна быть обязательно разнообразной по содержанию;

3) домашняя работа обязательно должна проверяться. Если не проверять, тогда теряется ее актуальность.

4) Нужно использовать чаще творческие домашние задания. В связи с затруднением учителей начальных классов в выборе творческих домашних заданий обратимся к классификации. В ней Сухих Е.Д. предложил следующие виды творческих домашних заданий:

а) по содержанию: вопросник, кроссворд, макет, модель, ребус, сообщение, доклад, сочинение, реферат, исследование, эссе.

б) по виду деятельности: индивидуальная, парная, мелкогрупповая (3–7 человек), групповая (10–15 человек), коллективная.

в) по уровню оформления: рабочая (в тетради, «с листа»...), экспозиционная (на отдельном формате, содержащая иллюстрации, схемы, таблицы...): файл-лист, буклет, брошюра, газета, альбом, «раскладушка».

Таким образом, домашнее задание является очень сложной, но в то же время важной структурой в учебном процессе, где наблюдается закрепление знаний, полученных на предыдущих уроках и воспроизводство своего жизненного опыта. Именно домашние задания позволяют успешно использовать психологические особенности и учитывать склонности обучающихся.

## **Литература**

1. Официальный сайт Образовательных организаций Московской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edumsko.ru> (дата обращения : 5.04.2017).
2. Соловейчик, С. Л. Час ученичества. – Москва: Детская литература, 1986. – 74 с.
3. Официальный сайт Открытый урок Первое сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru> (дата обращения : 6.04.2017).
4. Рогозина, Т. В. Проектирование системы домашних заданий в современной школе : Учеб.-метод. пособие / Т. В. Рогозина. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2011. – 97 с.
5. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе : учеб. пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и ун-тов. – Москва : Просвещение, 2008. – 224 с.

УДК 371.4  
ГРНИ 14.01.011

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **ORGANIZATION OF READING ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

*Сельбикова Ольга Романовна*

Научный руководитель: Н.И. Милевская, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* воспитание, анализ, читательский дневник, внеклассное чтение, младший школьник.

*Key words:* upbringing, analysis, reading diary, extracurricular reading, Junior high school student.

*Аннотация.* В статье обращается внимание на современные проблемы детского чтения и организацию читательской деятельности, ведения читательского дневника. Для определения уровня значимости чтения, проведено исследование на базе образовательного учреждения МБОУ Академический лицей г. Томска.

Изменения, происходящие в современном обществе, связанные с компьютеризацией, кризис чтения, вызванный нежеланием читать, достигли угрожающего размаха, и наша страна (когда-то самая читающая в мире) переживает и эти изменения, и кризис.

Век назад, когда была гражданская война, нищета, голод, когда людям невозможно было учиться, было мало школ, не хватало учебников и то известны примеры, из которых видно, что дети ловили момент, где бы можно найти какую-нибудь книгу, почитать ее в свободное время. Но вот уже более десяти лет и родители, и педагоги жалуются, что дети, молодежь мало читают. Если наш век – это век высоких технологий, то возникает вопрос: есть ли потребность в чтении сегодня, когда имеется столько альтернативных способов получения информации? На сегодняшний день, чтение человеку еще нужнее, чем сто лет назад, ему необходимо литературное развитие. Литературное развитие – это возрастной и одновременно учебный процесс восприятия искусства слова, умение оценивать и анализировать прочитанное, процесс развития литературного творчества детей. Важно уметь анализировать не только литературное произведение, но и кинофильмы, живописные полотна, музыкальные произведения.

Чтению дети обучаются еще в группе детского сада, в результате ребенок первого класса подготовлен к общению не только с книгой для обязательного совместного чтения, но и к внеклассному чтению.

Цель внеклассного занятия – организовать самостоятельное чтение учащимися доступной им по содержанию разнообразной литературы и обеспечить целенаправленное руководство [1].

Минобрнауки в 2013 г. опубликовало список книг, рекомендованных школьникам для самостоятельного прочтения. Перечни рекомендованной литературы учителя составили сами, в рамках всероссийского онлайн-опроса по внеклассному чтению, в списки вошла литература, проверенная не одним поколением. Книги для самостоятельного чтения детьми для 1-2-го класса: стихи А. Барто, А. Волков «Волшебник Изумрудного города», А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», А. Линдгрэн «Пеппи Длинный чулок», А. Толстой «Приключения Буратино», Д. Родари «Приключения Чипполино», К. Чуковский Сказки в стихах, Н. Носов «Приключения Незнайки и его друзей», сказки Ш. Перро, сказки Братьев Гримм, Э. Успенский «Крокодил Гена и его друзья» и др.;

для 3-4-го класса: А. Г. Алексин «Повести о дружбе и любви», А. Толстой «Детство Никиты», В. Драгунский «Денискины рассказы», Г. Н. Троепольский «Белый Бим Черное ухо», Г. Х. Андерсен «Огниво» и другие сказки, Л. Гераскина «В стране невыученных уроков», С. В. Михалков «Праздник непослушания», С. Т. Аксаков «Аленький цветочек», и др.

Во многих традиционных программах УМК таких как: «Перспективная начальная школа», «Школа 2100», «Школа России», «Гармония», «Перспектива» и др. в курсах «Литературного чтения» предложены рубрики и разделы по внеклассному чтению: «Семейное чтение», «Самостоятельное чтение», «Идем в библиотеку», «Мои любимые писатели», предусмотрены различные формы работы с литературным произведением, представлены системы работы с книгой, как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Необходимо использовать разнообразные формы работы для занятий по внеклассному чтению: дискуссия, урок-сказка, видеоурок, урок-экскурсия, коллективное чтение, беседа, состязание чтецов, литературный праздник, литературная игра, библиотечный час, час «тихого чтения».

Литературные игры – игры, построенные на словесном материале [1]. В основе игр лежит узнавание художественных произведений по отдельным отрывкам, воссоздание строф по заданным словам, разгадывание вопросов по прочитанным произведениям, отгадывание названий книг, имен литературных героев, их авторов, воспроизведение героев и книг по описанию. Ученики имеют свое дерево достижений, на которых отражены успехи. Активным участникам, победителям литературных игр вручаются ордена и в конце каждого года определяются интеллектуальные лидеры и читатели года. Участие в играх

развивает моральные, интеллектуальные качества и совершенствуется кругозор. Используя формы проведения занятий, разнообразные творческие задания (творческое сочинение, книжки-самоделки, драматизация, составление викторин, и т.д.), учитель способен повысить у детей положительную мотивацию к чтению.

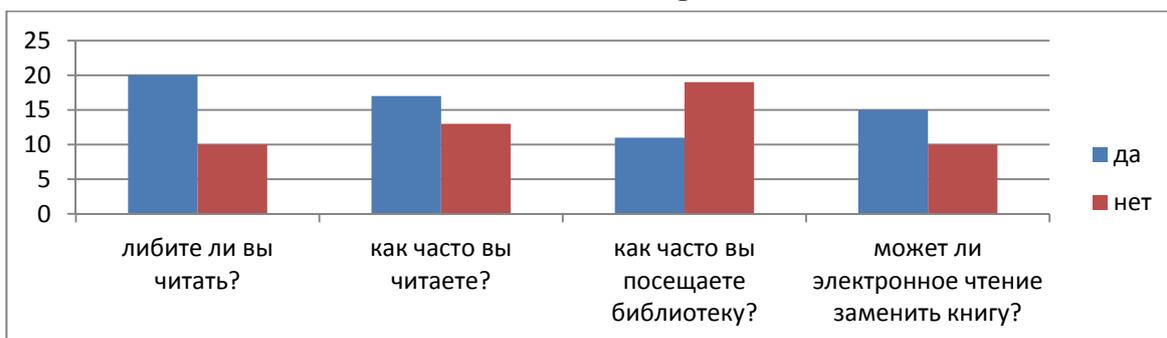
На занятиях внеклассного чтения учителя ведут работу по использованию учениками читательского дневника. Младшим школьникам очень трудно формулировать свою мысль, как устно, так и письменно. Фиксируя главную мысль в читательском дневнике, ребенок учится делать вывод о прочитанном. Анализируя поступки главных героев, главную мысль автора, ученик запоминает все данные. При ведении читательского дневника, школьникам легко вспоминать сюжет прочитанного произведения. Младший школьник при прочтении произведения и фиксации важной информации в дневник тренирует при этом читательские навыки, навыки письма, культуру читателя. Родители могут отследить направление жанра произведения, который интересен их ребенку, а при необходимости помочь, предложить более интересный жанр, или же разъяснить какие-либо моменты, ситуации при прочтении книги. Главная цель читательского дневника не нагрузить ребенка дополнительной работой, а воспитывать культуру читателя, помочь лучше запомнить и понять произведение. Чем подробнее проанализировать прочитанное, тем легче будет зафиксировать в дневник. Для начала необходимо обозначить сюжет и главных героев. Отобразить события, для пересказа и для анализа, например: «Без кого не был бы написан рассказ?» «Какие события важные, а какие нет?», «Чьи действия самые важные?». Характеристики героев определить в ходе беседы, связывая их с событиями и поступками. Школьнику нужно помочь, чтобы привыкал беседовать и рассуждать о чужих и своих эмоциях, выделить их и сопоставить. Достаточно обычной тетради для оформления читательского дневника.

Для учеников 1 и 2 классов при оформлении дневника можно выделить три графы в таблице:

1. Название произведения и автор.
2. Главные герои (учить литературоведческим понятиям: имя героя, внешность героя, поступки героя).
3. Описание – в 1-3 предложениях, о чем было прочитано, а под таблицей клеивать или рисовать картинки из произведений. А к 3-4 классу можно усложнить описание сюжета до 5-13 предложений, сделать его развернутым. Определенного требования по оформлению читательских дневников в школах нет, каждый учитель определяет форму для написания анализа по-разному. Ежедневно, развивающаяся социальная среда влияет на досуговые предпочтения детей, их коммуника-

тивные привычки и отношение к информации. Потребности и интересы младших школьников видны через досуговые предпочтения детей. Результаты анкетирования проведенного в период практики на базе Муниципального общеобразовательного учреждения Академического лицея г. Томска, показали следующее:

Читательская способность экспериментального класса



На вопрос: «Чем вы предпочитаете заниматься в свободное время?» – 12 учеников ответили, что в свободное время: читают, а 18 детей ответили, что предпочитают смотреть телевизионные программы и гулять на улице. Любят читать 20 учеников из класса, а не любят читать 10. И 17 школьников из 30 читают книги, обсуждают прочитанное произведение, имеют широкие читательские интересы и достаточно глубокие познания по интересам. Эти данные говорят о высоком уровне сформированности читательских интересов. В основном учащиеся читают фантастику (36%) и приключения (64%).

На открытый вопрос: «Каких писателей вы знаете?» 100% написали фамилии 3 авторов из ранее изученных произведений на уроках литературного чтения: А. С. Пушкин «Зимнее утро», а также С. Г. Козлов стихи и сказки «Трям! Здравствуйте!», «Разрешите с вами посумерничать, Э. Э. Мошковская «Вода в колодце». Лишь 5 учеников предложили дополнить список авторов, помимо школьной программы: Л. Толстой, Братья Гримм, К. Булычев, Н. Носов, А. Волков, Ю. Коваль, А. Линдгрэн, Э. Успенский.

На вопрос: «Может ли электронное чтение заменить книгу?» – 15% учеников ответили, что может, объясняя сказанное тем, что «из-за отсутствия заинтересованной книги, можно прочитать ее, скачивая из интернета». В опросе приняли участие 30 родителей учеников 3 класса. Только 15 родителей из 30 ответили на вопросы анкеты.

На вопрос: «Волнует ли вас проблема детского чтения?» – 100% ответили, что волнует, т.к. дети больше увлечены телевидением, им интересны яркие мультфильмы и возникает много проблем, в том числе и малого словарного запаса.

На вопрос: «Нужно ли проводить тематические консультации, семинары для родителей по проблеме детского чтения?» – 10 родителей ответили, что да, необходимо проводить консультации по проблеме детского чтения.

9 ответов по вопросу: «Какое место в семейном воспитании вашего ребенка занимает чтение книг» отвечали: «хотелось бы больше, но мало свободного времени». Отсюда можно сформулировать очередной вопрос: «Беседуете ли вы с ребенком о прочитанном произведении?» Не всем родителям удастся обсудить прочитанные произведения с детьми. Можно сделать вывод, самостоятельное чтение постепенно становится полярным: учебное и развлекательное. Взрослые постепенно самоустраиваются от процесса развития у детей интереса к книге, как раз в тот период, когда это наиболее необходимо взрослому подростку. Итак, одним из главных факторов, стимулирующих чтение детей, является читающая семья и соответствующая домашняя книжная среда.

Для организации работы с родителями необходимо провести родительское собрание для выявления заинтересованности родителей в читательской деятельности своего ребенка. Целесообразно проводить открытые занятия, круглые столы, читательские конференции, тематические вечера для родителей по литературным произведениям, где родители могут поделиться собственным опытом чтения книг в семье, организовывать индивидуальные консультации и беседы на конкретные, главные темы для их семьи [3].

Детям дошкольного и младшего возраста необходимо внеклассное чтение, как на уроках, так и в семье: о революционной борьбе народов, о защите Родины, о дружбе народов, о героическом труде, о нравственных проблемах, возникающих в быту, в семье, в школе, в отношениях между товарищами, о любви к природе и об ее охране и т. д. Например: А. Г. Алексин «Третий в пятом ряду», А. Т. Твардовский «Рассказ танкиста», Ж. Верн «Дети капитана Гранта», И. Акимовский «Природа чудесница», Л. А. Кассиль «Главное войско», Н. Гарин-Михайловский «Детство Тёмы», Н. А. Некрасов «На Волге», «Крестьянские дети», Н. П. Кончаловская «Наша древняя столица», М. Лермонтов «Бородино», П. Бажов «Серебряное копытце». Социализация посредством чтения, является важным этапом в жизни детского и подросткового возраста, определяет во многом, развитие личности и участие в общественной жизни.

---

### Литература

1. Береснева, Л. О роли чтения / Л. Береснева // Домашнее воспитание. – 2002. – № 6. – С. 15-17.

2. Колосова, Е. А. Практики семейного чтения в современной России // Социолог и психолог в библиотеке: Сборник статей и материалов. – VII / Ред.- сост. М. М. Самохина. – Москва: Рос. гос. библ. для молодежи, 2010. – С. 213-218.
3. Родительское собрание по детскому чтению / Сост. Т. Д. Жукова. – Москва : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – 208 с.
4. Солодникова, И. В. Социализация личности: сущность и особенности на разных этапах жизни // Социологические исследования. – 2007. – № 2. – С. 32-38.

УДК 371.8  
ГРНИ 14.01.17

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ И АЗИАТСКОЙ СЕМЬЯХ**

### **COMPARATIVE ANALYSIS OF FAMILY EDUCATION IN THE RUSSIAN AND ASIAN FAMILIES**

*Ставицкая Анастасия Викторовна*

Научный руководитель: Г.Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* семья, семейное воспитание, нравственное воспитание, патриотизм

*Key words:* family, family education, moral education, patriotism

*Аннотация.* В данной статье рассматривается аспект семейного нравственного воспитания в разных культурах. Для определения различий в семейном воспитании в разных странах было проведено исследование на базе общеобразовательных учреждений в России и Кыргызстане.

В жизни каждого человека семья занимает особое место. Несомненно, для формирования личности ребенка семья играет важную роль. В семье закладываются качества, необходимые для нравственного, гражданско-патриотического становления человека. По педагогическому словарю Русиновой, семья – социальный институт, предмет изучения социологии семьи [1]. Выделяют много классификаций типов семьи. Семьи можно классифицировать по разным основаниям: 1) по структурному составу: полная семья (есть мать и отец); неполная семья (есть только мать или отец); деформированная семья (наличие отчима вместо отца или мачехи вместо матери); 2) по функциональным особенностям: гармоничная семья, дисгармоничная семья [2]. Мы считаем, что в каждой семье кроме структурных и функциональных признаков проявляются и национальные признаки.

Россия – многонациональная страна, в ней проживает более 180 народов. Только в городе Томске – 120 народов и народностей. У каждого народа свои особенности, традиции, правила, реализующиеся через воспитание детей.

С целью сравнения семейного воспитания детей младшего школьного возраста нами было проведен курс внеурочных мероприятий в российской и азиатской школе. Базой проведения исследования стали МОУ СОШ № 4 им. И. С. Черных г. Томска и школа – гимназия № 6 города Кара-Балта Киргизской республики. В исследовании приняли участие обучающиеся 4 «Ж» класса МОУ СОШ № 4, классный руководитель – Котырло Лариса Ивановна, в количестве 23 и их родители – 17 человек и обучающиеся 4 «А» класса школы – гимназии № 6, классный руководитель – Вялова Ирина Викторовна, в количестве 28 и их родители в количестве 20 человек.

На первом этапе детям и их родителям были предложены анкеты. Обработав их, мы узнали тип семьи, в которой воспитывается ребенок, участие старшего поколения в воспитании ребенка, степень помощи ребенка родителям и наоборот, а также проверили знания государственных праздников, символики и национальных традиций. Сравнив результаты анкетирования, можно сделать выводы. В Кыргызстане в экспериментальном классе больше детей, воспитывающихся в полной семье (80%), чем в России (56%). Процент детей в семьях, которые воспитываются дети почти одинаковый. В воспитании всех детей старшее поколение участвует, но в Кыргызстане у большего количества. Все дети считают главой семья папу, но в Кыргызстане популярен так же ответ «глава семьи – дедушка». Это объясняется тем, что в этой стране распространены многопоколенные семьи, и главным в ней считают самого старшего человека в семье. Дети обеих стран обращаются за помощью в основном к родителям.

Для прослеживания динамики нравственного воспитания нам необходимо было узнать уровень нравственной осведомленности в начале эксперимента. Мы поинтересовались у детей и их родителей, что они знают о государственных символах, праздниках, какие семейные традиции существуют в каждой семье, узнали, как дети понимают слова «Родина», «патриот», и за что они любят свою Родину. Проанализировав ответы детей, мы выяснили, что дети и из России, и из Кыргызстана могут дать определение слову «Родина». Но были и пробелы в знаниях у ребят. Не все дети из Кыргызстана знают, кто такой патриот, гимн своей страны и государственные символы. Дети из России считают государственным праздником свой день рождения, не все знают национальные блюда и не со всеми ребятами родители беседуют о родственниках, которыми можно гордиться. По результатам анкетирования, личных бесед с детьми, нами было решено провести 6 внеурочных мероприятий, целью которых было повышение уровня нравственного воспитания детей младшего школьного возраста.

Первое занятие, проведенное с детьми, было названо «Мы и мир вокруг нас». На мероприятии дети познакомились с традициями, национальными блюдами разных стран, узнали новое слово «толерантность» и его значение, попробовали инсценировать сцену общения двух иностранцев. Так же мы узнали, в каких странах мира дети побывали вместе со своей семьей, и с какими трудностями и открытиями дети столкнулись. Итогом занятия стало создание совместного коллажа «Мы и мир вокруг нас». Дети поняли, что все страны равны и имеют право на свою культуру и традиции.

На втором занятии «Мы и наша страна» ребятам была предложена для заполнения таблица «Знаю – узнал – хочу узнать». Вначале детям необходимо было заполнить первый столбец таблицы. Закончив первую часть, мы выяснили, что дети знают о своей стране: фамилию, имя и отчество президента, некоторые традиции, государственные символы, не все знают историю своей страны. Затем мы разделили класс на 3 подгруппы. Первой группе было предложено прочитать из источников об истории страны, второй о традициях и национальных и государственных праздниках, третьей о государственной символике (истории создания, имя авторов), в результате составить кластер и презентовать его. После презентаций проделанной работы, дети заполнили второй столбец «узнал». В конце занятия дети заполнили столбец «хочу узнать», после обсуждения данного вопроса, было решено, что данный столбец они заполнят дома вместе с родителями.

Целью третьего занятия «Мы и наш город» было познакомить детей с достопримечательностями и историей города. Рассмотрим данное занятие на примере проведения его в Кыргызстане. Мы с ребятами отправились на прогулку по городскому парку и беседовали о памятниках, знаменитых людях и истории города. Выяснили, что дети плохо знают историю родного города. После возвращения в класс детям был предложен для просмотра фильм об истории родного города и в конце занятия мы договорились о том, что дети узнают у родителей и в интернете историю города. Четвертое занятие началось с проверки домашнего задания, и затем была объявлена тема: «Мы и наша школа». Мы отправились на экскурсию по школе, и ребята были в роли экскурсоводов. Рассказывали об интересных местах, знаменитых людях, которые учились и бывали в школе. Затем ребята разделились на группы, и им был предложен квест по школе. В итоге мероприятия дети обогатили свои знания о родной школе.

Четвертым мероприятием, проведенным в обеих школах, стало родительское собрание, посвященное семейному воспитанию. Родители делились своим опытом воспитания детей, с помощью теста узнали, какие они родители, с помощью аудиозаписей поняли, что их дети

считают правильным, а что не правильным в воспитании. В конце собрания мы договорились с родителями о совместном внеурочном занятии «Мы и наши семьи». На данном мероприятии мы поговорили о семейных традициях, дети со своими родителями поучаствовали в интеллектуальной эстафете, по результатам которой члены семьи узнали друг о друге немного больше.

Завершающим занятием стала проведение викторины, включающей все темы, которые мы прошли за 5 внеурочных занятий. Дети поделились тем, о чем они узнали за время проведения указанных мероприятий. По результатам тестирования уровень нравственного становления у детей повысился: в российской школе из двадцати трех ребят у двадцати показатель свидетельствовал о достаточной воспитанности учащихся, у 2 ребят показатель свидетельствовал о несформированности нравственных отношений, неустойчивом, импульсивном поведении, и у одного ребенка показатель свидетельствовал о некоторой безнравственной ориентации, эгоистической позиции; в киргизской школе из 28 у 25 детей показатель свидетельствовал о достаточной нравственной воспитанности, у троих показатель свидетельствовал о несформированности нравственных отношений. Таким образом, можно отметить, что показать нравственной осведомленности повысился.

### **Литература**

1. Русинова, Л. П. Педагогический словарь по темам : учеб. пособие / Л. П. Русинова. – Сарапул, 2010. – URL: <http://didacts.ru/dictionary/1025/word/obrazovatelnoe-prostranstvo>
2. Акатов, Л. И. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Акатов, Л. И. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Балада о воспитании. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе / Ш. А. Амонашвили. – Москва: Амрита, 2011 – 336 с.

УДК 811.161.1.-343.4:895.5

ГРНТИ 14.01.11

## **СЕРЫЙ ВОЛК В РУССКИХ СКАЗКАХ**

### **GREY WOLF IN RUSSIAN TALE**

*Тусупова Маргарита Евгеньевна*

Научный руководитель: Н.И. Милевская, канд. филол. наук,  
доцент кафедры ПИМНО ПФ ТГПУ

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* Сказка, Серый Волк, В.Я. Пропп, А.Н. Афанасьев

*Key words:* Tale, Gray Wolf, V.Y. Propp, A.N. Afanasiev

*Аннотация.* В статье рассматривается разнообразие образов одного из самых распространенных персонажей русских сказок – Волка.

Именно благодаря сказкам у детей формируется определенная модель поведения и они начинают понимать, что хорошо, а что плохо; развиваются внимание, память, логическое мышление, творческие способности и речь. Многообразие моделей поведения, образов для подражания или осуждения и многое другое представлено для маленьких читателей именно в этом герое сказок – волке.

Сказки – первые произведения для детей, через которые они начинают познавать мир. Правильное их прочтение и понимание являются хорошим залогом того, что ребенок будет развиваться как духовно, так и интеллектуально. Обо всём этом писал в своё время В. Я. Пропп в своих трудах: «Изучение сказки – не столько частная дисциплина, сколько самостоятельная наука энциклопедического характера. Она немыслима без истории народов мира, этнографии, истории религии, истории форм мышления и поэтических форм, языкознания, исторической поэтики. Обычно сказка исследуется в пределах национальных и языковых границ. Однако, строго говоря, такое изучение ещё не раскрывает нам всех проблем, связанных с жизнью сказки. Сказку надо изучать сравнительным методом на материале всего земного шара. Сказка распространена по всему миру. Нет такого народа, который не знал бы её...» [1, 2]

В свою очередь, В.Я. Пропп не только указывал на различие сказки и смежных жанров, таких, как – миф, быль (быличка, бывальщина), легенда, сказание и предание, народная книга, сказы, – но и продолжил систематизацию и классификацию самих сказок. Это было сделано для того, чтобы ориентироваться в жанрах необъятного русского устного творчества. Он выделил четыре крупных, основных разряда сказок – о животных, волшебные, новеллистические (включая анекдоты), кумулятивные (или цепевидные, типа «Колобок»). Исходя из объема статьи, остановимся на сказках о животных.

Следуя рекомендациям В.Я. Проппа о сравнительном методе изучения сказок, попробуем подробнее раскрыть эту тему, но применительно к одному выбранному персонажу. В частности, моё внимание привлёк такой известный персонаж сказок (не только о животных, но и волшебных), как волк. В данном материале образ вышеназванного персонажа будет подробно рассмотрен с разных точек зрения, включая мифологический, психологический и иные аспекты.

Волк – одна из центральных и повсеместно распространённых мифологических фигур мирового фольклора. Велико разнообразие образов этого персонажа. С одной стороны, Волк – кровожадный хищник,

нападающий на скот и людей; с другой стороны, он – верный помощник и даже родственник сказочных героев; также можно встретить Волка простофилю, глупого и доверчивого и др. В сказках о животных, где каждое животное олицетворяет какие-то конкретные человеческие качества, достоинства и пороки, именно за волком закрепилось качество: феноменальная глупость волка!

Неплохо сохранила смысл древнего мифического поверья и сказка об Иване-царевиче и сером волке. Фольклористы относят её к типу волшебных сказок.

В сказке действует волк-оборотень. По временам он принимает вид человека и даже коня. Серый волк верно служит герою. Откуда такое расположение? Волк объясняет Ивану-царевичу: «Так как я твоего коня растерзал, то буду служить тебе верой и правдой». Волк – помощник человека, он помог добыть царевну Ивану-царевичу. Именно на этот сюжет написал свою картину В.М. Васнецов «Иван-Царевич на Сером Волке» (1889). По ощущениям, опираясь уже на картину известного художника, написал свою сказку «История одной девочки» Н.Г. Гарин-Михайловский (1852–1906): «Когда она сделалась царицей, она сейчас же написала такое письмо папе и маме: “Дорогие мои папа и мама, приезжайте скорее со всеми сестричками и братиками, я сделалась царицей. Я очень о вас соскучилась, потому что я вас очень люблю, и никогда бы от вас не ушла, если бы не обещала моему милому волку кормить его. Он мог меня съесть и не только не съел, а привёл ко мне царевича, который сделал меня своей царицей. Приезжайте скорее-скорее. Ваша любимая дочка”. Папа и мама, как получили письмо, заплакали от радости, сейчас же забрали всех деточек и поехали к царице.

Ах, как обрадовалась им царица!

И с тех пор все они вместе жили. И волк с ними.

И один человек, который умел рисовать, нарисовал картинку: царица сидит верхом на волке» [3].

Если усматривать в поверьях о волках-оборотнях остатки тотемизма, то понятно, почему сказочный волк, причинив вред человеку, считает себя обязанным возместить урон верной службой. Родственная связь считалась священной, и нарушение её каралось. Когда поступки шли вразрез с родовой моралью, они требовали возмещения самого точного. Волк съел коня. Он сам служит герою конём, он берёт на себя обязанности помогать человеку добровольно, без принуждения: и для него родственные связи священны. Логика первобытного мышления здесь несомненна. Правда, мы не знаем, какой конкретный вид имели древние повествования о волках, но вполне возможно, что взятая нами сказочная ситуация находится с ними в какой-то связи. Волк

в народных поверьях предстаёт животным, в честь которого устраивали праздники. Его не называли настоящим именем, боясь, что тем самым накличат и его самого. Существо враждебное и опасное, волк вызывал почтение и страх.

Остаётся не вполне ясным, почему всё же характеристики таких животных, как волк и лиса в русской сказке оказались вывернутыми буквально наизнанку: волк, умнейший зверь, каковым он является в природе, вдруг превращается в «дурня» (Афанасьев) [4].

В том, что касается характеристик волка в народных преданиях и сказках, А.Н. Афанасьев делает основной упор в описаниях на его «хищный и разбойничий нрав». По опыту люди знали, что волк – существо хищное, хитрое, умное, изворотливое, злое. Однако Волк, по отношению к лисе, почти всегда оказывается глупым, вечно голодным, вечно избиваемым зверем. Волк в сказке:

– простодушен: «Волк спал, спал, да есть захотел и на избицу побрёл. “Ах-ти беда! – волк завопил. – Ахти беда! Кто масло съел, толочно сзобал?” А лиса: “Волченёк-голубок! На меня не подумай”. – “Полно ты, кума! Кто подумает на тебя!”» («Лиса-повитуха»);

– наивен и доверчив: «Волк пошёл на реку, опустил хвост в прорубь; дело-то было зимою. Уж он сидел, сидел, целую ночь просидел, хвост его и приморозило; попробовал было приподняться: не тут-то было. “Эка, сколько рыбы привалило, и не вытащишь!” – думает он» («Лисичка-сестричка и серый волк»);

– жалостлив и больше верит словам, а не очевидности неблагоприятных поступков: «“Так-то учишь ты? Меня всего исколотили!” – “Эх, куманёк, – говорит лисичка-сестричка, – у тебя хоть кровь выступила, а у меня мозг, меня больней твоего прибили; я насилу плетусь”. – “И то правда, – говорит волк, – где тебе, кумушка, уж иди; садись на меня, я тебя доведу”» («Лисичка-сестричка и серый волк»);

– страдает от собственной доверчивости: «Прибежали и начали колотить волка» («Лисичка-сестричка и серый волк»);

– иногда умнеет и отказывается иметь дело с лисой: «Волк провёл по брюху лапою и нашёл, что оно в масле. “Что, куманёк, не стыдно ли свой грех на чужих сваливать? Отпирайся теперь, вор, а укору-то верные”. Волк осердился, с досады и горя пустился бежать и домой не воротился; “Нет, лебёдушка, пошла вон из моей избы, чтоб я тебя не видал!” Лиса ушла, а волк стал по-прежнему поживать да медок запасать» («Лиса-повитуха»).

Надо отметить, что в сказках довольно часто говорится о хозяйственности волка: «Жили-были кум с кумой – волк с лисой. Была у них кадочка медку»; «Жили-были волк да лисичка. У лисички-то изба была ледяная, а у волка-то лубяная»; «Волк и лиса жили в одном месте.

У волка был дом коряной, а у лисы ледяной»; «У волка была изба деревянная, а у лисы ледяная»; «Лиса ушла, а волк стал по-прежнему поживать да медок запасать».

Волк далеко не всегда персонаж отрицательный.

В фольклоре разных народов волк зачастую выступает как часть силы благородной и благодарной. Иногда даже священной. Нередки случаи, когда народ считал волка своим предком.

Сказки о животных чаще всего принимают форму рассказов о людях под личиной животных. В животном эпосе находит широкое отражение человеческая жизнь, с её страстями, алчностью, жадностью, коварством, глупостью и хитростью и в то же время с дружбой, верностью, благодарностью, т. е. широкая гамма человеческих чувств и характеров.

### **Литература**

1. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки / В.Я. Пропп – Москва: Лабиринт, 2001. – 144 с.
2. Пропп В.Я., Русская сказка / В.Я. Пропп – Москва: Лабиринт, 2005. – 416 с.
3. [bibra.ru/composition/istoriya-odnoj-devochki/](http://bibra.ru/composition/istoriya-odnoj-devochki/)
4. Афанасьев А.Н. Русские народные сказки / А.Н. Афанасьев. – Санкт-Петербург: Олма Медиа Групп / Просвещение, 2015. – 448 с.
5. Милевская Н.И. История отечественной литературы. Методические указания для студентов 1-го курса педагогического факультета / Н.И. Милевская. – Томск, 2013. – 196 с.
6. <http://koshki-mishki.ru/n75-403.html>
7. <http://lukoshko.net/storyList/russkie-narodnye-skazki.htm>

УДК 82.01

ГРНТИ 17.82.93

## **РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫХ ВИДАХ ТВОРЧЕСКОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

## **THE DEVELOPMENT OF THE IMAGINATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN DIFFERENT TYPES OF CREATIVE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

***Фомченко Екатерина Витальевна***

Научный руководитель: Н.А. Семенова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* воображение, младшие школьники, творчество, внеурочная деятельность

*Key words:* imagination, younger schoolchildren, creativity, extracurricular activities

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «воображение», условия развития воображения младших школьников, особенности организации внеурочной

деятельности. Представлены задания, направленные на развитие воображения во внеурочной деятельности. В статье описана и проанализирована диагностика, направленная на выявление уровня развития воображения младших школьников 1 «Е» класса МАОУ гимназии № 55 им. Е.Г. Вёрсткиной г. Томска.

Познавательные психические процессы являются проводниками в общении с окружающим миром. Информация, которая поступает в головной мозг, сообщает о конкретных явлениях и предметах, меняется и превращается в образ. Познавательная деятельность человека складывается с помощью познавательных психических процессов: ощущения, восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. Рассмотрим более подробно процесс воображения [1].

Н. Губин в своих исследованиях отмечал, что «воображение – это присущая только человеку возможность создания новых образов (представлений) путём переработки предшествующего опыта. Воображение часто называют фантазией. С помощью воображения у нас формируется образ никогда не существовавшего или не существующего в данный момент объекта, ситуации, условий».

А.В. Петровский писал, что «ценность воображения в том, что она позволяет принимать решения и найти выход в проблемной ситуации даже при отсутствии необходимой полноты знаний, необходимых для мышления. Фантазия позволяет обойти некоторые этапы мышления и все-таки представить конечный результат» [4]. Оба автора рассматривают воображение как важнейшую познавательную способность, связанную с созданием нового.

Развитие воображения в младшем школьном возрасте во многом связано с тем, как будет организована деятельность детей. В новом Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Начального Общего Образования (ФГОС) говорится о необходимости творческого развития обучающихся. Творческое развитие детей в школе происходит в большей степени на уроках эстетического цикла: на изобразительном искусстве, технологии. Большие возможности для развития воображения предоставляет и внеурочная деятельность.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС с понимают образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [3]. Внеурочная деятельность понимается преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности. Внеурочная деятельность позволяет развивать индивидуальные особенности, интересы

и склонности, формировать многие ценные моральные качества, прививать необходимые умения и навыки. Поэтому важно использовать потенциал внеурочной деятельности для целенаправленного развития творческого воображения младших школьников [5].

Нами было проведено исследование, включающее определение уровня развития воображения обучающихся первого «Е» класса МАОУ гимназии № 55 им. Е.Г.Вёрсткиной г. Томска (в количестве 10 человек). Для диагностики была выбрана методика Л.А. Венгера «Дорисуй предмет». Методика включает в себя три задания, в которых детям было предложено дорисовать фигуры. Анализ работ детей показал следующие результаты:

- высокий уровень – 2 человека
- средний уровень – 7 человек
- низкий уровень – 1 человек.

Мы видим преобладание среднего уровня развития воображения. Это связано с тем что, исследование проходило в первом полугодии, где основной задачей для первоклассника является адаптация к школьной жизни, в том числе и на предметах эстетического цикла, где есть возможность работать над развитием воображения. Мы пришли к решению включать в различные мероприятия внеурочной деятельности специальные задания на развитие воображения, для того чтобы способствовать его развитию. Приведем пример таких заданий:

1. Создание образов по словесному описанию:
  - Игра «Составление изображений объектов»
  - Игра «Угадай, что нарисовано»
  - Чтение книг
2. Создание образа целого по его части, детали.
  - Пазлы
  - Конструктор
  - Головоломки
3. Воссоздание образов по схеме, карте
  - Игра-путешествие
  - КВЕСТ
4. Воссоздание образов с помощью творческого воображения:
  - Театрализация
  - Придумывание загадок
  - Игра «Волшебные кляксы»
  - Игра «Музыкальные инструменты»
  - Игра «Три краски»

Воображение характеризуется не только такими особенностями, как оригинальность и богатство продуцируемых образов, но и умением направлять представления в нужную сторону, подчинять их опре-

делённым целям. Неумение управлять идеями, подчинять их своей цели приводит к тому, что самые лучшие замыслы и намерения гибнут, не находя воплощения. Поэтому важнейшая линия в развитии воображения школьника – это развитие направленности воображения [2]. Данные задания, включенные во внеурочную деятельность, позволяют педагогу вести целенаправленную работу по развитию воображения что, в свою очередь, способствует полноценному развитию личности ребенка.

### **Литература**

1. Бушуева, Л.С. Развитие творческого воображения в процессе обучения младших школьников / Л.С. Бушуева// Начальная школа плюс До и После :науч. журнал – Москва : Баласс, 2013.- Вып. 8. – с. 86.
2. Корчемлюк, О.М. Особенности организации внеурочной деятельности в ОС «Школа 2100» в соответствии с требованиями ФГОС/ О.М. Корчемлюк // Начальная школа плюс До и После : науч. журнал – Москва : Баласс, 2013. – Вып. 7. – с. 97.
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г. № 03-296 “Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования».- Москва. 2011.
4. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: Учебник /И.П.Подласый. – Москва: Владос, 2008. – 463 с.
5. Сергеева, О.В. Развитие творческих способностей младших школьников через факультативные занятия / О.В. Сергеева // Начальная школа плюс До и После : науч. журнал – Москва : Баласс, 2010. – Вып.7. – 115 с.

УДК 373.31  
ГРНТИ 14.25.05

## **КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ**

## **REGIONAL STUDIES AS A FACTOR OF FORMATION OF COMPREHENSIVELY DEVELOPED PERSONALITY**

*Шенделева Анастасия Николаевна*

Научный руководитель: Н.А. Семенова, кан. пед. наук,  
доцент кафедры ПИМНО, зав. кафедрой ДО ТГПУ

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Средняя общеобразовательная школа № 5» г. Колпашево, Россия*

*Ключевые слова:* Федеральный государственный образовательный стандарт, личностные результаты, краеведение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, внеурочная деятельность.

*Key words:* Federal state educational standard, personal results, local history, students with disabilities, extracurricular activities

*Аннотация.* Сегодня образовательные организации несут ответственность за формирование основ гражданской идентичности. В связи с этим, возникает необходимость постоянного патриотического воспитания, как в урочное, так и во внеурочное время, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В исследовании обобщены основные подходы патриотического воспитания через краеведение, представлены результаты опроса, критерии эффективности краеведческой работы в начальной школе.

В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет ряд требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Результаты подразделяются на личностные, предметные и метапредметные. Личностные результаты включают в себя «формирование основ гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий» [1].

В то же время, в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья направлен на: «формирование общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие личности; формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями».

Сказанное выше подчеркивает необходимость постоянной работы краеведческой направленности в начальной школе. Еще Д.С. Лихачёв писал о том, что краеведение учит не только любить родные места, но и мотивирует их интерес к истории, искусству, литературе [2]. Краеведение становится одним из главных факторов, помогающих детям понять природные и общественные явления. Обучающиеся на частных и доступных им фактах познают явления общего порядка и, по образному выражению Н.Н. Баранского, могут «увидеть мир в капле воды» [3].

Для того чтобы рассмотреть краеведение как важный элемент становления всесторонне развитой гармоничной личности, необходимо для начала разобраться с понятием «краеведение» и его истоками.

Большая Советская энциклопедия дает более полное представление о понятии краеведение. «Краеведение – всестороннее изучение определенной части страны, города или деревни, других поселений местным населением, для которого эта территория считается родным

краем. Краеведение изучает природу, население, хозяйство, историю и культуру родного края» [4].

Еще в XVII в., Я.А. Коменский писал, что необходимо использовать местный материал в процессе обучения и воспитания. В XVIII-IX вв. Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, А. Дистерверг поддерживали теорию Я.А. Коменского. Начиная с Я.А. Коменского, выделяется принцип природосообразности, который говорит, что человек является частью природы, живет по ее законам и развивается согласно циклам времени года.

Во второй половине XVIII века появляются первые высказывания о необходимости постоянной связи процесса обучения с жизнью родного края. Н.И. Новиков, В.Ф. Зуев, Ф.И. Янкович де Мириево сделали первые попытки в обосновании педагогической ценности изучения родного края. Эти идеи были отражены в Уставе народных училищ 1786 и 1804 годов, под руководством Янковича.

В.Я. Уланов впервые ввел термин «краеведение» в педагогическую литературу [5]. В основе термина лежали наблюдения обучающихся над своими уездами и губерниями. В начале XX века и в первых годах советской школы наблюдалось деление на «родиноведение» и «краеведение» (Е.А. Звягинцев, С.А. Аржанов, В.Е. Глуздовский)

С конца 80-х годов, разрабатывались и апробировались разнообразные идеи краеведческого образования и программы, курсы на их основе. Краеведение в школе изучается в разных формах: на уроках по различным дисциплинам, на факультативных занятиях, во внеклассной, внеурочной деятельности, как самостоятельный интегрированный курс.

Педагогические основы современного краеведения разработаны в трудах Н.К. Крупской, М.Н. Покровского, П.П. Блонского, А.П. Пинкевича.

Краеведение является той составляющей, которая непосредственно связывает школу с жизнью. Культурными традициями любого народа является изучение экономики, природы, истории, быта своего народа, своей страны. В связи с этим увеличивается роль краеведческого материала в преподавании окружающего мира, литературного чтения и других учебных предметов. Краеведение через различные формы (экскурсии, экспедиции, походы, создание школьных музеев) дает педагогу возможность, развивать у ребят чувство толерантности, уважения к другим народам.

Тем не менее, если в советской педагогической науке данный вопрос был широко освещен, то сегодня учителя начальной школы испытывают затруднения с организацией краеведческой работы. Таким образом, актуальной становится проблема: как эффективно организовать краеведческую работу в начальной школе?

Исследовав данную проблему, мы пришли к выводу: необходимо определить какие вопросы о родном крае вызывают наибольшие затруднения у обучающихся. Для выявления знаний обучающихся о родном крае, его природе, истории возникновения и становления города нами была проведена диагностика в виде опроса, который состоял из 20 вопросов, разделенных на блоки:

1 блок: город Колпашево, его жители, история основания;

2 блок: водные ресурсы Колпашево;

3 блок: флора и фауна родного края;

4 блок: экологические основы.

Первый блок содержал семь вопросов, касающихся названия, истории становления, символики родного края и его жителей.

Второй блок содержал четыре вопроса о реках и озерах Колпашево, способах передвижения по реке.

Третий блок состоял из пяти вопросов о растениях и животных Колпашево, о медицинских свойствах растений, о Красной книге Томской области.

Четвертый блок состоял из четырех вопросов экологического содержания: как поступать с мусором, санитары леса, виды отходов.

На вопросы, касающиеся названий нашего города, области, страны, символов нашего государства и города, большинство обучающихся ответило верно. А вот вопросы истории зарождения нашего города, значимых людях, принявших непосредственное участие в развитии города, начиная с острога, вызвали затруднения у большей части опрошиваемых. Также трудности возникли при ответах на вопросы: кто коренные жители нашего города, какие памятники природы вы знаете, почему Колпашево имеет такое название?

Проанализировав результаты опроса, можно сделать следующие выводы:

- более 50% обучающихся обладают недостаточным уровнем знаний о своем крае;
- большинство обучающихся имеют поверхностные знания о традициях и обычаях своего народа.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что времени отводимого на уроках для изучения краеведческих основ, не хватает для формирования соответствующих знания о своем крае. Эффективная организация краеведческой работы в начальной школе снова выходит на первый план и продолжает вызывать вопросы.

В решении данной проблемы важным направлением может стать организация внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС НОО – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на

достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Внеурочная деятельность – это активная деятельность обучающихся во внеурочное время, направленная на процесс социализации школьника, развитие творческих способностей и формирование духовно-нравственных качеств личности.

С точки зрения краеведческой направленности, внеурочная деятельность – это образовательная деятельность школьника, основанная на совместной деятельности учителя и обучающихся, способствующая углублению краеведческого кругозора, расширению эрудиции, развитию творческих способностей, эстетических чувств и духовно-нравственной сферы школьника.

Но и тут существует ряд затруднений. Во-первых, курсы внеурочной деятельности краеведческой направленности не пользуются «спросом», большее внимание уделяется курсам, направленным на развитие речи, математических умений, логики. Во-вторых, все курсы внеурочной деятельности рассчитаны на среднего ученика, а что делать, если в классе есть дети с особыми образовательными потребностями? Как эффективно организовать краеведческую работу, учитывающую детей с ОВЗ?

Опрос, про который мы говорили в начале, показал, что уровень знаний по краеведению у детей с ОВЗ существенно ниже, чем у детей с нормой. Например, не все обучающиеся смогли ответить на такие вопросы как: как называется наша малая Родина? Что изображено на гербе России? Какие цвета государственного флага ты знаешь?

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- формирование краеведческих компетенций обучающихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет формирование краеведческой культуры в младшем школьном возрасте;
- урочное время не всегда позволяет проводить полноценную краеведческую работу;
- курсам внеурочной деятельности краеведческой направленности отводится второстепенная роль;

И, наконец, существует необходимость в разработке курса внеурочной деятельности краеведческой направленности, в котором учитывались бы дети с особыми образовательными потребностями, т.е. на первое место должен выйти принцип дифференциации подачи материала, тогда краеведческая работа будет эффективна.

## **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. – Москва, 2009.
2. Лихачев Б.Т. Экология личности // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19–21.
3. Баранский Н.Н. Методика преподавания экономической географии, гл. «О школьном краеведении». – Москва, Учпедгиз, 1960.
4. Большая советская энциклопедия. – Москва: Советская энциклопедия 1969–1978 г.
5. Уланова В.Я. Опыт методики истории в начальной школе. – Москва, 1914.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 159.922.6  
ГРНТИ 15.31

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## SOCIALIZATION OF SCHOOLCHILDREN IN GROUP OF PEERS IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

*Былина Евгения Юрьевна*

Научный руководитель: Е.А. Меньшикова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, социализация, младший школьник.

*Key words:* inclusive education, socialization, primary school children.

*Аннотация.* Данная статья рассказывает о том, как осуществляется инклюзивное образование в конкретном классе сельской школы. Автор подчеркивает, что, несмотря на трудности преподавания, можно найти различные подходы к каждому ребенку, стать им помощниками и даже другом.

**Цель исследования:** создать условия для успешной социализации школьников в условиях инклюзивного образования.

**Задачи:**

- изучить литературу по инклюзивному образованию и социализации;
- изучить индивидуальные психологические особенности учащихся класса;
- разработать и реализовать программу, способствующую успешной социализации младших школьников.

**Объект исследования:** дети младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** психолого-педагогические аспекты социализации младших школьников.

**Гипотеза:** если выявить индивидуальные психологические особенности младших школьников, разработать и реализовать специальную программу, то это будет способствовать их успешной социализации в системе инклюзивного образования.

На протяжении многих лет педагогами велось разграничение: дети-нормы, дети-инвалиды. До недавнего времени дети-инвалиды, как правило, обучались в специальных школах-интернатах и были изолированы от остальных детей. Вырастая, эти дети переходили из школы-интерната в дома инвалидов, где и продолжалась их изолированная жизнь.

Последнее время ситуация кардинально изменилось. В частности со вступлением в силу ФЗ РФ «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ все дети стали иметь равные права в получении образования. Законом вводится термин «инклюзивное образование» – обеспечение равного образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Следом принимаются новые законы, которые конкретизируют требования к условиям, содержанию и результатам образования процесс перехода на инклюзивное образование требует организационных, содержательных, ценностных изменений. Надо менять не только формы организации обучения, но и способы учебного взаимодействия обучающихся. Очень важна способность учителя видеть индивидуальные возможности ученика, умение адаптировать под него программу обучения, навык организации деятельности по коммуникации участников образовательного процесса, по совместному поиску новых знаний.

Я работаю в сельской школе учителем начальных классов. Село у нас небольшое, в нем всего одна школа, в которой обучается 90 детей, поэтому отбора учеников нет, все дети, достигшие 6,5 лет идут в один первый класс. Взяв 4 года назад первоклассников, обучаю их в настоящее время в 4 классе. Так случилось, что волею судьбы мне пришлось подробно познакомиться с особенностями инклюзивного образования, изучить эту тему, внимательно и добросовестно. В моем классе всего 11 ребят (2 девочки и 9 мальчиков). Они очень разные не только по характеру, темпераменту, интересам, но и по способностям и возможностям. Так в классе 1 мальчик инвалид детства (ДЦП, проблемы со зрением и задержка психического развития), он начал обучение в классе, но потом после операции был переведен на домашнее обучение, 2 ребенка имеют тяжелые нарушения речи, 5 детей имеют задержку психического развития и только 3 ребенка без ограниченных возможностей здоровья.

С первых дней встал вопрос: как организовать образовательный процесс так, чтобы каждый ребенок не только адаптировался к школе,

но и социализировался, да еще и стал успешным в какой-нибудь деятельности.

Для начала пришлось внимательно изучить особенности каждого ученика. Здесь были использованы такие методы и методики: наблюдение, беседа, анкета Лускановой. Познакомились с особенностями, интересами, способностями детей. Начала строить программу воспитания и социализации младших школьников с учетом выявленного.

Так как большинство учеников в классе мальчики, то и акцент во внеурочной деятельности был сделан на спортивное направление, (футбол, подвижные игры), кроме этого мои ученики прекрасные «артисты», поэтому через организацию театральной деятельности на уроке и во внеурочное время решались многие воспитательные задачи обучения и социализации.

Мальчики импульсивные и неугомонные, часто возникали конфликтные ситуации, которые надо было как-то решать. Для этого целый год во 2 классе работала, по программе «Школа дружбы», где дети познакомились с понятиями дружба, друзья; составили правила дружбы, принимая активное участие в тренингах, разучивали стихотворения, искали выходы из проблемных ситуаций (придуманных и жизненных). Результатом работы по программе «Школа дружбы» стало то, что второклассники стали дружнее, доброжелательнее, сплоченнее, многие обрели друга, научились ценить в друзьях надежность, преданность, верность.

В 3 классе работали по программе «Я и другие». Учились взаимодействовать без конфликтов. Признали право каждого быть самим собой. Учились принимать другого, таким, какой он есть. Кроме этого, в тренингах учились терпеливо выслушивать друг друга, принимать точку зрения другого, уважать ее. Учились судить о другом по его поступкам.

В результате мои третьеклассники стали терпимее, уважительнее, добрее; научились избегать конфликтов или более конструктивно выходить из них.

В этом учебном году работали по программе «Я в обществе». Она непосредственно направлена на социализацию обучающихся.

Рассмотрели роль каждого конкретного ребенка в классе, школе, селе, стране. Вместе с педагогом-психологом проводим тренинги, на которых различные социальные роли. Психолог также проводит групповые и индивидуальные коррекционные занятия с детьми 4 класса, направленные в том числе и на социализацию.

Особенно трудным для меня является организация деятельности детей на уроке (слишком уж широк спектр их особенностей).

Важно четко понимать, хорошо продумывать и постоянно помнить о том, как правильно подобрать задание для каждого ребенка с ОВЗ

так, чтобы оно было с одной стороны доступным, но и вызывало легкое затруднение, чтобы было интересным, работало на зону ближайшего и актуального развития, формировало конкретные УУД и помогало достижению личностных, предметных и метапредметных результатов.

Работать в режиме инклюзивного образования трудно, но интересно. Только планомерная целенаправленная и систематическая работа по организации образовательного процесса в таком режиме дает положительные результаты и подтверждает выдвинутую гипотезу. Дети с нормальным интеллектом учатся быть толерантными, они адекватно оценивают свои возможности и готовы прийти на помощь тем, у кого задание вызывает трудности. Для детей с ОВЗ есть образец для подражания, они всегда могут обратиться за помощью не только к учителю, но и к одноклассникам. Работая в паре, те и другие взаимно «обогащаются». В этом я и вижу смысл социализации.

### **Литература**

1. Власова, Т.А. Учителю о детях с отклонением в развитии / Г.А. Власова, М.С. Певзнер. – М. : Просвещение, 2012.
2. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: метод, пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения / С.Г.Шевченко. – М. : Владос, 2010.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Уч. пос. для студентов пед. вузов. – М. : Просвещение, 2013.
4. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. – 2013. – № 5. – С. 100-106.

УДК 376.112.4  
ГРНТИ 14.01.21

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK ON THE FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

*Красавина Анна Анатольевна*

Научный руководитель: О.Л. Никольская, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* межличностные отношения, младший школьник, педагог, ученик, начальная школа, воспитательная работа.

*Keywords:* interpersonal relations, junior schoolchild, teacher, pupil, primary school, educational work

*Аннотация.* В данной статье говорится о проблемах формирования межличностных отношений у младших школьников. Об особенностях психо-эмоционального развития младших школьников с особенностями в развитии. Приведены результаты констатирующего этапа анализа межличностных отношений третьего класса МБОУ ООШИ № 22 г. Томска.

Актуальность проблемы формирования межличностных отношений младшего школьника, его нравственного облика продиктована специальными запросами, предъявляемыми к школе, необходимостью включения учащихся в систему моральных ценностей, формирования у школьников национального самосознания и поликультурного мышления.

Межличностные взаимоотношения младших школьников с отклонениями в развитии – одна из важнейших проблем обеспечения их социальной адаптации. У детей с отставанием в развитии отсутствует опыт решения проблемных ситуаций, у них не сформированы навыки поведения в обществе. Принимая искаженные, неверные представления о сути взаимоотношений между людьми, неправильно воспринимая и оценивая дружбу, младшие школьники с отклонениями в развитии склонны в будущем постепенно превращаться в циников, пренебрегающих вечными нравственными ценностями и нормами, игнорирующими традиционные нравственные ценности русской культуры.

Педагогу, работающему с такими детьми необходимо тщательно и досконально изучить документы психолого-медико-педагогической комиссии, особенности их заболевания. Известно, что у детей с отставанием в развитии мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности, крайне мало развита любознательность.

Возраст младшего школьника наиболее благоприятен для формирования моральных чувств и социальных эмоций. Дети этого возраста отзывчивы и восприимчивы на происходящие события. Однако учащиеся в начальной школе еще плохо воспринимают эмоции и чувства других людей, а это необходимо для правильного понимания и восприятия окружающего мира. Необходимо закреплять и развивать только появившиеся способности подавлять нежелательные эмоциональные реакции усилием воли. Поэтому ребенка нужно научить правильно, воспринимать и истолковывать выражения чувств окружающих, уметь контролировать свои эмоции и чувства, развивать способность к эмпатии.

В связи с тем, что у умственно отсталых детей не развито мышление, они поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Их представления о хороших и плохих поступках, в ранние школьные годы довольно

поверхностны. Они узнают правила нашей морали от учителей, от родителей, из книг, но не всегда могут действовать в соответствии с этими нормами либо воспользоваться ими в привычной конкретной ситуации, основываясь на рассуждениях. [1]

У детей с проблемами интеллектуального развития с большой задержкой формируются такие чувства как: чувства долга, самоотверженности, ответственности, совести т.д. Чувства, как и другие свойства личности, носят общественный характер, они опосредованы и обусловлены реальными социальными отношениями. Направленность чувства проявляется в том, что радует и печалит человека. Эта направленность должна соответствовать целям и задачам современного образования.

Лишь своевременная и постоянная работа педагогов и родителей, направленная на развитие интеллекта и формирование духовных потребностей у детей с умственной отсталостью будет способствовать формированию высших чувств. Чтобы научить ребенка с отставанием в развитии работать в группе, доверять друг другу и педагогу, принимать помощь товарища, необходимо уделять внимание коррекции его эмоциональной сферы. Потому что, дети данной категории отличаются слабостью эмоциональных реакций, неумением радоваться успехам других, отсутствием навыков позитивного взаимодействия, что чаще всего приводит к серьезной угрозе для личностного развития этих детей.

Условия школы-интерната способствуют формированию особой личности, которая зачастую не подготовлена к множеству ситуаций взрослой жизни. Дети, выросшие в стенах школы-интерната предрасположены к дисгармоничному развитию и, прежде всего, низкими функциональными возможностями организма.

В основе организации воспитательной работы специальных (коррекционных) школах лежит идея о компенсаторном характере воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), разработанная Л.С. Выготским. Суть концепции: в каждом ребенке заложены потенциальные возможности компенсации того дефекта, которым наделила его природа. Но для этого воспитатель должен организовать свою работу, учитывая психофизические особенности личности каждого ребенка. Именно поэтому в основу воспитательной работы положен ряд принципов, позволяющих создать оптимальные условия для реабилитации воспитанников. [2]

В целях наиболее плодотворного построения воспитательного процесса следует ориентироваться на психологическую теорию деятельностного подхода к развитию личности ребенка, разработанного А.Н. Леонтьевым, которая выражена в личностно-ориентированной педагогике, ставящей своей целью развитие личности каждого ребенка с его

проблемами, недостатками, комплексными дефектами. Содержание воспитательной работы разрабатывается с учетом основных мотивов деятельности, характерных для каждой возрастной группы, и ведущих видов деятельности, предопределяющих формирование и развитие личности ребенка.[3]

Поэтому очень важно с самого начала поступления ребенка в школу работать над исследованием стереотипов поведения, уточнений знаний его об окружающем мире, о самом себе, о своем месте в обществе.

Для того чтобы процесс воспитания ребенка стал гармоничным, коррекционно-педагогический процесс должен включать основные направления деятельности: высокий уровень знаний в области типологии и психологии обучающихся, необходимый для компетентной оценки его индивидуальных качеств; правильное реагирование педагога на психо-эмоциональное поведение ребенка; специально организованная работа педагогов, направленная на формирование личностных качеств обучающихся.

Воспитательная работа понимается как деятельность, организуемая классом в свободное от уроков время. Эта деятельность позволяет учителям выявить у своих учеников потенциальные возможности и интересы, помочь в их реализации.

Таким образом, в качестве проблемы исследования были избраны особенности межличностных отношений детей с отставанием в развитии, которые во многом зависят от степени заболевания, а также социальных условий, в которых воспитывается и обучается ребенок (в семье, в школе-интернате XVIII вида) во внеурочное время.

Определение проблемы позволило сформулировать тему исследования: «Организация воспитательной работы по формированию межличностных отношений у младших школьников».

Целью данной работы является исследование особенностей межличностных отношений со сверстниками, родителями и педагогами, а также разработка и апробирование методов диагностики и коррекции межличностных отношений у младших школьников.

Объект исследования: процесс изучения особенностей и корригирования межличностных отношений младших школьников с ОВЗ.

Предмет исследования: межличностные отношения детей младшего школьного возраста обучающихся в МБОУ ООШИ № 22 г. Томска.

Коррекционная и педагогическая помощь в развитии навыков общения рассматривается многими учёными как необходимое условие социокультурной адаптации младшего школьника с нарушением интеллектуального развития (А.А. Ерёмина, Н.М. Назарова и др.).

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами работы: теоретический анализ литературы по изучаемой про-

блеме; изучение психолого-педагогической документации (личные дела, протоколы ПМПК); на данном этапе был осуществлен констатирующий этап педагогического эксперимента.

В данном исследовании была использована Методика социометрии Дж. Морено. Она применялась для изучения характерных особенностей межличностных отношений в малой группе. Помимо деловых отношений и взаимодействиями между школьниками устанавливаются внезапно чисто товарищеские отношения, или отношения по симпатиям. Анкета обязательно подписывается. В опросе принимали участие все участники группы, им были заданы вопросы:

Если бы тебе пришлось перейти в другую школу, кого из своих одноклассников ты бы взял (а) с собой?

Кого из своих одноклассников ты бы не взял (а) в новую школу?

После проведения опроса выделены категории школьников, относящихся к различным статусным структурам.

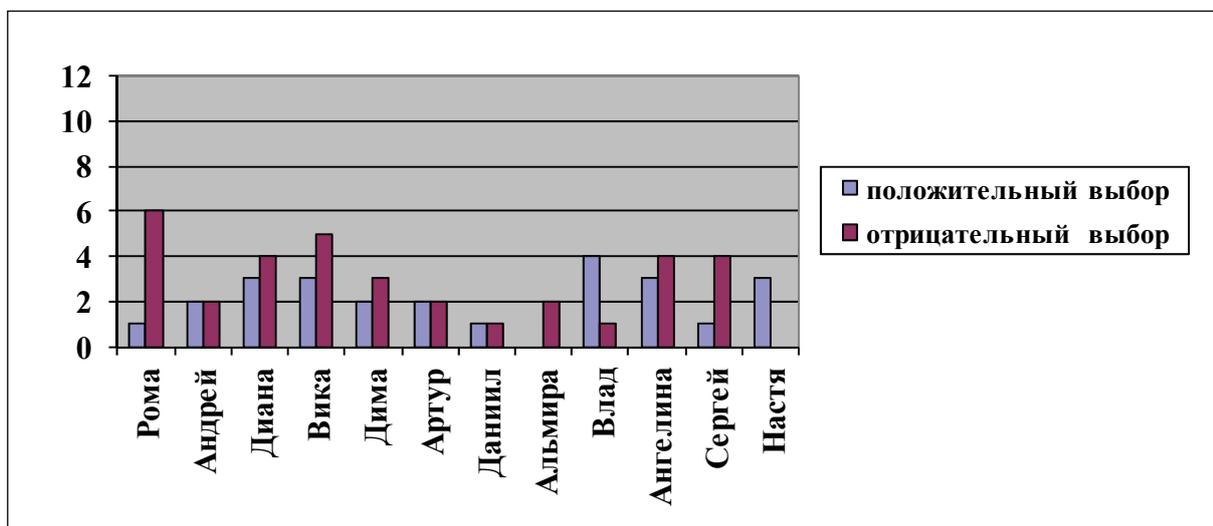


Рис. 1. Уровень развития межличностных отношений в группе на констатирующем этапе эксперимента

В классе выявлен один лидер Влад С. (по количеству положительных выборов), он хорошо учится и не вступает в конфликты, среди одноклассников его мнение является авторитетным. Альмира является отвергнутым учащимся, т.к. у нее нет положительных выборов среди одноклассников, хотя следует отметить, что девочка хорошо учится, спокойна, не вступает в конфликты с одноклассниками, при этом она всегда держится в стороне от общественной жизни класса, не имеет постоянных друзей среди одноклассников. В качестве отрицательного лидера выступает Рома, у него наибольшее количество отрицательных выборов. Он часто вступает в конфликты с одноклассниками.

В ходе проведенной работы было выявлено, что у 8 (67%) детей низкий уровень межличностных отношений и у 4 (33%) – средний уровень межличностных отношений.

Межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности.

Дети младшего школьного возраста должны формировать в себе стремление иметь на все свою точку зрения. Также у них проявляются суждения о собственной социальной значимости – самооценка.

В младшем школьном возрасте складывается новое представление о самом себе, когда самооценка перестает зависеть от успешных или неуспешных ситуаций, а приобретает более постоянный характер.

Исследование проводилось в третьем классе коррекционной школы города Томска. Было протестировано 12 детей с умственной отсталостью, в результате исследования выявлено, что 8 (67%) детей имеют низкий уровень развития межличностных отношений, т.е. они испытывают трудности в общении, у 4 (33%) – средний.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать следующий вывод: у детей с умственной отсталостью присутствуют проблемы в общении со сверстниками и друзьями, среди них мало лидеров. Положение ученика в классе во многом зависит от принятия его в группу, когда он чувствует симпатию со стороны одноклассников. При неблагоприятном отношении возникает состояние психологического одиночества, это отрицательно отражается на формировании личности. Изучение межличностных отношений детей с нарушениями в развитии необходимо, чтобы создать для каждого ребенка благоприятный климат, а также для более высокой результативности воспитательной работы педагога коррекционной школы.

---

### **Литература**

1. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн // учеб. пособие для студентов пед. ин-тов – Москва; Просвещение, 1999, 192 с. – с. 65.
2. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л.С. Выготского, И.И. Данюшевского. – Москва: 1995. – 390 с.
3. Карлина Р. П. Система воспитательной работы в коррекционном учреждении. Планирование, развивающие программы, методическое обеспечение / авт. – сост. Карлина Р. П. – Изд. 2-е. – Волгоград: Учитель, 2013. – 311 с.

УДК 82.01  
ГРНТИ 17.82.93

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

### **DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES AT LESSONS OF FINE ARTS**

*Куровская Анастасия Владимировна*

Научный руководитель: О.Л. Никольская, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* творческие способности, творчество, младшие школьники, изобразительное искусство, воображение

*Key words:* creativity, creativity, junior schoolchildren, fine arts, imagination

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности развития творческих способностей личности в школьном возрасте, возрастные особенности младших школьников. Представлены методы и формы работы, направленные на развитие творческих способностей. В статье описаны и проанализированы диагностики, направленные на выявление уровня развития творческих способностей младших школьников 2 «Б» класса в МАОУ Гимназии № 2 г. Асино.

Младшие школьники большую часть своей активной деятельности осуществляют с помощью творческих способностей. Они с увлечением занимаются творческой деятельностью. Когда в процессе учёбы дети сталкиваются с необходимостью осознать абстрактный материал и им требуются аналогии, опоры при общем недостатке жизненного опыта, на помощь ребёнку приходит воображение, мышление, а также творческие способности.

Современному человеку творческий подход нужен не только для художественного творения или отыскания научных гипотез и дизайнерских установок, но и для непосредственного выживания, самореализации и построения собственной счастливой жизни. Потому творчество должно стать нормой профессиональной деятельности. Творчество – это умственная и практическая деятельность, результатом которой является создание оригинальных, неповторимых ценностей, выявления новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и превращения вещественного мира или духовной культуры; если же он новый лишь для его автора, то новизна субъективная и не имеет общественного значения [1].

Объясняя свою позицию по вопросам творчества, известный психолог Л. Выготский отмечал, что "творческой мы называем такую деятельность, которая создаёт что-то новое, одинаково, будет ли это

создано творческой деятельностью любой вещью внешнего мира или построением ума или чувства, которое живёт и оказывается только в самом человеке. Утверждая, что творчество является необходимым условием существования и все, что выходит за пределы рутины и в чем содержится хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека" [4,37].

Творческие способности личности не сразу дают о себе знать, в каждом случае поиск себя, своего таланта – это индивидуальный процесс. И совсем не обязательно, что творческие способности наделяют своего владельца умением правильно и быстро находить решение. Чтобы точнее понять, необходимо рассмотреть этот вопрос с точки зрения психологии, педагогики. Разные авторы определяют их по-своему. Мы под творческими способностями будем понимать совокупность личностно-значимых и личностно-ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований, деятельности человека, взаимоотношения с окружающими.

В работах психолога Торренса, который создал систему измерения творческих способностей, часто можно встретить рассуждения о том, что именно семья и школа влияют на развитие или уничтожение креативного потенциала ребенка. Часто одаренные дети испытывают проблемы в общении со сверстниками, так как не всякая группа приемлет отклонения от общего поведения или мышления. Для успешной творческой работы очень важны некоторые личностные характеристики по Торренсу, которые позволят найти новую идею и правильно оформить: память, воображение, вдохновение.

Возраст младшего школьника (6-11 лет) – это возраст относительно спокойного и равномерного физического развития. Происходит функциональное совершенствование головного мозга – развивается аналитико-систематическая функция коры; постепенно изменяется соотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится всё более сильным, хотя по-прежнему преобладает процесс возбуждения, и младшие школьники в высокой степени возбудимы и импульсивны [2]. Начало школьного обучения означает переход от игровой деятельности к учебной, как ведущей деятельности младшего школьного возраста, в которой формируются основные психические новообразования.

По мнению психологов, физиологов и других специалистов, возраст 6-10 лет является сензитивным периодом для воспитания и обучения. Поэтому в этом возрасте необходимо максимально раскрыть потенциалы ребенка, с высокой степенью вероятности оценить его достижения, а также определить причины неудач и найти способы их преодоления. Школьник включается в новый для него коллектив, в ко-

тором он будет жить, учиться, развиваться 11 лет [2]. Поэтому задача педагога – создать необходимые условия для плодотворной совместной работы учителя с учеником, взаимодействия школьника со сверстниками.

Развитие творческих способностей в младшем школьном возрасте во многом связано с тем, как будет организована учебная деятельность детей. Педагог должен стимулировать познавательную активность учащихся через создание на занятии проблемных ситуаций, учитывая индивидуальные особенности деятельности детей. Большое значение для развития творчества имеет изобразительная деятельность, музыкальное образование, чтение художественных произведений, решение технических задач, проведение необычных воспитательных мероприятий, требующих от детей проявления фантазии, внутреннего раскрепощения, раскрытия своего «Я». Воображение непосредственно связано с творческой деятельностью человека. Творчество тесно связано со всеми сферами личности: создание нового объекта, нахождение решения, написание произведения опосредовано имеющимися знаниями, уровнем развития соответствующих способностей, волевыми чертами характера, эмоциональным настроением, переживаниями и др. [5]. Поэтому, развитие творческих способностей является ведущим направлением развития младшего школьника, где детям предоставляется возможность совершенствовать воображения в творческой и учебной деятельности.

В системе обучения и воспитания учащихся образовательной школы большое значение имеют уроки изобразительного искусства. В комплексе с другими учебными предметами они оказывают заметное развивающее воздействие на ребёнка. Это способность воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни, в искусстве, стремление самому создавать прекрасное, оценивать красивое в окружающих предметах. Эмоционально-положительное отношение к творчеству способствует успешному решению воспитательных задач уроков, внеклассных занятий декоративно-прикладного искусства.

Существует несколько определений понятия «искусство». В первую очередь это высокий уровень мастерства человека в какой-либо сфере деятельности. Если объяснять детальнее, то его можно назвать умением творческого воспроизведения реальности с помощью эстетических художественных образов, объектов, действий.

Основная цель искусства – это самовыражение творца с помощью его произведения, которое создано, чтобы вызывать у созерцателя эмоции, переживания, эстетическое наслаждение [3].

Значение уроков изобразительной деятельности для развития творческих способностей исключительно велико, так как оно обладает

многими ценными свойствами. Тесно соприкасаясь с народным декоративно-прикладным искусством, этот вид деятельности в очень высокой степени способствует эстетическому воспитанию школьников.

В своей работе мы выделили ведущие методических приемы обучения живописи такие как:

- сказка (позволит создать необходимый эмоциональный настрой и сделает знакомство с теоретическим материалом живым и увлекательным);
- проблемная ситуация (послужит средством активизации мышления и воображения, поможет школьникам почувствовать себя исследователями);
- игра и упражнение (должны стать неотъемлемой частью уроков цветоведения – умение работать с цветом).

Формы обучения должны быть направлены не только на формирование определенных знаний, умений и навыков, но и на привлечение внимания, интереса детей к творчеству, пробуждение у них эмоционально-эстетического отношения к предметам и явлениям действительности, к процессу рисования и результатам своего творчества.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление уровня развития воображения (экспериментальной база – МАОУ Гимназия № 2 г. Асино, 2 «Б» класс). В классе обучаются 30 человек. Возраст детей 8–9 лет.

Тест Э.Торренса позволяет определить уровень развития, отследить содержание показателей беглости, гибкости, оригинальности и разработанность идей.

*Беглость.* Этот показатель определяется подсчетом числа завершенных фигур. Максимальный балл равен 10.

*Гибкость.* Показатель определяется числом различных категорий ответов. Для определения категории могут использоваться как сами рисунки, так и их названия (что иногда не совпадает). Максимальный балл равен 10.

*Оригинальность.* Максимальная оценка равна 5 баллам. Если идеи не повторяются – максимальный балл.

*Разработанность.* При оценке тщательности разработки ответов баллы даются за каждую значимую деталь (идею), дополняющую исходную стимульную фигуру, как в границах ее контура, так и за ее пределами. При этом, однако, основной, простейший ответ должен быть значимым, иначе его разработанность не оценивается. Максимальный балл равен 10.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня развития творческих способностей,  
обучающихся третьего класса (n=30)

Ученик 2 «Б» класса	Продуктив- ность	Гибкость	Оригиналь- ность	Разрабо- танность
1. Вадим А.	9	8	2	8
2. Полина Б.	10	9	2	9
3. Татьяна Б.	10	8	2	8
4. Назар Б.	8	7	2	7
5. Маргарита В.	10	9	2	6
6. Павел В.	9	10	2	10
7. Марк Г.	6	7	1	7
8. Дарья Б.	10	8	2	10
9. Ульяна Д.	6	6	1	5
10. Арина Д.	10	8	2	8
11. Владимир Е.	10	8	2	6
12. Елизавета К.	7	7	2	8
13. Василиса А.	8	6	2	10
14. Данил И.	9	10	1	9
15. Илья Е.	10	10	1	7
16. Алиса К.	6	7	1	7
17. Дмитрий К.	8	9	2	9
18. Мария К.	9	8	1	8
19. Маргарита М.	7	9	1	7
20. Надежда М.	10	9	2	8
21. Ксения Н.	10	10	1	9
22. Степан Р.	10	10	2	10
23. Алина С.	8	7	2	7
24. Артём С.	10	8	1	6
25. Екатерина С.	7	6	1	8
26. Захар Х.	6	9	2	8
27. Леонид Ч.	8	9	2	9
28. Наталья Ш.	8	10	2	10
29. Илья Ш.	9	7	1	7
30. Александр Ю.	5	6	2	8

*Беглость, или продуктивность* – не является специфическим показателем для творческого мышления и полезен, прежде всего, тем, что позволяет понять другие показатели.

*Гибкость* – оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому. Если испытуемый имеет низкий показатель гибкости, то это свидетельствует о низком уровне его мышления, информированности, ограниченности интеллектуального потенциала или низкой мотивации.

*Оригинальность* – характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных. Тот, кто получает высокие значения этого показателя, обычно характеризуется высокой интеллектуальной активностью. Оригинальность решений предполагает способность избегать легких, очевидных и неинтересных ответов.

*Разработанность* – высокие значения этого показателя характерны для учащихся с высокой успеваемостью, способных к изобретательской и конструктивной деятельности, низкие – для отстающих, недисциплинированных и нерадивых учащихся.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что младшие школьники второго класса имеют высокий уровень развития творческих способностей. В детском возрасте очень важно развивать воображение, мышление и способность к творческому развитию. Детям и подросткам особенно необходим творческий потенциал, благодаря которому школьная жизнь будет интересна, увлекательна, занимательна и продуктивна.

#### **Литература**

1. Бोगоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Бोगоявленская. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
2. Бордовская, Н. В. Психология и педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург, 2013. – 624 с.
3. Бушуева, Л. С. Развитие творческого воображения в процессе обучения младших школьников / Л. С. Бушуева // Начальная школа плюс До и После : науч. журнал. – Москва : Баласс, 2013. – Вып. 8. – 86 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Академия, 1997. – 93 с.
5. Дубровина, И. В. Об индивидуальных особенностях школьников / И. В. Дубровина. – Москва : Знание, 1975. – 64 с.

УДК 159.922.6  
ГРНТИ 15.31

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ»  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS  
FOR FORMATION OF POSITIVE “I-CONCEPTION” FOR  
CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE**

*Ситникова Вероника Александровна*

Научный руководитель: Е.А. Меньшикова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* самооценка, позитивная «я-концепция», педагог, младший школьник, начальная школа, психолого-педагогические условия.

*Key words:* self-assessment, positive "I-conception", teacher, junior schoolchildren, elementary school, psychological and pedagogical conditions.

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам создания психолого-педагогических условий формирования позитивной "я-концепции" младших школьников. Рассматриваются понятие, структура, механизм формирования «я-концепции», а также особенности формирования позитивной "я-концепции" у младших школьников. Экспериментально доказывается необходимость в формировании психолого-педагогических условий становления позитивной "я-концепции" у школьников младшего возраста.

**Актуальность:** В современном мире происходит быстрое развитие техники и технологии, соответственно все больше внимания уделяется обучению новым технологиям. Однако, мы все меньше времени уделяем развитию личностного самовосприятия детей, загружая их большим объемом развивающейся информации. Задача же взрослых вырастить из детей личностей, максимально приспособленных к жизни, т.е. не только имеющих большой багаж знаний и умений, но и позитивно настроенных на жизнь. В статье описаны особенности формирования позитивной «я-концепции» у младших школьников в учреждениях дополнительного и основного образования.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения в начальной школе образование предъявляет высокие требования к здоровью учащихся. Если раньше, говоря о здоровьесберегающих технологиях, делали акцент именно на физическом состоянии здоровья ребенка, то на данный момент на первое место поставлено общее здоровье: физическое, психическое, эмоциональное, нравственное, социальное. Теперь задача учителя не просто вести уроки и проводить физкультминутки. Важнее создавать психологически и эмоционально благоприятную атмосферу в школе для формирования личности учащихся.

«Я-концепция» – очень важная составляющая внутреннего мира человека. Если у ребенка будет сформирована позитивная «Я-концепция», то из него вырастет адекватная личность, способная реально оценивать не только самого себя, но все происходящее вокруг него. И наша задача, как педагогов, помочь в этом каждому ребенку в классе. Очевидная значимость данного феномена в становлении личности заставляет современных специалистов многосторонне его исследовать, используя различные подходы, применяя множество методик. Создание психолого-педагогических условий направленных на формирование позитивной «я-концепции» должна стать главным направлением в деятельности учителя, работающего с детьми начальной школы.

Что же означает термин «я-концепция»? «Я-концепция» – центральная, ядерная структура личности. Личность начинается с осознания

собственного «Я». Это сумма всех представлений человека о себе, всего того, что он о себе думает, как оценивает себя и, следовательно, учитывает в своем поведении. «Я-концепция», как правило, устойчива и включает образ себя в настоящем, прошлом и будущем [1]. Структура «Я-концепции» представлена следующими элементами: Образ тела или телесное «Я»; Настоящее или актуальное «Я»; Динамическое «Я»; Фактическое «Я»; Идеальное «Я»; Будущее или возможное «Я»; Идеализированное «Я»; Представляемые «Я»; Фальшивое «Я». Р. Бернс в своей книге ««Я-концепция» и воспитание» определяет «Я-концепцию» как совокупность всех представлений индивида о себе, связанной с их оценкой. Таким образом, «Я-концепция» содержит три главные элемента:

1. Убеждение, которое может быть как обоснованным, так и не обоснованным (когнитивная составляющая установки);
2. Эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная составляющая);
3. Соответствующая реакция, которая может выражаться в поведении (поведенческая составляющая).

Применительно к «Я-концепции» эти три элемента установки можно конкретизировать следующим образом:

1. Образ «Я» – представление индивида о самом себе;
2. Самооценка – аффективная оценка этого представления;
3. Потенциальная поведенческая реакция, которая может быть вызвана образом «Я» и самооценкой [2].

Основной механизм формирования «Я-концепции» – рефлексия как способность осмысливать и осознавать основания своей деятельности, видеть себя со стороны, критически анализировать свои возможности, и на этой основе стремиться к их расширению. Рефлексивное отношение к себе формируется в ходе взаимодействия с другими людьми, на основе понимания мыслей и действий другого. Как показывают специальные исследования (В.Ф. Сафин, Е.И. Савонько, Л.И. Божович и др.), для того, чтобы поднять уровень самооценки можно использовать такие её свойства как:

- перенос её с одних свойств личности, возможностей, учебных ситуаций или видов деятельности на другие;
- синтез в неё актуальных и потенциальных возможностей человека.

В первом случае речь идет о том, чтобы создать некие условия для частного успеха ученика в виде деятельности, в которой он более успешен и силен, и на этой основе сформировать частную позитивную самооценку, после чего уже создавать условия для переноса её на общую самооценку возможностей школьника. Второе свойство самооценки предполагает использование потенциальных возможностей

и устремлений человека, которые еще не были реализованы. Здесь можно использовать аванс положительной оценки, чтобы ребенок стремился к выбору задач более сложного уровня, для того, чтобы у него оставалось ощущение в собственной способности к продвижению и достижению результатов повышенной сложности. Итак, «Я-концепция» или Реальное «Я», Зеркальное «Я», Идеальное «Я» вместе взятые, существенно влияет на то, какие планы перед собой ставит человек, какие жизненные перспективы видит для себя, к чему стремится и на что надеется. Особенности формирования позитивной «Я-концепции» у детей младшего школьного возраста специфичны. В работе К.И. Ховлэнда очень хорошо показано, что легче всего можно сформировать или изменить те установки, которые являются наименее структурированными. Поскольку в детском возрасте «Я-концепция» является, как раз, наименее структурированной, то в этот период она обладает большей пластичностью [3].

Соответственно, в детском возрасте мы можем повлиять на формирование «Я-концепции». Даже если она, по какой-то причине, негативная, мы можем способствовать тому, чтобы «Я-концепция» стала позитивной. Формирование «Я-концепции» начинается в раннем возрасте. Согласно теории М. Эриксона, такое формирование происходит в пять этапов от рождения до юности. Четвертая стадия – это школьные годы, которые интересуют нас в данном исследовании больше остальных. В этот период ребенок старается завоевать признание со стороны окружающих и заслужить их одобрение, осуществляя различную продуктивную деятельность. Ребенок начинает осваивать разные инструменты и схемы деятельности, которые, по большому счету, являются стандартными. В результате у ребенка развиваются не только трудолюбие, но и способность к самовыражению в продуктивной работе. Если ребенок чего-то не умеет, задача взрослых – объяснить ему, что все получится немного позже. [3].

Следует отметить, что поменять сложившийся «образ Я» очень сложно. Обычно дети школьного возраста пытаются сохранить уже сложившиеся представления о себе, поскольку так привычнее, понятнее, спокойнее, даже если не очень приемлемо и принято. Чтобы понять, как педагог может помочь ребенку сформировать позитивную «Я-концепцию», необходимо выяснить особенности формирования Я-концепции у младших школьников. Можно выделить следующие основные моменты в деятельности педагога по формированию позитивной «Я-концепции»:

- 1) педагог должен хорошо знать возможности ребенка, его позитивные и негативные стороны, его представление о самом себе;

2) педагог должен создать условия для успеха и, прежде всего, в тех видах деятельности, где успех более вероятен;

3) должны быть созданы благожелательная обстановка и доверительное отношение к ребенку в его окружении;

4) нужно сообщать воспитаннику об его успехах через референтных лиц и значимого окружения;

5) демонстрировать искреннюю веру в его возможности;

6) опираться на позитивное начало в личности.

Все теории развития «Я-концепции» опираются на особенности, конкретного возрастного периода, однако два условия, несомненно, проходят через весь процесс развития «Я-концепции» независимо от возраста. Это роль семьи и роль значимых других [4]. «Значимые другие» – это люди, которые играют большую роль в жизни личности. Их мнение имеет большое значение, они влиятельны. Уровень влияния «значимых других» на личность зависит от того, какое участие они принимают в его жизни, оказываемой социальной поддержки, близкими отношениями, а также от авторитета и власти, которыми они имеют у окружающих [5].

В раннем детстве наиболее «значимыми другими» для ребенка являются родители. В начальной школе к ним присоединяются учителя и группа сверстников. В поисках образа «Я» ребенок выбирает «значимого другого» и высоко ценит созданное им изображение своего «Я». Точность этого образа зависит от индивидуальных особенностей «значимого другого». Одобрение «значимого другого» дает ребенку создание позитивного образа «Я», в то время как постоянное порицание способствует возникновению у него заниженной самооценки. В этих случаях, образ, созданный при помощи «значимых других» становится важным источником психологического опыта, необходимого для формирования «Я-концепции» [4]. Границы младшего школьного возраста, которые совпадают с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в период с 6-7 до 9-10 лет. Именно в этот момент происходит дальнейшее физическое и психофизическое развитие ребенка, которое обеспечивает возможность систематического обучения в школе. Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом всего школьного периода.

Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание таких условий, в которых будет возможность раскрыться и реализовать потенциал каждого ребенка с учетом его индивидуальности [6, стр. 57]. Одним из видов использования психологической информации в коррекционной работе являются психологические игры. Психологические игры широко используются в работе с детьми разного возраста, также особенно эффективно их применение в работе

с детьми младшего школьного возраста. Эти игры позволяют человеку, в частности ребенку, понять особенности своего внутреннего мира, пережить и отразить динамику его изменения при выполнении психологического задания или тренинга [7]. Чтобы воспитать гармоничную личность, учителю важно знать, как формировать у ребенка позитивное отношение к себе, какие факторы влияют на этот сложный процесс, какова динамика в развитии «Я-концепции». Исходя из цели данного исследования – выяснение уровня самооценки и показателей субъективного благополучия младших школьников, была намечена задача экспериментальной работы: определить показатели субъективного благополучия и самооценки детей.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 2» г. Шарыпово Красноярского края. Экспериментальной группой выступили ученики 2 Б класса, в количестве 22 человек (9 девочек, 13 мальчиков). В данном эксперименте рассматривались два показателя: показатели субъективного благополучия и самооценка детей. Нами был разработан психологический тренинг, направленный на формирование позитивной «Я-концепции» младших школьников. Задачи тренинга: повышение самооценки и уверенности в себе; установление атмосферы доверия и сплочения класса. В основу тренинга положены личностно-ориентированный и деятельный подходы. Тренинг рассчитан на освоение личностных результатов, таких как: готовность и развитие учеников к саморазвитию; ценностно-смысловые установки учеников, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества. Сравнение показателей самооценки и качества жизни детей позволило выявить существенную взаимосвязь показателей самооценки и показателей физического, школьного и общего субъективного благополучия младших школьников.

После проведения разработанного нами тренинга, направленного на становление позитивной «Я-концепции» младших школьников, нами было проведено повторное исследование показателей самооценки и субъективного благополучия детей. Динамика показателей самооценки на констатирующем и контрольном этапах исследования в экспериментальном классе показывает тенденцию увеличения количества детей с адекватной самооценкой с 86% до 100%, соответственно снижение числа детей с завышенной самооценкой с 14% до 0%. Что касается показателей субъективного благополучия в классе, можно констатировать наличие очевидной положительной динамики к концу констатирующего этапа эксперимента. Таким образом, мы подтвердили нашу гипотезу о том, что процесс формирования позитивной «Я-концепции» у младших школьников станет более эффективным,

если будут созданы психолого-педагогические условия формирования позитивной «Я-концепции», которые будут опираться на системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

---

### Литература

1. Утлик, Э.П. Психология личности: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., испр. / Э.П. Утлик. – Москва: Академия, 2013. – 320 с.
2. Файловый архив студентов «StudFiles» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2416145/page:4/>
3. Райгородский, Д.Я. Психология самосознания. Хрестоматия [Текст] / Я.Д. Райгородский. – Самара: БАХРАМ – М, 2007. – 672 с.
4. Бернс, Р., Развитие «Я концепции» и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – Москва: Прогресс, 1986. – 420 с.
5. Райс, Ф., Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – Санкт-Петербург, 2000. – 291 с.
6. Истратова, О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 448 с.
7. Битянова, М.Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками [Текст] / М.Р. Битянова. – Санкт-Петербург, 2002. – 303 с.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.25.09

## ГРУППОВАЯ РАБОТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

## GROUP WORK OF YOUNG SCHOOLCHILDREN AT THE LESSONS AS A TOOL OF COMMUNICATIVE SKILLS FORMING

*Иванова Екатерина Николаевна*

Научный руководитель: С.И. Поздеева, доктор пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* коллектив, младший школьник, общение, сверстники, групповая работа, ролевые позиции.

*Key words:* collective, junior schoolboy, communication, peers, group work, role positions

*Аннотация.* В статье описано исследование, в котором обобщены эффективные методы работы по формированию коллектива класса, направленные на активизацию «живого» общения между школьниками через особым образом организованную групповую работу в рамках занятия «Проявление ролевых позиций при вынужденной смене рабочей микрогруппы».

Проблема формирования детского коллектива младших школьников является актуальной для современного образования. С появлением электронных гаджетов и развитием компьютерных технологий современные дети все больше времени уделяют общению в стиле «онлайн», заменяя им непосредственное общение со сверстниками. Из-за этого у ребёнка теряются навыки межличностного взаимодействия, притупляется восприятие другой личности в эмоциональном и ценностном отношении. «Для жизнедеятельности современных детей характерна ограниченность общения со сверстниками и другими детьми. Игра,

совместная деятельность, сотрудничество, дворовая субкультура вытесняются телевидением, Интернетом, компьютерными играми. Многие дети проявляют коммуникативную недоразвитость: не умеют слушать, устанавливать психологический контакт с другими, выразить свою позицию (чувства) в диалоге, проявлять вербальную активность, не адекватную ситуации. Это обусловлено не только чрезмерным влиянием масс-медиа, закрепляющих одиночество ребёнка, сидящего перед телевизором или компьютером, но и установкой многих родителей оградить детей от влияния улицы» [5, С. 3]. Построить отношения в новой для ребёнка школьной среде ему будет трудно, так как опыта социального взаимодействия и знаний способов выстраивания отношений у него недостаточно [2].

Цели создания ученического коллектива ряд авторов, (Т. Ф. Ефремова [1], С. И. Ожегов [4], Д. Н. Ушаков [3]) определяет как овладение определённой суммой знаний, умений и навыков, формирование способностей и социально – полезных качеств личности. В нём развивается личность школьника, способность творчески и самостоятельно решать возникающие проблемы; воспитываются интеллектуалы, творцы, организаторы, предприимчивые люди, лидеры, способные вести за собой других. Воспитание их малоэффективно без опоры самих ребят на коллектив, на общественное мнение, принятые в социальной среде нормы поведения и ценностные ориентиры. Такие качества личности, как внимание к окружающим, сочувствие, содействие, помощь и поддержка формируются только в коллективе. Значит, младшие школьники изначально должны научиться правильно строить ученический коллектив, жить в нём, взаимодействовать с другими участниками, решать внутренние конфликты, соблюдать соответствующие правила.

В основе сплочения детского коллектива может лежать не только труд, но и общение, познание, игра и другие виды деятельности, для организации которых необходимо создавать специальные условия. Для этого было разработано занятие по внеурочной деятельности с учениками 2 класса «Проявление ролевых позиций при вынужденной смене рабочей микрогруппы», анкетирование школьников до и после занятия. Целью нашей работы стало выявление эффективных методов по формированию коллектива класса, направленных на активизацию «живого» общения между школьниками. Работа проводилась в 6 этапов:

#### 1. Адаптация

Детям дается задание разделить на 5 групп по 6 человек. Вокруг лидеров, которые уже выделились в классе за время обучения, собираются пять микрогрупп, которые формируются по желанию.

## 2. Поэтапное выполнение группового задания

Каждой группе дается задание: нарисовать рисунок на свободную тему. За выполнение заданий вручаются жетоны двух цветов: красные – тому, кто подает идеи, зеленые – тому, кто их реализует. Жетоны выдает педагог-организатор. Ребята с красными жетонами переходят в другую микрогруппу (по часовой стрелке). Так повторяется 3 раза. Каждый раз при смене коллектива рисунок продолжается.

## 3. Презентация совместного продукта

Детям дается время для обсуждения презентации рисунка, после каждой группа презентует свой продукт.

## 4. Работа в новых микрогруппах

После проделанной работы выявлено, что класс разделился на: лидеров, исполнителей и безынициативных детей. Каждая группа выполняет своё задание.

«Большая семейная фотография» выполняют дети, проявившие себя как лидеры. Предлагалось, чтобы ребята представили, что они все – большая семья и нужно всем вместе сфотографироваться для семейного альбома. Необходимо выбрать «фотографа». Он должен расположить всю семью для фотографирования. Первым из семьи выбирается «дедушка». Он тоже может участвовать в расстановке членов «семьи». Больше никаких установок детям не дается, они должны сами решить, кому кем быть и где стоять. Роль «фотографа» и «дедушек» обычно берутся исполнять стремящиеся к лидерству ребята. Однако, не исключены элементы руководства и других «членов семьи». Взрослым будет очень интересно понаблюдать за распределением ролей, активностью-пассивностью в выборе месторасположения.

Эта игра может открыть педагогу-организатору систему симпатий-антипатий в группах. После распределения ролей и расстановки «членов семьи» «фотограф» считает до трех. На счет «три!» все дружно и очень громко кричат слово «сыр» и делают одновременный хлопок в ладоши.

Для детей, выполняющих роль исполнителей, проводилась игра «Карабас»

Учитель: «Ребята, вы все знаете сказку о Буратино и помните бородатого Карабаса-Барабаса, у которого был театр. Теперь все вы – куклы. Я произнесу слово «КА-РА-БАС» и покажу на вытянутых руках какое-то количество пальцев. А вы должны будете, не договариваясь, встать со стульев, причем столько человек, сколько я покажу пальцев». Эта игра развивает внимание и быстроту реакции.

В этом игровом тесте необходимо участие двух руководителей. Задача одного – проводить игру, второго – внимательно наблюдать за поведением ребят. Чаще всего встают более общительные, стремящиеся

к лидерству ребята. Те, кто встают позже, под конец игры, менее решительные. Есть и такие, которые сначала встают, а затем садятся. Они составляют группу «счастливых». Безынициативной является та группа, которая не встает вообще. Рекомендуется повторить игру 4-5 раз.

Для безынициативных детей проводилась игра «Сосчитай». Детям давалось задание сосчитать до 10, поочередно, с закрытыми глазами. Если участники сбиваются, игра начинается сначала.

#### 5. Рефлексия

Главным и основным требованием при проведении различных игр является регулярная рефлексия. Эмпирическое познание происходит, когда ребенок возвращается к проделанному упражнению, анализирует, что он чувствовал, что происходило в группе, как этот опыт может быть связан с другими аспектами его жизни и, наконец, как результат, что он будет делать в будущем иначе.

Во время проведения занятия на исходном рубеже команды формировались вокруг уже закрепленных в классе лидеров, группы были разными по численности. Одного ребёнка никто не хотел брать в группу из-за его национальности. Коллектив активных девочек все же принял его, с условием, что он посидит в стороне. На этапе разработки идей проявились ролевые позиции игроков. В большинстве групп лидер, предлагая идеи, сам же их и выполнял. Остальные участники подавали ему карандаши и иногда дополняли начатую работу. После перехода выявившихся лидеров в другую группу, было отмечено, что не все лидеры сохранили свою позицию в новом коллективе. Разногласий не было, но в 60% групп роль лидеров взяли на себя рядовые участники. Лишь несколько человек смогли удержать свою позицию лидера во всех микрогруппах. Их мнение было для ребят приоритетным, поручения выполнялись. Ребёнок, который изначально не был принят ни одной из групп, после ухода из группы лидера взял инициативу на себя, организовал взаимодействие в группе, показав, что он умеет выстраивать общение и остальным игрокам на него можно положиться.

Таким образом, в составе класса определились: явные лидеры – 9 человек, исполнители – 16 человек, безынициативные – 2 человека, отверженный – 1 человек. При смене ситуации как лидеры проявили себя ещё 10 человек (9 из числа исполнителей, 1 из числа отверженных), 7 человек не смогли сменить ролевые позиции.

На вопрос анкеты «Что вы отметили для себя в проведённом занятии?» ученики единогласно ответили, что нужно было работать слаженно и хорошо в коллективе, чтобы добиться результатов. Анализ анкетирования, проведённого до и после занятия, показал, что на 12% снизилось число учеников, у которых в классе мало или вообще нет

друзей, на 9% увеличилось число учеников, которые считают более удобной формой обучения групповую и парную работу. Преобладающей формой обучения участники выбрали «работа в паре». В наблюдаемом классе на 9% увеличилось число младших школьников, поддерживающих дружеские отношения с одноклассниками во внешкольное время.

Таким образом, нами в теории и на практике была изучена проблема формирования межличностного взаимодействия у младших школьников, обоснована её актуальность. Как средство её решения использовались разработанные автором занятия по внеурочной деятельности «Проявление ролевых позиций при вынужденной смене рабочей микрогруппы». Эффективность занятия была подтверждена результатами анкетирования школьников.

### **Литература**

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – Москва : Русский язык, 2000. – 1084 с.
2. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко. – Москва : АН РСФСР, 1950. – 106 с.
3. Общий толковый словарь русского языка : [Электронный ресурс]. – 2009. Режим доступа : <http://tolkslovar.ru/> (дата обращения : 15.10.2015).
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва : Азбука, 1996. – 928 с.
5. Поздеева, С. И. Инновационное развитие современной начальной школы : построение открытого совместного действия педагога и ребёнка : Монография / С. И. Поздеева ; ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство ТГПУ, 2013. – 168 с.

УДК 373.24

ГРНТИ 14.25.09

## **ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

## **EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A RESOURCE FOR COGNITIVE DEVELOPMENT OF FIRST-GRADERS**

*Истигечева Ирина Геннадьевна*

Научный руководитель: Н.В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент  
кафедры педагогики и методики начального образования

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, познавательное развитие, обучение первоклассников, познавательный интерес, образовательная программа.

*Key words:* extracurricular activities, cognitive development, first-graders education, cognitive interest, educational program.

*Аннотация.* В статье представлены особенности внеурочной деятельности как ресурса познавательного развития первоклассников. Автором предлагается программа внеурочной деятельности по математике для развития познавательного интереса у первоклассников.

Ситуация, сложившаяся в современном российском образовании, подводит к потребности активизации познавательной деятельности обучающихся. Потеря интереса к учебе резко снижает качество образования. Один из способов решения сложившейся ситуации – поиск действенных способов повышения эффективности познавательного процесса с упором на развитие личностного потенциала каждого ребенка. Проведенное исследование показало, что реализация данного запроса общества возможна в процессе внеурочной деятельности. При этом познавательная активность выступает как общая готовность первоклассников к школе. Актуальность исследования обусловлена тем, что все дети приходят в школу с огромным желанием учиться, но в процессе обучения, уже за первый год это желание понижается. Возможные причины угасания мотивации обучения в школе: усложнение программного материала, в том числе по математике; увеличение объема домашних заданий по учебным дисциплинам, в том числе по математике; усложнение заданий на развитие приемов логического мышления (анализ, синтез, аналогия, классификация, построение рассуждения); необходимость развития математической речи.

Для того чтобы поддержать интерес к учебе, педагог в учебной, а главное во внеурочной деятельности находит новые формы, приемы работы с младшими школьниками. Противоречие состоит в том, что, с одной стороны, в последние годы с внедрением ФГОС НОО издается достаточно много учебно-методической литературы по реализации требований стандарта в развитии познавательной активности обучающихся (в том числе первоклассников) в учебной и внеурочной деятельности, а с другой стороны учителя испытывают затруднения в выборе форм, методов, приемов, способствующих развитию познавательной активности первоклассников во внеурочной деятельности по математике. Таким образом, на основе противоречия возникает проблема исследования: выявить наиболее эффективные методы, приемы, формы, способствующие развитию познавательной активности обучающихся, во внеурочной математической деятельности.

Цель исследования: на основе анализа психолого-педагогической и методико-математической литературы выявить наиболее эффективные методы, формы, приемы, способствующие развитию познавательной активности первоклассников, во внеурочной деятельности по математике; разработать и апробировать программу по внеурочной

математической деятельности. Объектом исследования выступает процесс внеурочной деятельности младших школьников по математике. Предмет исследования: развитие познавательной активности первоклассников во внеурочной математической деятельности.

В ходе работы над темой исследования на основе анализа психолого-педагогической литературы было раскрыто понятие познавательной деятельности, как сознательной деятельности субъекта, направленной на приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности, а также конкретных знаний. [2] Выявили наиболее эффективные формы, методы, приемы по развитию познавательной активности у первоклассников в учебной и внеурочной деятельности. Проведя анализ методико-математической литературы, раскрыли теоретическое основания введения основных математических понятий у младших школьников в процессе обучения (понятие текстовая задача и ее признаки, этапы формирования вычислительных навыков).

Анализируя содержание ФГОС НОО, выделили понятие внеурочная деятельность, под которой следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Работая над темой исследования, рассмотрели виды внеурочной деятельности по математике, разделив их на постоянные формы (математический кружок, творческая группа математиков, научное математическое общество школы, математическая лаборатория, школа юного математика) и временные формы (математический вечер, математическая олимпиада, математический бой, математический КВН, математическая экскурсия, математическая газета, математический уголок и т.д.) [3,4,5].

На основе анализа теоретической части исследования была разработана программа внеурочной деятельности «По дороге с математикой». Предлагаемый курс предназначен для развития познавательной активности первоклассников через развитие математических способностей учащихся, для формирования коммуникативных умений младших школьников с применением коллективных форм организации занятий и использованием современных средств обучения. Создание на занятиях ситуаций активного поиска, предоставление возможности сделать собственное «открытие». Цель программы: активизация познавательного интереса младших школьников к дисциплине «Математика» через разнообразные формы внеурочных занятий. Данная программа направлена на достижение результатов первого уровня. Дополнительная образовательная программа «По дороге с математикой» рассчитана на один год обучения, 33 учебных часа, 1 занятие в неделю по 45 минут. Объектом

оценки результатов освоения курса «По дороге с математикой» является способность обучающихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи. Оценка деятельности обучающихся осуществляется в конце каждого занятия: педагог в конце каждого занятия может проанализировать результаты деятельности, тем самым определив результативность реализации программы.

С целью выявления уровня развития познавательной активности у младших школьников было проведено исследование на базе МБОУ «Академический лицей» города Томска. В эксперименте приняли участие обучающиеся экспериментального 1 Эпсилон класса в количестве 27 человек и группа обучающихся контрольного 1 Гамма класса в количестве 28 человек. Эксперимент состоял из трех этапов. На первом, констатирующем этапе проводилось анкетирование оценки школьной мотивации, автором диагностики является Н. Г. Лусканова [1]. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Диагностика обучающихся по методике Н. Г. Лускановой

<b>Уровень мотивации к школе</b>	<b>Ученики 1 Эпсилон класса (экспериментальный)</b>	<b>Ученики 1 Гамма класса (контрольный)</b>
Первый уровень	11 (41%)	10 (35%)
Второй уровень	13 (48%)	12 (43%)
Третий уровень	3 (11%)	6 (22%)
Четвертый уровень	0 (0%)	0 (0%)
Всего человек	27 (100%)	28 (100%)

Проведенная диагностика показала, что у обучающихся экспериментального и контрольного классов преобладают результаты второго уровня (1 Эпсилон – 48%, 1 Гамма – 43%). Результаты анкетирования подтверждают хорошую школьную мотивацию, которая характеризуется успешностью в учебной деятельности. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

На первом этапе проводилось наблюдение за проявлением познавательного интереса по методике Г. И. Щукиной [1] Результаты наблюдения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Диагностика обучающихся по Г. И. Щукиной

<b>Уровень познавательной активности</b>	<b>Ученики 1 Эпсилон класса (экспериментальный)</b>	<b>Ученики 1 Гамма класса (контрольный)</b>
Высокий уровень	8 (29%)	5 (18%)
Средний уровень	12 (44%)	14 (50%)
Низкий уровень	7 (27%)	9 (32%)
Всего человек	27 (100%)	28 (100%)

Из таблицы следует, что ученики экспериментального (44%) и контрольного класса (50%) имеют средний уровень познавательной активности, который проявляется в преодолении трудностей при помощи других, проявление интереса к материалу, снабженному интересными фактами, познавательная деятельность зависит от постоянного побудителя.

Второй этап – формирующий – состоял в апробации программы внеурочной деятельности по математике, способствующей повышению уровню познавательной активности у первоклассников к предмету математика. Во время занятий были использованы разнообразные формы проведения: математический квест, вечер, экскурсия, олимпиада, викторина, лаборатория, бой, КВН, выпустили математическую газету и создали математический уголок. Такое многообразие форм позволяет сохранить интерес обучающихся на протяжении всего занятия, поскольку они могут попробовать себя в различных ситуациях общения. Работа обучающихся была представлена на олимпиаде, во время проведения математического вечера.

Таким образом, цель исследования была достигнута через создание и апробацию внеурочной программы «По дороге с математикой», в которой отображены разнообразные формы и виды внеурочной работы для первоклассников. Проведя диагностику, выяснили, что первоклассники положительно настроены к обучению в школе, для того чтобы интерес ни угас, педагогу рекомендуется подбирать разнообразные формы проведения занятий, а также использовать современные технические информационные средства. Внеурочная деятельность является ресурсом познавательного развития первоклассников, так как используется свободная форма проведения занятий с различными, в отличие от урочной системы, технологиями и формами, которые заинтересовывают детей в большей степени.

---

### **Литература**

1. Федиенко, В. Готовы ли мы к школе?: большая книга тестов / В. Федиенко. – Москва: Школа, 2013. – 128 с.
2. Рана, А. А. Словарь по книге Психология человека от рождения до смерти / А. А. Рана. – Санкт-Петербург: 2002, 656 с.
3. Мусакаев, М. Б. Направления и формы внеклассной работы / М. Б. Мусакаев, А. П. Ермолаев: Специалист, 2007. – №. 8. – 14-15 с.
4. Слостенин, В. А. Педагогика: Учебное пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов: Москва: Школа-Пресс, 2008. – С. 512.
5. Шкляр Т. В. Как научить вашего ребёнка решать задачи / Т. В. Шкляр. – Москва: Грамотей, 2004.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.25.09

## **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ**

### **ESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS AT THE GEOMETRY LESSONS**

*Кирякова Людмила Евгеньевна*

Научный руководитель: Н.В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* эстетическое воспитание, геометрия, младшие школьники, программы, математическое образование.

*Key words:* esthetic education, geometry, younger school students, programs, mathematical education.

*Аннотация.* Сегодня курс геометрии имеет истоки в начальных классах. В связи с этим разрабатываются различные учебные пособия по геометрии, содержание которых соответствует результатам освоения предметной области математика ФГОС НОО. На этой основе были изучены возможности реализации эстетического потенциала геометрии в процессе математической подготовки младших школьников.

Геометрия в старших классах наука сложная для большинства обучающихся и у многих учеников вызывает серьезные затруднения в выполнении отдельных заданий по геометрии и в целом учебный предмет. Как можно изменить ситуацию? В настоящее время истоки геометрии имеют свое начало в начальных классах, причем геометрия может быть, как учебный предмет (УМК «Школа России», УМК «Гармония») и как предмет внеурочной деятельности (учебники «Геометрия» В.А. Панчищиной, Э.Г. Гельфман, В.Н. Ксеновой, Н.Б. Лобаненко). Поэтому уже в начальной школе можно заинтересовать детей необычными построениями, орнаментами, конструированием, в том числе в игровой форме, чтобы повысить мотивацию к дальнейшему изучению этой дисциплины. Все построения, конструирование, математическое вышивание наряду с математической направленностью способствуют эстетическому воспитанию младших школьников, поэтому тема математического образования младших школьников на уроках геометрии актуальна на современном этапе процесса обучения.

При исследовании первоисточников было выявлено противоречие, которое заключается в том, что с одной стороны в связи с выходом ФГОС НОО издается достаточно много методической литературы по курсу геометрии в начальной школе (рассмотрено 12 учебников). С другой стороны в практике начальной школы учителя испытывают

серьезные затруднения по обучению младших школьников основам геометрии в силу ряда причин (недостаточный уровень профессиональной подготовки по геометрии; недостаточное материально-техническое обеспечение класса, в том числе недостаточно моделей геометрических тел, набора чертежно-измерительных приборов). На основе противоречия можно выделить проблему исследования. Проблема заключается в выявлении наиболее эффективных и практико-ориентированных методов, форм и приемов обучения основам геометрии в начальной школе.

Психолого-педагогический аспект поставленной проблемы рассмотрен в трудах Н. Б. Истоминой, Н. П. Локаловой, А. Р. Лурия, Г. Ф. Кумариной, Н. А. Менчинской, А.Б. Ботвинниковым, И.Г. Вяльцевой, Л.С. Цветковой и др. Методико-математический аспект рассмотрен в трудах Н.Б. Истоминой, И.В. Шадринной, В.А. Панчищиной, Э.Г. Гельфман, В.Н. Ксеновой, Н.Б. Лобаненко, О.В. Холодной, С.И. Волковой, О.Л. Пчелкиной, И.И. Аргинской.

Цель исследования – разработать программу по эстетическому воспитанию младших школьников на уроках геометрии.

При работе над темой исследования были определены задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы и нормативных документов рассмотреть особенности и требования к процессу обучения младших школьников математике и геометрии, как её составляющей части.

2. На основе анализа методико-математической литературы и учебников по геометрии для младших школьников составить сравнительный анализ содержания и выделить критерии оценивания уровня достигаемых результатов.

3. Разработать программу по эстетическому воспитанию младших школьников на уроке геометрии.

При решении первой задачи были изучены и проанализированы следующие нормативные документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО, примерная основная образовательная программа по реализации требований ФГОС НОО.

Согласно ФГОС НОО, выделены основные задачи реализации содержания предметной области «Математика»: развитие математической речи, логического и алгоритмического мышления, воображения.

В результате обучения математике реализуются следующие цели:

- развитие образного и логического мышления, воображения; формирование предметных умений и навыков, необходимых для успешного решения учебных и практических задач, продолжения образования;

- освоение основ математических знаний, формирование первоначальных представлений о математике;
- воспитание интереса к математике, стремления использовать математические знания в повседневной жизни.

В результате изучения математики (геометрического материала) ученик, оканчивающий начальную школу, должен уметь: пользоваться изученной математической терминологией; чертить с помощью линейки отрезок заданной длины, измерять длину заданного отрезка; распознавать изученные геометрические фигуры и изображать их на бумаге с разлиновкой в клетку (с помощью линейки и от руки). Использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для: ориентировки в окружающем пространстве (планирование маршрута, выбор пути передвижения и др.); сравнения и упорядочения объектов по разным признакам: длине, площади, массе, вместимости; оценки величины предметов на глаз; самостоятельной конструкторской деятельности (с учетом возможностей применения разных геометрических фигур).

При решении второй задачи на основе анализа методико-математической литературы и учебников по геометрии для младших школьников был составлен сравнительный анализ содержания и выделены критерии оценивания уровня достигаемых результатов. Для анализа были выбраны следующие программы: УМК «Гармония», тетрадь «Наглядная геометрия» (авт. Истомина Н.В., Шадрина И.В.), УМК «Школа России», тетрадь «Математика и конструирование» (авт. Волкова С.И., Пчелкина О.Л.), учебное пособие «Геометрия» из серии учебных книг «Математика. Психология. Интеллект» (авт. Панчихина В.А, Гельфман Э.Г., Ксенева В.Н., Лобаненко Н.Б.)

На основе анализа математических источников были сделаны следующие выводы:

1. Каждый из просмотренных курсов способствует формированию пространственных представлений и логическому мышлению младших школьников. Содержание:

При работе по УМК «Гармония» происходит развитие у младших школьников пространственных представлений, ознакомление с некоторыми свойствами геометрических фигур, формирование практических умений, связанных с построением фигур и измерением геометрических величин. Развиваются различные формы математического мышления, формируются приемы умственных действий через организацию мыслительной деятельности учащихся.

Работа младших школьников по УМК «Школа России» развивает пространственные представления, знакомит с некоторыми свойствами геометрических фигур, формирует практические умения, связанных

с построением фигур и измерением геометрических величин. Знакомит с основными линейными и плоскостными геометрическими фигурами и их свойствами, а также с некоторыми многогранниками и телами вращения. Моделирование на уроках геометрии способствует формированию таких приемов умственной деятельности как абстрагирование, классификация, анализ, синтез, обобщение.

При изучении курса «Геометрия» у ребенка развивается пространственное воображение, умение наблюдать, сравнивать, обобщать, анализировать и абстрагировать. Формируются практические умения измерения и построения геометрических фигур с помощью циркуля, угольника и линейки. Большое внимание уделяется применению геометрии в повседневной жизни (вышивка, архитектура, игра в шашки и т.д.)

2. По сложности содержания данные курсы можно расположить в следующем порядке:

1) УМК «Школа России» (Волкова С.И., Пчёлкина О.Л.). В данном комплекте задания более ориентированы на логическое мышление младших школьников, т.к. многие задания даны без наглядной опоры, либо со схематичным рисунком. Много практических задач с расчетами. Дети выполняют несложные чертежи, рисунки и изготавливают по ним изделия. Отдельные занятия посвящены основам конструирования и работе с компьютером.

2) УМК «Гармония» (Истомина Н.Б., Шадрина И.В.). Задания не представляют для детей повышенной трудности, т.к. все задания имеют яркие иллюстрации, которые помогают детям справиться с поставленной задачей. В комплекте предусмотрены приложения к заданиям, которые помогут детям проверить выдвинутую гипотезу, а также сконструировать объемные геометрические фигуры при помощи развертки.

3) Учебное пособие «Геометрия» (Панчищина В.А., Гельфман Э.Г., Ксенева В.Н., Лобаненко Н.Б.). Задания, представленные в данном курсе, носят теоретический и практический характер. Все задания ориентированы на жизненный опыт детей. Много заданий игрового характера таких как: графические диктанты, танграм, математическое вышивание, конструирование из шашек, пентамино и рисунки из отрезков и т.д. Задания носят повышенную сложность.

3. В большей степени способствует эстетическому воспитанию учебное пособие «Геометрия». Оно содержит богатый материал для развития эстетического воспитания младших школьников на уроках геометрии: ломаные на узорах, построение звезд при помощи полуокружности, построение орнамента, прямоугольная система координат на плоскости, построение фигуры, симметричной относительно прямой, симметрия орнаментов, «танграм», графические диктанты, изготовление

игрушек из бумаги, пентамино и рисунки из отрезков, кружево и вышивка, изготовление оригами.

В настоящее время исследование находится на стадии разработки программы по эстетическому воспитанию младших школьников на уроках геометрии. Так же будут конкретизированы конспекты занятий по изучению отдельных тем по курсу геометрии.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. ФГОС / Под ред. Казаковой А. А. – Москва: Изд-во «Просвещение», 2016. – 53 с.
2. Панчищина, В. А. Геометрия (Часть 1) : учеб. пособие / В. А. Панчищина, Э. Г. Гельфман, В. Н. Ксенева, Н. Б. Лобаненко. – Томск : Изд-во Том. ун-та, (Серия «Математика. Психология. Интеллект»), 2003. – 160 с.
3. Гаркавцева, Г. Ю. Методические рекомендации к работе с тетрадами «Наглядная геометрия» для 1–4-го классов (авторов проф., д. п. н. Н. Б. Истомина и др.) / Г. Ю. Гаркавцева, З. Б. Редько / Под ред. Н. Б. Истоминой. – Москва : фирма «ЛИНКА-ПРЕСС», 2007. – 64 с.

УДК 373.24

ГРНТИ 14.25.09

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **ORGANIZATION OF GROUP WORK AT THE LESSON AS A CONDITION FOR TRAINING OF POSITIVE LEADER QUALITIES FOR PRIMARU SCHOOLCHILREN**

*Родикова Людмила Афанасьевна*

Научный руководитель: С.И. Поздеева, д-р пед. наук, профессор,  
зав. кафедрой педагогики и методики начального образования

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* групповая работа, лидер, младшие школьники, учитель, рефлексия, команда

*Key words:* group work, leader, young students, school teacher, reflection, team.

*Аннотация.* В статье представлен опыт формирования позитивных лидерских качеств через особую организацию групповой работы на уроках по базовым предметам уроке с обучающимися 2в класса МАОУ СОШ №12 г. Томска. Автор считает, что лидерские качества можно формировать у всех детей, используя для этого на уроке особые приемы и карты рефлексии.

В нашей стране образование не стоит на месте. Каждый год оно предъявляет к учителю и обучающемуся новые требования, которые

ему диктует время. Одним из требований ФГОС начального общего образования к личностным результатам является готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению. Важное место среди личностных результатов занимают те качества личности, которые необходимы младшему школьнику для успешной организации и осуществления различных видов деятельности в коллективной и групповой работе, т.е. лидерские качества личности.

К ним относятся:

- самостоятельность и личная ответственность,
- способность к сотрудничеству со взрослыми и сверстниками,
- способность находить выходы из спорных ситуаций,
- уважительное отношение к иному мнению,
- овладение навыками адаптации к окружающему миру,
- принятие и освоение социальной роли,
- отзывчивость по отношению к другим людям,
- умение работать творчески и на результат.

Их наличие позволит младшему школьнику, сплачивая вокруг себя команду, проявляя инициативу и принимая ответственность, решать в групповой работе проблемы, которые оказались не по силам другим ученикам, преобразовывать и структурировать ситуацию обучения [1]. В психологических исследованиях Дж. Хемфилла было установлено, что проявление лидерских качеств зависит от ситуации, в которой важны особенности членов группы, специфика решаемых группой задач, степень соответствия им наличных человеческих и материальных ресурсов, качество и история взаимоотношений лидера с членами группы [2].

По мнению Э.К.Никитиной и О.А Коваленко, для реализации лидерских качеств необходимо создавать специальные ситуации, где младший школьник получит возможность проявить их. Авторы считают, что лидер – это человек, который владеет не только вышеперечисленными качествами, но и способами действия, помогающими решать жизненные проблемы, организует и направляет усилия группы, класса на достижение общих значимых целей. Поэтому важно создавать в учебном процессе образовательные ситуации, в которых происходит и развитие лидерских качеств, и овладение способами взаимодействия [3]. Традиционно в школе эти качества формируются во внеурочной деятельности, в КТД, во внеклассной работе. Как правило, в лидерской позиции выступают одни и те же дети, на способности которых опирается учитель, но основная часть детей остается пассивной. Мы считаем, что лидерские качества можно формировать и организовывать на уроке, в том числе и при организации групповой работы, а самое главное – у всех детей.

Исследование проводилось во 2В классе, школы №12. Групповая работа в этом классе ведется с начала второго класса. В первом классе работа проводилась только в парах. Для групповой работы ставим парты так, чтобы каждый ребенок видел своих собеседников, а также не сидел спиной к доске. Каждый участник может легко дотянуться до общего листа бумаги, где фиксируется итог работы группы, а также быть в пределах досягаемости от членов групп (чтобы дети могли передавать друг другу материалы, могли соединить протянутые руки, показывая завершение работы). Дети любят переставлять парты, предлагая при этом самые разнообразные варианты их размещения. В моем классе дети распределены в 6 микрогрупп по 4 человека. Состав групп через 7–10 занятий меняется. Лидера на начальных этапах работы назначала сама, затем предложила это делать детям самостоятельно, а в дальнейшем планирую назначать лидеров из непопулярных детей. У нас есть традиция: перед началом работы дети соединяют вместе руки и «говорят»: «Мы группа, значит, мы способны действовать вместе».

Вместе с детьми обсудили правила для работы группы, которые у нас висят на доске, и мы их вспоминаем перед работой:

1. Слушай, что говорят другие.
2. Говори спокойно ясно, только по делу.
3. Помогай товарищам, если они об этом просят.
4. Точно выполняй возложенную на тебя роль.
5. Обращаться друг к другу по имени.

У нас приняты также знаковые сигналы, помогающие общению: Сигнал «Внимание» – учитель поднимает вверх руку. Сигнал «Вопрос от группы» – Если у кого-то в группе есть вопрос, он сначала задает его всем членам группы. Если дети не могут помочь с ответом, то учитель видит всех участников группы с поднятыми руками. Сигнал «Готовы» – все участники группы берутся за руки.

При составлении учебных заданий для групповой работы предъявляются два требования:

1. по своей структуре задание должно быть таким, чтобы его можно было расчленить на отдельные подзадачи и подпункты;
2. содержание материала должно быть достаточно трудным, желательно проблемным, допускать различные точки зрения, позиции.

Русский язык: составление слов по звуковой схеме, составление предложений по схеме, проверка орфограмм, выбор способа проверки орфограмм, деление текста на логические части, составление плана, работа с деформированным предложением, работа с деформированным текстом.

Математика: поиск способа решения, примеров с переходом через разряд, способов проверки результатов вычисления. Составление и решение задач: к одной схеме на разные темы, к разным схемам на одну тему.

Окружающий мир: составление плана текста, решение кроссвордов, проведение опытов.

Литературное чтение: чтение текстов по ролям, составление плана произведения, составление вопросов к тексту, изготовление детских журналов.

Приведем пример организации групповой работы на уроке русского языка на закрепление изученного материала **по теме «Слова-названия предметов разного рода»**. Лидерам групп был предложен одинаковый текст на всех членов группы и таблица с тремя столбиками, где указан род (мужской, женский, средний). **Задание**: прочитать текст, выбрать слова-названия предметов и записать их в таблицу, при этом выделить основу слова и окончание.

М.р.	Ж.р.	Ср.р.

Лидерам было предложено распределить задание внутри группы и выполнить его, а затем презентовать перед классом. Порядок работы в группе определяет лидер. В группах № 1 и 3 лидеры распределили работу следующим образом: каждый участник группы ищет в тексте слова-названия предметов определенного рода (т.е. участники распределились по родам), выделяет окончание и основу слова, а лидер записывает результаты в таблицу. Группы № 1,3 справились с заданием быстрее, не было шума, работали все в группе, но были допущены ошибки при определении рода. Во 2,4,5,6 группах лидеры распределили задание по-другому: один читает текст, а все внимательно слушают, вместе определяют, к какому роду относится то или иное слово-название предмета, а один член команды (секретарь) записывает это слово в таблицу. Затем они вместе выделяли основу и окончание. Итоги работы групп были представлены у доски одним членом команды, назначенным лидером. Группы 2,4,5,6 работали очень оживленно, но слабые ученики не всегда успевали вставить свое слово. При презентации ошибок не было.

В конце урока я предлагаю своим воспитанникам рефлексивные карты.

**«Оцени работу группы»**

<b>Критерии</b>	<b>Своя оценка (+ или –)</b>
Работали дружно...	
Правильно выполнили задание...	
Каждый приложил усилие в общем деле...	

**«Лист самооценки»**

<b>Критерии</b>	<b>Моя оценка (+ или –)</b>
Я слушал, что говорят другие...	
Я помогал другим...	
Я говорил спокойно, только по делу	

**«Лист самооценки лидера»**

<b>Критерии</b>	<b>Моя оценка (+ или –)</b>
Мне удалось организовать группу	
Группа уважительно относилась ко мне	

При групповой работе деятельность педагога меняется, учитель может не является транслятором знаний, дети их могут добыть сообща вместе в группе, важно правильно организовать эту работу. Контроль и оценку работы учеников тоже можно доверить обучающимся. Учитель – это творческий создатель мотивации для самостоятельной учебы, главный помощник, наставник, старший друг ученика. Во время групповой работы я контролирую ход работы, отвечаю на вопросы, регулирую порядок работы, в случае необходимости оказываю помощь отдельным ученикам или группе в целом.

В групповой работе нельзя ожидать быстрых результатов, все осваивается практически. Не стоит переходить к более сложной работе, пока не будут проработаны простейшие формы общения. Нужно время, нужна практика, разбор ошибок. Это требует от учителя терпения и кропотливой работы. Не всегда всё получается сразу, первый опыт организации групповой работы мне не понравился (излишний шум, медленный темп работы, неумение действовать совместно, очень трудоемкая подготовка к урокам и др.). Но я понимала, что групповая работа – это полноценная самостоятельная форма организации обучения, которая очень полезна обучающимся.

При групповой работе дети переживают чувство наслаждения, осуществляют свободу выбора и принятия ответственности, обретая уверенность в собственных силах, а значит, становятся счастливыми и успешными. Они хотят и любят учиться, хотят узнавать новое, научились анализировать свою работу и работу одноклассников, определять причину неудач и анализировать успехи. Они стали более сплоченными и дружными, появилась больше лидеров.

## Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Москва, 2011.
2. Кричевский, Р.Л. Психология лидерства. Москва, 2007.
3. Никитина, Э.К. Исследовательская ситуация – одно из условий формирования лидерских качеств / Начальная школа. – № 12, 2013 г., с. 42-46.

УДК 373.2.02  
ГРНТИ 14.23.09

## МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПРЕДШКОЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

## MATHEMATICAL PRESCHOOL TRAINING

*Рябцева Ирина*

Научный руководитель: Н.В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* математическая подготовка, обучающиеся, развитие, преемственность, программа.

*Key words:* mathematical preparation, students, development, continuity, program.

*Аннотация.* Статья посвящена описанию математической подготовки дошкольников. Представлены и сравниваются различные программы предшкольной подготовки. Дается психологический портрет будущего первоклассника, рекомендации по реализации предшкольного образования.

Для родителей детей предшкольного возраста важен вопрос их дошкольного развития. Родители стремятся как можно раньше научить ребенка читать, писать, считать. Но зачастую не знают, как учить детей. Им на помощь приходят различные центры предшкольной подготовки, которые организуются в учреждениях дополнительного образования, школах, дошкольных образовательных учреждениях.

Важной составляющей предшкольной подготовки является психологическая готовность. В возрасте 5–7 лет у детей активно развивается организм. Области мозга сформированы почти как у взрослого. Хорошо развита двигательная сфера. Интенсивно развивается координация мышц кисти. Изменения в сознании характеризуются появлением, так называемого внутреннего плана действий, способности оперировать различными представлениями в уме, а не только в наглядном плане. В процессе усвоения нравственных норм формируются сочувствие, заботливость, активное отношение к событиям жизни [1]. Самооценка ребенка достаточно устойчивая, возможно ее завышение. Увеличивается устойчивость внимания – 20–25 минут, объем внимания

составляет 7–8 предметов. Произвольная память проявляется в ситуациях, когда ребенок самостоятельно ставит цель: запомнить и вспомнить. Желание ребенка запомнить следует всячески поощрять, это залог успешного развития не только памяти, но и других познавательных способностей: восприятия, внимания, мышления, воображения.

Государство поддерживает подготовку будущих первоклассников и их родителей. В 2014 году вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, который обязывает все дошкольные образовательные организации реализовывать предшкольную подготовку. В соответствии с ФГОС ДО содержание программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие [2].

В настоящее время существует достаточно много программ по предшкольной математической подготовке. В своем исследовании мы опираемся на программы Н.Б. Истоминой, Н.Л. Муртазиной, Л.Г. Петерсон, Н.П. Холиной, Н. М. Коньшевой О. И. Бадулиной. Проанализируем содержание этих программ.

Типовая программа рекомендована государственным органом управления образованием в качестве примерной по той или иной образовательной области или направлению деятельности. Примерная (типовая) программа задает некий базовый минимум знаний, умений, навыков детей по конкретному направлению деятельности [3].

Типовая программа для дошкольного образования по математике – «Готовимся к школе», авторами которой являются Н.Б. Истомина, Н. Л. Муртазина, способствует уточнению и расширению представлений дошкольника о пространственных и количественных отношениях, о числе и цифре, а также подготавливает к усвоению состава однозначных чисел. В математическом содержании объединены пять основных линий: представление о форме, размере и взаимном расположении различных объектов; представление о количестве; геометрические фигуры; представление о различных вариантах выбора; представление о последовательности событий [4].

Автором модифицированной комплексной программы «Подготовка к школе» является учитель начальных классов МБОУ СОШ № 49 г. Томска Колчина Светлана Георгиевна. Программа представлена следующими разделами: возрастные особенности детей; организация жизни; охрана и укрепление здоровья дошкольников; физическое развитие; игровая деятельность; социально-личностное развитие; созна-

тельная деятельность: развитие речи и подготовка к обучению грамоте; ознакомление с окружающим миром и экологическое воспитание; введение в математику; изобразительная деятельность; воспитание и развитие личностных качеств [17].

Математическая направленность опирается на программу воспитывающего обучения М.А. Васильевой. В программе рассматриваются признаки и свойства предметов; их сравнение различными способами с формированием понятий «столько же», «один – много». Причем сначала дети учатся сравнивать два предмета, а затем группы предметов на основе: визуального соответствия, установлением взаимно-однозначного соответствия между элементами сравниваемых множеств. Для сравнения множеств путем пересчета вводятся понятия числа и цифры – сначала от 1 до 5, затем от 6 до 10. Большое внимание уделяется подготовке к выполнению операций с множествами, что является основой введения арифметических действий сложения и вычитания. Содержание программы предусматривает подготовку к формированию понятия величины (длина, объем, площадь) и измерению величин.

Программа дошкольного образования «Ступеньки детства» разработана на основе программы-концепции для педагогов и родителей по организации развивающего и воспитывающего обучения дошкольников «Ступеньки детства» под редакцией Н.М.Конышевой. Авторы программы: д-р пед. наук, проф. Н. М. Конышева; канд. пед. наук, доц. О. И. Бадулина; канд. пед. наук, доц. М. В. Зверева. Программа является комплексной и включает в себя такие важнейшие линии развития ребенка-дошкольника, как психофизиологическое развитие и охрана здоровья, социально-личностное, эмоционально-эстетическое, духовно-нравственное и интеллектуальное развитие. Математическая подготовка происходит с помощью художественно-конструкторской деятельности.

Особое внимание в развитии математических представлений у дошкольников уделяется понятиям: «сейчас – потом», «утро – вечер». Формирование пространственных представлений представлено во всех разделах программ в заданиях по формированию понятий: «справа – слева», «за, между, перед, рядом». Причем важное значение в программе Л.Г. Петерсон уделяется профилактике эгоцентризма у детей, то есть задания заставляют каждого ребенка ориентироваться по отношению не только к себе, но и по отношению к другим людям и предметам. Начальный курс математики построен на теории множеств, и поэтому совершенно верно у всех авторов выбрано направление теоретико-множественного подхода при сравнении предметов, в том числе путем пересчета элементов множеств. Число вводится как

общее свойство класса конечных равномоощных множеств. Такая подготовка дается через доступные задания по обучению счету предметов и постепенному отвлечению от опоры на предметы, рождению понятия числа. На теории множеств основаны задания по подготовке к приему классификации. В программе Л.Г. Петерсон дети сначала учатся выделять основания классификации как общий признак предметов рассмотренного множества. Постепенно способ классификации переносят от предметов на числа. Недостаточно внимания уделяется заданиям на классификацию в программе Н. М. Коньшевой, О. И. Бадудиной «Ступеньки детства»

В городе Томске дошкольная подготовка осуществляется во многих школах, учреждениях дополнительного образования и детских садах.

Базой исследования стали: МАОУ СОШ № 4 имени И. С. Черных, МБОУ СОШ №49, центр дошкольного образования «Развивайка» на базе ТГПУ города Томска; дети, посещающие занятия по дошкольной подготовке в количестве 48 человек.

В класс дошкольной подготовки к Ростовой Татьяне Васильевне на базе МОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных ходит 23 человека. Дети 5–7 лет. Занятия проходят в утреннее время. Ходят дети, которые не занимаются в дошкольном образовательном учреждении и проводят на занятиях по 3 часа в день, 5 раз в неделю. Одно занятие длится 25–30 минут. Татьяна Васильевна работает по программе развивающего обучения «Дошкола нового поколения» («Перспективная начальная школа»).

Представим одно из занятий, которое мы посетили. Оно началось с повторения геометрических фигур. Затем учитель предложила открыть детям их рабочие тетради и назвать все геометрические фигуры. Задание было непростое, так как, к примеру, в одном большом треугольнике «скрывались» еще 4. Детям нужно было посчитать все геометрические фигуры, а затем в пустых клеточках нарисовать точно такие же с помощью линейки и трафаретов [6]. Заметим, что Татьяна Васильевна выводит детей на коллективный диалог. Они постоянно вступают в дискуссию, высказывают и доказывают свою точку зрения. Следующее задание для детей было не менее сложным. Детям необходимо было раскрасить кубики, нарисованные в рабочей тетради, зная, что «желтый ближе всех, красный – левее всех, а синий между красным и зеленым». С ним справились не все, и учитель организовал работу у доски: четыре ребенка взяли по листку бумаги (красный, зеленый, желтый, синий) и с помощью детей, сидящих на местах, встали так, чтобы было правильно. Затем учитель пригласила 9 детей и раздала каждому по цветной полоске. Получилось так, что у троих

детей были длинные полоски (красная, желтая, зеленая), у троих – средние и у троих – короткие. Задание было следующим: «Красная полоска длиннее синей, но короче зеленой». Дети сравнивают свои полоски, и соответствующие дети выходят ближе. Потом дети присаживаются за свои парты и выполняют задание в своей рабочей тетради.

Хочется заметить, что занятия проходят в быстром темпе. В классе царит теплая атмосфера и позитивный настрой. Детям некогда отвлекаться на посторонние действия, они всегда в деятельности. Работа построена так, что в начале года преподаватель учит детей читать и затем они сами читают и анализируют задания. Учитель оценивает работу детей в классе: наклейки, печать – звездочка и т.д.

Предшкольная подготовка в МБОУ СОШ № 49 осуществляется в вечернее время. Группа занимается по 30 минут, 3 занятия в день, 2 дня в неделю. В группу приходят 18 детей 5–7 лет, посещающие детский сад.

В классе есть интерактивная доска и поэтому большая часть занятий проводится с помощью ее. Есть сквозные герои – лягушата. С их помощью дети повторяют, чем отличается цифра от числа: «Что делаем с цифрой?» – «Пишем». «Что делаем с числом?» – «Складываем, вычитаем». Затем выполняют примеры на сложение и вычитание, используя числовой ряд. Гимнастика для глаз проводится с помощью интерактивной доски. Затем дети открывают рабочие тетради и вспоминают, чем занимались на прошлом занятии. Учитель: «Что мы искали с помощью квадратиков?». Дети: «размер фигуры», «площадь фигуры». Затем дети вспоминают, как определить площадь фигуры, какая фигуры по площади больше. Выполняют задание в рабочей тетради. Затем выполняют пальчиковую гимнастику и последнее задание на этом занятии.

Занятия проходят интересно. Дети постоянно вовлечены в работу. На занятии есть физические минутки. Учитель использует не только материал из рабочей тетради, но и из дополнительных источников.

Вахитова Галия Хамитовна в центре предшкольного образования «Развивайка» проводит занятия в вечернее время. Группу посещают дети, которые ходят в детский сад. Занятия проходят по 25 минут, три занятия в день, два раза в неделю. В группу ходят 7 детей 5–7 лет. Галия Хамитовна ведет интегрированные занятия, включая «Развитие речи» и «Математическое развитие». На занятиях используется кубик, у которого 6 граней. Каждая грань – это определенное задание, которое дети выполняют во время занятия. Программа математического развития состоит из следующих разделов: количество и счет; величина; ориентировка в пространстве, во времени; геометрические фигуры; графические работы; конструирование; логические задачи.

На занятиях используются загадки, считалки, ребусы, головоломки, занимательные задачи математического содержания. На изучение каждой темы отводится количество занятий, необходимое для ее полного усвоения, при этом учитывается содержание и степень сложности материала. Наглядные пособия, раздаточный материал, рабочие тетради служат как для объяснения нового материала, так и для контроля за пониманием детьми всех тем программы. Такие задания, как срисовывания, дорисовывания, сравнение предметов по признакам проводятся по образцу.

Основными методами, используемыми в период подготовки детей к обучению математике в школе, являются практический метод, метод дидактических игр, метод моделирования. Эти методы используются в различном сочетании друг с другом, но ведущим остается практический метод, позволяющий дошкольникам усваивать и осмысливать математический материал, проводя эксперименты, наблюдения, выполняя действия с предметами, моделями геометрических фигур, зарисовывая, раскрашивая и т.д. Большое внимание уделяется формированию умений общаться с учителем, с другими детьми, работать в одном ритме со всеми, работать со счетным и геометрическим раздаточным материалом, пользоваться тетрадью. Использование специально отобранного материала и методов работы с ним поможет и позволит детям успешно подготовиться к изучению математики в школе.

Таким образом, анализ выделенных критериев по математическому содержанию рассмотренных программ подводит к выводу о хорошей методической проработанности их реализации на занятиях по дошкольной подготовке. Основными методами, используемыми в период подготовки детей к обучению математике в школе, являются практический метод, метод дидактических игр, метод моделирования. Эти методы используются в различном сочетании друг с другом, но ведущим остается практический метод, позволяющий дошкольникам усваивать и осмысливать математический материал, проводя эксперименты, наблюдения, выполняя действия с предметами, моделями геометрических фигур, зарисовывая, раскрашивая и т.д.

### **Литература**

1. Иванова, Н. В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие / Н. В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2002. – 150 с.
2. Верховкина, М. Е. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / М. Е. Верховкина, А. Н. Атарова. – Москва: КАРО, 2014. – 112 с.
3. Васильева, М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду / М. А. Васильева, В. В. Гербова, Т. С. Комарова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.
4. Истомина, Н. Б. Готовимся к школе / Н. Б. Истомина, Н. А. Муртазина. – Москва : Линка-Пресс, 2015. – 68 с.

5. Петерсон, Л. Г. Раз – ступенька, два – ступенька... Математика для детей 6–7 лет / Л. Г. Петерсон, Н. П. Холина. – Москва : Ювеста, 2014. – 167 с.
6. Чуракова, Р. Г. Предшкола нового поколения. Концептуальные основы и программы / Р.Г. Чуракова. – Москва : Академкнига, 2012. – 68 с.

УДК 373.31  
ГРНТИ 14.25.07

## **ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### **THE ATTITUDE OF THE TEACHERS TO USING PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

*Ситарь Ольга Викторовна*

Научный руководитель: С.И. Поздеева, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск Россия*

*Ключевые слова:* педагогические технологии, начальная школа, потенциал образовательных технологий, учителя начальных классов, образовательный процесс.

*Key words:* pedagogical technologies, primary school, potential of educational technologies, primary school teachers, educational process.

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу использования современных образовательных технологий в процессе обучения младших школьников. В результате исследования в форме анкетирования были выявлены образовательные технологии, которые используют педагоги в своей работе, факторы, определяющие выбор той или иной технологии педагогами, а также влияние технологий на творчество педагогов. Автором были проанализированы полученные результаты с учетом использования УМК «Перспективная начальная школа» и особенностей образовательного учреждения.

У опытных педагогов своя методика работы с детьми. Они пользуются различными приемами, методами обучения, подбирают наиболее удачную форму работы на уроке. В этом, без сомнения, могут помочь педагогические технологии. Их разработкой и реализацией занимаются как теоретики, так и практики. В журнале «Начальная школа» [1, 2, 3] можно увидеть большое количество статей, посвященных проблемам внедрения образовательных технологий на разных предметных уроках и внеурочных занятиях. В связи с этим мы решили выяснить, какие педагогические технологии являются наиболее востребованными современными учителями. Для реализации этой цели нами было проведено анкетирование в МБОУ Академический лицей г. Томска среди учителей начальных классов с разным стажем работы. В исследовании приняли участие 10 человек. Анкеты состояли из 4 вопросов как закрытого, так и открытого типа.

Для начала было важным выяснить, *какие же образовательные технологии учителя используют в своей работе*. Получились следующие результаты:

Таблица 1

Количество человек, использующих современные педагогические технологии

Педагогические технологии	Количество человек (в %)
Технологии групповой работы	80%
Технологии проблемного обучения	70%
Технологии проектной деятельности	50%
ИКТ-технологии	50%
Игровые технологии	40%
Технологии дифференцированного обучения	40%
Технологии РКМЧП	10%

Из полученных результатов видно, что среди разнообразного количества технологий педагоги лица отдают приоритет технологиям групповой работы, технологиям проблемного обучения, а также большое внимание уделяют технологиям проектной деятельности и ИКТ-технологиям. Было отмечено, что учителя с большим педагогическим стажем в своей работе больше используют технологии групповой работы и ИКТ-технологии. Это можно объяснить тем, что в данной учебной организации реализуется один УМК «Перспективная начальная школа». Авторы данной программы большое внимание уделяют развитию коммуникативных навыков через задания в парах, группах и групповые проекты. Также для данного комплекса разработано множество электронных пособий, которые учителя активно используют в своей работе. Для нас было неожиданным увидеть, что всего один человек в своей работе использует технологии РКМЧП. Побеседовав с учителями, мы выяснили, что они считают данную технологию несовместимой с УМК, по которому работают, а также сложной для обучения детей младшего школьного возраста. Возможно, это связано с тем, что авторы методического комплекса «Перспективная начальная школа» призывают учителей работать четко по учебнику, не используя дополнительного материала, а реализация этой технологии требует особой организации процесса обучения и применения особых методических приемов.

Несмотря на то, что один педагог может использовать в своей работе несколько образовательных технологий, одна из них, по его мнению, будет самой эффективной. Учителя начальных классов Академического лица выделили 3 такие технологии. Технология *проблемного обучения* является эффективной, так как позволяет вызвать мотивацию детей

к дальнейшей познавательной деятельности и учит детей не только выделять проблему и находить способ ее решения, но и разрабатывать ход действий, что является важным регулятивным УУД. Эффективность технологий *проектной деятельности* учителя видят в следующем: возможность развивать самостоятельность и неподдельный интерес ребенка к освоению новых знаний, формируют самостоятельную, парную и групповую деятельность ученика, учат ориентироваться в информационном пространстве. Последняя технология, которую выделили педагоги – это *ИКТ-технологии*. Их эффективность заключается в следующем: для современных школьников урок с ИКТ-технологиями становится более интересным, использование на уроках технических демонстрационных средств способствуют формированию у детей образных представлений, а на их основе – понятий, повышают скорость выполнения заданий. Возможно, учителя отдают предпочтение данным образовательным технологиям, так как в их школе хорошее техническое оснащение, которое позволяет реализовать как проектную деятельность, так и построить урок с ИКТ-технологиями.

Мы решили выяснить, на какие факторы при выборе той или иной технологии обращают внимание педагоги Академического лицея г. Томска. Получились следующие результаты:

Таблица 2

Факторы, влияющие на выбор педагогических технологий

Факторы	Количество человек (в %)
УМК	90%
Профессиональный интерес педагога	80%
Высокая результативность	50%
Возраст обучающихся	30%
Особенности (установки) школы	0%
Профильный предмет	0%

Как выяснилось, самым определяющим фактором является УМК, по которому работает педагог. Педагоги считают, что каждый УМК выдерживает определенную линию обучения, и, поэтому не все педагогические технологии можно применить в определенных программах. Также педагоги выделяют такой фактор, как профессиональный интерес педагога, то есть педагог выбирает то, с чем ему легко, свободно и интересно работать. Если есть интерес у педагога, то он будет и у ребенка, что приведет к высоким образовательным результатам. Половина педагогов учитывают также такой важный фактор, как высокая результативность педагогической технологии. Ведь, если технология не дает ожидаемых результатов, то ее применение может быть

не просто бессмысленным, а порой и ущербным для детей. Лишь 3 человека считают, что при выборе технологии необходимо учитывать возраст обучающихся. Учителя говорят о том, что, например, в 1 классе невозможно применение такой технологии как РКМЧП, затруднено применение технологий проектной деятельности и т.д. Радует то, что для педагогов не важно, на каком предмете применять ту или иную технологию. Это означает, что технология является универсальной для любого предмета. Можно сделать вывод, что на выбор той или иной педагогической технологии оказывают влияние ряд факторов, определяющим из которых является УМК.

Каждая педагогическая технология имеет свою специфику: определенные этапы урока, методы и приемы. В связи с этим существует мнение, что педагогические технологии «заставляют реализовывать готовую технологическую цепочку и тем самым ограничивают творчество учителя». Мы решили выяснить, как относятся к данному мнению учителя лица. 9 из 10 педагогов *не согласились* с этим утверждением: они считают, что любая технология задает только основы, а способы и методы ее реализации, подходы, положения учитель подводит под нее самостоятельно. Все зависит от педагогической эрудированности и профессиональной готовности педагога. В рамках любой педагогической технологии педагог имеет возможность творчески подойти к ее реализации, и, более того, дать обучающимся возможность реализовать себя и тоже творчески самовыражаться. Лишь один человек *согласился* с этим утверждением, считая, что любая технология – это алгоритмизация, а это несовместимо с творчеством. Все это говорит о том, что педагоги стараются достичь высоких образовательных результатов за счет творческого подхода к процессу преподавания, а также развивать творческие способности обучающихся. Это позволяет сделать процесс обучения более интересным и творческим, что не может не радовать.

Подводя итоги исследования, можно сделать следующие выводы. Современный процесс обучения невозможен без применения образовательных технологий. То, какие плоды принесет та или иная технология, напрямую зависит от личности учителя, от умения ее правильно реализовать. Педагогические технологии не ограничивают творческую деятельность педагога, а лишь способствуют ее реализации.

---

### Литература

1. Носкова, Н. В. Информационно-коммуникационные технологии работе учителя / Н. В. Носкова // Начальная школа. – 2015. – № 3. – С. 15-18.
2. Рослик, Н. Н. Игровые технологии на уроках физической культуры / Н. Н. Рослик // Начальная школа. – 2015. – № 1. – С. 46-48.
3. Смирнова, М. С. Проблемное обучение на уроках окружающего мира / М. С. Смирнова // Начальная школа. – 2016. – № 4. – С. 30-34.

УДК 373.1  
ГРНТИ 14.25.09  
14.25.07

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ**

### **ORGANIZATION OF EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITY OF YOUNG SCHOOLCHILDREN AT LESSONS OF TECHNOLOGY**

*Спиридонова Кристина Александровна*

Научный руководитель: Н.А. Семёнова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность, младшие школьники, технология, методы.

*Key words:* research activities, young schoolchildren, technology, methods

*Аннотация.* В данной статье анализируются основные учебно-методические комплексы по предмету "технология" в начальной школе. Основное внимание уделено выявлению исследовательских заданий и методов организации исследовательской деятельности, содержащихся в учебниках. В заключении даётся обобщение методов организации исследовательской деятельности на уроках технологии.

После введения ФГОС НОО одним из форм познавательной деятельности в начальной школе стала исследовательская деятельность. Она дает начало формированию у детей исследовательских умений – организационных, информационных, поисковых, презентационных, оценочных [1, с. 119].

Особенно интересны исследования в образовательной области "Технология": они позволяют разнообразить уроки практического труда. Так, изучение технологического процесса предполагает анализ объекта и исследование свойств материалов, учебные эксперименты, работу над культурно-историческим справочным материалом, экскурсии на производство. Дети учатся искать и выделять нужную информацию.

В связи с этим было проведено анкетирование 16-ти учителей начальных классов разных школ г. Томска. Оно показало, что учителя не используют исследовательскую деятельность на уроках технологии достаточно часто: всего раз в полгода-год. Это было обосновано недостатком материально-технического оснащения и незнанием содержания детского исследования на уроках технологии. Выяснено, что многие учителя не видят элементы исследовательской деятельности, которые они включают в урок.

Именно поэтому нами была поставлена цель проанализировать содержание различных учебно-методических комплексов по технологии на предмет исследовательских заданий и методов организации исследовательской деятельности на уроках технологии. Итак, рассмотрим их.

1. Авторы учебников по технологии развивающей системы Л. В. Занкова ставят целью развитие различных сторон психики ребенка средствами практической деятельности. В методических рекомендациях авторы советуют строить урок так, чтобы дети самостоятельно открывали новые технологические приемы и операции, придумывали способы их использования [2]. Сам учебник содержит условные обозначения, которые помогают организовать исследовательскую деятельность:

- "исследование, эксперимент, открытие" встречается достаточно часто, предполагает самостоятельное открытие технологического приема, его особенностей и разновидностей, учебник предлагает "попробовать" сделать опыт с материалами, нахождением способов выполнения;
- "рассмотри внимательно" предполагает наблюдение, анализ, сравнение изделия в начале урока;
- "поиск информации" – дети учатся искать информацию в разных источниках.

Помимо учебника, комплект содержит рабочие тетради для каждого класса. В них дети могут выбрать не только вариант изделия, но и один из способов выполнения – путем эксперимента.

Тем не менее, учителя отмечают, что быстрый темп прохождения учебного материала не позволяет в полной мере применить исследовательский подход [3, с. 37].

2. Учебники по технологии "Маленький мастер" и рабочие тетради "Я все умею делать сам", разработанные Т. М. Геронимус, отличаются исследовательским характером изложения теоретического материала. Сквозные персонажи создают проблемные ситуации, и с помощью материала учебника дети знакомятся с каждым материалом и видом работы с ним через наблюдения и опыты. В тетради в каждый раздел включены творческие задания для выполнения изделий без прилагающейся инструкции, что дает детям возможность исследовать весь процесс изготовления.

Также автор разработала учебное пособие для учителей "Опыты и наблюдения на уроках технологии в начальных классах" в двух частях (для 1-го и 2-4-х классов), где подробно дает характеристики каждому методу работы над исследованием [4].

3. Программа "Школа России". Целью программы является "развитие у ребенка интереса к познанию своей страны и ее духовного величия, ее значимости в мировых масштабах" [5]. Учебники программы

"Школа России" (Роговцева Н. И., Богданова Н. В.) больше направлены на проектную деятельность, чем на исследовательскую, но формируются и некоторые умения исследовательской деятельности, при этом основной упор исследовательских умений делается на анализ и применение информации (изучение и владение терминологией). На наш взгляд, огромный объем информации по выполнению изделия не всегда позволяет детям создавать собственные алгоритмы деятельности, а создает условия для действий по шаблону.

4. Н. М. Коньшева (УМК "Гармония") выступает за развитие эстетического вкуса, чувств, формирование духовности и дизайнерских навыков, где дети учатся создавать предметы окружающей гармоничной эстетической среды [6]. Целью программы называется формирование у младших школьников различных приемов умственной и практической деятельности.

Обязательная исследовательская деятельность не заявлена в методических рекомендациях к предмету "Технология". Есть некоторое количество заданий для работы с информацией в учебнике технологии, для анализа образца или изделия предоставлен набор вопросов. Вся деятельность направлена на интеграцию понятий. В третьих-четвертых классах исследовательские навыки частично формируются через проекты.

5. Также отметим учебно-методический комплекс "Перспективная начальная школа", куда входят учебники Т. М. Рагозиной, А. А. Гриневой [7]. Целью программы является создание необходимых условий для развития обучающихся и получения необходимых умений и навыков. Учебники построены с учетом регионального компонента, что позволяет включить исследования на краеведческую тему.

В методических рекомендациях автор рекомендует включать в работу исследования материалов и способов их обработки, исследовать традиции и особенность культуры народов России, проводить опытные исследования предметной среды. Алгоритмы выполнения изделия предоставлены в виде схем и фотографий – это означает, что школьникам предстоит разобраться в порядке выполнения изделия.

Также используется проектная деятельность, куда включаются исследовательские задания по типу "найди информацию", но при этом деятельность уже выстроена по плану, что лишает детей возможности творческого поиска решения задач. В учебник включены условные обозначения, которые помогают организовать исследовательскую деятельность "опыт", "подумай", "выскажи предположение".

6. Авторская программа Е. А. Лутцевой "Технология", входящая в систему учебников "Начальная школа 21 века" и "Школа 2100" ставит целью обучения "умение учиться" – то есть детей ставят в позицию

исследователя. В методических рекомендациях учителям советуют строить на уроках проблемную беседу, активизирующую у школьников познавательный интерес.

Материал в учебниках программы «Школа 2100» избыточен, что позволяет проводить исследования без поиска дополнительных текстовых источников. Для многих изделий дана полная инструкционная карта.

В программе по дисциплине «Технология» в УМК «Школа 2100» исследовательская деятельность реализуется несколькими вариантами:

- Задания "рассмотри и выясни", но, по нашему мнению, приложенный в учебнике шаблон анализа изделия сильно облегчает работу по исследованию;
- Задания «изучи и подготовь сообщение» и «узнай у взрослых» направлены на формирование информационных и поисковых умений;
- Задания «проведи исследования» (предполагается эксперимент);

Итак, произведенный нами анализ программ, методических рекомендаций и учебников по технологии позволил сделать выводы о том, что исследовательская деятельность заложена практически во все современные программы по технологии, авторы предлагают использовать данный вид деятельности, предложены задания, направленные на формирования исследовательских умений разных групп. Анализ учебников и тетрадей показал, что самыми часто применяемыми методами исследования являются такие как: наблюдение, эксперимент, анализ, проблемная беседа, а наиболее частым средством обучения является – наглядность. Все это позволяет существенно расширить виды деятельности на уроках технологии, не только сделав учебный процесс более эффективным и интересным, но и успешно формировать исследовательские умения в процессе обучения детей технологии.

## **Литература**

1. Семенова, Н. А. Исследовательская деятельность в начальной школе в условиях внедрения новых ФГОС начального общего образования / Н. А. Семенова // Теория и практика педагогического образования в XXI веке : материалы конференции. – Томск, 2012. – С. 117-120.
2. УМК по курсу Технология "1 класс" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://zankov.ru/files/\\_user/pdf/Met\\_Tehn1\\_UR/2011/UMK\\_Tehn1.pdf](http://zankov.ru/files/_user/pdf/Met_Tehn1_UR/2011/UMK_Tehn1.pdf) (дата обращения : 05.03.2017)
3. Галямова, Э. М. Интегративный подход при подготовке будущих учителей начальных классов к творческой педагогической деятельности в предметной области «Технология» / Э. М. Галямова – Москва: Прометей, 2012. – 174 с.
4. Геронимус, Т. М. Опыты и наблюдения на уроках технологии в начальных классах : Часть 1. Первый класс. Учебное пособие / Т. М. Геронимус. – Москва: МГПУ, 2010. – 80 с.
5. Роговцева, Н. И., Анащенкова С. В. Технология [Текст]: Рабочие программы 1–4 класс. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Н. И. Роговцева. – Москва: Просвещение, 2011. – 37 с.

6. Конишева, Н. М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Н. М. Конишева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. – 294 с.
7. Рагозина, Т. М. Технология : Учебник "1 класс". Методическое пособие / Т. М. Рагозина. – Москва: Академкнига, 2010. – 77 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.25.09

## **ЗАЧЕТНАЯ КНИЖКА КАК ФОРМА ФИКСАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **A RECORD BOOK AS A FORM OF FIXING THE RESULTS OF AFTER-HOUR ACTIVITIES**

*Тихонович Марина Евгеньевна*

*Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 2 г. Томска*

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, зачетная книжка, результаты внеурочной деятельности, учащийся, классный руководитель.

*Key words:* extra-curricular activities, a notebook, results of extracurricular activities, a student, a class teacher.

*Аннотация.* В статье представлен опыт реализации внеурочной деятельности МАОУ СОШ №2 г. Томска. В школе разработана и реализуется особая форма фиксации результатов внеурочной деятельности – зачетная книжка. Являясь внутрешкольным документом, зачетная книжка предназначена для фиксации компетентностных результатов освоения программ внеурочной деятельности, способствует повышению мотивации учащихся к занятиям внеурочной деятельностью.

Внеурочная деятельность в рамках ФГОС: «...образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы ОУ (прежде всего личностных и метапредметных)» в аспекте воспитания и социализации.

По своей специфике занятия внеурочной деятельности реализуются вне рамок учебного процесса и являются добровольными для посещения детей. При этом реализация внеурочной деятельности должна обеспечить решения ряда задач:

- снизить учебную нагрузку обучающихся;
- способствовать адаптации ребенка в школе;
- выявить интересы, склонности, способности, возможности обучающихся к различным видам деятельности;
- создать условия для индивидуального развития ребенка в избранной сфере внеурочной деятельности;

Кроме того, в школе, реализующей отдельно-параллельное обучение, внеурочная деятельность создает дополнительные возможности для организации неформального общения, взаимодействия между девочками и мальчиками.

В ходе реализации внеурочной деятельности перед каждым педагогическим коллективом рано или поздно встают вопросы: как оценить и зафиксировать результаты ВУД? Как замотивировать учащихся посещать занятия ВУД? Как учесть результаты ВУД при оценке уровня обученности и воспитанности учащихся? Как сделать результаты ВУД доступными для родителей?

В нашей школе разработана особая форма фиксации результатов внеурочной деятельности – зачетная книжка.

Зачетная книжка является внутришкольным документом и предназначена для фиксации компетентностных результатов освоения программ внеурочной деятельности, она состоит из следующих разделов:

- титульный лист;
- ведомость учета курсов внеурочной деятельности;
- результативность участия в мероприятиях;
- сводная ведомость учета результативности освоения программы ВУД;
- лист самооценки;
- пожелания педагогов, родителей и учащихся.

При получении зачетной книжки учащийся оформляет записи на титульном листе: вписывает фамилию, имя, класс. На странице «Ведомость учета курсов внеурочной деятельности» учащийся вписывает названия курсов внеурочной деятельности, которые планирует посещать в учебном году. По окончании реализации программы внеурочной деятельности преподаватель делает отметку о посещении учащимся данного курса, отмечая дату начала посещения и дату окончания посещения курса.

На странице «Результативность участия в мероприятиях» фиксируется результативность участия учащегося в мероприятиях различного уровня в рамках реализации конкретной программы внеурочной деятельности. Отмечаются следующие параметры участия:

- название мероприятия;
- дата участия в мероприятии;
- уровень мероприятия (групповой – при проведении мероприятия в рамках занятия группы ВУД; школьный – при проведении мероприятия в школе; городской – при участии в городских программах);
- степень активности:

в столбце «показатель» отмечается активность в данном мероприятии (*зритель* – тот, кто смотрит представление, *участник* – чело-

век, который принял участие в мероприятии; *организатор* – человек, который придумал, организовал выступление); в столбце «балл» выставляется отметка как «участнику» – 2 балла, «организатору» – 4 балла.

- уровень участия:  
в столбце «показатель» (*индивидуальное* участие или *групповое*, т.е. подготовка и представление результата было подготовлено и реализовано группой учащихся, например, совместный проект, спектакль, концертный номер и т.п.);  
в столбце «балл» выставляется отметка за индивидуальное участие – 2 балла, за групповое – 3 балла;
- результативность:  
в столбце «показатель» (*участник* – человек, который принял участие в мероприятии; *дипломант* – человек, награжденный дипломом; *лауреат* – лицо, удостоенное особой премии; *призер* – участник состязания, получивший приз; *победитель* – тот, кто одержал победу);  
в столбце «балл» выставляется отметка: участнику – 2 балла, иным категориям – 4 балла.

На странице «Результативность участия в мероприятиях» предусмотрена графа «Итого баллов», в которой фиксируется общее количество баллов за участие в мероприятиях.

Страница «Сводная ведомость учета результативности освоения программы ВУД» предназначена для фиксации основных результатов реализации программы ВУД, подведения итогов освоения программы.

- в столбце «Наименование программы ВУД» вписывается название программы ВУД;
- в столбце «Уровень освоения программы ВУД» проставляется количество баллов 2, если программа «освоена», 0 баллов, если программа «не освоена»;
- в столбце «Отсутствие пропусков без уважительных причин» проставляется 2 балла, если в течение срока реализации программы учащийся не допустил пропусков без уважительной причины;
- в столбце «Активность на занятиях» преподаватель проставляет от 1 до 3 баллов, в зависимости от степени активного участия учащегося в процессе реализации мероприятий программы ВУД: 1 балл – учащийся принимает участие в реализации мероприятий при организующей и направляющей роли учителя; 2 балла – учащийся проявляет интерес к творчеству, способен самостоятельно выполнить задание учителя, доказать и объяснить свою точку зрения, ученику требуется контроль со стороны учителя); 2 балла – ученик способен генерировать идеи, предлагать и организовывать

- мероприятия по реализации поставленных задач, проявляет независимость суждений о процессах и явлениях, способен самостоятельно организовать мероприятия в рамках конкретной задачи);
- в столбец «Участие в мероприятиях» проставляется количество баллов с соответствующей страницы;
  - в столбец «Результаты промежуточной или итоговой аттестации» проставляется 1 балл за успешное прохождение промежуточной аттестации и 2 балла за успешное прохождение итоговой аттестации по программе;
  - в столбец «Итого баллов» проставляется суммированное количество баллов по конкретному курсу ВУД.

Полученные результаты могут быть использованы для определения рейтинговой оценки достижений учащегося в классе, школе, а также определения эффективности участия учащегося в реализации конкретной программы ВУД.

1. Страница «Лист самооценки» предназначена для осуществления оценки развития самосознания, т.е. осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе.

Осваивая умение оценивать собственную деятельность, ученик начинает анализировать выполняемые действия, ориентироваться в информации, видеть границы своего незнания, самостоятельно мыслить, выполнять разные учебные роли.

Ученикам предлагается определить, чему он научился на занятиях ВУД, отметив:

- в столбце «Я научился», те операции, которые он успешно освоил;
- в столбце «Мне нужно научиться», те сферы деятельности или тот объем знаний, который ему нужен для достижения поставленных целей;
- в столбце «Мое настроение» ученик проставляет «солнышко» разного цвета в соответствии с собственной удовлетворенностью конкретной программой ВУД («желтое солнышко» – мне очень понравилось заниматься, было интересно и полезно; «зеленое солнышко» – я узнал много нового, но мне было сложно справляться с рядом заданий);
- в столбце «Что было самым важным для меня» ученик отмечает наиболее важные и значимые для него достижения.

На странице «Пожелания педагогов, родителей и учащихся» на лепестках ромашки педагог, родители или учащиеся могут написать свои пожелания ученику, выказать поддержку или восхищение.

В конце учебного года зачетная книжка ВУД выдается учащемуся для приобщения ее к портфолио учащегося.

На основании результатов ВУД, отмеченных в зачетной книжке может быть сформирован рейтинг, как конкретного ученика, так и класса в целом.

В этом учебном году наша школа апробирует зачетную книжку как форму фиксации результатов внеурочной деятельности, но уже сегодня можно сказать о том, что дети стали более активно посещать занятия внеурочной деятельности, учителя стараются разнообразить формы работы: КВН, квесты, командные игры, увеличилось количество экскурсий и т.п., а родители проявляют заинтересованность в том, чтобы рейтинг ученика рос.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2016 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2016. – 29 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

---

УДК 15  
ГРНТИ 15.81.21

## СУБЪЕКТНЫЕ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА И РЕБЁНКА КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

## SUBJECTIVE POSITION OF THE TEACHER AND THE CHILD AS A CONDITION OF QUALITY OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF A PRESCHOOLER

*Аксенова Нина Ивановна*

Научный руководитель: Е.Д. Файзуллаева, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* субъектность, педагогическая деонтология, открытый стиль педагогической коммуникации.

*Key words:* subjectness, pedagogical deontology, open style of pedagogical communication.

*Аннотация.* В статье рассматривается субъектность как условие развития ребенка, дано определение понятиям педагогической деонтологии и открытого стиля педагогической коммуникации, способствующих развитию субъектности дошкольника.

В современном дошкольном образовании качество процесса развития ребенка становится мерой качества работы педагога ДООУ и всей образовательной системы в целом. Современный ФГОС ДО определяет каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [1]. Педагогический словарь определяет субъекта (от лат. Subjectum – подлежащее) как носителя предметно-практической активности и познания, осуществляющего изменение

в других людях и в себе самом. «Субъективность оживляет телесное бытие индивида, одушевляет человека и превращает его в субъекта действия, одухотворяет личную, индивидуальную и универсальную жизнь человека в мире» [2, с.77]. «Становление субъекта деятельности есть процесс освоения индивидом ее основных структурных образующих: смысла, цели, задач, способов преобразования человеком объективного мира» [2, с.131].

«Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании. Субъектность является основанием всех характеристик человека как субъекта жизнедеятельности. Поэтому субъектность – это часть субъекта. В культурном педагогическом сообществе субъектность считается универсальным способом преобразования и развития человека, связанным с такими качествами, как активность и деятельность, самостоятельность и творческая индивидуальность, самоконтроль и саморегуляция, ответственность и самостоятельность» [3, с.91]. Следовательно, человек не рождается субъектом, а становится им, включаясь в систему общественных отношений.

В. И. Слободчиков считает, что «по своей главной сути природа человеческой субъективности находит свое высшее выражение в способности к рефлексии, как основополагающем механизме ее конструирования и развития в онтогенезе. Именно поэтому субъективность есть самый общий принцип существования человеческой реальности» [4, с.21]. Таким образом, субъектность ребенка-дошкольника будет проявляться в разных формах его самостоятельности (саморегуляции, самоорганизации, самоопределении, самоконтроле, самооценке, самореализации), наличии целеполагания, способности достигнуть результата, умения вступать во взаимодействие с разными людьми.

Для развития субъектности ребенка-дошкольника требуются определенные условия организации педагогического процесса взрослым, т. е. педагогом. И это одна из приоритетных задач, стоящая перед педагогом дошкольного образования.

Весь педагогический процесс в ДОО направлен на построение модели личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ребенка, на сотрудничество, что уже предполагает субъектность позиций его участников. Безусловно, что в развитии субъектности дошкольника педагог играет значительную роль, являясь определенным образом, примером для подражания.

Таким образом, стиль педагогической коммуникации становится для детей-дошкольников ориентиром воспроизводства человеческих взаимоотношений. К сожалению, практика дошкольного образования обнажает несформированность, либо полное отсутствие деонтологической позиции педагога [5, с.264].

Педагогическая деонтология, это раздел педагогики, который изучает особенности профессионального поведения педагога и педагогическую этику, гарантирующую отношения доверия между участниками деятельности и общения. Вопросы педагогической компетенции [6]. Это профессиональная этика, гарантирующая отношения доверия между участниками деятельности и общения. Означает педагогическую компетенцию, терпимость по отношению к другим людям и их идеям, моральную ответственность за принятые учебной и воспитательной деятельностью решения [7].

Таким образом, педагогическая деонтология – это совокупность моральных норм, ценностей, идеалов, определяющих отношение педагога к своему профессиональному долгу. Ключевыми этическими категориями педагогической деонтологии являются: обязанность, ответственность, справедливость, гуманность, уважение, сочувствие.

Педагогическая деонтология учит относиться к ребенку не как к объекту своих наблюдений и педагогических действий, а как к полноценному человеку, имеющему потребности, возможности, индивидуальные особенности. Это направляет педагога на тесное взаимодействие с ребенком, сотрудничество, активизацию его субъектной позиции.

Но как показывает практика, педагоги испытывают затруднения в сфере коммуникаций с участниками образовательных отношений [8, с.9]. В деятельности детей и педагога не всегда присутствует сотрудничество. Очень часто воспитатель либо полностью делегирует свои функции детям, не учитывая при этом возрастные особенности ребенка, рискуя при этом на «обратное делегирование»: ребенок либо не уверен в своих возможностях, нет мотивации, либо боится критики, у него не хватает ресурсов, ребенок не справился и, как следствие, заниженная самооценка, ребенок «закрыт». Либо реализуется второй вариант: воспитатель все делает сам вместо детей, подавляя субъектность ребенка излишней опекой, либо недоброжелательной, часто равнодушной, оценкой деятельности ребенка, «закрепляя» его в безинициативности.

Почему так происходит? Как найти педагогу ту «золотую середину» взаимодействия с детьми? Какие личностные качества, профессиональные компетенции должны стоять на первом месте в профессиональной деятельности педагога, обеспечивающие становление субъектности ребенка-дошкольника?

В своей работе Е. Д. Файзуллаева одной из ключевых компетенций современного педагога дошкольного образования выделяет открытый стиль педагогической коммуникации [8].

«Для открытого стиля педагогической коммуникации характерны направленность на доброжелательный контакт с воспитанниками, проявление доверия и уважения к ним. Педагог стремится наладить

эмоциональный контакт с ребенком, исключает его подавление строгостью и наказанием; в общении с детьми преобладают положительные оценки, он акцентирует внимание ребенка на связь его действий с результатами (последствиями) и обсуждает это в форме диалога. Педагог, использующий открытый стиль педагогической коммуникации, ориентирован на получение обратной связи от детей в том, как ими воспринимаются те или иные формы взаимодействия. При взаимодействии с воспитанниками он стимулирует их умственную активность и мотивацию достижения в познавательной деятельности. В группах создаются оптимальные условия для формирования позитивных, дружеских детских взаимоотношений, доверительного и теплого эмоционального климата. Этот стиль обеспечивает дружественное и деловое взаимопонимание между педагогом и воспитанником, вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности» [8, с.10, 11].

Следовательно, наиболее существенным фактором открытого стиля педагогической коммуникации является ориентированность взрослого на сферу потребностей ребенка, на помощь ребенку в овладении позиции субъекта деятельности, а именно: самостоятельно ставить цели, задачи; находить пути решения задач и достижения целей; самостоятельно планировать свою деятельность; достигать результата; владеть элементарными навыками самоконтроля и самооценки.

Исходя из этого, открытый стиль педагогической коммуникации становится средством перехода педагога на субъектную позицию и перевода на эту же позицию ребёнка. Такое «выравнивание» позиций определяет сотрудничество педагога и ребёнка в совместной деятельности. Ребёнок в этом случае выступает не объектом педагогических воздействий, условно-пассивным участником совместной деятельности, а субъектом образовательных взаимоотношений. Субъектная позиция ребёнка позволяет образовательному процессу реализовываться в полной мере, так как в результате появляются не только знания и умения, переданные от взрослого ребёнку, а ещё и качества, которые становятся только при таких равнополагаемых позициях.

В своей книге «100 советов учителю» Василий Александрович Сухомлинский писал, что «мы имеем дело с самым сложным, бесценным, самым дорогим, что есть в жизни – с человеком. От нас, от нашего умения, мастерства, искусства, мудрости зависит его жизнь, здоровье, разум, характер, воля, гражданское и интеллектуальное лицо, его место и роль в жизни, его счастье. Конечный результат можно увидеть не сегодня, не завтра, а через очень продолжительное время» [9]. Иными словами, от нас, педагогов, зависит, сможет ли стать ребенок «человеком будущего».

Так как «профессиональное развитие педагога всегда считалось условием повышения качества образования» [10, с.88], педагог должен непрерывно находиться в процессе саморазвития, рефлексии, использовать максимально продуктивные формы взаимодействия с ребенком, способствующие его субъектности. Условием успешной реализации данной задачи является ясное осознание педагогом своей позиции, владение необходимыми знаниями, умениями, трудовыми действиями, обозначенными в профессиональном стандарте «Педагог» [11].

Чтобы ребенок смог стать «человеком будущего», для него особенно важны понимание и поддержка со стороны педагога. Можно сделать вывод, педагог, практикующий открытый стиль педагогической коммуникации, всегда искренне заинтересован в формировании субъектности ребенка: способен подобрать конструктивные, индивидуально для каждого, благоприятные пути развития личности дошкольника, такие как, инициативность, самостоятельность, что позволит повысить качество результатов образовательной деятельности, уровень удовлетворенности родителей, а значит, и качество образовательной системы в целом.

---

## Литература

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования // <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf>
2. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности; Учебное пособие для вузов. Москва: Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
3. Гусакова М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики / М. А. Гусакова // Педагогическое образование в России. – 2015. – Выпуск 4. С. 90–95.
4. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореферат диссертации в форме научного доклада, представленной на соискание ученой степени доктора психологических наук (19.00.01; 19.00.07) / Слободчиков Виктор Иванович. – Москва, 1994. – 78 с.
5. Халикова В. В. Качества воспитателя ДОУ, обеспечивающие становление субъектности ребенка, в контексте профессионального поведения / В. В. Халикова // ISSN 1991 – 5497. МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. – 2010. – Выпуск 3 (22). С. 262–265.
6. Педагогический терминологический словарь. Петербург: Российская национальная библиотека. 2006 // <http://dic.academic.ru/>
7. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ- УПИ. А. С. Воронин. 2006 // <http://dic.academic.ru/>
8. Файзуллаева Е. Д. Открытый стиль педагогической коммуникации как ключевая компетенция современного педагога дошкольного образования / Е. Д. Файзуллаева // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2017. – Выпуск 1 (178). С. 9 – 16.
9. Сухомлинский В. А. «100 советов учителю» // [file:///C:/Users/Админ/Desktop/100 – sovetov.pdf](file:///C:/Users/Админ/Desktop/100-sovetov.pdf)
10. Поздеева С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача / С. И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Выпуск 1 (166). С. 88–90.

11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // [http://профстандартпедагога.рф/wp-content/uploads/2014/ПС\\_Педагог.docx](http://профстандартпедагога.рф/wp-content/uploads/2014/ПС_Педагог.docx)

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ПО КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

### **THE ACTIVITY OF THE TUTOR ON CORRECTING CHILDREN'S ANXIETY IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*Горбатенко Екатерина Вадимовна*

Научный руководитель: А.В. Яцук, канд. пед. наук, доцент кафедры  
дошкольного образования Института психологии и педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* тревожность, старшие дошкольники, педагогические методы

*Key words:* anxiety, senior preschool children, pedagogical methods

*Аннотация.* В статье раскрывается сущность понятия «тревожность», а также основные характеристики тревожности детей дошкольного возраста. На основе теоретического анализа выявлены основные методы коррекции детской тревожности. Приведены результаты экспериментальной работы по коррекции детской тревожности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Современные исследования Н. В. Имедадзе, Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, А. М. Прихожан показывают, что в настоящее время, число тревожных детей растет. Эмоциональное благополучие является актуальной проблемой в воспитании детей.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указывается, что необходимо «формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка». Поэтому необходимо создавать специальные условия вокруг ребенка, для его эмоционального комфорта, гармоничного развития и становления таких важных качеств как: самостоятельность, ответственность и др.

Если обратиться к словарю, определение тревожности звучит так «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относи-

тельно малым поводам». Тревожность может рассматриваться как личностное образование, либо может быть связано со слабостью нервных процессов особенностью темперамента, либо как и то и другое одновременно.

Тревожная личность постоянно испытывает страх, неуверенность в себе и своих действиях, ощущение угрозы. Такой человек, в большинстве случаев подавлен, недоверчив и социально безразличен. А если тревожность проявляется с малых лет, по той или иной причине, это пагубно влияет на все процессы развития становления личности. У ребенка постепенно закрепляется заниженная самооценка и мрачный взгляд на свое будущее.

Цель нашего исследования: изучить методы и формы работы с тревожными детьми старшего дошкольного возраста.

Коррекция детской тревожности может осуществляться посредством: сказкотерапии, арттерапии, куклотерапии, психоэлевации, индивидуально-групповых занятий, улучшения детско-родительских отношений и методом игротерапии. И чем раньше будет осуществляться помощь детям испытывающим тревогу, тем больше шанс максимально устранить симптомы и позволить ребенку гармонично развиваться.

Исследователи выделяют два типа тревожности, это: ситуативная тревожность и личностная тревожность. Ситуативную тревожность испытывают все индивиды, она привязана, к какой, ибо ситуации, которая объективно может вызывать беспокойство или страх. Личностная тревожность, может быть рассмотрена как черта, возможно приобретенная, в этом случае тревога проявляется постоянно в различных ситуациях, даже если они не располагают к этому.

На констатирующем этапе эксперимента, были проведены методики:

1. Методика «Дом. Дерево. Человек», Дж. Бука.
2. Тест «Оценка уровня тревожности ребенка», А. И. Захарова.
3. Тест тревожности, Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки.

Полученные результаты в ходе диагностики нами были проанализированы и обработаны.

Исследование проводилось на базе детского сада № 133, г. Томска. Исследуемая группа состояла из 10 детей возраста шести лет, из них мальчиков 60%, девочек 40%.

По методике ДДЧ Дж. Бука среди испытуемых детей было выявлено, что у многих детей высокие показатели по уровню тревожности, из 10 детей, только 4 ребенка имеют низкий уровень тревожности. В результате тестирования группы детей, нами были получены следующие результаты: 20% детей показали низкий уровень тревожности, что говорит о их эмоциональном спокойствии в коллективе, семье

и со взрослыми и сверстниками; 70% детей показали средний уровень тревожности. Это обусловлено не полными семьями некоторых детей из процентного соотношения; 10% детей показали высокий уровень тревожности, что обусловлено ограниченными возможностями здоровья, а именно инвалидность по слуху.

По результатам опроса родителей, мы получили следующие данные: 40% детей обладают низким уровнем тревожности, 50% – средним, 10% – высоким.

В результате прохождения теста В. Амена Р. Темпл и М. Дорки, нами были получены следующие результаты 20% детей показали низкий уровень тревожности, что говорит о их эмоциональном спокойствии в коллективе, семье и со взрослыми и сверстниками; 70% детей показали средний уровень проявления тревожности обусловлено не полными семьями некоторых детей из процентного соотношения; 10% детей показали высокий уровень тревожности что обусловлено ограниченными возможностями здоровья, а именно инвалидность по слуху.

Итак, результаты диагностик позволяют сделать вывод о достаточно высоком уровне тревожности у детей старшего дошкольного возраста, и необходимости профилактики и снижения тревожности в повседневной деятельности ребенка.

По результатам исследования и сбора эмпирического материала, мы выделили основные черты, которые присуще тревожным детям, а именно:

1. Подавленность, плохое настроение, растерянность, ребенок почти не улыбается или делает это заискивающе.
2. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется.
3. Быстро устают, утомляются, им трудно переключиться на другую деятельность.
4. Ребенок испытывает чувство неуверенности в себе и своих силах.
5. Отвлекается на громкие звуки, часто пугается без повода, избегает резких движений.

Полученные результаты свидетельствовали о необходимости составления картотеки игр с элементами терапии, для снижения уровня психофизического напряжения. В результате проведения игр с элементами песочной терапии у ребенка должен был снизиться уровень тревожности, страха, агрессии; развиваться познавательная и эмоциональная сферы в соответствии с возрастной нормой; дети научатся осознавать свой образ «Я», свои возможности; сформируется умение общаться с взрослыми и сверстниками. Через игровые упражнения

произойдет воздействие на развитие эмпатии, лучшее осознание себя, проигрывание реальных и условных ситуаций.

Этап формирующего эксперимента условно было разделено на три части. На первом этапе эксперимента 30% детей негативно реагировали на предложенные игры, отказывались от выполнения правил игры, не соглашались проводить совместную деятельность, это обусловлено ограниченными возможностями здоровья (инвалидность по слуху) и наличием неблагоприятной ситуации в семье. Другие 70% детей позитивно реагировали на предложенные им задания, с радостью выполняли все правила игры и помогали ребяташкам, которые отказывались от деятельности, активно зазывая их в игру.

На втором этапе эксперимента 10% детей негативно реагировали на просьбы взрослого и правила предложенной игры, игнорировали взрослого и мешали выполнять задания другим детям, это обусловлено желанием привлечь к себе внимание сверстников в силу физического несовершенства. Другие 90% детей выполняли задания с интересом и охотой. Дети охотнее стали выполнять совместные задания, а так же задания которые предполагают взаимодействия в больших группах. Легче стали идти на контакт между собой.

На третьем этапе эксперимента 100% детей позитивно реагировали на задания, выполняли указания взрослого. Охотно взаимодействовали между собой, сами выбирали себе пару для выполнения задания. В процессе выбора не оставалось детей без пары, все охотно играли друг с другом. Дети активно помогали друг другу, 30% детей, с ранее выявленным высоким уровнем тревожности охотно принимали помощь от своих сверстников.

По окончании формирующего эксперимента, нами будет проведена контрольная диагностика, по изменению уровня тревожности у выбранной группы детей. Контрольный эксперимент находится в процессе реализации. На этом этапе с экспериментальной группой детей будут проведены контрольные диагностики, на выявление изменения уровня тревожности. По результатам исследования будут сделаны выводы, является ли предложенная картотека игр с элементами песочной терапии эффективным средством для снижения уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

---

### Литература

1. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2006.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Академия 2008.
3. Дружинин, Вадим Евгеньевич. Психология эмоций, чувств, воли / В. Е. Дружинин. – М. : Сфера, 2003.

4. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : МПСИ, 2000.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г.

УДК 373.2.01  
ГРНТИ 14.23.05

## **ДИНАМИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНИКА**

### **DYNAMIC GAME AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL METHOD DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE DIFFERENCES OF YOUNGER PRESCHOOL**

*Губина Маргарита Сергеевна*

Научный руководитель: Н.А. Семёнова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* динамическая игра, дошкольники, развитие, коммуникативные умения, формирование.

*Key words:* dynamic game, preschoolers, development communication skills, formation.

*Аннотация.* Успешность развития коммуникативных умений младшего дошкольника зависит от умения разворачивать совместную игровую деятельность и от участия продуктивной деятельности. Играя, ребёнок погружается в модулируемые отношения и у него формируется опыт поведения в различных ситуациях. Динамические игры – это особый вид игр, которые позволяют моделировать взаимодействия, развивающиеся во времени. Динамические игры способствуют развитию коммуникативных умений детей, развитию рефлексии, что, в свою очередь, способствует воспитанию адекватного поведения в социуме.

Анализ научных исследований в области психологии раннего возраста и дошкольной педагогики позволил выделить ряд актуальных вопросов, связанных с процессом развития коммуникативных умений младших дошкольников. Проблемой является выбор наиболее эффективных средств и методов коммуникативного развития детей дошкольного возраста. Одним из подобных средств является динамическая игра, возможности которой для развития коммуникативных способностей ребёнка недостаточно полно описаны.

Для успешной коммуникации должны быть развиты коммуникативные умения, а имеено: речь ребёнка, возможности межличностного

восприятия сверстников и взрослых, способность к социально-психологической адаптации в различных ситуациях, умения контактировать с различными людьми. Благодаря их комбинированию ребёнок развивается полноценно. Качество коммуникативных умений обуславливают уровень развития, характер и будущее ребёнка [1]. Недостаточность сформированности коммуникативных умений дошкольников служит причиной серьёзных затруднений для дальнейшего полноценного развития. Для развития коммуникативных умений применяют различные приемы, формы работы, средства. Одним из действенных средств, безусловно, является игра, так как игровая деятельность – ведущий вид деятельности дошкольников. Успешность развития коммуникативных умений младшего дошкольника зависит от другого, не менее важного умения – разворачивать совместную игровую деятельность. Кулагин И. Ю. высказывает мнение, что полноценному общению дети учатся в игре, она способствует формированию произвольного поведения младшего дошкольника. Играя, ребёнок погружается в моделируемые отношения и у него развиваются мотивы поведения, различные коммуникативные умения [2].

Существуют множество классификаций игр, выделено много различных видов игр. Мы бы хотели подробнее остановиться на таком виде как динамическая игра.

Анкетирование, проведенное с педагогами дошкольных учреждений г. Томска позволило выявить их понимание понятия «динамическая игра». Оказалось у большей части педагогов происходит смешение понятий, то есть такие понятия как «динамическая игра», «подвижная игра», «динамическая пауза», «двигательная активность» понимаются как синонимичные.

Рассмотрим несколько вариантов понятия «динамическая игра».

1. В энциклопедии кибернетики понятие «динамическая игра» объясняется как игра лиц в виде развивающегося во времени процесса, в котором игроки принимают последовательно частичные решения, переходя от одного состояния игры к другому [3].

2. В учебном пособии А. Цыплакова «Вводный курс теории игр» говорится: «Динамические игры моделируют взаимодействия, развивающиеся во времени. Динамической будем называть такую игру, в которой каждый игрок может сделать несколько ходов и по крайней мере один из игроков, делая ход, знает, какой ход сделал другой игрок. В этой ситуации он стоит перед свершившимися фактами (уже сделанными ранее и известными ему ходами) и должен учитывать их при выборе своих действий» [4].

3. Группа авторов рассматривает динамическую игру как особое направление сюжетной – сюжетно-динамическую игру. Участники

погружаются в игровую ситуацию: добыча ключей для поиска сокровищ, строительство и обустройство дома, спасение кого-либо и т.д. В таком варианте игры – участники всегда «играют самих себя», т.е. есть выбор, какими им быть и какие решения принимать. В рамках такой игры возможна работа как индивидуальная, так и групповая. Задачи этапов игры становятся ступенями, преодолевая которые, участники восходят к общей цели.

Общим для этих понятий является важное, существенное качество динамической игры: постепенное развитие и усложнение игровой ситуации, призывающее участников принимать поочерёдные решения; динамические игры всегда включают участников в определенные отношения, устанавливают взаимосвязи.

Различные взаимосвязи, появляющиеся в раннем возрасте, очень важны. Усвоение социального опыта происходит в содействии с взрослым, а при взаимосвязи со сверстниками у ребёнка осуществляется обогащение опыта, приобретение новых знаний, формирование адекватного понимания себя. Создание обстановки для выстраивания взаимосвязей дошкольников формирует своеобразную среду психологической защищенности. Совсем не секрет, что зачастую в общении необходимо принимать решения в условиях неопределённости какой-либо информации. Фактически, подобные ситуации предстают детям ежедневно, к примеру, подвижные, ролевые и настольные развлечения [6]. По мнению Эйгена Финка, игра – это «пограничный феномен» нашей жизни, в которой человек проявляет себя как свободную личность и как организованный согласно требованиям общественных отношений [7].

Динамические игры способствуют не только созданию различных ситуаций взаимодействия детей, но и помогают педагогам понимать причин поведения ребёнка. Мотивы дошкольника, с одной стороны, связаны с желанием копировать взрослого, а с другой стороны – желанием выполнять поступки по своему желанию. При этом каждая сторона взаимодействия озабочена привлечением к себе внимания и получением оценки своим действиям, часто участники мало слушают друг друга. В эти моменты дети и нуждаются в постоянной и внимательной помощи взрослого: педагог включается во взаимодействие, способствуя формированию коммуникативных умений, обогащая запас слов, направляя поведение и действия, подстегивая речевую и игровую инициативу дошкольников. Создавая ситуации для динамической игры, педагог должен разбираться в механизмах, обеспечивающих формирование личностных особенностей детей, чувств, эмоций. Важным качеством коммуникации является умение устанавливать и сберегать доброжелательные взаимосвязи с ровесниками. Особую роль в коммуникации играет способность внешне показывать внутренние эмоции

и адекватно воспринимать эмоциональный настрой собеседника [8]. Все это может успешно развиваться именно в условиях динамической игры, где ситуации постоянно меняются.

Таким образом, динамическая игра – особый вид игр, возможности которых важно учитывать при развитии коммуникативных умений дошкольников, так как динамические игры позволяют создать особую, развивающуюся ситуацию и включить ребенка в новые взаимосвязи и отношения, требующие активной коммуникации, мотивирующие на активные речевые, игровые действия, на проявление эмоций.

### **Литература**

1. Рябинина, Е.Н. Общение как основной аспект развития личности ребенка / Е.Н. Рябинина, А.К. Сатынская. // Вестник инновационного евразийского университета. – 2012. – № 4. – С. 192-198.
2. Чекашова, А.А. Игра как средство индивидуально-личностного аспекта оздоровления 3-4 лет средствами физического воспитания // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 172-181.
3. Глушков, В.М., Амосов Н.М., Артеменко И.А. Энциклопедия кибернетики. Том 1. Киев, 1974.
4. Цыплаков, А. Вводный курс теории игр. Новосибирск, 2009.
5. Лавриненко, А.А. Теория игр в управленческих коммуникациях и практике управления / А.А. Лавриненко, Н.В. Захаркина. // Научные записки ОрелГИЭТ. – 2013. – № 1. – С. 1-4.
6. Финк, Э. Основные феномены человеческого бытия /Проблемы человека в западной философии. – Москва, 1988.
7. Трубайчук, Л.В., Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 85-91.
8. Привалова, С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7.
9. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23.05

## **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **TO THE PROBLEM OF FORMING DISCIPLINE OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

*Дурова Татьяна Сергеевна*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дисциплинированность, дошкольное учреждение, воспитатель, родители, дошкольники, культура поведения.

*Key words:* discipline, preschool institution, kindergartener, parents, preschool children, culture of behavior.

*Аннотация.* Дисциплина является неотъемлемой характеристикой детского коллектива, а ее воспитание – одна из основных обязанностей педагога. Эффективная организация дисциплинированности у детей дошкольного возраста является одной из актуальных проблем практики на сегодняшний день. В статье отражена проблема воспитания у дошкольников дисциплинированности как качества личности. Данное нравственное качество отражает внутреннюю готовность ребенка выполнять общепринятые нормы. В работе обобщены основные подходы к формированию дисциплинированности у детей дошкольного возраста и условия, которые необходимо создавать в дошкольном учреждении.

По мнению А. С. Макаренко, дисциплинированность – обязательное и сознательное подчинение своего поведения установленным нормам общественного порядка. При организации любой деятельности наличие дисциплины является важным фактором, особенно в условиях коллектива. При формировании личности дисциплина помогает воспитывать способность подчиняться общим требованиям коллектива, выполнять установленные правила жизни в нем, сдерживаться от неразумных желаний, идущих вразрез с общими интересами или возможностями для их выполнения, организованность поведения, послушание, самоконтроль [1].

На сегодняшний день одной из основных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [2] является формирование общей культуры личности детей, в том числе развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности. Исходя из этого, воспитание у дошкольников дисциплинированности сегодня является актуальной задачей.

По мнению Н. А. Борисовой, формирование нравственно-волевой сферы является важным условием всестороннего воспитания личности ребенка. От нравственно-волевого воспитания дошкольника, зависит не только его успешное обучение в школе, но и формирование его жизненной позиции. Если не уделять должного внимания важности воспитания волевых качеств ребенка с ранних лет, могут установиться неправильные взаимоотношения взрослых и детей, появляется излишняя опека. Это может повлечь за собой развитие несамостоятельности детей, неуверенности в своих силах, лени, формирование низкой самооценки и эгоизма [3].

Воспитание детей первых лет жизни основывается на привычках, потребности выполнять определенные действия, акты поведения. Привычка поведения отражает возможность ребенка автоматически

выполнять те или иные действия. Причем ребенок совершает действия исходя из внутренней потребности, а не под воздействием внешних требований или обстоятельств.

В связи с этим, одной из основных задач семейного воспитания является формирование положительных привычек поведения ребенка: приучать соблюдать чистоту и порядок, быть вежливым, приветливым, уважать старших и быть готовым прийти на помощь и т.д. Привычки поведения у маленьких детей начинают воспитывать задолго до того, как они начинают осознавать требования взрослых, правила поведения, на основе которых организуется их жизнедеятельность. Постоянство и продолжительность воспитательных воздействий в семье и пластичность нервной системы способствуют довольно быстрому усвоению ребенком привычек поведения. Однако среди таких привычек проявляются не только положительные, но и регрессивные, которые могут стать преградой в адаптации к окружающему миру на последующих возрастных этапах.

Формирование дисциплины у дошкольников вызывает ряд трудностей, связанных с их возрастными особенностями. По мнению З. Н. Вяткиной, Т. А. Куликовой, Н. С. Лейтеса, Я. Стреляу, В. Э. Чудновского у дошкольников процессы возбуждения и торможения не сбалансированы, низкая работоспособность (по сравнению с детьми школьного возраста), неустойчивость внимания, эмоциональность, подражательность, внушаемость. Порой родители, делая замечания ребенку, внушают ему, что он непослушный, рассеянный, забывчивый и т.д., вследствие чего уменьшается стремление ребенка быть дисциплинированным. Избыточная вседозволенность и попустительство также негативно сказываются на воспитании ребенка [4, 5].

Для детей дошкольного возраста взрослые устанавливают дисциплину, учитывая потребности ребенка, возможности и перспективы его развития. В раннем и младшем дошкольном возрасте дети еще не понимают, почему нужно следовать определенным правилам и требованиям взрослых. Первое время ребенок подражает поведению родителей, усвоенному из окружающей жизни. По мнению А. Г. Рузской и Е. О. Смирновой, тем самым ребенок стремится получить одобрение близких и любимых людей.

Л. И. Божович считала, что стремление следовать требованиям взрослых, а также усвоенным нормам и правилам начинает выступать для ребенка в форме некоторой обобщенной категории, которую можно обозначить словом «надо». Со временем у дошкольников развивается нравственное сознание путем освоения разных форм взаимодействия с взрослыми и сверстниками и обогащения опыта поведения. Они начинают осознавать целесообразность и разумность

установленного порядка. Дети начинают самостоятельно соблюдать дисциплину.

В дошкольном учреждении ребенок находится в окружении сверстников. В связи с этим педагогу необходимо формировать у детей нормы поведения, отражающие уважительное отношение к сверстникам: отзывчивость, дружелюбность, умение идти на уступки и помогать другим. По мнению Куцаковой Л. В., в младшем дошкольном возрасте нормы поведения базируются на умении не мешать игре сверстников, просить игрушку, а не отнимать ее, жалеть плачущего товарища (проявлять отзывчивость), формировать доброжелательность и интерес играть вместе. В среднем дошкольном возрасте у детей воспитывают приветливое отношение к окружающим, умение сопереживать и сочувствовать сверстнику, желание делиться, уступать и радовать товарища. Формируется умение детей договариваться вместе играть одной игрушкой, спокойно распределять роли, помогать друг другу и т.д. Старшие дошкольники способны к произвольному поведению. В их возрасте воспитывается умение проявлять заботу о сверстнике, справедливо разрешать споры, убеждать товарища в его неправоте или соглашаться с его мнением, умея признавать свою ошибку, положительные взаимоотношения в совместной деятельности [6].

По мнению Куцаковой Л. В., Дороновой Т. Н., Гербовой В. В, Гризик Т. И., при воспитании дисциплинированности у дошкольников необходимо соблюдать следующие условия:

1. *Авторитет и культура воспитателей и родителей.* Культура педагога и родителей имеет больше значение в формировании культуры поведения ребенка. Использование воспитателем совета вместо замечания, тактичное исправление допущенного ребенком нарушения, проявление интереса к детским начинаниям, забота и ласка порождают желание детей общаться с педагогом и откликаться на его просьбы. Ребенок старается подражать поведению авторитетного воспитателя, перенося его во взаимоотношения со сверстниками. Манера поведения родителей также отражается в поведении детей.

2. *Соблюдение режима* способствует поддержанию уравновешенного состояния дошкольников, позволяет вовремя переключать внимание детей от одного вида деятельности к другому, чередовать активную деятельность и отдых и не допускать переутомление детей. Точный режим формирует стереотип поведения.

3. *Правильно организованная обстановка*, в которой находятся дети.

Необходимо создавать условия, организующие разнообразную деятельность детей: подбирать игрушки, разнообразные материалы, пособия и оборудование, соответствующие возрастным особенностям

детей, их интересам и содержанию знаний, умений и навыков, размещать удобно мебель. В правильно организованной среде дошкольники легко находят занятия по интересам, что предотвращает срывы в поведении.

4. *Положительная эмоциональная атмосфера.* Доброжелательность, разнообразная активная и содержательная деятельность детей в детском саду и семье формирует у детей стремление заниматься чем-либо, организует их жизнь и формирует их культуру поведения [6,7].

В детском саду устанавливаются правила и соответствующие моральные нормы общества, регулирующие поведение детей. По мнению Д. Б. Эльконина, эти правила должны быть доступными для детского понимания и иметь четкую формулировку. При этом правила должны быть в качестве указаний, а не в форме запретов [8].

А. С. Макаренко считает, что детям дошкольного возраста необходимо постепенно вводить правила поведения, потому что они не могут запомнить несколько правил одновременно и управлять в соответствии с ними своими поступками. При формировании правил поведения важную роль играет контроль воспитателя. Он своевременно предупреждает возможную ошибку ребенка, напоминает ему о правилах, подсказывает нужные поступки и следит за качеством выполнения правил отдельными детьми [1].

Логинова В. И., Бабаева Т. И., Ноткина Н. А. утверждают, что, формируя культуру поведения и дисциплинированность, воспитатель должен постоянно усложнять требования к поведению детей, учитывая при этом их опыт, степень усвоения правил и способности ребенка сознательно регулировать свое поведение [9].

Детей младшего дошкольного возраста педагог приучает к правильному поведению, постепенно добиваясь послушания и самостоятельного выполнения элементарных правил. Дети средней группы самостоятельно выполняют правила, в случае нарушения педагог добивается своевременного исправления ошибок. Дети старшего дошкольного возраста способны к произвольному поведению, что позволяет им сдерживать себя от нежелательных поступков и сознательно соблюдать установленные правила. Требования воспитателя возрастают, он добивается быстроты и точности выполнения правил.

Поведение детей неразрывно связано с условиями, в которых они растут и развиваются. Прежде всего, дети дошкольного возраста отражают культуру поведения своих родителей и педагога. Для успешного формирования дисциплинированности у дошкольников необходимо активное взаимодействие родителей, воспитателей и узких специалистов. Несогласованные требования к ребенку не дадут положительных результатов в воспитании ребенка.

## Литература

1. Макаренко, А. С. О воспитании / В.С. Хелемендик. – Москва: Политиздат, 1988. – 256 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/499057887> (дата обращения: 15.01.17).
3. Борисова, Н. А. О нравственном воспитании дошкольников / Н. А. Борисовна // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 5. – С. 9–12.
4. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 1999. – 232 с.
5. Вершинина, Л. В. Дифференцированный подход к детям как условие личностно – ориентированного взаимодействия в дошкольной образовательной организации : учеб.-метод. пособие/ науч. ред. Л. В. Вершининой. – Томск : ЦНТИ, 2014. – 264 с.
6. Куцакова, Л. В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду. Для работы с детьми 3-7 лет / Л. В. Куцакова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2007. – 276 с.
7. Доронова, Т. Н., Гербова В. В, Гризик Т. И. и др. Программа «Радуга» / под ред. Т. Н. Дороновой. – Москва : Просвещение, 2006. – 98 с.
8. Эльконин, Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – Москва : НПО "Модек", 1995. – 416 с.
9. Логинова, В. И., Бабаева Т. И., Ноткина Н. А. Детство : Программа развития и воспитания детей в детском саду / В. И. Логинова. – Москва : Детство – Пресс, 2010. – 244 с.

УДК 37.03  
ГРНТИ 14.23.09

### **ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

### **THE IMPACT OF MODERN CARTOONS ON THE EMOTIONAL WELL-BEING OF OLDER PRESCHOOLERS**

*Жилыева Олеся Александровна*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* эмоциональное благополучие, мультфильм, дети дошкольного возраста, особенности восприятия.

*Keywords:* emotional well-being, cartoon, children of preschool age, features of perception.

*Аннотация.* Сегодня психологическое здоровье детей дошкольного возраста имеет огромное значение. В связи с этим, формирование правильного эмоционального состояния является проблемой, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В статье рассмотрена проблема влияния мультипликационной продукции на эмоциональное благополучие дошкольников. Представлены и проанализированы результаты исследования.

Снижение уровня эмоционального благополучия дошкольников сегодня является одной из острейших социальных проблем нашего общества. Особенно тревожит тот факт, что все чаще наблюдаются агрессивные проявления у детей, от чего страдают и дети, и педагоги, и родители. Стрессы повседневной жизни, распад традиционной структуры семьи, ошибки воспитания, информационная усталость, обилие насилия на телеэкранах – эти и другие причины ведут к усилению тревожности и агрессивности у детей и ухудшению их эмоционального благополучия.

Семья зачастую уделяет недостаточно внимания тому, что ребенок смотрит по телевизору, в какие компьютерные игры играет. В силу возрастных особенностей (впечатлительности, эмоциональной лабильности) дети оказываются наиболее уязвимой категорией в ситуации влияния массовой культуры, в частности воздействия телевидения.

А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, И. Ю. Ильина, Г. А. Свердлова, Е. П. Арнаутова определяют эмоциональное благополучие как устойчиво-положительное, комфортно-эмоциональное состояние ребенка, являющееся основой отношения ребенка к миру и влияющее на особенности переживаний, познавательную сферу, эмоционально-волевую, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками.

Ключевыми моментами эмоционального развития ребенка дошкольного возраста являются: освоение социальных форм выражения эмоций; формирование чувства долга, развитие эстетических, интеллектуальных и моральных чувств. Благодаря речевому развитию эмоции становятся осознанными, при этом являясь показателем общего состояния ребенка, его психического и физического самочувствия. Особое место в эмоциональной сфере ребенка занимают страхи, тревожность, эмоциональная лабильность, которые могут быть вызваны неблагоприятными внешними факторами, в том числе просмотром мультфильмов.

Термин «мультфильм» может иметь различные значения, в зависимости от различных форм изобразительного искусства. Современное значение относится к юмористической иллюстрации в печатных и анимационных фильмах. Мультипликация, мультфильм, анимация – вид киноискусства, произведения которого создаются путем съемки последовательных фаз движения рисованных или объёмных объектов [1].

Телевидение во многом ориентировано на детей. Существует множество каналов, транслирующих мультфильмы и мультсериалы. При просмотре мультфильмов дети словно отключаются от всего того, что их окружает. По мнению Е. Глушаковой, О. И. Заянкаускас, Е. В. Таточенко и А. Ф. Зиганшиной, после просмотра детских телевизионных передач, мультфильмов дети демонстрируют признаки утомляемости,

истощаемости нервной системы, что может свидетельствовать о негативном влиянии телевизионной продукции на детскую психику [2,3,4].

На базе МАДОУ «Рыбка» г. Асино нами было проведено исследование, целью которого стало влияние мультипликационной продукции на особенности эмоционального состояния детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по исследуемой проблеме.

2. Выделить критерии исследования.

3. Подобрать психолого-педагогический инструментарий.

Базу исследования составили дети в количестве 14 человек 5-6 лет. Из них 6 девочек (43%) и 8 мальчиков (57%). На начальном этапе было проведено анкетирование родителей с целью выявления детей, которые смотрят мультфильмы в большом количестве, без контроля родителей. Такие дети составили экспериментальную группу исследования в составе 7 человек. Также была сформирована контрольная группа из 7 детей, родители которых отбирают мультфильмы для показа своим детям и ограничивают время их просмотра в допустимых количествах. Дети, родители которых оказывают лишь частичный контроль, не принимали участие в исследовании. Среди 14 испытуемых детей, 3 девочек (21%) и 2 мальчиков (14%) воспитываются в неполных семьях, а 5 девочек (36%) и 4 мальчиков (29%) в полных семьях.

В качестве критериев исследования нами были выбраны следующие показатели: наличие тревожности, предрасположенность к агрессивному поведению, специфика страхов.

В ходе исследования был использован следующий диагностический инструментарий: анкета для родителей, тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен), тест руки Вагнера (Э. Вагнер), методика диагностики детских страхов (А. И. Захаров).

В ходе исследования нами была выявлена следующая картина. Выявлены показатели детской тревожности в экспериментальной группе: высокий уровень тревожности проявили 3 испытуемых (43%), средний уровень тревожности – 3 испытуемых (43%), и низкий уровень тревожности – 1 испытуемых (14%). В контрольной группе высокий уровень тревожности проявили 1 испытуемых (14%), средний уровень тревожности – 4 испытуемых (57%), и низкий уровень тревожности – 2 испытуемых (29%).

Показатели тенденции агрессии обнаружили в экспериментальной группе агрессивные, доминантные тенденции преобладают над установками на социальное сотрудничество и зависимость у 5 детей (70%). В контрольной группе такое преобладание наблюдается лишь у 2 детей

(30%). У остальных детей преобладающими являются установки на социальное сотрудничество и зависимость.

Наличие более половины предложенных страхов у 3 (43%) детей из экспериментальной группы, и 2 (28 %) детей из контрольной. Остальные дети демонстрировали наличие страхов менее половины из предложенных.

Выявлены полоролевые различия: испытуемые женского пола более тревожные и с большим количеством страхов, нежели испытуемые мужского пола, но у последних преобладают показатели агрессивного поведения. Высокий уровень тревожности у 3 (50%) девочек и у 1 (12%) мальчика. Агрессивные тенденции выявлены у 5 (83%) мальчиков и 2 (33%) девочек. Наличие страхов у 3 (50%) девочек и у 2 (25%) у мальчиков.

Анализ данных позволил сделать следующий вывод, что чрезмерный просмотр мультфильмов, транслируемых по телевидению, без их тщательного отбора оказывает значительное влияние на эмоциональное благополучие старших дошкольников. У таких детей происходит повышение тревожности и развитие агрессивности. Это связано, прежде всего, с агрессивным характером демонстрируемой мультипликации и искаженным отображением морально-нравственных аспектов во многих мультфильмах. Выявленные различия в группах испытуемых дают основания говорить о том, что уровень тревожности у старших дошкольников, которые смотрят мультфильмы без контроля по времени и качеству действительно отличается от уровня тревожности детей, просмотр мультфильмов которыми контролируется, при этом у первых принимает более высокие значения. У детей, склонных к частому просмотру мультфильмов без контроля выявляют более высокий уровень агрессивности, нежели у детей, которые смотрят дозированно, при этом различия значимые. В количестве сформированных страхов в группах испытуемых выявлены незначительные различия. При выборе мультфильмов необходимо учитывать пол ребенка, так как восприятие одной и той же передачи происходит по-разному.

В связи с этим, родителям могут быть предложены следующие рекомендации:

1. Ограничить просмотр мультфильмов детьми в количестве не более одного часа в день, постепенно формируя культуру просмотра до 20–25 минут в день.

2. Тщательно отбирать имеющиеся мультфильмы, выбирая те, где присутствуют полезные нравоучения на примерах героев, а также исключены агрессивные и аморальные паттерны их поведения.

3. Герои мультфильмов должны быть представлены в позитивном свете, не быть пугающими.

4. Стоит обращать внимание на качество рисовки (изготовление моделей) мультфильмов как на средство формирования эстетического вкуса у старших дошкольников.

### **Литература**

1. Би, Х. Развитие ребенка. Москва: Питер.- 2004. – 768 с.
2. Глушкова, Е. Телевидение и здоровье детей. // Дошкольное воспитание – 1989. – №4. – С. 88-91.
3. Заянкаускас, О. И, Таточенко, Е. В. Психологическое влияние мультфильмов на развитие личности ребенка // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №4. С. 71-73.
4. Зиганшина, А. Ф. Влияние мультфильмов на повышение уровня агрессивности и изменение эмоционального состояния у детей младшего школьного возраста // Всероссийский журнал научных публикаций. – 2012. – №2 (12) – С. 52-53.

УДК 372.2.01  
ГРНТИ 14.23.09

## **ВЛИЯНИЕ ШАХМАТ НА РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **THE IMPACT OF CHESS ON THE DEVELOPMENT OF THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN**

*Иксанова Зимфира Марвитовна*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* мышление дошкольников, шахматная игра, результаты констатирующего эксперимента, формирующий эксперимент, модифицированная программа.

*Key words:* the thinking of preschool children, chess game, the results of ascertaining experiment, formative experiment, the modified program.

*Аннотация.* Обучение детей основам шахматной игры – эффективное средство их умственного развития. Недостаточными оказываются методические подходы к обучению детей дошкольного возраста игре в шахматы. Решению данного противоречия отчасти посвящено наше исследование, целью которого явилось влияние обучения игре в шахматы на развитие мыслительных процессов детей дошкольного возраста. На этапе констатирующего эксперимента производилась оценка основных критериев исследования. На этапе формирующего эксперимента была внедрена система работы по обучению детей к игре в шахматы.

В «Национальной доктрине образования Российской Федерации», в разделе «Основные цели и задачи образования» сказано, что «система образования призвана обеспечить разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирования

навыков самообразования, самореализацию личности» [1]. В связи с этим, в дошкольном учреждении на первый план выдвигается развивающая функция обучения, значительной степени способствующая становлению личности дошкольника и наиболее полному раскрытию его творческих способностей.

Проблемы детского мышления разработаны в работах Л.С. Выготского, Л. А. Венгера, Д. Б. Эльконина, Э. Ф. Обухова, Н. Н. Поддьякова, и других психологов [2],[3],[4],[5]. В условиях дошкольного учреждения мышление в старшем дошкольном возрасте развивается с помощью различных комплексов упражнений, дидактических и интеллектуальных игр, в процессе непосредственной образовательной деятельности. Однако недостаточно востребовано в этом процессе остается игра в шахматы. В условиях шахматной игры дети лучше сосредотачиваются и запоминают. Игровой опыт ложится в основу особого свойства мышления (децентрация), позволяющего встать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить своё. Во время практической игры каждому из них приходится принимать своё собственное решение, руководствуясь правилами игры. Ребенок находит два или даже три возможных хода. Затем он начинает логически рассуждать, сопоставлять и находить верный ход. Принимает самостоятельное решение. В настоящее время существуют программы по обучению шахматам, которые отражены в учебниках, методических рекомендациях, сборниках комбинаций и сборниках упражнений, но ориентированы они на детей школьного возраста. Недостаточными оказываются методические подходы к обучению детей дошкольного возраста игре в шахматы. Решению данного противоречия отчасти посвящено данное исследование, целью которого явилось влияние обучения игре в шахматы на развитие мыслительных процессов детей дошкольного возраста. Для реализации цели были поставлены задачи:

1. проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. определить критерии исследования;
3. подобрать диагностический инструментарий;
4. раскрыть и обосновать совокупность педагогических условий и факторов, обеспечивающих процесс развития мышления у старших дошкольников в ходе обучения игре в шахматы.

Эксперимент проводился в три этапа. В эксперименте приняли участие 25 детей старшей и подготовительной групп детского сада. Из них 60% мальчиков, 40 % девочек. На этапе констатирующего эксперимента производилась оценка основных критериев исследования: анализ, синтез, обобщение, сериация, классификация. Оценка критериев производилась с помощью следующих диагностических инструментов:

методика «Классификация», авторы которой А. М. Шуберт, А. Я. Иванова; методика «Последовательность событий», автор – А.Н. Бернштейн; методика «Исключение предметов», автор – Н. Л. Белопольская [6].

Результаты констатирующего эксперимента продемонстрировали следующую картину: около 60% детей имеют средний уровень, 5 % – низкий уровень, 35% имеют высокий уровень развития логических операций. Выявлен интерес детей к игре в шахматы.

На этапе формирующего эксперимента была внедрена система работы по обучению детей к игре в шахматы. В основу нашей деятельности была положена адаптированная для дошкольников система обучения В.Г. Гришина [7], методическое пособие для воспитателей детских садов А. З. Зака [8]. В качестве дидактического средства использовалась компьютерная игра «Динозавры играют в шахматы» [9]. Обучение детей игре в шахматы проводилось по модифицированной программе «Шахматы: первоначальные навыки», в форме индивидуальных занятий. Занятие по обучению детей игре в шахматы имело следующую структуру: вводная часть (сказка, где действующие герои – ровесники дошколят, стихи, загадки); основная часть (получение новой информации по теме); заключительная часть (рефлексия). Реализация системы строилась с учетом следующих принципов: доступность изучаемого материала; вариативно-дифференцированное содержание занятий; опора на развитие самостоятельности мышления, памяти, внимания, индивидуального творчества; эмоционально-насыщенная тематика игровых упражнений, игр, заданий; привлекательность, занимательность и образность содержания заданий. Обучение детей дошкольного возраста (5–7 лет) игре в шахматы длилось 2 года и включало два этапа: первый этап – занятия с детьми 5–6 лет (2 раза в неделю во второй половине дня, по 20–25 минут) всего 72 занятия; второй этап – занятия с детьми 6–7 лет (2 раза в неделю во второй половине дня, по 25–30 минут) всего 72 занятия. На первом этапе детей знакомили с историей возникновения игры, выдающимися шахматистами, атрибутами шахматной игры: шахматной доской, фигурами. Содержание второго этапа было знакомство детей с правилами игры в шахматы.

Предложенная нами система разработана с учётом опыта преподавания шахмат в детском саду и опирается на ряд авторских методических разработок И. Г. Сухина [10], В. Г. Гришина [7], Н. М. Петрушина [11]. В их числе: детальное изучение возможностей каждой шахматной фигуры; выявление базисной игры первого этапа обучения: фигура против фигуры; использование игры на фрагментах шахматной доски; инсценировка на занятиях оригинальных дидактических сказок; применение

нестандартных заданий; преимущественное использование в учебном процессе положений с ограниченным количеством шахматных фигур; неспешный подвод детей к краеугольному шахматному термину «мат»; установление рациональных соотношений в применении на занятиях викторин, дидактических заданий и сказок. В процессе нашей работы дети стали участниками шахматных турниров, где обнаружили достаточно хороший уровень умений игры в шахматы.

Второе направление формирующего эксперимента – работа с родителями. Было проведено родительское собрание по теме «Шахматный всеобуч». В уголках для родителей после каждого занятия помещалась информация о содержании деятельности детей на занятии. Проводились индивидуальные консультации с родителями по вопросам обучения детей игре в шахматы в домашних условиях. Родители сопровождали детей на соревнованиях, болели за них, после игр анализировали партии и тем самым были вовлечены в процесс обучения детей азам шахматной игры. В конце учебного года по результатам тестирования получены положительные отзывы родителей о работе шахматного кружка.

На сегодняшний день формирующий эксперимент продолжается. Промежуточные результаты работы указывают на эффективность занятий с детьми в области игры в шахматы.

---

### **Литература**

1. Постановление Правительства РФ от 04-10-2000 751: о национальной доктрине образования в Российской Федерации.
2. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский – Москва: 1956. – С.257.
3. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера. – Москва: Педагогика, 1988 – С.334.
4. Обухова, Л. Ф. Этапы развития детского мышления / Л. Ф. Обухова – Москва: 1972 – С.152.
5. Поддъяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддъяков – Москва: Педагогика, 1977 – С.227.
6. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – Москва: Педагогика, 1978 – С.512.
7. Гришин, В. Г. Малыши играют в шахматы / В. Г. Гришин, – Москва: Просвещение, 1991 – С.158.
8. Зак, В. Г. Я играю в шахматы / В. Г. Зак, Я. Н. Длуголенский. – Ленинград: Детская литература, 1985 – С.189.
9. Обучающий курс для начинающих шахматистов и игра в шахматы онлайн: [сайт] URL: <http://www.chess-master.net/articles/3.html>.
10. Сухин, И. Г. Шахматы для самых маленьких / И. Г. Сухин. – Москва: Астрель; АСТ, 2000 – С.120.
11. Петрушина, Н. М. Шахматный учебник для детей / Н. М. Петрушина – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006 – С.260.

## **К ПРОБЛЕМЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **TO THE PROBLEM OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

*Каримова Анастасия Сергеевна*

Научный руководитель: Л.Г. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* индивидуальный подход к детям, инициатива детей, дошкольники, воспитатели, индивидуальные особенности детей.

*Key words:* individual approach to children, initiative children preschoolers, educator, individual characteristics of children.

*Аннотация.* ФГОС дошкольного образования декларирует в качестве основного принципа – индивидуализацию дошкольного образования. В связи, с чем у воспитателей ДОО возникают трудности с путями реализации данного принципа. В данной статье рассматривается проблема и пути реализации индивидуализации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО). Раскрыты понятия индивидуализации образовательного процесса. Освещены методы индивидуализации образовательного процесса ДОО.

Современный подход к поддержке индивидуальности и инициативы детей представлен в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155, в разделе с принципами ДО, необходимыми для «построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее – индивидуализация дошкольного образования)» [1].

Следует отметить, что стандарт решает одну из важных задач – это сохранение и поддержка индивидуальности ребёнка, развития индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой. Необходимость индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания обуславливается тем обстоятельством, что по мере усложнения содержания и характера, в частности образовательной деятельности, инди-

видуальные различия детей, особенно в интеллектуальной и мотивационной сферах, проявляются сильнее.

А.С. Макаренко считал принцип индивидуального подхода к детям основополагающим при организации и воспитании детского коллектива. И был глубоко убежден: для того, чтобы понять ребенка и установить причины его поведения, необходимо видеть не только то, что бросается в глаза, но и вникать глубже в особенности его личности, в его побуждения [2, с.9].

Таким образом, проблема индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания является одной из наиболее обсуждаемых и актуальных в педагогической среде. В дошкольной педагогике идеи личностно ориентированного взаимодействия нашли отражения в исследованиях Л.М. Клариной, Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко, В.А. Петровского, Л.П. Стрелковой и др. [3, с.27].

В исследованиях В.С. Мерлина, Л.И. Божович подчёркивается, что формирование индивидуальности (неповторимости) личности человека происходит по мере его включения в общественно необходимые связи под воздействием формирующихся у него личностных качеств. Таким образом развивающаяся личность гармонизирует свои общественные свойства со своими типологическими природными особенностями, то есть человек сам создает свою индивидуальность своими действиями [3, с.27].

Однако проблема индивидуализации воспитания и обучения остаётся и на сегодняшний день одной из центральных психолого-педагогических проблем. Данная проблема заключается не в решении вопроса о необходимости индивидуализации как таковой, а в слабой проработанности конкретных способов ее осуществления. «Нет в современной педагогической практике понятия более популярного и менее отрефлектированного, чем «индивидуальный подход». Более или менее ясно только самое основное и общее: индивидуальный подход в обучении – это учет индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания» [4, с. 215].

Индивидуальный подход в воспитании ребенка должен основываться на знании анатомо-физиологических и психических, возрастных и индивидуальных особенностей. Воспитатели выступают в роли помощников детей, организуют пространство помещения и планируют виды деятельности с учетом индивидуального развития каждого ребенка. Распорядок дня должен включать различные виды занятий: совместные в малых группах и индивидуальные, под руководством воспитателя или самостоятельно. Должно быть отведено время на занятия по выбору – так дети учатся сознательно делать выбор и реализовывать свои интересы и способности. Умение детей осуществлять

выбор, решать проблемы, взаимодействовать с окружающими людьми, ставить и достигать индивидуальные цели – вот, что является наиболее важным для освоения образовательной программы в ДОО.

Индивидуализация воспитания учитывает вклад каждого ребенка в образовательный процесс. Индивидуализация основывается на том, что не может быть двух детей, которые учатся и развиваются совершенно одинаково – каждый ребенок приобретает и проявляет собственные знания, отношение, навыки, личностные особенности и т.д. Ребенок словно «пустая корзина», которую воспитатель «наполняет» информацией. Индивидуализация рассматривает ребенка и воспитателя воедино, как будто бы они вместе закладывают основы личности ребенка и ключевые компетентности (коммуникативной, социальной, информационной, здоровьесберегающей, деятельностной), которые не противоречат принципу природосообразности дошкольного детства. Индивидуализация образования основана на поддержке детей в развитии их потенциальных возможностей, стимулировании стремления детей самостоятельно ставить цели и достигать их в процессе познания. Внимание педагогов в первую очередь направлено на активное участие каждого ребенка в образовательном процессе.

По мнению Михайловой – Свирской Л. В., одним из важнейших методов обеспечения индивидуализации является метод реагирования. Этот метод включает в себя наблюдение за детьми, анализ результатов этих наблюдений, создание условий, которые помогают детям реализовывать их собственные цели, а также наблюдение за влиянием этих условий на достижение поставленных детьми целей. Если цели были достигнуты, тогда вновь организуется процесс планирования (выбор темы, определение целей и т.д.) Если цели не были достигнуты – пересматриваются условия. Иногда этот цикл происходит неформально и быстро; иногда он происходит с большими усилиями и долго [3, с. 86].

Следующим методом планирования индивидуализации обучения является обеспечение гибкости в ходе осуществления образовательной деятельности. Для успешной реализации индивидуальной траектории развития в открытом образовательном пространстве предусмотрено создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей, развития умения работать в коллективе сверстников и установление правил взаимодействия в разных ситуациях; развертывание индивидуальной образовательной траектории по темпу, возможностям, интересам с опорой на личный опыт каждого субъекта образовательного процесса.

Одним детям воспитатель может помочь словами, других приободрить, третьим окажет физическую помощь, если они в ней нуж-

даются. Более способные дети могут сделать много различных работ, причем такой сложности, как они желают. В ходе совместной деятельности воспитатель может задать вопросы разной направленности и сложности, предлагать разные варианты выполнения действий. Вместо того чтобы прямо давать указания детям, что и как они должны делать, педагог помогает сделать то, что хотят сами дети. Данный подход обеспечивает структуру отношений, при помощи которой дети могут сохранять самостоятельность, а педагог при необходимости может реагировать на их индивидуальные желания и потребности.

Метод «строительных лесов» является одним из наиболее эффективных методов индивидуализации образовательного процесса. В основе этого метода идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития – границы между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он может осуществить только с посторонней помощью. Для того чтобы использовать этот метод и помочь ребенку перейти на новый уровень сложности, взрослый должен не задавать этот уровень, а увидеть его приближение посредством наблюдения и помочь ребенку самому сделать следующий самостоятельный шаг. Сущность этого метода в том, чтобы создавая условия, помочь ребенку самому сделать следующий самостоятельный шаг.

Очень важно, чтобы воспитатель внимательно наблюдал за детьми, когда они делают выбор, разбиваются на маленькие подгруппы и самостоятельно занимаются тем, что они выбрали. В этом случае взрослый должен уделять какое-то время каждой небольшой подгруппе или отдельным детям, обеспечивая им в случае необходимости поддержку и помощь, подбадривая, или каким-либо иным образом взаимодействуя с ними.

Таким образом, с одной стороны, исследования отечественных и зарубежных педагогов свидетельствуют о том, что индивидуализация является неотъемлемой частью образовательного процесса, а с другой стороны в ДОО система работы в рамках индивидуализации недостаточно проработана и организована. Применяя принцип индивидуализации к детям на практике, воспитателю, кроме умения работать с использованием разнообразных форм, приемов, необходимы умения и знания, которые помогут ему разобраться в сложных проявлениях поведения дошкольников.

В настоящее время это одна из причин недостаточно широкого применения индивидуального подхода на практике педагогом ДОО. Однако проблема заключается не в решении вопроса о необходимости индивидуализации как таковой, а в слабой проработанности педагогами ДОО определенных способов ее осуществления. Очевидно, что применение индивидуализация образовательного процесса позволяет

учитывать интересы, возможности и социальную ситуацию развития воспитанников дошкольной образовательной организации, позволяет создать условия для активной коррекции и развития воспитанников, определяющих, в свою очередь, успешный школьный старт ребенка.

### **Литература**

1. Официальный сайт Российской газеты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : // <https://rg.ru> (Дата обращения: 09.03.2017).
2. Вершинина, Л. В. Дифференцированный подход к детям как условие личностно-ориентированного взаимодействия в дошкольной образовательной организации : учеб.-метод. пособие/ науч. ред. Л. В. Вершининой. – Томск : ЦНТИ, 2014. – 264 с.
3. Михайлова – Свирская, Л. В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста : пособие для педагогов / Л. В. Михайлова – Свирская. – Москва : Просвещение, 2015. – 128 с.
4. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности : учебное пособие / И. С. Сергеев. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 316 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23.05

## **ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ**

## **ABOUT THE ACTUALITY OF APPLICATION OF TECHNOLOGY OF PROBLEM TRAINING IN KINDERGARTEN**

*Комиссарова Ольга Владимировна*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* воспитатель, дошкольник, проблемное обучение, деятельность, развитие, технология, самостоятельность.

*Key words:* educator, preschooler, problem training, activity, development, technology, independence.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается актуальность использования технологии проблемного обучения в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Автором раскрывается суть технологии проблемного обучения, описывая пути создания проблемных ситуаций, а также алгоритм решения их.

На современном этапе развития дошкольной педагогики происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер. На смену традиционным методам приходят активные методы воспитания и образования, направленные на активизацию познавательного развития ребенка.

В этих изменяющихся условиях, педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в разнообразных комплексных подходах в развитии личности ребенка, его способностей. Успешно решать данные задачи позволяет внедрение современных образовательных технологий в практику работы дошкольного образовательного учреждения.

Одной из современных педагогических технологий, которая обогащает субъектный опыт детей старшего дошкольного возраста, является технология проблемного обучения. Актуальность применения данной технологии в детском саду связана с основной целью современного образования – развитием разносторонней развитой творческой личности ребенка.

А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, З. И. Калмыкова отмечали, что технология проблемного обучения способствует формированию познавательных действий: выдвижение гипотез, подтверждение или опровержение их, умение аргументировать, рассуждать и т.д. [1]. Известный педагог-теоретик М. И. Махмутов, анализируя вопросы теории проблемного обучения, указывал, что она является начальным моментом мышления, вызывающим познавательную потребность ребенка и создающим внутренние условия для активного усвоения новых представлений и способов деятельности [2].

По нашему мнению, основой проблемного обучения в детском саду являются – вопросы и ситуации, которые предлагаются детям. Часто используются вопросы, которые побуждают детей к сравнению, к установлению сходства и различия. И это вполне закономерно: всё в мире человек узнаёт через сравнение. Благодаря сравнению ребёнок лучше познаёт окружающую природу, выделяет в предмете новые качества, свойства, что даёт возможность по-новому взглянуть на то, что казалось обычным, хорошо знакомым. Вопросы для сравнения ставятся так, чтобы дети последовательно выделяли сначала признаки различия, потом – сходства. В процессе образовательной деятельности с использованием технологии проблемного обучения дети овладевают различными способами приобретения новых представлений и применения данных способов для решения конкретных задач. Успехом такой образовательной деятельности становится правильно подобранная и созданная проблемная ситуация.

Проблемная ситуация создается педагогом посредством активизации мыслительной деятельности детей, вопросов, подчеркивающих новизну, важность, отличительные признаки объекта познания. Важным звеном проблемной ситуации является противоречие, ценность которого заключается в том, что оно воздействует на эмоции детей, пробуждая в них потребность в познании нового. Чем ярче в проблемной

ситуации выражено противоречие, тем более острую трудность она приобретает.

А. М. Матюшкин отмечает, что для того чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить ребенка перед необходимостью выполнения такого практического или теоретического задания, при котором подлежащее усвоению задание будет занимать место неизвестного. На основе данной теории, автор выделяет следующие *элементы проблемной ситуации*:

- неизвестное, т.е. усваиваемое ребенком новое знание или способ деятельности;
- познавательная потребность, побуждающая детей к интеллектуальной деятельности;
- интеллектуальные, творческие возможности ребенка, достигнутый уровень знаний и прошлый опыт [3].

В дошкольном учреждении, стремясь поддержать интерес к новой теме, воспитатель создает проблемную ситуацию. Тем самым побуждая детей выдвигать гипотезы, делать выводы, при этом не бояться допускать ошибки. Как считает А. М. Матюшкин, боязнь допустить ошибку сковывает инициативу ребёнка в постановке и решении интеллектуальных проблем. «Боясь ошибиться, он не будет сам решать поставленную задачу – он будет стремиться получить помощь от всезнающего взрослого». Очень важно, чтобы ребёнок почувствовал вкус к получению новых, неожиданных сведений об окружающих его предметах и явлениях [4]. Для этого необходимо придерживаться последовательности в решении проблемной ситуации.

Например, И. Л. Ильницкая, Л. В. Остапенко в своих исследованиях рассматривают такую последовательность *решения проблемной ситуации для дошкольников*.

1. Постановка проблемы (цель воспитателя – помочь детям осознать предложенную проблемную ситуацию).

2. Актуализация знаний (актуализировать необходимые представления, которые станут базовыми для следующего этапа решения проблемы).

3. Выдвижение гипотез, предположений (целью является – вовлечение детей в процесс выдвижения предположений, гипотез. Принимаются все варианты)

4. Проверка гипотез (целью является – организация деятельности по проверке гипотез и помощь в выборе правильного решения. Проверку можно осуществить через различные виды деятельности).

5. Введение в систему знаний (целью является – выделение новых представлений и организацию деятельности по применению полученных знаний на практике, их присвоению) [5, 6].

А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер достоинствами проблемного обучения считают широкие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления, активизации познавательной деятельности дошкольников; развитие самостоятельности, ответственности, критичности и самокритичности, инициативности, нестандартности мышления, осторожности и решительности [7]. Очень важным, в проблемном обучении является прочность приобретенных ребенком знаний, так как они добываются самостоятельно. По нашему мнению, множество вопросов и проблем, которые ставят перед нами дети при проблемном обучении, убеждают нас в эффективности данного обучения для творческого развития личности и в частности, для развития проблемного видения. Вслед за А. М. Матюшкиным, В. А. Крутецким мы считаем, овладение, и использование технологии проблемного обучения является трудной, сложной для педагога ДООУ. Это связано с тем, что от воспитателя требуется большого педагогического мастерства и много времени.

Вместе с тем проблемное обучение отвечает требованиям современности. И на сегодняшний день одной из основных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является формирование познавательных действий дошкольника, развитие интересов детей, любознательности, творческой активности [8] – на что и нацелена технология проблемного обучения.

### **Литература**

1. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва: Знание, 1983.
2. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 2007. – 368 с.
3. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Санкт-Петербург. – 2005. – 325 с.
4. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. 1989. – № 6. С. 29–33.
5. Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации / И. А. Ильницкая // М. Астрель. – 2003. – С. 356.
6. Ильницкая, И. А, Остапенко Л. В. Развитие проблемного видения дошкольника в процессе проблемного обучения / И. А. Ильницкая // Одаренный ребенок. – 2011. – № 4. С. 6–19.
7. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер// Знание. – 2004. – С. 64.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/499057887> (дата обращения: 01.02.17).

**ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ  
НА РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**INFLUENCE OF PECULIARITIES OF FAMILY EDUCATION  
ON THE DEVELOPMENT OF THE SELF-CONSCIOUSNESS  
OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

*Кудрявцева Анастасия Николаевна*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доц. каф. ДО

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск*

*Ключевые слова:* воспитание, типы семей, дошкольник, самосознание, самооценка.

*Key words:* upbringing, types of families, preschoolers, self-awareness, self-evaluation.

*Аннотация.* В статье обозначены три типа воспитания в семье: авторитарный, демократичный и смешанный. Также раскрыты составляющие части самосознания. Особое внимание обращено на формирование и развитие самооценки ребенка 6–7 лет. Предоставлены результаты части эмпирического исследования влияния особенностей семейного воспитания на развитие самооценки ребенка.

Все более остро в настоящее время перед родителями встает вопрос воспитания детей. Уделяется большое количество внимания тому, какую личность мы увидим в процессе прививания ребенку тех или иных навыков, качеств, привычек. О развитии самосознания стоит начать говорить уже по достижению дошкольником 3-летнего возраста. В этом возрасте начинает правильно употреблять личные местоимения.

Под самосознанием понимается оценка и понимание человеком самого себя как субъекта познавательной и практической деятельности, как личности. По мнению В. С. Мерлина, самосознание складывается у человека постепенно и включает в себя 4 составляющих части [1]:

- понимание себя в окружающем мире, отличие от него;
- понимание себя, своего «Я» как активного начала субъекта деятельности;
- эмоциональная самооценка, понимание своих психических свойств;
- социально-нравственная самооценка, самоуважение.

Самооценка появляется немного позже – ближе к 6 годам и основывается на эмоциональной самооценке («я – хороший») и субъективной оценке поведения других. Умение оценивать действия других детей ребенок приобретает раньше, чем давать оценку собственным действиям, моральным качествам, умениям.

Семья является первым и одним из важных социальных институтов в становлении и развитии личности ребенка. Ни в каких других условиях человек не получает столько тепла, заботы и любви, как в своей семье. Но также, никакое общество, социум не могут нанести такого вреда для нравственного воспитания, как может сделать это семья. Родители, занятые бытовыми, финансовыми проблемами зачастую устают и не находят необходимого времени на совместную деятельность с ребенком. Дефицит взаимодействия приводит к недостатку знаний и четких представлений о психофизических особенностях ребенка, его способностях, интересах, неудачах и достижениях в процессе развития.

Современные родители, желая дать ребенку все самое лучшее перекладывают свою ответственность за образование и воспитание своих чад другим людям (воспитателям, педагогам, психологам), в связи с чем снижается уровень ответственности за ребенка. Множество разнообразных игрушек, красивая одежда, полноценное питание, досуговая деятельность без участия родителей – все это приводит к появлению у детей чувства одиночества, снижается уважение к важным ценностям человека, появляется цинизм.

А. Я. Варга и В. В. Столин выделяют такие варианты родительских позиций как: симбиоз (чрезмерная эмоциональная близость), авторитарность и эмоциональное отвержение (маленький неудачник) [2]. Выделяют следующие типы детско-родительских отношений, описанные Д. Бомринд [3].

**Демократический.** Представляет собой доверительные детско-родительские отношения. Также отмечается, что родители предоставляют ребенку право на собственные суждения и независимость. Родители стремятся убедить ребенка в необходимости тех или иных действий, а не добиваются послушания с помощью силы. Ребенок же при этом демонстрирует независимое, энергичное, активное поведение, не просто использует предоставленную ему инициативу, но способен отстаивать и воплощать свое решение, иногда заставляя родителей считаться со своим мнением.

**Авторитарный.** Инициатива ребенку предоставляется в значительно меньшем объеме. Ограничивается его участие в подготовке принятия семейных решений, контроль сопровождается повышенной критичностью родителей, отклонением всех предложений ребенка и их дискредитацией. Выделяется доминированный стиль воспитания: родители пытаются упрочить свой авторитет и настоять на своем решении, а дети ведут борьбу за расширение своих прав, пытаются добиться признания со стороны родителей. При этом ребенок не просто отвечает протестными формами поведения, но активно пытается изменить эту ситуацию.

Также можно наблюдать третий тип – **смешанный**, характеризующийся смешиванием авторитарного и демократического стилей.

Обращая внимание на взаимосвязь между типом общения в семье и самооценкой ребенка, выделим следующее: дети из семей с доверительными отношениями имеют адекватную самооценку, а для детей из семей с регламентированным типом общения была более характерна неадекватная самооценка.

Для подтверждения предоставленных фактов было проведено исследование влияния детско-родительских отношений на формирование самооценки детей старшего дошкольного возраста. Использовались опросник ОРО (опросник родительского отношения) (А. Я. Варга и В. В. Столин) и методики «Какой Я», «Лесенка», «Рисую себя» [4]. В исследовании приняли участие 20 респондентов: 10 девочек, 10 мальчиков в возрасте 6–7 лет. Также принимали участие родители: мамы (10 чел.) и папы (10 чел.).

Анализируя результаты исследования можно утверждать, что особенности и тип семейного воспитания имеют непосредственное влияние на становление и развитие самосознания, в частности самооценки ребенка, соотнеся результаты обоих диагностик можно сделать вывод о том, что при авторитарном типе воспитания у ребенка в старшем дошкольном возрасте выявляется заниженная самооценка. Но в семьях с ярким представлением данного типа воспитания: строгий, непрерывный контроль; эмоциональное отвержение родителями; зачастую необоснованная критика – выявлен достаточно высокий уровень самооценки дошкольника.

При воспитании в демократичной семье наблюдается средний уровень самооценки у ребенка.

Можно делать вывод о том, что под влиянием негативных форм семейного воспитания (инфантилизация ребенка, эмоциональное отвержение, чрезмерный контроль) формируется заниженная самооценка у дошкольников в возрасте 6–7 лет.

### **Литература**

1. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. – Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1996. – 448 с.
2. Варга, А. Я. О двух подходах к изучению родительского поведения / Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения школьников. – Москва : Просвещение, 1985. – 180 с.
3. Хорош, С. М. Влияние позиции родителей на раннее развитие ребенка / С. М. Хорош // Дефектология. – 1991. – №3. – С. 79–80.
4. Ратанова, Т. А., Шляхта Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие / Т. А. Ратанова. – Москва : Флинта, 2005. – 125 с.

УДК 159.9  
ГРНТИ 15.31.31

**ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ  
НА РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**THE INFLUENCE OF CHILD-PARENT RELATIONS  
ON THE DEVELOPMENT OF SELF-EVALUATION  
OF PRESCHOOL CHILD**

*Микова Анастасия Андреевна*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* детско-родительские отношения, самооценка, дошкольник, семья, стили воспитания.

*Key words:* child-parent relationships, self-image, preschool child, family, parenting styles.

*Аннотация.* Самооценка является системообразующим и интегративным ядром личности. В дошкольном возрасте важна внешняя оценка, которую дают ребенку родители. В связи с этим, детско-родительские отношения, безусловно, влияют на развитие самооценки ребенка-дошкольника. В статье дан обзор психолого-педагогической литературы по данной проблеме. Представлены результаты исследования влияния родительского отношения на самооценку дошкольника. Также обозначены перспективные направления в дальнейшей работе.

В дошкольном возрасте происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности. На этапе дошкольного детства развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов, и их соподчинение. И именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребенка.

Проблемой развития самооценки занимались такие исследователи, как Р. Бернс, О. А. Белобрыкина, С. Куперсмит, К. Роджерс, А. А. Рояк, Л. С. Выготский, В. А. Горбачева, И. С. Кон, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, Л. И. Рувинский, Е. А. Серебрякова, В. В. Столин, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и многие другие. Благодаря их работам исследование самооценки личности превратилось в самостоятельное научное направление. По мнению О. А. Белобрыкиной, системообразующим и интегративным ядром индивидуальности является самооценка личности, которая во многом определяет жизненные позиции человека, уровень его притязаний, всю систему оценок; самооценка влияет на формирование стиля поведения

и жизнедеятельность человека [1]. Известно, что у дошкольника потребность во внешней оценке чрезвычайно велика, но она не всегда в полной мере удовлетворяется. Ребенок, по мнению Л. И. Божович, стремится стать именно таким, каким его видит взрослый [2]. В отечественной психологии и педагогике проблемы влияния семьи на психическое развитие ребенка, в том числе самооценку, отражены в следующих направлениях работы: изучение структуры семейного воспитания (В. Н. Мясищев, А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, А. Я. Варга, Е. Т. Соколова, В. В. Столин, А. А. Бодалев); типы и тактики семейного воспитания (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер); влияние способов воздействия и типов семейного воспитания (А. Б. Орлов, А. С. Спиваковская, А. Я. Варга). Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков [3]. Эмоционально неблагоприятные условия в семье чаще всего влекут за собой отклонения в формировании самооценки ребенка, но на данный момент в психологии нет конкретных технологий, методов и приёмов для нормализации взаимоотношений в семье и коррекции самооценки дошкольников.

Целью нашего исследования являлось установление влияния особенностей детско-родительских отношений на самооценку ребенка дошкольного возраста.

Для достижения цели был решен ряд задач:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по обозначенной проблеме.
2. Подобрать диагностический инструментарий.
3. Проанализировать полученные данные.

Констатирующий эксперимент проводился в средней группе МАДОУ №73. В нем приняли участие 8 семей. Возраст детей: 4 года, из них 3 мальчика и 5 девочек.

Параметрами исследования послужили:

- родительское отношение;
- уровень самооценки.

Оценка выше обозначенных параметров проводилась при помощи следующих методов:

- тест опросник родительского отношения (А. Я. Варга и В. В. Столина), который состоит из 5 шкал: «Принятие-отвержение», «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник».
- методика «Лесенка», разработанная В. Г. Щур, в ходе которой ребенок оценивает себя сам и с точки зрения своих родителей.

Полученные нами данные выявили следующую картину.

Диагностика родительского отношения:

1. По шкале «Принятие-отвержение» 100% семей получили высокие баллы от 24 до 32.

2. Шкала «Кооперация»: 50% семей получили высокие баллы (6-7), 50% – средние (3-5).

3. «Симбиоз»: 50% семей получили высокие баллы (6-7), 37,5% семей – средние баллы (3-5), низкий балл (1) соответственно 12,5% семей.

4. Шкала «Авторитарная гиперсоциализация» показала следующие результаты: высокие баллы (6-7) – 25% семей, средние баллы (3-5) – 62,5% семей, низкий балл (2) – 12,5% семей.

5. По шкале «Маленький неудачник» преимущественно низкий балл (0-1) – 87,5% семей, только 12,5% семей показали средний балл – 4.

При проведении диагностики уровня самооценки дошкольников были сделаны следующие выводы: 100% детей поставили себя на первую ступень, что свидетельствует о завышенной самооценке, но при этом является возрастной нормой; если родители в опросе показали исключительно положительные результаты по всем шкалам (принятие; проявление интереса; отсутствие дистанции; средняя степень контроля; вера в успешность), то ребенок при ответе на все вопросы методики «Лесенка», оставлял свою фигурку на верхних ступенях, демонстрируя высокий уровень самооценки и хорошее отношение родителей к ребёнку.

Результаты, полученные нами по некоторым семьям, выявили ряд противоречий. Опрос родителей воспитанника Н. Р. (конкретные дети) показал результат по шкале «принятие – отвержение» – 24 балла, что является хорошим показателем, но конкретные ответы родителя указывают на явные проблемы с принятием ребенка в семье. На следующее утверждение родитель дал положительный ответ: «Я часто ловлю себя на том, что с неприязнью и враждебно отношусь к ребенку», а отрицательно отвечает на утверждение: «Я уважаю своего ребенка». Также наблюдается низкий балл по шкале «симбиоз», что является признаком того, что родитель устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботится. Диагностика уровня самооценки Н. Р. показала следующее. При ответе на вопрос: «На какую ступеньку ты поставил бы свою фигурку?», ребенок, не задумываясь, ставит себя на самую нижнюю ступень, а после уточнения и повторного объяснения значений каждой ступени, он нерешительно ставит фигурку на самую верхнюю ступеньку. Ребенок считает, что мама поставила бы его на вторую ступень, а папа – на пятую ступень. В связи с этим мы предположили, что в данной семье присутствует эмоциональное отвержение.

Основываясь на результатах опроса родителей М. К., можно сделать вывод, что в семье преобладает авторитарный стиль воспитания. Зафиксирован максимальный балл по шкале «Авторитарная гиперсоциализация», свидетельствуя о том, что родитель ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки. Диагностика уровня самооценки У. К. показала следующее. Ребенок ставит себя на самую верхнюю ступень, то есть показывает высокую самооценку, также отвечает и с точки зрения мамы. Вопрос: «На какую ступеньку фигурку поместил бы папа?», ребенок спускает фигурку на шестую ступень. На вопрос: «Почему?», У. К. нерешительно говорит, что папа ругает ее, но потом добавляет, что он всё же ее любит, и поднимает фигурку на четвертую ступеньку. Диагностика самооценки лишь подтверждает, что со стороны отца осуществляется авторитарный стиль воспитания.

Результаты нашего исследования позволили сделать следующие выводы:

- если родительское отношение характеризуется принятием ребенка, интересом к его увлечениям, отсутствием эмоциональной дистанции, средней степенью контроля и верой в успешность ребенка, то самооценка дошкольника будет формироваться успешно и соответствовать возрастным особенностям.
- наличие связи между уровнем самооценки детей и родительским отношением принятия. Чем в большей степени родитель принимает ребенка таким, каков он есть, уважает индивидуальность ребенка, тем выше его самооценка.
- наличие связи между уровнем самооценки и родительским отношением гиперсоциализация. Это означает, что для родителей детей с более высокой самооценкой в меньшей степени характерна авторитарная установка в воспитании.

Таким образом, можно утверждать, что детско-родительские отношения, безусловно, влияют на самооценку дошкольника.

Перспективными в нашем дальнейшем исследовании являются следующие направления в работе:

1. Проведение тренингов, включающих в себя клиент-центрированную терапию К. Роджерса в системе отношений мать – ребенок, родительско-детский тренинг «Мир взрослых – мир детей» (автор О. В. Лобза) в системе отношений отец – ребенок.

2. Проведение игровых занятий, которые будут проводиться с участием родителей и непосредственно воздействовать на самооценку ребенка.

3. Организация театрализованной деятельности, позволяющей проигрывать проблемные ситуации во взаимоотношениях родителя с ребенком, находить наиболее приемлемое решение.

## Литература

1. Белобрыкина, О. А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности на ранних этапах онто- и социогенеза : автореф. дис. ... на кандидата психологических наук : 19.00.01 / О. А. Белобрыкина ; науч. рук. В. Г. Леонтьев, Н. Я. Большунова ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 1998. – 22 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2008. – 398 с.
3. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога. – Москва : Владос, 1996, ISBN 5-691-00180-9, 5-691-00181-7, 5-305-00049-1

УДК 37.03

ГРНТИ 14.23.09

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДСТВАМИ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ

## THE FORMATION OF PROSOCIAL BEHAVIOUR MEANS WORKING WITH THE TALE

*Пасынкова Ольга Игоревна*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* просоциальное поведение, сказка как метод коррекции, дети дошкольного возраста.

*Key words:* prosocial behavior, tale as correction method, children of preschool age.

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме формирования просоциального поведения детей дошкольного возраста, выделена актуальность, представлены и проанализированы результаты экспериментального исследования, намечены направления формирующего эксперимента.

Под просоциальным поведением понимаются любые направленные на благополучие других людей действия. Действия эти часто весьма многообразны. Их диапазон может простираться от проявлений любезности, благотворительной деятельности до помощи человеку, оказавшемуся в опасности, попавшему в трудное или бедственное положение, и даже вплоть до его спасения ценой собственной жизни [1].

По мнению А. В. Запорожца, дети приобретают способность «сочувствовать другим людям, переживать чужие нужды и потребности, как свои собственные» именно в коллективной деятельности. Опираясь на работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожец находит общие указания на то, что ребенок в процессе усвоения социальных ценностей, норм, идеалов приобретает *высшие человеческие чувства*. В результате усвоения дошкольник получает

своеобразную систему мер, эталонов ценности, и при их сопоставлении с какими-либо наблюдаемыми явлениями он оценивает их как привлекательные или отталкивающие, добрые или злые.

Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова считают, что основным условием формирования просоциального поведения у младших дошкольников должно стать не развитие умения у детей рефлексии своих переживаний и не усиление своей самооценки, а, напротив, снятие фиксации на собственном «Я» за счет развития внимания к другому, чувства общности и сопричастности с ним [2].

Существует множество различных средств формирования просоциального поведения у детей: игровая и трудовая деятельности, тренинги, сказка.

Сказка является важным средством развития детей, особенно в дошкольном возрасте, поскольку в этот период наиболее любимым литературным жанром является именно она. Сказка несет в себе народную мудрость, национальные особенности, идеалы, влияет на такие качества личности, как автономность, активность, умение управлять процессом общения, социальная компетентность.

Современные исследования дошкольного образования показывают, что возрастает интерес к народной культуре в приобщении детей к социально-историческому опыту и в освоении морально-нравственных ценностей.

Однако, несмотря на многочисленные исследования психологов и педагогов, направленные на изучение сказки как воспитательного средства, существует недостаток методических и технологических подходов в работе со сказкой, ориентированных на детей дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы детского сада.

На базе МБОУ "Петуховская СОШ" нами было проведено исследование на определение особенностей просоциального поведения детей в разновозрастной группе. В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста (3-6 лет) в количестве 9 человек, из них 4 мальчика (44%) , 5 девочек (56%).

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по обозначенной теме;

2. Выделить критерии исследования;

3. Подобрать диагностический инструментарий.

Анализ литературы позволил выделить критерии исследования: социометрический статус детей в группе, характер участия в действиях сверстника, степень выраженности сопереживания сверстнику, характер и степень проявления просоциальных форм, чувствительность, инициативность, эмоциональный фон.

Для оценки критериев нами использовались след методы: "Два домика" (авт. Т.Д. Марцинковская), метод наблюдения и метод проблемных ситуаций "Одень куклу" (авт. Е. О. Смирнова) Исследование *социометрического статуса* детей выявило следующее: популярных детей оказалось 22%, предпочитаемыми являются 56%, игнорируемых – 11%, отвергаемых – 11%.

Исследование межличностных отношений показало: *характер участия в действиях сверстника* проявлялся у всех детей по-разному, но у 56% преобладали позитивные оценки детей. 11% негативно отозвались о выполнении задания другим, а 33% проявили демонстрационное оценивание, приводя в пример себя. *Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику* проявлялись следующим образом: неадекватной реакцией не обладал ни один ребенок, а индифферентной – 22%. Частично адекватную реакцию проявили 33%, соглашаясь как с положительными, так и с отрицательными отзывами взрослого, а адекватную – 45%, радуясь положительным отзывам и не соглашаясь с критикой.

*Характер и степень проявления просоциальных форм поведения* проявились таким образом, что отказом в помощи не ответил ни один ребенок, провокационная помощь была отмечена только у 11%, когда он предложил помочь с условием, что потом помогут и ему. Прагматическую помощь проявили 33%, сказав, что сначала они оденут свою куклу, а затем помогут товарищу. А безусловную помощь и в большинстве случаев по собственной инициативе предложили 56%, сразу заявив, что в его конверте есть детали от других кукол и их могут брать те, кому они нужны.

Слабой *инициативностью* обладает 22%, не проявили инициативность 11%, среднюю инициативность проявили 11%, а активной – 56%.

*Чувствительность* к воздействиям сверстника отсутствует у 11%, слабая – у 22%, средней чувствительностью обладают 22%, а высокая чувствительность отмечается у 45%.

Детей с преобладающим негативным *эмоциональным фоном* выявлено не было, позитивным эмоциональным фоном обладают 56%, нейтрально-деловым – 44%.

По социометрической методике "Два домика" видно, что в группе есть отвергнутый ребенок, а предпочитаемых детей больше, чем звёзд. Так как принятых и предпочитаемых детей больше, то это означает, что есть те дети, с которыми мало общаются и играют редко. Мы наблюдаем, что взаимных выборов не так много. А это значит, что дети общаются только с теми ребятами, которых выбрали. Из этого следует, что в группе коллектив не сформирован, нет сплочённости и доверия друг к другу.

Следующая методика "Одень куклу" была направлена на исследование межличностных отношений. Проанализировав полученные результаты, нами было выявлено, что большинство детей могут сопереживать сверстнику и проявлять просоциальное поведение, а также предлагают безусловную помощь, но есть дети, которые равнодушны к сверстникам и предлагают помощь прагматическую, и они чаще всего "выпадают" из детского коллектива. Из всего этого можно сделать вывод, что в группе не совсем благоприятная атмосфера, и часть детей не может найти подход к сверстникам.

И в ходе наблюдения удалось выяснить, что детей с преобладающим позитивным эмоциональным фоном больше, чем с нейтрально-деловым, а также высокой инициативностью и высокой чувствительностью к сверстнику обладает большинство детей. Из этого следует, что большая часть детей в группе способна заводить и поддерживать отношения друг с другом, умеет общаться, но происходит это в деловом общении. Но также есть два ребенка, которые обладают низкими показателями по всем исследуемым параметрам, что свидетельствует о том, что у них не развита потребность в общении со сверстниками, что является преградой в развитии межличностных отношений.

На основании полученных результатов можем сделать вывод о том, что трое детей старшего возраста обладают большим уровнем просоциального поведения, поскольку у них набралось наибольшее количество баллов по исследуемым критериям, а дети среднего дошкольного возраста показали результаты немного ниже, но тем не менее можно сказать о том, что просоциальное поведение для них так же свойственно. В ходе наблюдения было замечено, что дети старшего возраста помогают младшим, а младшие "тянутся" за старшими, приобретая навыки общения и поведения.

Исходя из полученных данных перспективой нашего дальнейшего исследования будет являться разработка формирующего эксперимента, который предполагает работу со сказкой в различных направлениях:

- знакомство со сказками, содержание которых способствует формированию просоциального поведения;
- театрализация сказок;
- проектная деятельность.

---

## Литература

1. Фурманов, И. А. Социально-психологические проблемы поведения : Курс лекций для студентов отделения психологии / И.А.Фурманов. – Мн.: БГУ, 2001. – 91 с.
2. Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е. О. Смирновой. – Москва : Воронеж, 2000. – 235 с.

УДК 373.22  
ГРНТИ 14.23.17

## **ЗНАЧЕНИЕ ВЫБОРА ИГРУШКИ ДЛЯ РЕБЕНКА**

### **THE VALUE OF CHOOSING A TOY FOR THE CHILD**

*Савельева Елена Сергеевна*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* игра, игрушка, ведущий вид деятельности

*Key words:* game, toy, leading activity

*Аннотация.* На сегодняшний день рынок детских товаров, а именно игрушек, весьма изобилен и, казалось бы, какие могут быть трудности при выборе очередной игрушки, но на самом деле такой огромный ассортимент лишь усложняет его. В данной статье представлены рекомендации по подбору игрушек для детей разных возрастов.

Игра является ведущим видом деятельности ребенка на протяжении всего дошкольного возраста. Именно в игре ребенок развивается, исследует окружающий мир, познает и формирует творческие способности, познает мир и себя, а помогает ему в этом игрушка.

Большинство родителей не придают никакого значения покупке игрушки, они действуют стихийно, выбирая игрушки исходя из внешних, поверхностных признаков (привлекательность, невысокая стоимость и пр.), но в этом деле очень важно понимать влияние игрушки на развитие современных детей. Важно помнить о таких важных критериях как развивающий потенциал, педагогическая «полезность», о которых родители в большинстве своем даже и не задумываются.

Так как для каждого возрастного периода характерен специфический вид деятельности, в котором складываются и развиваются основные новообразования возраста, одним из главных критериев выбора является соответствие конкретной игрушки возрасту ребенка.

Е. О. Смирнова предлагает следующую логику развития детской деятельности и делает акцент на соответствии игрушки возрасту [1].

Так, в первом полугодии первого года жизни ведущей деятельностью является ситуативно-личностное общение со взрослыми. Данное общение является непосредственным, т.е. не предполагает никаких стимулирующих средств. Главным мотивом и стимулом непосредственного общения является эмоциональное отношение взрослого человека. Исследователи выяснили, что кукла вызывает у ребенка положительные эмоции, долгое рассматривание лица куклы вызывает интенсивный комплекс оживления. Таким образом, в первом полугодии первого года жизни для стимула положительных эмоций и общего

развития младенцам нужны реалистичные куклы, схожие с образом человека.

С третьего месяца жизни начинает развиваться манипулятивная деятельность, возникает акт хватания, происходит становление сенсорных структур, соответственно в этот период нужны игрушки, стимулирующие зрительное и слуховое сосредоточение и целенаправленное схватывание, различные погремушки отлично выполняют эти функции. Так же они помогают младенцу получить обратную связь, за счет зрительного и слухового эффекта.

Манипулятивная деятельность становится ведущей ко второму полугодию. Ребенку в этом периоде нужны игрушки, которые дадут возможность осуществлять разнообразные вариативные действия (открывать, прятать, передвигать, вынимать и т.д.). Благодаря подобным манипуляциям у ребенка развивается сенсорная и моторная сферы, совершенствуется восприятие и закладывается познавательная активность.

После года складывается предметная деятельность, она обеспечивает развитие всех остальных сторон жизни: внимания, памяти, речи, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Главным в предметной деятельности является интерес ребенка к предметам и действиями с ним: он выделяет основные признаки предметов (форму, размер, цвет), осуществляет различные действия (открывает, закрывает, соединяет, строит и т.д.). Для осуществления предметной деятельности игрушки должны давать ориентиры для последовательности операций, быть направленными на реализацию правильного, культурно заданного способа действия, на выделение значимых признаков. К таким игрушкам можно отнести автодидактические игрушки (пирамидки, матрешки, вкладыши и др.), они сами подсказывают, что с ними нужно делать. Важно и то, чтобы игра имела возможность для вариативных действий. Например, колечки от пирамидки можно собрать «наоборот», а можно и вовсе использовать их не в предметной, а в режиссёрской игре в качестве тарелок для кукол.

В раннем возрасте происходит разделение предметно-практической и игровой деятельности с предметами. Ребенок проделывает с реалистичными игрушками те же действия, которые выполняют взрослые (кормят, одевают кукол, накрывают на стол и др.). Такая игра является продолжением предметной и включает в себя элементы ролевой и сюжетной игры. Л. С. Выготский называл такую игру ребенка квази игрой, так как со стороны кажется, что это уже игра, но для ребенка это просто воспроизведение действий взрослого [2].

К концу раннего возраста ведущим видом деятельности становится сюжетная игра, к которой относятся режиссерская, сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация и различные их вариации.

Главная задача игрушек, предназначенных для сюжетной игры – научить ребенка выходить за пределы воспринимаемой ситуации, принимать на себя образ и действие от имени другого. К таким игрушкам относят образные игрушки, воплощающие образ человека или животного, а атрибуты в виде посуды, мебели и одежды лишь помогают реализовать желания и действия персонажа. По словам Л. С. Выготского игра есть «внешнее выражение внутреннего мира ребенка». Так, играя с куклой, ребенок выражает себя – свой опыт, свои знания, переживания, воспроизводит то, что его волнует. Делает он это, конечно же, не осознанно, проговаривая все диалоги за куклу. А «диалог» с игрушкой в свою очередь является важным этапом формирования внутреннего диалога, который впоследствии превратится во внутреннюю речь. Исходя из этого, игрушка должна быть открытой, не навязывать определенные состояния и действия, а способствовать проявлению собственной активности – своего голоса, своих движений.

По словам Д. Б. Эльконина в дошкольном возрасте сюжетно-образная игра является ведущим видом деятельности, но не единственным [3]. Параллельно игры с правилами входят в жизнь ребенка. В играх с правилами правила являются единственными и обязательными для всех участников игры, что не скажешь о сюжетных играх, в которых правила связаны с субъективным, личным пониманием ребенком разыгрываемой ситуации. Еще одним отличием игр с правилами является то, что они изначально имеют заранее заданный результат, который в дальнейшем и определяет выигрыш одного из играющих. Материал для игр с правилами должен иметь понятные и очевидные правила, задающие осознанный и очевидный ориентир для действий ребенка. Сложные задания (физические, умственные) не должны отвлекать от основной цели игры.

В связи с этим возникает проблема выбора игрушек для детей. Для этого существует много возможностей. Например, множество телевизионных программ, в которых специалисты (педагоги, психологи) рассказывают о воспитании детей. Практически каждая вторая мама активно пользуется социальными сетями – читает популярные блоги о материнстве, в которых как раз и можно освещать подобные темы, например, устраивать дискуссии и делиться своим опытом. Помочь могут и продавцы-консультанты, которые обладают специальными компетентностями. Однако наиболее эффективным мы считаем консультации, которые может проводить сотрудник ДОО, оказывать их можно в разных формах:

- родительские собрания
- мастер-классы по созданию игрушек, которые могут проводиться совместно с детьми

- стендовые материалы
  - раздаточные материалы
  - совместное с родителями посещение детских магазинов
- Мы полагаем, что вышеозначенные виды могут быть эффективными в плане оказания помощи родителям.

### **Литература**

1. Смирнова, Е. О. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек / Е. О. Смирнова Салмина, Н. Г. Абдулаева, Е. А. Филиппова, И. В // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С.16-25.
2. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Изд. 2-е. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
3. Выготский, Л. С. Роль игры в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопр. психол., 1966. – Вып. 6. – С. 62-76.

УДК 373.2  
ГРНТИ 14.23.07

## **К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ**

## **THE PROBLEM OF THE INFLUENCE OF NON-TRADITIONAL FORMS OF ARTISTIC ACTIVITIES FOR THE INTELLECTUAL READINESS OF THE CHILD TO SCHOOL**

*Синицына Лидия Валериевна*

Научный руководитель: Л.Г. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* ФГОС ДО, предметно-пространственная среда, интеллектуальное развитие детей, изобразительное искусство, готовность к школе.

*Key words:* FSES PE, subject-spatial environment, the cognitive development of children, fine art, school readiness.

*Аннотация.* Реализация ФГОС ДО способствует к формированию познавательных интересов, предпосылок учебной деятельности, интеллектуальных качеств при условии насыщенной, разнообразной, вариативной, доступной предметно-пространственной среды.

Организация предметно-пространственной среды оказывает существенное влияние на формирование интеллектуального развития ребенка, готовности его к школе. Наиболее успешное средство для достижения этого эффекта является – изобразительная деятельность.

Основными задачами современной дошкольного образования являются задачи формирования общей культуры личности детей, в том

числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности [1, с. 7].

По мнению Сухомлинского В.А. истоки способностей и дарований детей находятся на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами: чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок. Стремление к познанию окружающего мира должно быть активным взаимодействием детских рук с окружающей средой, чтобы ребенок наблюдал не только глазами, но и руками, проявлял и развивал свою наблюдательность не только вопросами, но и трудом [2, с. 130].

В связи с этим федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) предъявляет требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы: требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде [1, с.15].

Правильная организация предметно-пространственной среды влияет на эмоциональное состояние, культуру поведения, на формирование интеллектуальной готовности обучения в школе.

Одним из эффективных средств, способствующих к интеллектуальной готовности к школе, выступает изобразительная деятельность. Она проявляет интерес к познанию, восприятию ребенком окружающего мира, влияет на всестороннее развитие личности, поскольку эта деятельность позволяет приобщить к самостоятельности, развить творческие и умственные способности детей. Поскольку данная деятельность не является самоцелью, а углубляет и расширяет познания об окружающем мире.

К изобразительному искусству можно отнести следующие виды деятельности ребенка дошкольного возраста:

- рисование;
- аппликация;
- лепка.

В процессе рисования, аппликации, лепки у детей-дошкольников формируется, развивается наблюдательность, эстетическое восприятие, воображение, мелкая моторика пальцев рук и координация движений. Поэтому очень важно чтобы в детском саду учебно-воспитательную деятельность сопровождалась яркими, содержательными занятиями. Ведь чем насыщеннее впечатления детей, чем богаче опыт, тем успешнее будет развиваться их изобразительные навыки и умения,

а следственно рисунки и аппликации их будут разнообразными, выразительными и интересными [3, с. 21].

По мнению Комаровой данные виды деятельности, имеют значение так же и для всесторонней подготовки детей к школе, к выработке психологической готовности к учению. Так в дошкольном учреждении у них формируется умение выслушивать педагога, выполнять его требования, проявляется интерес к узнаванию новой информации, стремление к организованным занятиям [3, с. 19-20].

Для того чтобы повысить интерес к изобразительному искусству, педагоги используют нетрадиционные техники, такие как:

- Пластилинография;
- Обрывная аппликация;
- Квиллинг;
- Аппликация из салфеток;
- Аппликация из крупы;
- и другие.

Занятия с использованием нетрадиционных техник изобразительной деятельности:

- развивают пространственное мышление;
- учат детей свободно выражать свой замысел;
- побуждают детей к творческим поискам и решениям;
- учат детей работать с разнообразным материалом;
- развивают мелкую моторику рук;
- развивают творческие способности [4].

Очевидно, что изобразительное искусство разнообразно. Это разнообразие позволяет вовлекать ребятшек в этот творческий процесс. Занимаясь изобразительной деятельностью, ребенок развивает произвольные стороны психических процессов. Одним из итогов интеллектуального развития является формирование начальных умений у младших дошкольников к учебной деятельности, в том числе и психологической готовности к школе.

---

## Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : Приказы и письма Минобрнауки РФ. – Москва: ТЦ Сфера, 2017. – 96 с. (правовая библиотека образования).
2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. / В. А. Сухомлинский. – 4-е изд. – Киев : Радянська школа, 1973.
3. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду : Обучение и творчество / Т. С. Комарова. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Хаустова, Е. Н. Обобщение опыта нетрадиционные техники. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://haustovaelena.netdo.ru/news/5771> (дата обращения: 01.03.2017).
5. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. / В. С. Мухина. – 4-е изд. – Москва: Академия, 1999. – 456 с.

УДК 373.2.01  
ГРНТИ 14.23.05

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА**

**THE RESULTS OF THE STUDY OF SOCIO-COMMUNICATIVE  
COMPETENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE  
IN THE CONDITIONS OF A COMPREHENSIVE APPROACH**

*Скащук Юлия Валерьевна*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* комплексный подход, социально-коммуникативная компетентность, старший дошкольный возраст, исследование, констатирующий эксперимент, диагностика.

*Key words:* an integrated approach, socio-communicative competence of senior preschool age, a study concerning the experiment, diagnostics.

*Аннотация.* Дошкольный возраст связан с важными достижениями в формировании социально-коммуникативной компетентности. В статье описан констатирующий эксперимент исследования социально-коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста в условиях комплексного подхода. Представлены его результаты, подобран диагностический инструментарий, определены педагогические условия для комплексного взаимодействия специалистов.

ФГОС дошкольного образования предполагает развитие личности в соответствии с определенными направлениями развития и образования детей, в том числе социально-коммуникативном [1, п. 2.6].

В психолого-педагогических исследованиях компетентность рассматривается как ключевое понятие развития личности на разных этапах онтогенеза. В последнее время все чаще говорят о «компетентности», «компетенции», «компетентностном подходе» в сфере образования (А. В. Хуторский, 1998, Б. Д. Эльконин, 2001, И. А. Зимняя, 2002, Л. В. Михайлова-Свирская, 2013). Это связано с процессом обновления содержания дошкольного образования [1]. Социальному развитию дошкольников всегда уделялось большое внимание (А. В. Запорожец, 1963, Д. Б. Эльконин, 1964, Е. О. Смирнова, 1985, В. С. Мухина, 1995, Я. Л. Коломинский, 2001), так как дошкольный возраст, как никакой другой, насыщен очень важными достижениями в социально-коммуникативном развитии ребенка: овладение собственными эмоциями, произвольным поведением, совершенствование мыслительной

деятельности. Играя, занимаясь, общаясь с взрослыми и сверстниками, ребенок учится жить рядом с другими, старается учитывать их интересы, правила и нормы поведения в обществе, т.е. становится социально компетентным.

Мы считаем, что формирование социально-коммуникативной компетентности будет возможным при соблюдении определенных педагогических условий, основными из которых является реализация одного из инновационных подходов – комплексного. Под комплексным подходом мы понимаем семейно-центрированный взгляд на воспитание, развитие и обучение ребенка. При реализации такого подхода в центре воспитательного воздействия оказывается не только ребенок, а вся его семья, которая взаимодействует со специалистами дошкольного учреждения. Понятие семейно-центрированного подхода дано В. Р. Шмидт, которая применяет его в решении проблем «особого» ребенка, в первую очередь ребенка с травматичным опытом, под которым понимается ребенок с ограниченными возможностями, приемный ребенок [2, с. 3]. В связи с этим мы считаем, что опыт В. Р. Шмидт в адаптированном виде может быть успешно реализован в работе с детьми старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

На базе МАДОУ «Детский сад № 48» ЗАТО Северск был организован констатирующий эксперимент, цель которого – определение педагогических условий для комплексного взаимодействия специалистов. В исследовании участвовали 40 воспитанников подготовительной к школе группы (две группы по 20 человек), 40 родителей и 8 педагогов, работающих с детьми данных групп – воспитатели (4 человека), педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор по физической культуре и музыкальный руководитель.

Задачами исследования стали:

- выявить особенности формирования социально-коммуникативной компетентности старших дошкольников;
- проанализировать влияние комплексного взаимодействия педагогов и родителей на развитие социально-коммуникативной компетентности.

Для оценки социально-коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста использовали диагностические материалы, разработанные О. В. Дыбиной [2, с. 34]. Параллельно применяли метод наблюдения, когда в процессе свободной деятельности детей педагог фиксировал частоту проявления параметров, диагностирующих формирование социально-коммуникативной компетенции: понимание и вербализация эмоционального состояния сверстника, взрослого; умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; умение вести простой диалог со взрослыми и сверст-

никами; умение спокойно отстаивать свое мнение; умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей; умение принимать участие в коллективных делах; умение принимать и оказывать помощь; умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях [2, с. 34].

Для исследования межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста провели социометрический эксперимент «У кого больше» (разработан Я. Л. Коломинским).

Помимо этого выявляли особенности поведения специалистов ДОУ, связанные с взаимодействием с ребенком, с разрешением конфликтных ситуаций между детьми, используя анкету «Стиль педагогического общения» (автор Е. А. Морозова) [4].

Изучение характера взаимоотношений родителей с детьми проходило посредством заполнения анкеты «Какой Вы родитель?» (автор С. В. Чиркова) [5, с. 36],

Полученные нами результаты диагностики позволяют сделать следующие выводы: у 11 человек (55%) как контрольной, так и экспериментальной групп наблюдается средний уровень развития социально-коммуникативной компетентности. Высокий уровень развития данной компетентности отмечен у 5 человек (25%) контрольной группы и у 4 человек (20%) экспериментальной группы. Остальные дети – 4 человека (20%) контрольной группы и 5 человек (25%) экспериментальной группы – имеют низкий уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности.

Выводы по результатам исследования социометрического статуса детей в контрольной и экспериментальной группах следующие: в контрольной группе 3 человека (15%) имеют статус «звезды». Детей со статусом «непринятые» в данной группе нет. Статус «принятые» имеют 4 ребенка (20%). Остальные 13 человек (65%) имеют статус «предпочитаемые». В целом можно говорить о том, что уровень благополучия взаимоотношений в контрольной группе определяется как высокий. Коэффициент взаимности составляет 16%, то есть низкий, что свидетельствует о фактической разобщенности группы на отдельные группировки. Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями равен 50%, что позволяет сделать вывод о достаточно высокой степени удовлетворенности взаимоотношениями в группе.

В экспериментальной группе 2 человека (10%) имеют статус «звезды» Следует особо отметить наличие в данной группе детей со статусом «непринятые» – 2 человека (10%). Статус «принятые» имеют 6 детей (30%) Остальные 10 человек (50%) имеют статус «предпочитаемые». В целом можно говорить о том, что уровень благополучия взаимоотношений в экспериментальной группе определяется как

средний. Коэффициент взаимности составляет 13%, то есть низкий, что свидетельствует о фактической разобщенности группы на отдельные группировки. Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями равен 40%, что позволяет сделать вывод о средней степени удовлетворенности взаимоотношениями в группе.

Результаты анкетирования педагогов позволяют нам сделать следующие выводы: 4 человека (50%) тяготеют к демократичному стилю общения (педагог-психолог, два воспитателя, работающие с детьми контрольной группы и инструктор по физической культуре). У остальных педагогов преобладает авторитарный стиль общения. Отметим наиболее важные аспекты нашего исследования: исходная позиция педагога в работе с детьми – 5 человек (63%) ответили, что ребенок слаб, неразумен, неопытен, и только взрослый может и должен научить его и воспитать; 3 человека (37%) считают, что у ребенка много возможностей для саморазвития, взрослый должен максимально повышать активность самого ребенка. Исходя из позиции педагога 5 человек (63%) считают, что ребенок должен делиться своими мыслями и чувствами, а 3 человека (37%) считают, что ребенок должен говорить взрослому только то, что он сам захочет. Следующий важный момент – активность ребенка: 5 человек (63%) воспринимают активность положительно, но только тогда, когда активность контролируется педагогом; остальные считают, что без активности невозможно полноценное развитие.

Проанализировав результаты анкетирования родителей по группам, отметим, что большинство родителей и в контрольной (17 человек (85%)), и в экспериментальной (15 человек (75%)) выстраивают с ребенком такие взаимоотношения, которые способствуют становлению его личности. Число родителей, у которых наметились сложности во взаимоотношениях с детьми, одинаково и для контрольной, и для экспериментальной групп – 2 человека (10%). Число родителей, непоследовательных в общении с ребенком, в контрольной группе составило 1 человек (5%), а в экспериментальной – 3 человека (15%).

Обобщив результаты анкетирования педагогов, родителей и результаты диагностики детей, можно говорить о влиянии стиля общения педагогов и родителей на формирование социально-коммуникативной компетентности дошкольников. Таким образом, получаем следующие результаты: в контрольной группе воспитатели придерживаются демократического стиля общения (2 человека (100%)), большинство родителей (17 человек (85%)) уважают ребенка и относятся к нему как к личности, в итоге у 5 дошкольников (25%) отмечается высокий уровень развития социально-коммуникативной компетентности (из них 3 ребенка имеют статус «звезды») и достаточно высокая степень удовле-

творности взаимоотношениями в группе; детей со статусом «непринятые» в данной группе нет.

В экспериментальной группе воспитатели (2 человека (100%)) выбирают авторитарный стиль общения, при наличии достаточно большого числа родителей, относящихся к ребенку как к личности (15 человек (75%)), присутствуют родители (3 человека (15%)), непоследовательные в общении с ребенком. В группе наблюдается средняя степень удовлетворенности взаимоотношениями; имеются дети со статусом «непринятые» – 2 человека (10%).

Таким образом, проведение констатирующего эксперимента позволило определить педагогические условия и особенности формирования социально-коммуникативной компетентности старших дошкольников, уровень влияния педагогов и родителей на социально-коммуникативное развитие.

По результатам исследования составили план формирующего эксперимента:

- работа с исходной позицией педагога;
- работа по выработке восприятия педагогом ребенка как субъекта образовательных отношений;
- формирование положительного отношения к активности ребенка без постоянного контроля;
- работа по выработке адекватной самооценки ребенка, принятия себя;
- работа по формированию навыков общения (разрешение конфликтов, умение слушать собеседника);
- работа по улучшению взаимоотношений ребенок-родитель, реализация которого будет способствовать совершенствованию социально-коммуникативной компетентности дошкольников.

## **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Шмидт, В. Р. Психологическая помощь родителям и детям : тренинговые программы. / В. Р. Шмидт. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 256 с. (Библиотека практического психолога).
3. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет / Под ред. О. В. Дыбиной. Мозаика Синтез; Москва, 2010 – 48 с.
4. Морозова, Е. А. Анкета «Стиль педагогического общения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.moi-detsad.ru/metod11-34.htm> (дата обращения: 14.03.2017).
5. Родительские собрания в детском саду. Подготовительная группа / авт.-сост. С. В. Чиркова. – Москва : ВАКО, 2015. – 336 с. (Дошкольники: учим, развиваем, воспитываем).

# СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

---

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23.09

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКЕ

### USE OF PROBLEM SITUATIONS IN TRAINING OF PRESCHOOL CHILDREN IN ELEMENTARY MATHEMATICS

*Борисова Наталья Федоровна*

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад № 60*

*Ключевые слова:* познавательное развитие, проблемные ситуации, технология проблемного обучения, дошкольник, формирование элементарных математических представлений.

*Keywords:* informative development, problem situations, technology of problem training, preschool child, formation of elementary mathematical representations

*Аннотация.* На сегодняшний день существует немало способов сделать воспитательно-образовательный процесс наиболее интенсивным и оптимальным. Одним из них является метод проблемных ситуаций важнейший принцип которого – сообщать знания в их движении и развитии. Описываются в работе этапы проблемной ситуации, правила их создания, методические приёмы и положительные стороны применения данного метода.

Уже давно отечественными методологами, такими как Загвязинский В.И., Данилов М.А. выявлено следующее: самое серьёзное воздействие на усовершенствование обучения осуществляют требования, предъявляемые обществом, на которое объективно влияют непрерывный прогресс производства, науки, техники, культуры и социальных отношений. [1, 186] Сегодня актуальная потребность для общества: не исполнитель, а уникальная творческая личность с альтернативным

мышлением. Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает существенные изменения в системе дошкольного образования. ФГОС ДО предписывает использовать формы деятельности дошкольников, при которых бы синтезировались все элементы общения познавательного, продуктивного, игрового. [2]

Познавательное развитие как одно из направлений развития дошкольника, включающее первичные математические знания – обладает уникальными возможностями. Это сильный мотиватор развития ребенка, его первостепенных личностных качеств: внимания и памяти, мышления и речи. Умение сравнивать предметы или явления, обобщать или конкретизировать их, способности к анализу, классификации понадобятся при освоении современной программы по математике в школе, где принципиальное значение будет уделяться логической составляющей. Следовательно, деятельность воспитателя следует направить на поиск результативных средств развития логического мышления дошкольника. Практика проведения мероприятий по ознакомлению с элементарной математикой показала, что если ребенок вовлекается активно в поиск гипотезы, построения алгоритма и метода решения, то у него формируется самостоятельность, что позволит поддерживать интерес к занятию. При этом творческое отношение к познанию происходит успешнее.

Любознательность ребёнка, которая выражается в безграничном потоке вопросов, – это первоисточник его познавательного и творческого развития. Без вопросов друг к другу неосуществим диалог между воспитателем и ребенком. Когда занятия сопровождаются диалогом и совместными размышлениями, они очень легко трансформируются в исследовательскую работу. Если познаваемое не давать ребёнку в готовом виде, то оно станет предметом его исканий. Он самостоятельно, либо совместно с взрослым, всё зависит от навыка работы, создает, конструирует, размышляет в так называемых проблемных ситуациях.

Сама идея проблемного обучения имеет уже не малую историю. Корни её уходят к началу XX столетия на Запад. В отечественной педагогике разработка этого вопроса начинается с 50-х г.г. Активными участниками в формулировке принципиальных положений концепции стали Кудрявцев Т.В., Лернер И.Я., Матюшкин А.М., Махмутов М.И., Скаткин М.Н. и другие. Обозначились основные признаки данного типа обучения: это есть специфически организованная на принципе проблемности деятельность обучаемого, при которой он самостоятельно производит поисковую деятельность на усвоение готовых выводов науки. [3, 248]. Одним из основных методов, который удачно применим в работе с дошкольниками, является проблемная ситуация.

Проблемная ситуация способна организовать воспитательно-образовательный процесс. Условие для её зарождения есть потребность ребенка в получении ответа на возникшие трудности. Как показала практика, ребёнок в столкновении с проблемными ситуациями приходит в замешательство. Но если ребёнок знает алгоритм, как действовать, то это обеспечит успех его деятельности, успешный результат, которой, в свою очередь, простимулирует активность и поддержит устойчивую мотивацию. Этапы проблемной ситуации:

- Есть трудность, и ребёнок её почувствовал.
- Сформулировал проблему сам или при помощи взрослого.
- Возникло желание решить эту проблему.
- Ребенок сумел это сделать.

Общее правило при создании проблемной ситуации: она создается при помощи специальных вопросов воспитателя, акцентирующих внимание на новизне и важности объекта, чтобы активизировать действия ребёнка на его познание. Всякая проблемная ситуация строится строго индивидуально. Это должна быть не излишне трудная, но не излишне легкая познавательная задача, которая не создает для детей никакой проблемы. Таким образом, прежде чем создать проблемную ситуацию, воспитателю необходимо знать уровень знаний ребенка по изучаемой теме и его интеллектуальные возможности обучаемых. Опыт показывает, что дети не всегда могут сразу решить сформулированную проблему, поэтому от воспитателя требуется создание частных «подпроблем», которые подведут ребёнка к пониманию основного вопроса.

Характерно использование особых методических приемов при создании ситуаций:

- Показать дошкольнику, что существует противоречие.
- Рассмотреть ситуацию с разных точек зрения.
- Создать для ребёнка ситуации выбора.
- Предложить провокационную ситуацию.
- Задачи, содержащие проблему.

Можно отметить следующие положительные стороны применения проблемной ситуации. Во-первых, она может использоваться на всех этапах образовательного процесса: когда даётся новый материал или закрепляется, либо для решения контрольных заданий. Во-вторых, проблемность в математике появляется непринужденно, для этого не требуется никаких неестественных ситуаций. В принципе, это может быть любая логическая задача, над её решением ребенок должен задуматься. И самое главное, внедрение проблемного обучения даёт возможность стать ребёнку активным участником всего учебного процесса.

В заключении хотелось бы отметить, что ожидаемые результаты от применения в работе воспитателя проблемных ситуаций при формировании знаний по элементарной математике ориентированы не только на развитие способностей и умственных возможностей дошкольника, но и на интерес к познанию, чувству уверенности в своих знаниях, стремлению к преодолению трудностей, интеллектуальному удовлетворению, т. е. на подготовленность к школе.

### **Литература**

1. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
2. ФГОС дошкольного образования / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные теории (вопросы). – Москва: Педагогика, 1975. – 368 с.
4. Загвязинский В.И. Психология мышления и проблемное обучение. – Москва: «Знание», 1983. – 96 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНЫХ ИГР**

## **THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF GAMES WITH TEXTS**

*Гайдамак Екатерина Игоревна*

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук, доцент  
кафедры дошкольного образования Института психологии и педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* старшие дошкольники, игры с текстами, дидактические игры, подвижные и малоподвижные игры, пальчиковые игры, игры-драматизации

*Key words:* senior preschoolers, games with texts, didactic games, mobile and inactive games, finger games, drama games

*Аннотация.* В статье проанализированы вопросы влияния игровой деятельности на речевое развитие детей, рассматриваются условия и способы интеграции различных игр с текстом с задачами речевого развития старших дошкольников.

Во время работы по Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования перед нами стоит архиважная задача: не только научить детей воспринимать программный материал в процессе игры, творчества и тесного взаимодействия с другими воспитанниками, но и самим научиться а заинтересовывать их, мотивировать на получение определенного объема знаний. Мы не предоставляем детям знания в готовом виде, не читаем им лекций, наставлений, а приводим детей к определенным выводам, открытиям, которые ребенок должен сделать сам.

Какие же открытия может сделать ребенок в образовательной деятельности, направленной на развитие его речи? Ребенок должен усвоить определенные правила и каноны родного языка без формулировок этих правил. Вот здесь и нужна словесная игра, которая дает определенный речевой образец.

Задача педагога – научиться варьировать виды деятельности, быть эмоциональным, артистичным, использовать максимум наглядности, элементы сказки, сюрприза; уметь перемещаться в групповом пространстве (использовать в своей работе динамические, релаксационные паузы, пальчиковые игры, речь с движением, логоритмику, игры-хороводы и т.д.)

Образовательная область «Речевое развитие» – одна из самых важных образовательных областей. В старшей группе детского сада она еще и осложняется тем, что детей начинают подводить к обучению грамоте и они начинают усваивать такие сложные лингвистические категории, как синтаксис (дошкольники узнают, что предложение состоит из слов), словообразование (слова состоят из слогов и букв, окончания прилагательных меняются в зависимости от того, с существительными какого рода данное прилагательное употребляется и т.п.), начинают осваивать элементы морфологии (узнают, что есть слова, обозначающие предметы, слова-признаки и слова-действия). Поэтому чтобы организовать работу по развитию речи, педагог должен сам владеть определенным объемом знаний: иметь чистую (в звуковом отношении), правильную, грамотную, образную речь, знать алгоритм описания картинок, уметь составить увлекательный рассказ по картине и дать речевой образец, речевую модель, уметь правильно, логично и увлекательно для ребенка поставить вопросы, обладать талантом доверительного разговора с детьми.

Развивая речь дошкольников начиная с первой младшей группы, приходится обращаться к различным видам текста, используя прозаический, стихотворный текст, тексты малых фольклорных жанров. Особенно распространены и разнообразны игры в сопровождении текста в старшем дошкольном возрасте. Поэтому текст в процессе

развития речи играет большую роль как средство формирования связной диалогической и монологической речи, воспитания звуковой культуры речи.

Рассмотрим понятие «текст» с лингвистической точки зрения и методы работы с текстом в старшем дошкольном возрасте. В самом общем виде текст характеризуется как "продукт речемыслительной деятельности людей, возникающей и в процессе познания окружающей действительности, и в процессе непосредственной и опосредованной коммуникации" [1]. В то же время некоторые исследователи отмечают, что определение текста просто как результата речевой деятельности требует принципиального уточнения с точки зрения психолингвистики. Так, Л.Н. Мурзин пишет: "... текст – это не просто продукт речевой деятельности, но и сам процесс создания продукта. Он не существует вне нашего сознания, вне процессов порождения и восприятия. Следовательно, текст по своей природе процессуален и динамичен. Это и результат нашей речевой деятельности, и в то же время сама деятельность"[5].

И.Р. Гальперин в определении текста прежде всего выделяет грамматико-когезиальные связи и понятие целостности. Он пишет: "Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку" [3].

Выделим основные составляющие понятия «текст»: это продукт речемыслительной деятельности человека и в то же время сама деятельность, результат речетворческого процесса, обладающий динамичностью и процессуальностью. Следовательно, текст оказывает определенное влияние на развитие речи человека, так как он непосредственно связан с речью. Поэтому многие игры используются в качестве средства развития речи, и вполне понятно, что многие из них имеют текстовое сопровождение. Рассмотрим некоторые примеры.

Дидактическая игра – сильный стимулятор умственной и коммуникативной деятельности детей. Она позволяет закрепить знания и навыки дошкольников, применить их на практике, приучает к самостоятельности в работе, соблюдению норм речевого этикета, активизирует творческую деятельность. Дидактические игры используются для решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, изменения и образования слов, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь. Некоторые

игры требуют от детей активного использования родовых и видовых понятий, например, «Назови одним словом» или «Назови три предмета». Нахождение антонимов, синонимов, слов сходных по звучанию, является главной задачей многих словесных игр. Большинство дидактических игр сопровождается текстом. Приведем примеры некоторых из них. Игра-бродилка «Стихи Барто». Цель игры – развивать связную речь, память, пространственное мышление. Подобные игры можно разработать по произведениям других писателей, поэтов, можно использовать малые фольклорные жанры (загадки, потешки, скороговорки).

Очень часто текстовое сопровождение используется в подвижных и малоподвижных играх. Часто оно дается в стихотворной форме, простыми, легко запоминающимися предложениями. Такие не только помогают детям сориентироваться в процессе игры, но и развивают память, ассоциативное мышление. По тексту подвижных игр можно условно разделить их на:

1. Текст-инструкцию – текстовое сопровождение дает четкие инструкции к действию. Например: игры «Затейники», «Гуси-лебеди», «День-ночь»

2. Текст-ассоциация – текстовое сопровождение направляющее действие детей на имитацию действий животных, людей определенных профессий, предметов рукотворного мира человека. Например: Игра «Мышеловка».

3. Текст-диалог – текстовое сопровождение в виде диалога с неизменяемыми фразами в начале диалога и изменяемой в конце. Например: игра «Краски», «Кот и мыши».

Следующий вид игр, в которых активно используется текст, это пальчиковые игры. Движение пальцев и кистей рук ребенка имеют особое развивающее воздействие. Японским врачом Намикоси Токудзиро была создана оздоравливающая методика воздействия на руки. По его мнению, в пальцах и кистях рук расположено очень большое количество акупунктурных точек, при воздействии на которые можно повлиять на здоровье внутренних органов, которые связаны с ними рефлекторно. Талантом же русской народной педагогики созданы такие игры, как «Ладушки», «Сорока-белобока», «Коза-рогатая» и др. Многие родители видят в них только развлекательное действие, а не развивающее и оздоравливающее воздействие. Исследования отечественных физиологов также подтверждают связь развития рук с развитием мозга. Работы В.М. Бехтерева доказали влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности и развитие речи. Простые движения рук помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственное напряжение. Они способствуют произношению многих звуков, а значит – развивать речь ребенка.

Роль текста в пальчиковых играх практически сходна с ролью в подвижных играх. Текст, сопровождающий движения в зависимости от его содержания, способствует развитию артикуляционной моторики, развивает словотворчество, ассоциативное мышление, речедвигательные навыки и память.

Самым ярким примером использования текста в игре являются игры-драматизации и театрализованные игры. Эти игры способствуют развитию внимания, памяти, мышления, умений передавать эмоции и характер персонажей с помощью тембра, высоты голоса и выразительности речи, словотворчества и т.д. Они проводятся, как правило, по мотивам прочитанных литературных или фольклорных произведений. В них большая часть текста сходна с произведениями литературы или передает его содержание. Игры-драматизации требуют от участников предварительной подготовки, которая включает в себя знакомство с произведением, раскрытие характера каждого героя, а также заучивание некоторых значимых реплик, которые выявляют неповторимость и узнаваемость того или иного произведения. Например, в сказке «Колобок» – это «Колобок, колобок я тебя съем!», в «Теремке» – «Кто, кто в теремочке живет? Кто, кто в невысоком живет?»

Таким образом, мы видим, что текстовое сопровождение используется практически во всех видах детских игр, что дает нам основание полагать, что развивать речь ребенка раннего и дошкольного возраста можно посредством разных видов игр. Помимо речевого развития у ребенка происходит развитие памяти, мышления, умение обобщать предметы по общему признаку, выделять из общего части. Также подобные игры способствуют развитию ассоциативного мышления, речедвигательной и артикуляционной деятельности, физическому развитию. Игры с текстовым сопровождением помогают поднять эмоциональный настрой ребенка, пробудить в нем интерес к игре и желание стать активным ее участником и, как следствие, развитие тех сторон личности старшего дошкольника, на которые нацелены данные игры.

### **Литература**

1. Абрамов, Б.А. Текст как закрытая система языковых знаков / [Текст] // Лингвистика текста: материалы научной конференции. Ч.1. – М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 1974.
2. Аджи А.В. Открытые мероприятия для детей старшей группы. Образовательная область «Речевое развитие». Практическое пособие для старших воспитателей, методистов и педагогов ДОУ, родителей, гувернеров. – Воронеж: ООО «Метода», 2014 – 288 с.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст]. – М.: Наука, 1981.
4. Герасимова А.С. Уникальное руководство по развитию речи – М.: Айрис-пресс, 2007. – 160 с.

5. Мурзин, Л.Н., Штерн, А.С. Текст и его восприятие [Текст]. – Свердловск: Изд. Уральского ун-та, 1991.
6. Петруссинский, В.В. Искусство общения в играх. – М.: Владос, 2007.

УДК 373.2  
ГРНТИ 14.23

## **ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ЗАГАДОК ПО ВЫЯВЛЕНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К РЕЧЕВОМУ ТВОРЧЕСТВУ**

### **DIAGNOSTIC TOOLS ON MATERIAL OF RIDDLES TO IDENTIFY THE ABILITIES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN TO SPEECH WORK**

*Железнякова Тамара Витальевна*

Научный руководитель: О.И. Киселёва, канд. филол. наук,  
доцент кафедры дошкольного образования

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* диагностический инструментарий, загадка, речевое творчество, старшие дошкольники.

*Key words:* diagnostic tools, riddle, verbal creativity, senior preschool children.

*Аннотация.* В статье дается обоснование возможности использования загадки как педагогического средства при диагностике способностей старших дошкольников к речевому творчеству.

Проблема развития способностей детей дошкольного возраста в разнообразных формах активности – игровой, познавательно-исследовательской, коммуникативной, изобразительной, музыкальной деятельности, конструировании, восприятии художественной литературы и фольклора – является наиболее обсуждаемой в дискуссиях педагогов и психологов.

Вопросами развития воображения и творчества занимались Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. Т. Кудрявцев, В. А. Левин и другие. Работы по изучению способностей и одаренности детей принадлежат известным психологам Б. М. Теплову, А. Н. Леонтьеву, С. Л. Рубинштейну, В. С. Мухиной и другим. Исследования отечественных педагогов и психологов указывают на возможность и необходимость развития у детей в дошкольном детстве способностей к речевому творчеству.

Понятие "речевое творчество" сопряжено с такими основными терминами образования, как "речь", "речевая деятельность" и понимается нами как коммуникативная продуктивная деятельность детей, в про-

цессе которой создается творческий продукт в виде устных сочинений – сказок, рассказов, стихов, загадок и т.д.

Необходимо заметить, что далеко не все дети овладевают умением создавать собственные сочинения, при этом грамматически правильно, связно, выразительно. Психологи объясняют трудности развития речевого творчества многими причинами: недостаточной сформированностью психических процессов (мышления, восприятия, воображения), малым жизненным опытом, неразвитой языковой способностью, отсутствием опоры на внешние объекты, существующие в других видах деятельности. Поэтому большинство исследователей подчеркивают необходимость специального обучения для развития речевых творческих способностей детей [1, с. 165].

В связи с развитием речевого творчества детей следует обратить внимание на необходимость переосмысления роли и потенциала загадки в современной педагогике.

По нашей оценке, ведущее место в развитии детских способностей к художественно-речевому творчеству занимает процесс отгадывания и придумывания детьми загадок, который предполагает наличие совокупности творческих умений: умения понять загадку как описание предметов, как логическую задачу, которую нужно решить; умения перекодировать информацию с языка символов на язык образов и обратно; умения представить образ предмета по определенным его признакам, расшифровать метафору, сравнивая предметы, находя предмет со сходными признаками; умения эмоционально откликаться на средства языковой выразительности; умения видеть отличительные особенности жанра загадки [2, с.40-41].

Ю. Г. Илларионова справедливо заметила, что загадки занимают особое место в общей системе воспитательно-образовательной работы по ознакомлению детей с окружающим и природой. Они побуждают ребенка к наблюдениям, познанию. Занимательная форма загадки делает учение ненавязчивым, интересным. Поэтому загадка может служить эффективным педагогическим средством в первоначальном обучении детей [3]. Процесс разгадывания загадок является для дошкольника некоей забавной игрой, в процессе которой он учится последовательно мыслить, рассуждать и доказывать, четко представлять образы предметов.

Загадки и ее разновидности (шарады, кроссворды, ребусы) также наделены познавательным смыслом, каждая тематическая группа содержит достаточно широкий круг сведений об объектах материального мира и связях между ними, что дает возможность развивать познавательную активность детей, включая наблюдательность, формировать знания о себе и существующих предметах и явлениях.

Необходимо заметить, что загадка как художественный образ позволяет формировать у детей эстетические качества личности: любовь к народному творчеству, родному языку, чувство ритма, умение воспринимать и понимать произведения художественной литературы, что ведет к качественному развитию образной речи старших дошкольников, речевых творческих способностей и обогащению словарного запаса, необходимого для подготовки к обучению в школе.

Помимо основного значения слова в загадке разгадывающий ребенок учится находить и понимать переносное значение слова и полисемию (многозначность слова).

Таким образом, потенциальные педагогические возможности детского фольклорного жанра загадки предполагают разноплановое её применение в общей системе воспитательно-образовательного процесса, направленного на развитие речевых творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Однако нужно отметить, что теоретический анализ психолого-педагогической литературы, педагогическая практика в ДОУ показывают, что потенциал загадки реализуется недостаточно: педагоги активно используют жанр загадки в лучшем случае в ходе досуговых образовательных мероприятий в качестве развлекательного средства или для выявления уровня элементарных знаний дошкольников об окружающем мире. Очевидный недостаток в работе с загадкой мы видим в том, что в современной педагогике отсутствует самостоятельная достаточно полная методика диагностики способностей детей к речевому творчеству на материале загадки, что является следствием недооценки в полной мере ее педагогического потенциала.

Мы можем констатировать лишь некоторые попытки педагогов-исследователей по включению материала загадки в общую систему диагностики развития речи старших дошкольников в части обследования речевой творческой деятельности и выявления уровня образности речи. Так, О. Н. Сомкова в разработанной диагностической тетради "Путешествие по Стране Правильной Речи" с целью оценки художественно-речевых проявлений у ребенка предлагает отдельные творческие задания на материале загадки [4]. Н. В. Гавриш в системе диагностики по выявлению уровня образности речи в итоговой серии заданий предлагает оценивание умения детей воспринимать и понимать образное содержание загадок, вычленять средства художественной выразительности из текста загадки [5].

В итоге мы пришли к выводу о том, что имеется необходимость разработки расширенного диагностического инструментария по определению уровня развития речевого творчества детей старшего дошкольного возраста с использованием загадок.

Нами была определена цель диагностики – установление уровня сформированности предпосылок у старших дошкольников к реализации речевой творческой деятельности на материале загадок. Авторский подход методики проявляется в комбинации экспериментальных творческих заданий, речевых игр на материале загадки как народной, так и авторской.

Методика проведения диагностических мероприятий подчинена принципу "от простого к сложному".

На *первом этапе* выявляется уровень владения детьми загадкой как специфическим литературным жанром, который определяется следующими *показателями*: умение определить загадку как особый жанр, разгадать загадку и обосновать ее отгадку, умение определить особенности описательной загадки, загадки на сравнение, загадки на отрицание и метафорической загадки.

Так, творческое задание "Найди загадку" имеет цель: выявить умение определить загадку среди произведений других литературных жанров, объяснить свой выбор.

Педагог предлагает ребёнку прослушать три коротких рифмованных произведения (четверостишие, загадка, рифмованная пословица):

- а) Ветер с горки прилетел,  
Прогуляться захотел.  
Облетел наш ветерок  
Север, запад, юг, восток!
- б) У него есть две педали,  
Чтоб его не догоняли. (Велосипед)
- в) Слово держать –  
не по ветру бежать.

Затем предлагается ребёнку ответить на вопросы: какое из этих коротких произведений является загадкой? Почему ты так считаешь?

Выполнение данного творческого задания оценивается следующим образом: 2 балла – правильный ответ, данный самостоятельно, убедительно обоснованный; 1 балл – правильный ответ с опорой на наводящий вопрос взрослого, при объяснении ответа путается в определении жанров произведений; 0 баллов – ответ не был дан, не различает жанры литературных произведений.

*Второй этап* предполагает определение уровня владения детьми образно-выразительными средствами речи такими, как умение подбирать синонимы, антонимы, умение группировать слова по признаку и применять слова-обобщения.

Одно из экспериментальных заданий предьявляется в форме речевой игры "Два из трех", целью которой является определение умения из ряда слов выделить два слова-синонима.

Взрослый называет три слова и предлагает ребенку выбрать из них два слова-"приятеля". Например, алый-синий-красный. Слова-"приятели" – алый, красный.

Речевой материал: дрова-пламя-огонь; старушка-бабушка-дедушка; твердый-мягкий-жесткий; танцевать-плясать-петь; большой-маленький-огромный.

Выполнение данного творческого задания оценивается следующим образом: 2 балла – даны 4-5 правильных ответов из 5; 1 балл – 2-3 правильных ответа из 5; 0 баллов – 1-0 правильных ответов из 5.

На заключительном *третьем этапе* педагог выявляет уровень сформированности у дошкольников навыка создания образных характеристик объектов: умение описывать предмет с выделением характерных признаков, подбирать сравнение к предмету по определенному признаку, понимание и употребление полисемии, умение создавать рифму, метафору по образцу с опорой на схему.

С целью выявления умения сравнивать предметы по определенному признаку ребенку предлагается творческое задание "Такой же, как...".

Педагог предлагает сравнить один объект с другим по одному общему признаку. Например, кузнечик зеленый, как трава.

Речевой материал:

- |                           |                              |
|---------------------------|------------------------------|
| 1. Заяц прыгает, как...   | 4. Кастрюля железная, как... |
| 2. Подушка мягкая, как... | 5. Машина с колесами, как... |
| 3. Вилка колется, как...  |                              |

Результат выполненного задания оценивается по количеству названных сравнений: 2 балла – подбор не менее трех сравнений к объекту; 1 балл – подбор 1-2 сравнения к объекту; 0 баллов – сравнения к объекту не подобраны.

Основным методом диагностического исследования является метод эксперимента и включает в себя пятнадцать экспериментальных диагностических заданий в форме творческих упражнений (в том числе с опорой на наглядность), речевой игры, игры с мячом, каждое из которых направлено на обследование определенного показателя художественно-речевых умений старших дошкольников.

Диагностика речевых творческих умений детей может осуществляться индивидуально, в малых группах, фронтально во время образовательных мероприятий, в ходе организованных режимных моментов. Материал для обследования и условия выполнения подобраны с учетом максимальной доступности для детей согласно их возрастным особенностям развития.

Проанализировать результаты диагностики помогают краткие характеристики (критерии) уровней развития художественно-речевых творческих умений. Диагностическая методика основана на качест-

венном анализе высказываний, способов выполнения заданий. Качественные оценки показателей в количественном выражении (баллах) сводятся к общей оценке уровня сформированности предпосылок к реализации речевой творческой деятельности: высокий, средний, низкий. Для фиксации и анализа результатов диагностирования педагог использует таблицы.

Реализация методики определения уровня развития речевого творчества старших дошкольников на материале загадок велась нами в рамках педагогического эксперимента в МАДОУ детский сад общеразвивающего вида № 51 г. Томска на констатирующем этапе. В эксперименте участвовали дети в возрасте 5–6 лет в количестве 20 человек в рамках одной экспериментальной группы.

Расширенный спектр творческих заданий и речевых игр с включенными материалами народных и авторских загадок позволил нам выявить сформированность разносторонних умений, необходимых старшему дошкольнику для развития способности к речевому творчеству.

Так, высокий уровень результативности выявлен в умении детей подбирать к словам-стимулам антонимы (55%) и сравнивать предметы по определенному признаку (45%). Это означает, что в познавательно-речевом плане дети умеют подбирать противоположные качества объектов и соответствующие слова-антонимы и сравнивать предметы по указанному признаку (цвету, форме, размеру, материалу и др.). Наибольшее затруднение у дошкольников возникло при выполнении диагностических заданий, направленных на выявление умения определить особенности метафорической загадки (45%) и самим создавать метафору по образцу с опорой на схему (40%). Это связано со сложностями понимания и интерпретации детьми самого приема метафорического переноса, при котором один предмет шифруется через наименование другого предмета по признаку сходства. Средний уровень (60%) выявлен по показателям определения умения описывать предмет с выделением характерных признаков и разгадывать загадку и обосновывать отгадку.

На наш взгляд, использование загадок в диагностическом инструментарии способствовало семантической речевой активности детей, что подтверждает возможность и необходимость использования диагностики на основе загадок во взаимодействии с дошкольниками.

### **Литература**

1. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.
2. Киселева, О. И. Теория и методика развития речи детей: теория и технология обучения речевому творчеству: Учебное пособие / О. И. Киселева. – Томск : Изд. ТГПУ, 2006. – 84 с.

3. Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки. Пособие для воспитателя дет. сада / Ю. Г. Илларионова.- Москва: Просвещение, 1986. – 127 с.
4. Сомкова О. Н. Образовательная область "Коммуникация". Как работать по программе "Детство": Учебно-методическое пособие/науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. – Санкт-Петербург: ООО "ИЗДАТЕЛЬСТВО "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2013. – 208 с.
5. Гавриш Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку. Дис. канд. пед. наук. Москва, 1991. – 188 с.

УДК 316.6

ГРНТИ 14.23.07

## **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **INFLUENCE OF THE SCIAL ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF CHILD-PARENT RELATIONS RELATIONS IN FAMILIES WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

*Казнова Марина Юрьевна*

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук

*Томский государственный педагогический институт г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* детско-родительские отношения, институт семьи, социальное сиротство, семья, находящаяся в трудной жизненной ситуации.

*Key words:* child-parent relations, family institution, social orphanage, family in a difficult life situation.

*Аннотация.* В российском обществе происходят динамичные изменения в общественной, социальной, экономической жизни, что влечёт за собой трансформацию института семьи, подсистемы государства, решающей определённые функции по воспроизводству населения и социализации новых членов общества. Во всех цивилизациях семья занимала важнейшее место в развитии государства. Приоритет семьи, её непреходящая ценность для жизни и развития человека и общества закреплена во многих международных нормативных актах. Основополагающим значением в этих документах является укрепление и защита института семьи со стороны государства, разработка государственной национальной семейной политики, направленной на формирование здоровых детско-родительских отношений. В исследовании раскрыты факторы социальной среды, влияющие на формирование детско-родительских отношений. В статье обрисована основная роль родителей и педагогов образовательных учреждений в формировании и воспитании здорового молодого поколения.

Семья занимает важнейшее место в социальных связях человека. История формирования общества в основе своей имеет историю развития института семьи, который на данном этапе развития, эволюционирует вместе с обществом, претерпевая серьёзные изменения. Семья

сегодня – это ведущий социально-культурный институт, призванный быть действенным инструментом гуманизации и консолидации общества, достижения гражданского согласия, становления личности. «Крепкая семья-крепкая держава» – этот тезис, пришедший из прошлых веков не утратил своей актуальности и сегодня. Поэтому в большинстве стран мира семья и процессы, происходящие внутри института семьи, находятся в центре внимания науки и общества. Общемировые тенденции трансформации семьи находят своё отражение как в развитых странах, так и в обществах, сохраняющих традиционный уклад. Важно, что в современной России проблемы семьи находятся в центре внимания государственной политики, науки и общества. Семья для российского общества является базовым фундаментальным условием функционирования, важнейшим элементом его самоорганизации. Несмотря на изменение взглядов на институт семьи, 89 % россиян предпочитают семейный образ жизни. По данным Росстата, для 70% россиян создание семьи и регистрация брака входят в пятёрку наиболее важных жизненных целей. [1] В то же время, институт семьи переживает глубокий кризис, обусловленный глобальными социальными изменениями. Причины кризиса разны и многоаспектны. В них можно включить и рост мобильности населения, процессы урбанизации и культурной трансформации, которые в свою очередь приводят к расшатыванию семейных устоев, падению нравов, ослаблению роли семьи как основополагающего института общества, изменение её места в ценностных ориентациях. Искажаются устои, утрачиваются семейные ценности, ослабевают семейные коммуникации, снижается значимость родственных отношений и, как следствие, увеличение антисоциальных проявлений, как то наркомании, алкоголизма, детской преступности, проституции, распространяются безнравственность и социальное сиротство. К уже названным следует добавить проблемы ухудшения здоровья детей и молодёжи, неблагополучие демографической ситуации, деградация психологического климата в обществе. Огромное влияние на формирование перечисленных процессов оказывает пропаганда в СМИ наркомании, алкоголизма, насилия, проституции, порнографии, праздного образа жизни, безответственного отношения к обязанностям по нравственному воспитанию подрастающего поколения. В сетях Интернет имеется открытый доступ к любой информации, и дети являются наиболее уязвимой группой пользователей. Дети никак не защищены от внешней психологической угрозы, они остаются наедине с потоком всевозможной информации, что может привести к серьёзным нарушениям детской психики. Семья перестаёт быть психологическим убежищем от общественных катаклизмов. Тенденции изменений, происходящих в институте семьи, да

и в современном обществе в целом, требуют поиска адекватных сложившейся ситуации эффективных моделей помощи семье. С учётом происходящих изменений в обществе, укоренении разных типов семей, сегодня нельзя ограничиться разовыми видами помощи, необходимо создание новой, универсальной модели помощи семье, отражающей потребности, особенности, интересы различных типов семей. В постоянно меняющемся мире, в условиях стрессовых ситуаций, царящих в обществе, возникают семьи, которые не могут самостоятельно справиться с кризисными факторами, влияющими на качество жизни. Поэтому такие семьи объединили по одним понятием «семья, находящаяся в трудной жизненной ситуации». Согласно данным Росстата, в 80% таких семей наблюдаются нарушения детско-родительских отношений, и как следствие, социальное сиротство [1]. Сегодня в теоретических исследованиях широко используются два понятия: «сирота» («сиротство») и «социальный сирота» («социальное сиротство»). *Социальный сирота* – это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем. В этом случае заботу о детях берет на себя общество и государство. *Социальное сиротство* – социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав, признания родителей недееспособными, безвестно отсутствующими и т.д. Обнаружилось и качественно новое явление – «скрытое» социальное сиротство, которое распространяется под влиянием ухудшения условий жизни значительной части семей, падением нравственных устоев семьи, на фоне перечисленных явлений родители в меру определённых причин перестают уделять внимание содержанию и воспитанию детей. Нетрудно догадаться, что самым уязвимыми в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации, оказываются дети дошкольного возраста. По мнению В. А. Сухомлинского, детство – важнейший период в человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вёл ребёнка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш [2].

Дошкольный возраст – период детства, занимающий место между ранним и младшим дошкольным возрастом от трёх до семи лет. Обычно выделяют младший (три-четыре года), средний (четыре-пять лет), старший (пять-семь лет). Именно дошкольный возраст является одним из самых важных этапов в жизни ребёнка, в значительной мере определяющий всё его последующее развитие. На протяжении данного периода идёт интенсивное развитие всех систем и функций детского

организма. Всё это создаёт предпосылки для дальнейшего развития и становления познавательных психических процессов и личности ребёнка, овладение новыми видами деятельности. На границе раннего и дошкольного детства принципиально меняется характер совместной деятельности ребёнка и взрослого: ребёнок уже способен к определённой доли самостоятельности и испытывает острую потребность в реализации этой новой способности. В этот период ребёнок очень нуждается во внимании со стороны родителей, но проблема неумения выстраивать здоровые детско-родительские отношений, дефицита родительского внимания, сводится к перекладыванию функций воспитания и обучения дошкольников на плечи педагогов детского сада, которые не смогут заменить ребёнку родителей. В создавшейся ситуации возрастают требования к воспитанию и обучению детей дошкольного возраста, а также помощи семьям детей-дошкольников к образовательным учреждениям, которые становятся ключевой задачей. Нарушения личностного развития детей приобретает массовый характер. Всё чаще встречаются у детей дошкольного возраста такие поведенческие отклонения, как капризность, агрессивность, замкнутость, непослушание, заставляющие взрослых задуматься о причинах их возникновения. Одной из распространённых причин учёные называют негативный стиль родительского воспитания. По данным опросов, 86% родителей признаются в том, что не могут взаимодействовать со своими пять-семь лет) детьми на эмоциональном уровне и не имеют достаточно свободного времени, чтобы взаимодействовать с ними. Беседы с дошкольниками 5-6 лет показали, что дети дома предпочитают смотреть телевизор, а на вопрос «Чем ты любишь заниматься с папой и мамой?» 83% ответили – «ничем, они со мной не играют» [3]. За этими цифрами скрываются первичные показатели формирования скрытого социального сиротства. Такая ситуация вызывает тревогу у педагогов дошкольных образовательных учреждений. Только целенаправленная, организованная совместная работа в триаде ребёнок-родитель-педагог сможет внести корректировки в детско-родительские отношения и оказать реальную помощь семье.

Исследования свидетельствуют, что наиболее благоприятные возможности для укрепления здоровья ребёнка, развитие его физических качеств, нравственных устоев, привычек и мотивов поведения, основы интеллекта создаются именно в семье. Дошкольник необычайно восприимчив ко всякого рода воздействиям, очень эмоционален, склонен к подражанию. При этом он не всегда может отличить, что хорошо, а что плохо, сказывается небольшой жизненный опыт. Эмоции зачастую берут верх над сознанием. Это важно учитывать при организации жизни взрослых и детей в семье [4]. На психику и поведение ребёнка

могут влиять самые разнообразные явления окружающей жизни, в том числе и негативные. Замечено, что тревожные дети вырастают у тревожных матерей. У властных родителей – неуверенные в себе дети, инфантильные, а нередко, агрессивные. Грубость, неуважение, раздражительность так же перенимаются детьми как и доброжелательность [3]. Недопустимо вымещать на ребёнке своё плохое настроение. Дети не могут знать о трудностях и проблемах с которыми приходится сталкиваться взрослым. К сожалению, современные отношения родителей и детей характеризуются эмоциональной бедностью, нехваткой общения, отсутствием передачи нравственных ценностей, дефицитом тактильных ощущений [3]. Все эти недостатки объясняются современным ритмом жизни, проблемами материального обеспечения, заботой о физическом благополучии, отсутствием свободного времени, а ребёнок нуждается в заботе, ласке, эмоциональной и душевной теплоте, любви, семейной защите. Родители должны быть образцом для подражания, обязаны заботиться о культуре повседневных взаимоотношений, но при уже перечисленных выше социально-бытовых факторах довольно часто эта роль ложится на плечи педагогов дошкольного образования [4]. Поэтому, актуализируется тенденция по организованному обучению родителей эффективному взаимодействию со своими детьми. Для решения этого вопроса необходимо провести работу по повышению психолого-педагогической компетентности родителей, проведение бесед педагога с родителями:

1. О том, что нужно:

- принимать ребёнка таким, каков он есть. При любых жизненных ситуациях малыш должен быть уверен в неизменной вашей любви к нему;
- стремиться понять, о чём думает ребёнок, чего он хочет, почему ведёт себя так, а не иначе;
- прийти к пониманию, что во всех проступках ребёнка нужно винить, в первую очередь, себя;
- не пытаться подстраивать ребёнка под себя, а жить с ним общей жизнью;
- почаще вспоминать, какими были вы в возрасте вашего ребёнка;
- помнить, что воспитывают не слова, а личный пример;
- внушать малышу, что у него всё получится, он всего сможет добиться, если поверит в свои силы.

2. О том, что нельзя:

- рассчитывать на то, что ваш ребёнок будет самым лучшим и способным. Он такой какой есть, не лучше и не хуже остальных. Ваш ребёнок другой, особенный;

- использовать ребёнка для достижения, пусть даже самых благородных, но своих целей;
- ждать от ребёнка благодарности за то, что его родили и выкормили. Он об этом не просил;
- относиться к ребёнку как к своей собственности, пытаться изменить его по своему желанию и усмотрению;
- перекладывать ответственность за воспитание на дедушек, бабушек и воспитателей [5]. Практика показывает, что чем больше родители познают ребёнка, организовывая дома его занятия, труд, игры – тем спокойнее складываются детско-родительские отношения. Игры являются ключевым этапом в деятельности ребёнка-дошкольника, оказывающем огромное влияние на эмоциональное развитие. Дети могут играть сами, но научить их этому должны родители. На протяжении периода дошкольного развития важно проводить совместные игры, во время проведения которых, родители могут научить ребёнка смотреть на себя со стороны, стремиться к справедливости и доверию, заложить основы трудолюбия и основы взаимопомощи. Родителям совместная игра даёт мощный психотерапевтический эффект, развивает творческие и коммуникативные способности, даёт возможность лучше понимать своего ребёнка [6]. А. Экзюпери писал: «Все взрослые когда-то были детьми, только мало кто из них об этом помнит» [7]. Построение детско-родительских отношений является сложной задачей, которую невозможно решить в одночасье. Это не чтение морали и нотаций, а постоянное общение с ребёнком. Ж. Руссо говорил: «Величайшая ошибка, которую можно только допустить в деле воспитания – чересчур торопиться. Кто не может взять лаской, не сможет взять и строгостью» [7]. Ребёнок учится тому, что видит у себя дома, – эту истину знают все, но не все о ней помнят.

Рассмотрев влияние факторов социальной среды на формирование детско-родительских отношений, можно сделать вывод, что роль семьи в этом вопросе велика. Семья является для ребёнка целым миром, в котором он живёт и развивается. Поэтому без построения здоровых детско-родительских отношений в семье, невозможно решить задачи воспитания полноценной личности, сочетающей в себе духовное богатство и моральную чистоту.

### **Литература**

1. Официальный сайт Росстата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosstat.ru> (дата обращения: 19.03.2017).
2. Соловейчик, С. (составитель). В. А. Сухомлинский о воспитании / С. Соловейчик. – Москва : издательство «Политиздат», 1975. – 386 с.

3. Алексеева, Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста / Е. Е. Алексеева. – Санкт-Петербург : издательство «Речь», 2007. – С. 23-39.
4. Мерзлякова, С. И. Воспитание ребёнка дошкольника в мире прекрасного / С. И. Мерзлякова. – Москва : издательство «Культура», 2005. – С.75-84.
5. Шипицина Л. Н. и др. Азбука общения: развитие личности ребёнка, навыков общения со сверстниками и со взрослыми/ Л. Н. Шипицина. – Москва : издательство «Детство-пресс», 2008. – С. 29-53.
6. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / Москва : издательство «Эсмо-пресс», 1999. – С. 57-72.
7. Тимофеева С. П., Унтилова Н. В /Психологический климат. Записки рядового психолога о нерядовых проблемах детей/ С. П. Тимофеева, Н. В. Унтилова // Воспитатель Дошкольного образовательного учреждения. – 2009. – № 9. – С. 73, с. 94.

УДК 373.2

ГРНТИ 14.23

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕГО-ЦЕНТРА  
С ЦЕЛЬЮ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ  
«ЛЕГО – ФАНТАЗИИ»**

**THE PECULIARITIES OF LEGO-CENTRE TO IMPLEMENT  
PROGRAMS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN  
“LEGO – FANTASIES”**

*Магулий Анастасия Викторовна*

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* образовательная среда, конструирование, лего-конструирование.

*Key words:* educational environment, construction, LEGO-construction.

*Аннотация.* Дополнительные образовательные программы необходимое условие для развития и воспитания современного ребенка, реализация которых требуют необходимого оборудования для выражения личности каждого. Множество пособий предлагаемых сегодня позволяют ребенку познать играя. В статье описаны принципы организации предметной развивающей образовательной среды детского сада, технология и содержание работы по программе «Лего-фантазии» в МБДОУ д/с «Светлячок» Первомайского района Томской области.

Детство каждого самый яркий и запоминающийся период жизни. Единственное, что ребенок дошкольник делает с удовольствием – играет. Дети всего мира могут общаться на одном языке – языке игры. Игра помогает детям понять сложный, разнообразный мир, в котором они растут. В играх дети развивают свои естественные задатки – воображение, ловкость, эмоции, чувства, интеллект, общение и др. Дети играют со всем, что попадает им в руки, поэтому им нужны для игр

безопасные и прочные вещи, и лего-конструкторы дают им возможность для экспериментирования и самовыражения. Известно также и то, что детям очень быстро надоедают игрушки, которые нельзя модернизировать и модифицировать. Многофункциональные игрушки напротив, побуждают их к новым экспериментам.[1]

Применение конструкторов лего в дошкольных учреждениях очень частое явление на сегодняшний день. Существует ряд преимуществ, например, свобода дошкольного учреждения в выборе оборудования материалов и средств обучения, но и недостатки тоже есть: кадровое и материальное обеспечение, финансирование вариативных программ, методическое обеспечение, нагрузка педагогам, помещения и ряд других. В тоже время у детских садов есть возможность поиска спонсоров, привлечение родителей, выигрывание грантов, конкурсов и другие.

Конструирование всегда использовалось воспитателями в свободной игровой деятельности и в учебный план включались занятия по обучению конструированию, но при всем при этом конструктивная деятельность детей находится на низком уровне. Открытие лего-центров в детских садах, организация систематического обучения детей работе с разнообразными конструкторами позволяет достичь устойчивых положительных результатов, т.к. через лего конструирование осуществляется интеграция образовательных областей.[2]

Легио – универсальная игрушка для людей от 1 года до 99 лет. В педагогике конструирование позволяет играть, рассуждать, фантазировать, обогащать свой опыт, учиться, видеть результат, познавать новое, соперничать, дружить и получать удовольствие.

Ученые и практики считают, что освоение конструктора легио и его использование должно быть процессом направляемым, а не спонтанным. Прежде всего, для эффективной организации занятий по легио конструированию нужно продумать развивающую предметно пространственную среду, где будут проводиться занятия с дошкольниками.[3] Как и во многих детских садах в нашем саду существует специальный кабинет.

Цель программы реализуемой в нашем учреждении является развитие речевой деятельности, раскрытие потенциальных возможностей детей, развитие их творческих способностей, конструктивных умений и навыков, формирование основных навыков роботоконструирования.

Задачи:

- развивать творческое и логическое мышление дошкольников при создании действующих моделей, программировании заданного поведения модели;
- формировать пространственное и конструктивное мышление, умение анализировать предмет, выделять его характерные особенности,

основные части, устанавливать связь между их назначением и строением;

- учить создавать различные лего-конструкции (по образцу, по модели, по условиям, по простейшим чертежам и схемам, по собственному замыслу, по теме); модели роботов;
- развивать у дошкольников творческий подход к лего-роботоконструированию: воображение, фантазию, творческую инициативу, умение видеть красоту созданной конструкции или композиции;
- совершенствовать коммуникативные навыки детей при работе в паре, коллективе, распределении обязанностей;
- развивать мелкую моторику, диалогическую и монологическую речь, расширять словарный запас;
- формировать предпосылки учебной деятельности: умение и желание трудиться, выполнять задания в соответствии с инструкцией и поставленной целью, доводить начатое дело до конца, планировать будущую работу.

Реализуя программу обучения особое значение следует уделять работе в командах, парах, индивидуально. Выбор форм взаимодействия осуществляется и самостоятельно детьми, в зависимости от поставленной задачи.

Обучение с LEGO Education всегда состоит из 4 этапов: установление взаимосвязей, конструирование, рефлексия и развитие.

Установление взаимосвязей: При установлении взаимосвязей обучающиеся как бы «накладывают» новые знания на те, которыми они уже обладают, расширяя, таким образом, свои познания. К каждому из заданий комплекта прилагается анимированная презентация с участием фигурок героев – Маши и Макса, чтобы проиллюстрировать занятие, заинтересовать учеников, побудить их к обсуждению темы занятия. В «Рекомендациях учителю» к каждому занятию предлагаются и другие способы установления взаимосвязей.

Конструирование: Учебный материал лучше всего усваивается тогда, когда мозг и руки «работают вместе». Работа с продуктами LEGO Education базируется на принципе практического обучения: сначала обдумывание, а затем создание моделей. В каждом задании комплекта для этапа «Конструирование» приведены подробные пошаговые инструкции. При желании можно специально отвести время для усовершенствования предложенных моделей, или для создания и программирования своих собственных.

Рефлексия: Обдумывая и осмысливая проделанную работу, учащиеся углубляют понимание предмета. Они укрепляют взаимосвязи между уже имеющимися у них знаниями и вновь приобретённым опытом. В разделе «Рефлексия» учащиеся исследуют, какое влияние

на поведение модели оказывает изменение ее конструкции: они заменяют детали, проводят расчеты, измерения, оценки возможностей модели, создают отчеты, проводят презентации, придумывают сюжеты, пишут сценарии и разыгрывают спектакли, задействуя в них свои модели. На этом этапе учитель получает прекрасные возможности для оценки достижений учеников.

**Развитие:** Процесс обучения всегда более приятен и эффективен, если есть стимулы. Поддержание такой мотивации и удовольствие, получаемое от успешно выполненной работы, естественным образом вдохновляют учащихся на дальнейшую творческую работу. В раздел «Развитие» для каждого занятия включены идеи по созданию и программированию моделей с более сложным поведением.

#### Организация урока

Есть множество способов организовать занятия с материалами LEGO® Education WeDo™. Здесь мы остановимся только на двух из них.

Каждое занятие может занять один урок, а может и больше – все зависит от того, сколько будет затрачено времени на обсуждение, сборку модели, освоение компьютера, экспериментирование.

На занятиях учащиеся могут работать как индивидуально, так и небольшими группами, или в командах – это зависит от доступного количества компьютеров и наборов 9580 WeDo.

#### Способ А: Сначала «Первые шаги», затем задание Комплекта

Предварительное знакомство с основными идеями построения и программирования моделей помогает учащимся освоиться с конструктором и программным обеспечением. Затем можно переходить к выполнению задания Комплекта.

Предложите ученикам выбрать одно из трёх заданий каждого раздела Комплекта, как показано на схеме А, или, при наличии достаточного времени – предложите попробовать выполнить все задания. Отдельные группы учеников могут работать быстрее остальных и выполнить все три задания, в то время как другие успеют завершить только одно или два.

В данной книге, в разделе «Рекомендации учителю» для каждого задания предлагаются варианты дополнительных занятий. Иногда, например, для поощрения сотрудничества, предлагается использовать модели из других проектов.

По завершении работы над проектами нужно устроить выставку моделей.

#### Способ В: Сосредоточиться на заданиях Комплекта

Сразу начинайте проводить занятия с Комплектом заданий, уделяя больше времени проектам, чтобы пробудить интерес к экспериментированию.

Предложите ученикам постараться выполнить все задания (см. схему В) или, если времени недостаточно – на выбор одно задание по каждому разделу Комплекта. Отдельные группы учеников могут работать быстрее остальных и выполнить все три задания, в то время как другие успеют завершить только одно или два.

За справками обращайтесь к разделу «Первые шаги». В данной книге, в разделе «Рекомендации учителю» для каждого задания предлагаются варианты дополнительных занятий.

По завершении работы над проектами необходимо устроить выставки или презентации моделей. Режим освоения программы каждым ребенком индивидуален.[4]

Среда окружающая ребенка играет важную роль в мотивации к творчеству, развитию конструктивных навыков, развитию речи и совершенствованию высших психических функций.

Оформление кабинета яркими красочными иллюстрациями из истории создания лего и география лего по всему миру, иллюстрации из лего-лендов, картинки по темам побуждает детей к рассматриванию, обсуждению и мотивирует к созданию моделей.

Схемы и образцы простейших конструкций или альбомчики со схемами, созданных детьми моделей, мотивирует дошкольников к экспериментированию и представлению своих моделей перед сверстниками и взрослыми.

Изображения и названия основных элементов конструктора вызывает интерес к запоминанию, сопоставлению, увеличению активного словаря.

Обязательно использование дополнительных элементов из прочих конструкторов лего, бросового материала и измерительных приспособлений (рулетка, линейка, секундомер), для экспериментирования и создания декораций к проектам.

Совместная деятельность детей и педагогов с родителями, воспитателями и специалистами неоспоримое средство во всестороннем развитии ребенка.

Участие в тематических и праздничных выставках, представление моделей и фотоотчетов для одноклассников и родителей, участие в соревнованиях различного уровня учит способности представлять свой труд, добиваться результатов, уметь презентовать свои проекты. Подобные коллективные работы развивают коммуникативную культуру участников.

Знакомство с различными конструкторами позволяют проявить фантазию каждому в процессе свободной деятельности дети учатся друг у друга дополняют свои модели, превращая конструирование в сюжетную игру с озвучиванием персонажей и придумыванием сюже-

тов и ситуаций, при этом с течением времени сюжеты усложняются и модифицируются, можно сказать растут вместе с авторами.

Очень важно побуждать детей к беседе на занятиях и в свободной деятельности, самопрезентации детей перед детскими коллективами, мини мастер-классы по конструированию, уделять внимание умению активно общаться, работе в команде, умению благодарить и выражать свои просьбы устно, находить компромиссы, принимать коллективные решения, уделять большое значение культуре общения детей между собой, вежливому обращению, умению дружить, умению бережно относиться к моделированию товарищей, бережному отношению к предметам, эстетическому оформлению моделей и разыгрыванию сюжетов, эмоциональной атмосфере творчества, учить замечать успехи других и радоваться им.

Исследователи В.Г. Нечаева, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков и др. предложили различные формы организации обучения: конструирование по образцу, по модели, по условиям, по простейшим чертежам и наглядным схемам, по замыслу, по теме. Многие педагоги практики отражают их в своих работах.

У каждого вида конструирования свои достоинства, поэтому необходимо сочетать их в образовательном процессе ДОУ. При организации любого вида конструирования необходимо комбинирование обучающего воздействия педагога и самостоятельности, творчества детей.

В современном образовательном процессе воспитатели все чаще предлагают задания, которые включают детей в самостоятельный творческий исследовательский поиск, что особенно важно в мире, идущем по пути научно-технического прогресса. Конструктивная деятельность интересна дошкольникам, так как дает возможность не просто сделать открытие, а придумать и создать что-то новое, оригинальное. (З Лашкова).

Особенность реализации программы дополнительного образования по легоконструированию в том, что раздвигаются границы детского сада и ребенок оказывается в едином образовательном пространстве общества.

### **Литература**

1. Фешина, Е.В. Лего – конструирование в детском саду / Е.В. Фешина. – Москва: ТЦ Сфера, 2012. – 114 с.
2. Конюшкина, Л.Н. Использование конструктора лего воспитателями групп компенсирующей направленности в коррекционной работе с детьми, имеющими ОНР [Текст] /Л.Н. Конюшкина // Сборник методических разработок «Педагогическая копилка-2016». Выпуск I / Отв. редактор О.В. Тюкинеева. – Усть-Илимск: НМЦ «СОВА», 2016. – 348 с.
3. Лашкова, Л. Л. К вопросу организации легоконструирования в детском саду [Текст] / Л. Л. Лашкова, А. Дорохова // Вестник Шадринского государственного педагогического

- института. – 2016. – № 1. – С. 49-52. (Инновационные подходы к проблеме познавательного развития детей дошкольного и школьного возраста).
4. Книга для учителя по работе с конструктором Перворобот LEGO WeDo.

УДК 373.2  
ГРНТИ 14.23.01

## **ВЛИЯНИЕ БИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА**

### **INFLUENCE MULTICULTURAL ENVIRONMENT ON PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLER**

*Мурзина Маргарита Андреевна*

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* бикультурная среда, толерантность, образовательный процесс, личностное развитие, детский сад

*Key words:* multicultural environment, tolerance, educational process, personal development, kindergarten

*Аннотация.* Наше государство является одним из самых многонациональных стран в мире, поэтому воспитание толерантности становится особенно важным. Начинать такое воспитание эффективно в дошкольном возрасте, когда ребенок максимально открыт миру. Для формирования положительного отношения к культурным нормам и традициям другого народа эффективно создание бикультурной среды. Под влиянием поликультурной образовательной среды происходит успешная интеграция личности в современное общество.

Наше государство является одним из самых многонациональных стран в мире. Согласно статистическим данным о переписи населения в Российской Федерации на апрель 2016 года зарегистрировано около 180 национальностей (этнических групп) [2]. В связи с этим воспитание уважительного отношения к другой культуре, языку, обычаям и традициям становится особенно важным. Анализ исторического опыта показывает, что успешное развитие национальной культуры осуществляется при опоре на принципы диалога культур и плюрализма мнений.

Базовым учреждением поликультурного образования является дошкольное учреждение, так как именно здесь общей основой воспитания и обучения является овладение родной речью, становление основ мировоззрения, национально-культурной и гражданской идентичности, духовно-нравственное развитие с принятием моральных норм и национальных ценностей [1]. Воспитание толерантного отношения

к другой культуре невозможно без знания и уважения собственной культуры. ФГОС ДО определяет эти принципы как приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства и учет этнокультурной ситуации развития детей.

Для формирования положительного отношения к культурным нормам и традициям другого народа необходимо создать условия для знакомства детей с ними. Сделать это можно с помощью создания бикультурной среды. Создание среды включает в себя несколько компонентов:

1. Уголок поликультурного образования. В данном уголке должны быть представлены государственные символы родной страны и страны, культуру которой изучают ребята в учреждении, иллюстрации к сказкам, куклы в национальных костюмах, народные игрушки, книги и периодическая литература, дидактические игры на усвоение лексики изучаемого языка. По мере освоения детьми материала, уголок пополняется и обновляется новым материалом;

2. Проведение образовательной деятельности, направленной на освоение изучаемого языка;

3. Проведение праздничных мероприятий, посвященных национальным праздникам изучаемой культуры;

4. Использование в повседневном общении слов и фраз из изучаемого языка (фразы приветствия, прощания, благодарности и т.д.);

5. Вовлечение родителей в изучение иноязычной культуры (проведение родительских клубов, совместных праздников, творческих вечеров, мастер-классов).

В условиях мультикультурной действительности, взаимное воздействие различных культур друг на друга обогащает социальный опыт детей, а различия в культуре, традициях и обычаях являются наиболее очевидным проявлением разнообразия ценностей и точек зрения. В такой среде ребенок учится слушать и слышать другого человека, уважать чужое мнение, даже если оно кардинально отличается от его собственного. Дошкольникам нужно помочь осознать тот факт, что в мире есть множество различных ценностей, которые могут отличаться от их собственных взглядов, и что все эти ценности коренятся в традициях разных частей общества и являются для них закономерным результатом его опыта.

Основной характерной чертой поликультурной образовательной среды является открытость и способность быстро реагировать на возникающие образовательные потребности детей.

Таким образом, следует отметить, что под влиянием поликультурной образовательной среды происходит успешная интеграция личности ребенка в национальную и мировую культуру; формируется этническое, общенациональное самосознание его личности, целостное

мировоззрение, которое соответствует современному уровню развития науки и общества, учитывается социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира, а также готовность вести продуктивный диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания. Поликультурная среда формирует личность, способную более гармонично существовать в многонациональном обществе, помогает современному человеку занять свое достойное место на социальном, культурном, экономическом и других уровнях многополярного мира. Под воздействием поликультурного образования ребенок становится творческой личностью, способной активно и эффективно проявлять себя в многонациональной среде, имеющей развитое чувство понимания и уважения к другим культурам, умеющий жить в мире и согласии с людьми других национальностей [3].

### **Литература**

1. Плаксина Е. С. Поликультурное образование детей дошкольного возраста [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 84-85.
2. <http://www.statdata.ru/nacionalnyj-sostav-rossii>
3. [https://interactive-plus.ru/ru/article/15298/discussion\\_platform](https://interactive-plus.ru/ru/article/15298/discussion_platform)

УДК 373  
ГРНТИ 14.23.09

## **ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СКАЗКИ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

## **AN INTEGRATED APPROACH TO THE USE OF FAIRY TALES WITH THE AIM OF DEVELOPING MONOLOGIC SPEECH PRESCHOOLERS**

*Позднякова Ольга Алексеевна*

Научный руководитель: О.И. Киселёва, канд. филол. наук,  
доцент кафедры дошкольного образования

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* сказка, монолог, коммуникативная деятельность, интегрированный подход, дошкольник.

*Keywords:* fairytale, monologue, communicative activities, an integrated approach, a preschooler.

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме формирования монологической речи дошкольников. В статье рассматриваются методы и приёмы работы с жанром сказки в процессе формирования монологической речи дошкольников.

Проблема развития речи дошкольников в условиях интеграции образовательных областей в ДО разработана недостаточно.

Целью публикации является обоснование особой роли сказки как педагогического средства, влияющего на процесс формирования монологической речи дошкольников среднего возраста и обеспечивающего интеграцию разных образовательных областей и видов детской деятельности.

Согласно требованиям ФГОС ДО, развивать связную монологическую речь дошкольника необходимо в рамках интеграции образовательных областей [1]. Применение интегративного подхода в дошкольном образовании психологически обосновано. Дошкольник воспринимает мир как целостное взаимодействие различных видов деятельности: социальной, познавательной, двигательной, художественно-эстетической, поэтому образовательный процесс должен проходить через взаимодействие разных образовательных областей.

В процессе интеграции происходит взаимодействие таких образовательных областей, как "Развитие речи", "Социально-коммуникативное развитие", «Художественно-эстетическое развитие» и др. Интегрированной целью речевого и коммуникативного развития дошкольников становится формирование у детей навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками средствами сказки в процессе различных видов деятельности в течение дня [2]. Как известно, связная диалогическая речь помогает дошкольнику ориентироваться в окружающей его действительности, общаться, находить друзей, выражать свои желания, требования, протесты, свое настроение. Ребёнок в возрасте 5 лет проводит творческие эксперименты над словами, испытывая при этом удивление и радость. Дошкольник интуитивно определяет основные признаки предметов, их функциональную принадлежность. В процессе сравнения предметов и явлений, происходит пополнение словарного запаса ребёнка синонимами, антонимами. Но дети ещё не умеют связывать между собой предложения, части высказываний. Детская речь 5-летнего ребёнка подвижна, неустойчива [5].

В то же время средний дошкольный возраст обеспечивает переход от диалога к развернутой монологической речи, которая предоставляет детям возможность более свободно общаться, договариваться, делиться информацией, объяснять что-либо, доказывать, выражать свое мнение, понимать содержание более сложных художественных произведений, пересказывать тексты и, наконец, инсценировать их.

В нашем исследовании в качестве ведущего педагогического средства избрана сказка, которая явилась для нас эффективным средством реализации принципа интеграции разных областей и видов деятельности дошкольников в процессе формирования связной монологической речи.

Сказка учит детей общаться со взрослыми и сверстниками. Опираясь на грамматический строй предложений сказки, дети учатся грамотно подбирать определения к словам, правильно составлять вопросы, давать ответы [3]. Лексико-образные особенности сказки развивают лексическую сторону, грамматический строй связной диалогической и монологической речи дошкольника. Языковые средства сказки (эпитеты, сравнения, пословицы, поговорки) обогащают детский словарь яркими, образными выражениями и легко запоминаются. Литературный язык сказки является образцом для построения предложений. Развитие словарного запаса ребёнка происходит через усвоение этимологии новых слов. Ребёнок учится объяснять происхождение слов, значения которых находятся на поверхности.

Сказка раскрывает перед ребёнком особенности социального мира и преподносит детям уроки нравственности. Жанр пронизан идеей торжества добра над злом, жизни над смертью. Главные герои сказки бескорыстны, они действуют во благо других людей. В образах животных отражаются дружба, верность, благородство отношений друг к другу, а с другой стороны, алчность, жадность, коварство, лень, трусость [4]. Дети приобщаются к историческому прошлому своего народа. Сказка служит источником знаний об особенностях объектов живой и неживой природы

Учитывая интегративный подход к образованию дошкольников, следует подчеркнуть, что сказочные сюжеты и герои традиционно являются яркими, выразительными образцами для организации детской изобразительной деятельности.

Образы положительных, крепких главных героев сказки помогают педагогам воспитывать привычку к здоровому образу жизни при организации двигательной деятельности и физической активности.

Успешное освоение сказки возможно с помощью музыкальной деятельности детей – через слушание музыки, разучивание музыкальных произведений, переживание художественных музыкальных образов.

На основании выше изложенного в своей практике мы широко используем жанр сказки для активного формирования монологической речи дошкольников. С этой целью был организован и проведен педагогический эксперимент.

На констатирующем этапе эксперимента необходимо было выявить уровень развития монологической речи детей экспериментальной группы и их первоначальную ориентировку в сказках.

С помощью иллюстраций к сказкам детям было предложено перечислить знакомые сказки. Далее проводилась работа по выявлению умения передавать содержание знакомой сказки, опираясь на иллюстрации. Детям было предложено рассказать сказку на выбор ("Курочка

Ряба", "Колобок", "Теремок"). Чтобы хорошо пересказать сказку, ребёнок должен внимательно её прослушать. Поэтому была проведена методика по выявлению умения детей внимательно слушать сказку. После прочтения новой сказки, детям было предложено изложить события сюжета в определённой последовательности. В результате диагностики было выявлено, что 30% детей способны самостоятельно изложить события сказки в определённой последовательности (высокий уровень). Большая часть детей экспериментальной группы (60%) продемонстрировала средний уровень знаний сказки: дети проявляют интерес к чтению сказки, могут назвать героев, дают им характеристику, переживают события, восхищаются сказочными персонажами, но не могут пересказать сказку самостоятельно, не могут обойтись без помощи и подсказок педагога. Низкий уровень был выявлен у 10% детей: дети нередко отвлекались во время прочтения сказки, не могли узнать и пересказать сказку, не справлялись с предложенными заданиями или отказывались от выполнения задания.

Далее нами был разработан и организован формирующий эксперимент. Первоначально создавались условия для погружения детей в атмосферу сказки. Педагоги читали детям сказки, затем вместе с детьми рассматривали иллюстрации. Велась работа по объяснению новых слов, т.е. расширялся и обогащался словарный запас воспитанников. Детям было предложено раскрасить любимых сказочных героев. С помощью пальчикового театра дети участвовали в инсценировках сказки. При этом дети сами выбирали сказочного персонажа. Таким образом, дети вместе с героями сказки переживали, радовались, огорчались, сочувствовали и одновременно от диалогической речи учились переходить к монологу.

После создания сказочной атмосферы начинается обучение детей пересказу знакомых сказок. На материале сказки происходит формирование описательной речи, т.е. дошкольники учатся сравнивать, сопоставлять образы героев, их поступки по схеме, разработанной О. С. Ушаковой [5], характеризовать их внешность, обстоятельства, время года. Дети сначала называют героев сказки, сравнивают их поступки, высказывают своё отношение к персонажам. Например: анализируется сказка «Заюшкина избушка», главными героями которой являются про зайчик и лиса. Дети сравнивают поступки зайчика и лисы:

- зайчик построил дом из брёвен; он любит работать, трудолюбивый; зайчик добрый, потому что он пожалел лису и впустил её в дом;
- лиса не любит работать; лиса хитрая, несправедливая; лиса выгнала зайчика из его избушки.

Сравнивая действия героев, у детей формируются навыки рассуждения: лису выгнали из заюшкиной избушки, потому что она коварная, хитрая, не любит работать; зайчику помогли вернуть избушку, потому что он сам построил себе избушку, заяц добрый, справедливый, трудолюбивый.

Далее дошкольники упражняются в умении составлять повествовательный рассказ. Воспитатель принимает непосредственное участие, он устно задаёт начало сказки, которую дети должны продолжить: "Жили-были..." или "Однажды зимой ...". С помощью кукольного театра дети ведут диалоги от лица персонажей.

Главная задача, которую педагог ставит перед детьми, воспроизведение основных событий в хронологической последовательности. Кроме того, дети включают в повествование диалоги. Вживаясь в роли сказочных персонажей, дошкольники эмоционально стараются пересказывать диалоги, произносить разные типы предложений (повествовательные, вопросительные, восклицательные). На наш взгляд, подобные упражнения подготавливают детей к выразительному пересказу и инсценировкам или театрализации.

В практической деятельности используется приём "Задай вопрос сказочному герою": дети учатся формулировать шуточные вопросы любому сказочному герою: зайчику, петуху, лисичке... Задания подобного рода развивают у детей коммуникативные умения: формирование навыков вербального взаимодействия со взрослыми и сверстниками, умений вести диалоги, поддерживать беседу о предметах, явлениях, рассказывать о своих переживаниях, чувствах.

Одновременно в рамках интегрированного подхода сюжеты сказок эффективно используются и в ходе познавательно-исследовательской деятельности: дети сравнивают лубяную избушку зайчика и ледяную избушку лисы по заданной схеме: из чего сделаны избушки; почему избушка лисы светлая, а избушка зайца тёмная, почему избушка лисы весной растаяла? С этой целью можно провести эксперимент: поставить на стол макеты деревянного и ледяного домиков. Наблюдая за изменениями состояний предметов, дети учатся анализировать, обобщать. Одновременно воспитатель обучает детей правилам культуры общения: внимательно слушать педагога, товарищей, слышать вопрос педагога, не выкрикивать с места, отвечать по просьбе воспитателя. Освоив правила культуры речи, дети смогут принять участие в коллективных беседах.

В ходе образовательной деятельности дети учатся свободному общению со взрослыми и друг с другом, вести диалоги, поддерживать беседу о предметах, явлениях, рассказывать о своих переживаниях, чувствах.

Во время организации и проведения художественно-эстетической деятельности, двигательной деятельности с целью формирования монологической речи педагогами используется приём составления алгоритма действий. Воспитатель пошагово показывает выполнение аппликации "Заюшкина избушка". Дети внимательно наблюдают, слушают воспитателя. Затем дошкольники выполняют первые шаги самостоятельно под комментарии воспитателя: Ваня наклеивает квадрат (дом); ножницами вырезает треугольник из квадрата; полученный треугольник наклеивает на дом, получается крыша... Далее дети повторяют и поочередно комментируют свои действия: "Я беру кисточку в руки..., наклеиваю квадрат, затем треугольник – сверху квадрата, вытираю салфеткой. У меня получился дом для зайчика". Аналогично объясняются действия и во время двигательной деятельности: "Я прыгаю как зайчик, делаю косолапые шаги, как медведь, могу быстро бегать, как собачка". Происходит процесс проговаривания детьми действий в логической последовательности.

В процессе музыкальной деятельности дети разучивают песни, стихотворения о сказочных персонажах: зайчике, собачке, лисе, медведе. Происходит развитие слуховой памяти, развитие логического мышления, формирование умения воспринимать на слух.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента педагогами реализуется интегрированный подход к использованию жанра сказки в различных видах образовательных областей.

Необходимо отметить, что эффективность формирования монологической речи дошкольника среднего возраста зависит от того, насколько доверительным, свободным является общение в системе ребёнок – взрослый, ребёнок – ребёнок. Формирование связной речи дошкольника будет успешным, если педагог будет помогать ребёнку устанавливать свободные, доверительные отношения со взрослыми и с другими детьми. Сам педагог должен соблюдать нормы литературного языка. Взрослые должны помнить, что их речь влияет на развитие коммуникативной деятельности ребенка и его речевое поведение.

Таким образом, занимаясь формированием монологической речи в средней группе, педагогический коллектив создаёт благоприятные условия для формирования необходимых речевых и коммуникативных компетенций ребенка. Особую роль в этом процессе играет сказка как необходимое педагогическое средство. Ее значение состоит еще и в том, что она позволяет всем педагогам ДОО эффективно решать задачи, поставленные ФГОС ДО, и создавать интегрированную образовательную среду для полноценного речевого общения ребёнка со взрослыми и сверстниками.

## **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – Режим доступа // <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
2. Развитие связной речи // [Электронный ресурс]. Официальный сайт kras-dou.ru > Мбдоу Детский сад >... / Режим доступа // [konkurs/zukova/3/2.doc](#)
3. Фесюкова, Л. Б. Воспитание сказкой: для работы с детьми дошкольного возраста / Л. Б. Фесюкова. – Москва: ФОЛИО, АСТ, 2000. – 464 с.
4. Пропп, В. Я. Русская сказка (Собрание трудов В. Я. Проппа). Научная редакция, комментарии Ю.С. Рассказова. – Москва: Издательство "Лабиринт", 2000. – 416 с.
5. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 3-5 лет. – 3-е изд. / Под. ред. О.С. Ушаковой. – Москва : ТЦ Сфера, 2016. – 192 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

### **THE USE OF THEATRICALIZATION AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH COMMUNICATION AMONG YOUNGER PRESCHOOLERS**

*Сайнакова Маргарита Владимировна*

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук, доцент кафедры  
дошкольного образования Института психологии и педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* речевое общение, младшие дошкольники, педагогическое средство, театрализация

*Key words:* speech communication, younger preschoolers, pedagogical means, theatricalization

*Аннотация.* Статья посвящена анализу влияния театрализованных игр на процесс развития речевого общения младших дошкольников, выявлены и проанализированы научные подходы к использованию инсценировки в работе с детьми, методики и рекомендации по применению театрализованных игр в детском саду, дается оценка принципу интеграции театрализованных игр с другими видами деятельности младших дошкольников.

Роль развития речи ребенка в дошкольном возрасте трудно переоценить. Овладение речью перестраивает процессы восприятия, памяти, мышления, совершенствует все виды детской деятельности и обеспечивает позитивную социализацию и коммуникацию ребенка с окружающими. По мнению исследователей, речевое общение – это

мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной жизненной целевой установки. Протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности.

В психолого-педагогических, психолингвистических, лингвистических исследованиях детской речи таких ученых, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. М. Шахнарович, А. Г. Арушанова, О. А. Белобрыкина, Н. В. Ключева, С. С. Бычкова, М. М. Кольцова, Н. С. Жукова и др. было доказано, что эффективность всестороннего развития ребенка зависит не только от состояния физического здоровья, но и от социальной среды, интенсивности речевого общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования, вопросы социализации личности дошкольника и его коммуникативно-речевого развития отражены в нескольких образовательных областях: «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное развитие». Подобная интеграция задач речевого развития ребенка с содержанием разных образовательных областей закономерна, так как решающими факторами всестороннего развития детей являются социальная среда и речевое общение.

Интегрированные задачи выше перечисленных образовательных областей можно представить обобщенно:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий в совместной и самостоятельной деятельности;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания;
- формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками;
- формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых и др.

Исходя из этих задач, следует определить задачи, соответствующие младшему дошкольному возрасту.

Цель нашего исследования – выявить основания развития речи и речевого общения у детей младшего дошкольного возраста в условиях театрализованной деятельности.

Проблема развития речи детей младшего дошкольного возраста приобретает особую актуальность в связи с психофизиологическими особенностями развития ребенка в период 3-4 лет с учетом сензитивности возраста. Именно в этом возрасте ребенок наиболее чувствителен к восприятию речи окружающих, а также к влиянию разных факторов со стороны внешней и внутренней среды, следовательно, данный возраст является особенно продуктивным для речевого и коммуникативного развития ребенка [4].

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Речь носит ярко выраженный ситуативный характер. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речью – диалогической. Она сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Для нее характерны неполные, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта. Такая грамматически мало оформленная речь понятна только в определенной ситуации. Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает: контекст заменяется жестами, мимикой, интонациями и позами. Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит только к 4-5 годам. К 3-4 годам могут появиться отдельные элементы связной монологической речи.

В связи с указанными особенностями возраста, определены задачи по развитию речевого общения и диалогических умений младших дошкольников:

- вступать в общение, поддерживать и завершать общение; уметь общаться в паре, группе, в коллективе;
- проявлять инициативу при взаимодействии с окружающими людьми; уметь общаться для планирования совместных действий, достижения результатов деятельности; пользоваться умениями речевого этикета (выражать сочувствие, сопереживание, свое отношение к событию, поступку, оценивать, соглашаться или возражать и пр.).

Речь, в данном случае, является компонентом активного коммуникативного поведения, продуктом и элементом социализации. При помощи речи ребенок овладевает конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми. [1]

В качестве ведущего педагогического средства развития речевого общения у младших дошкольников нами избрана театрализованная деятельность. Роль театрализованной деятельности в развитии речи и речевого общения детей подчеркивали в своих работах Е. А. Антипина, М. Д. Маханева, Н. Ф. Сорокина, Т. И. Петрова, Е. Л. Сергеева, Е. С. Петрова, Л. В. Артемова и др. Авторы подчеркивают, что театрализованные игры влияют на обогащение и активизацию словаря, освоение диалогической и монологической речи, на воспитание звуковой культуры речи и ее выразительность.

Театрализованная деятельность невозможна без использования художественной литературы, так как художественные произведения служат основой для разучивания, разыгрывания и инсценировок. При чтении книги или рассказывании ребёнок видит перед собой определённую картину, конкретную ситуацию, представляет образ, переживает описываемые события. Чем сильнее его переживания, тем богаче его чувства и представления о действительности, основанные на уважении, доброжелательности, позитивном отношении к миру [2].

Педагогу следует учесть особенности организации театрализованной деятельности с детьми младшего дошкольного возраста: сначала воспитателю следует самому показывать спектакль детям, привлекая их к проговариванию отдельных компонентов текста. В процессе чтения стихотворных текстов по возможности к игре нужно привлекать детей. Пусть они участвуют в диалоге, подключаются к сюжетной линии, имитируют голоса, движения, интонации персонажей игры. Затем организуются небольшие упражнения с детьми. После этого можно предложить детям имитационные игры: "Покажи, как зайка прыгает", "Покажи, как крадется кошка", "Покажи, как идет петух".

Следующий этап – знакомство с разными состояниями и передача эмоций: нужно попросить детей показать, как веселые матрешки хлопают в ладошки и танцуют (радость); как зайчик прыгнул за дерево, когда увидел лису (испуг).

Только после такой подготовки можно переходить к совместным инсценировкам. Выбор постановки зависит от возраста детей. Чем дети младше, тем спектакль должен быть проще. Лучше всего подходят русские народные сказки, а также авторские. Можно взять текст сказки целиком в оригинале и разыграть его слово в слово. Примерами художественной литературы для данного возраста могут служить тексты таких авторов, как А. Барто, К. И. Чуковский, С. Я. Маршак, С. Михалков, Б. Заходер, В. Сутеев, В. Чижиков, М. Пришвин, Э. Успенский и др.

Книги для ребенка в 3-4 года – это книги о других детях, различных животных, явлениях природы, правилах жизни, всяческих бытовых или игровых ситуациях. Ребенок в этом возрасте очень эмоционален. Он

ярко переживает все перипетии и события из книжки, с неослабевающим волнением и вниманием следит за развитием сюжета. Список книг для чтения в 3-4 года должен содержать произведения, которые расширяют кругозор ребенка, помогают выходить за рамки окружающей его среды, открывать и познавать мир.

Для младших дошкольников самым доступным видом театра является кукольный театр. Возможно использование следующих видов кукольного театра: настольного, пальчикового, театра кукол типа петрушки, театра марионеток.

Настольный театр, пожалуй, самый доступный вид театра для младших дошкольников. У детей этого возраста отмечается первичное освоение режиссерской театрализованной игры – настольного театра игрушек. Управление настольными куклами не представляет сложности для детей. Ребенок берет игрушку со спины так, чтобы его пальцы были спрятаны под ее руками, и ведет "актрису" по столу в соответствии с сюжетом инсценировки. Важно обращать внимание на то, чтобы речь ребенка совпадала с движениями куклы.

Пальчиковый театр – это театр актеров, которые всегда с нами. Куклы ребенок надевает на пальцы, и сам действует за изображенного персонажа. По ходу действия ребенок двигает одним или несколькими пальцами, проговаривая текст сказки, стихотворения или потешки.

В театре петрушки, который в практике часто называется театр бибабо, используются куклы перчаточного типа, которые доступны для театрализации и легки в управлении младшим дошкольником.

Куклы, устроенные по принципу марионетки, сделать труднее, но тоже возможно. Нужно взять старую тряпичную куклу, прикрепить к ее рукам, ногам и голове лески. Затем смастерить крестовину, сбив две тонкие деревянные дощечки крест-накрест. Привязать лески к крестовине – и кукла-марионетка готова. Управление такими куклами доставляет детям огромную радость.

Игра с куклой предоставляет детям возможность полного раскрытия индивидуальных особенностей. В игре слова ребенка должны оживить кукол и придать им настроение, характер. Играя с куклами, ребенок открывает свои затаенные чувства не только словесно, но и выражением лица, жестикуляцией, позой [3].

В начале учебного года в экспериментальной группе (2 младшая группа) были проведены следующие тесты:

1. Выявление уровня речевого развития детей младшего дошкольного возраста О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной.
2. Диагностика семантического развития детей четвертого года жизни О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной.

Для выявления уровня развития речи детей, мы использовали комплекс методик для изучения уровня развития речи, предлагаемые О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной [5]. Данные методики позволяют определить состояние семантической стороны речи, которая рассматривается авторами как условие становления навыков связной речи и речевого общения, а также исследовать процесс обогащения и активизации словаря, процесс формирования звукопроизношения и грамматику, процесс развития разговорной и связной речи. Для оценки успешности выполнения заданий методики нами использовалась балльная система, предлагаемая авторами методик.

Исследование проводилось в МАДОУ №77 г. Томска и предусматривало специально созданные ситуации, которые включали несколько заданий. В исследовании приняли участие 10 детей младшего дошкольного возраста в составе 6 мальчиков и 4 девочек.

На первом этапе (констатирующем) был произведен выбор диагностических методик и проведено исследование состояния речи, а также проведена беседа с педагогами группы и родителями с целью определения основных направлений и видов работы по развитию речи в семье и детском саду. Обследование проводилось как подгруппами, так и индивидуально с обязательным использованием игровых фрагментов и разнообразного дидактического материала.

У 7 детей (70%) наблюдалось отставание в звукопроизношении (нарушено произношение шипящих и свистящих, сонорных, твердых и мягких согласных), у 3 (30%) детей словарный запас отставал от нормы, у всех детей (100%) установлен средний и низкий уровни связной монологической речи. В результате подсчета каждый ребенок набрал определенное количество баллов, что и определило уровень развития его речи как средний и низкий.

Указанные особенности потребовали проведения формирующего эксперимента. На первом этапе формировался интерес к театрализованным играм, детским литературным произведениям через организацию систематического чтения и просмотров небольших кукольных и игровых спектаклей, которые показывали воспитатели, взяв за основу содержание знакомых детям потешек, стихов и сказок. Это способствовало обогащению впечатлений и игрового опыта детей.

Второй этап предусматривал совместный показ настольного театра воспитателя с ребенком, игры-инсценировки, чтение стихов и потешек по ролям, совместные игровые диалоги с использованием игрушки. Для этого использовали знакомые сказки, стихи, потешки и этюды. Совместные показы проводились в индивидуальной деятельности с детьми, а также небольшими подгруппами.

На третьем этапе продолжали проведение совместных игр-инсценировок воспитателя с детьми. Но после кратких и лаконичных произведений для разыгрывания с детьми брали произведения более сложные по речевому оформлению. Все произведения подбирали в соответствии с возрастными возможностями детей и программными требованиями: «Курочка Ряба», «Репка», «Колобок», «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Рукавичка», «Под грибом» В. Сутеева, «Заюшкина избушка», «Кот, петух и лиса», «Три медведя». В совместных показах настольного театра и в играх-инсценировках, требующих от детей более сложных реплик, воспитатели побуждали детей произносить реплики, используя прием отраженной речи.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает особую роль театрализации в развитии речевого общения и взаимодействия младших дошкольников.

### **Литература**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва: Академия, 2000. – 400 с.
2. Антипина, Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду / Е. А. Антипина. – Москва: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
3. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артемова. – Москва: Просвещение, 1991. – 127 с.
4. Бородич, А. М. Методика формирования речи детей / А. М. Бородич. – Москва: Просвещение, 2001. – 126 с.
5. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва: Владос, 2004. – 288 с.

УДК 373.2.01  
ГРНТИ 14.23.07

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

## **DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITIES**

*Сергиенко Мария Александровна*

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук,  
доцент кафедры дошкольного образования

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дошкольное образование, развитие творческих способностей, театрализованная деятельность, педагог, творческие способности.

*Key words:* preschool education, development of creative abilities, theatrical activity, teacher, creativity.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема развития творческих способностей детей в дошкольном возрасте средствами театрализованной деятельности; представлено описание игр с детьми.

Проблема развития творческих способностей дошкольников является не новой для психолого-педагогических исследований, но до сих пор актуальна. Потребность в творчестве начинает проявляться в раннем возрасте, о чем говорит интерес детей к рисованию, изготовлению поделок, придумыванию игр и др. Для нашего современного мира нужна личность гармонизированная, образованная, коммуникабельная.

Анализ научно-методической литературы и опыта работы педагогов показывает, что при разработке театрально-игровой деятельности ученые и практики обращали большое внимание на развитие детского творчества.

Проблема творчества и его диагностики являлась предметом исследований Л. С. Выготского, Т. Д. Марцинковской, Б. М. Теплова. Ценность детской театрализованной деятельности обусловлена тем, что она связана с игрой, познавательной активностью, художественно-речевой, музыкальной и хореографической деятельностью детей. Это означает, что театрализация выступает синкретичным видом искусства, т.е. содержит в себе элементы самых различных видов творчества ребенка [1].

Творчество и инициатива в театрализованных играх дошкольников может проявляться в нескольких направлениях. Так, А. М. Бородич указывала на три направления: 1) как продуктивное (сочинение собственного сюжета или творческая интерпретация знакомого, известного сюжета); 2) исполнительское (речевое и двигательное); 3) оформительское творчество (создание обстановки игр, декораций, костюмов, для спектакля – оформление афиши, программы и пр.) [2].

Вопросы, связанные с организацией и методикой театрализованной деятельности, широко представлены в работах отечественных педагогов, ученых, методистов: Н. С. Карпинской, А. П. Николаичевой, Л. В. Ворошниковой, Е. Л. Трусова, Р. И. Жуковской, И. С. Реуцкой, Л. С. Фурминой, А. М. Бородич, Л. В. Артемовой, Т.И. Петровой, Е. Л. Сергеевой, Е. С. Петровой, Н. Ф. Сорокиной, М. Д. Маханевой, О. И. Киселевой и др. По мнению педагогов, творческие способности успешно развиваются благодаря использованию эффективных методов, приемов и средств обучения.

Цель нашего исследования: выявить основания для развития творческих способностей детей, используя для этого особое педагогическое средство – их театрализованную деятельность. Она реализовывалась в ходе основных этапов эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента – выявить начальный уровень развития творческих способностей дошкольников.

На данном этапе применились следующие диагностические методы:

1) беседа «Что такое театр», которая была направлена на расширение представлений детей о мире театра, о театральных профессиях, повышение интереса дошкольников к театральному искусству, обогащение словарного запаса детей театральными терминами; 2) наблюдения; 3) диагностика «Психомоторное развитие ребенка» по методике А.И. Бурениной [3]; 4) диагностика «Показатели театрально-игровой деятельности» по Л. Ворониной [4].

По результатам наблюдений и беседы нами выявлено, что дети любят играть в сюжетно-ролевые игры, однако определены дети, которые не принимают участия в придуманных играх.

Диагностика «Психомоторное развитие ребенка» по методике Бурениной показала, что многие дети скованы, не эмоциональны, не умеют перевоплощаться в своего персонажа, плохо развито воображение и речь, неохотно идут на контакт. В итоге установлены следующие данные: высокий уровень отмечен у 7% (2 детей); средний уровень – у 68% (17 детей), низкий уровень – у 25% (6 детей).

Диагностика «Показатели театрально-игровой деятельности» по Л. Ворониной позволила установить, что большинство детей испытывают трудности в показе сценки, жестов, интонации, речь невыразительна, не эмоциональна. В итоге обнаружен: высокий уровень – у 12% (3 детей); средний уровень – у 18% (4 детей); низкий уровень – у 70% (18 детей).

Из этого можно сделать следующий вывод: у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы в целом преобладает низкий уровень развития творческих способностей и педагогам нужно применить оригинальную методику для повышения их уровня.

Целью формирующего эксперимента явилось внедрение оригинальной методики по повышению уровня творческих способностей дошкольников в условиях театрально-игровой деятельности детей.

В содержании методики было предусмотрено несколько блоков работы.

В первом блоке нами проведена предварительная работа по проблеме развития творческих способностей: изучена и проанализирована научно-методическая литература и практический опыт педагогов по проблеме развития творчества у дошкольников; рассмотрены особенности развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста; выделено помещение для занятий по театрализации; обогащена предметно-развивающая среда по театрализованным играм и разработан перспективный план по развитию творческих

способностей детей старшего дошкольного возраста средствами театрализации.

Во втором блоке нами проделана огромная работа с родителями: проведено родительское собрание по теме «Театр в жизни детей» с целью информированности взрослых о важности театрализованной деятельности в жизни старших дошкольников; произошло знакомство родителей с разными видами театров, проведены мастер-классы, творческие встречи; изготовлены совместно с детьми и родителями разные виды театров: всеми любимой театр бибабо, конусный, пальчиковый, на ложках, магнитный, плоскостной, театр перчаток и т.д., которыми была пополнена предметно-развивающая среда. Родители с интересом и энтузиазмом участвуют в сценках, представлениях. Многие вспомнили своё детство, как когда-то давно они играли разные роли. Воспоминания переполняют многих. Театрализованная деятельность сблизила детей, родителей и педагогов. В родительском уголке нами представлены консультации по теме «Театр» и периодически обновляются папки-передвижки, например, «Театр в жизни ребенка», «Театр в ДОУ», «Мы – маленькие артисты». Все материалы театрализованного уголка помогают нам на занятиях по художественной литературе при знакомстве детей с произведениями, со средствами художественной выразительности.

В третьем блоке нами осуществлена работа с детьми, в которой было выбрано два направления. Первое – это занятия, способствующие развитию внимания, воображения, движения детей. Второе – трудоемкая и кропотливая работа над ролью, которая дает свои плоды. Творчество детей развивается и выражается в театрализованной деятельности, потому что обогащает, изменяет внутренний мир дошкольника, появляется увлеченность к литературе, музыке, театру, совершенствуется умение передавать различные эмоции, переживания, отсюда происходит стремление к исполнению новых образов персонажей.

Детям предлагались различные задания по развитию фантазии, воображения, мимики, жестов, поз. Можно рекомендовать такие, как: 1) игра «Выразительные движения», где дети знакомятся и показывают различные эмоции: радость, обиду, удивление; 2) игра «Новое применение», где дети находят новое применение предметам, всем известным; эта игра полезна для развития фантазии; 3) игра «Додумай конец сказки», которая создает условия для проявления у детей фантазии и доставляет им эмоциональное наслаждение; 4) игра «Оживлялка», в которой ребенок, смотря на картинку, должен эмоциями и жестами показать ее содержание, взять на себя роль, например, облака, солнышка, тучки; 5) игра «Кривляки», где дети перед зеркалом

кривляются, например, надувают щеки, широко открывают глаза, поднимают или хмурят брови.

Перед началом любого занятия нами была использована пальчиковая гимнастика, которая направлена на развитие пальцевой моторики, расширение словарного запаса и запоминания слов, движений. Дети полюбили физминутку «У оленя дом большой», они сами произвольно придумали свою концовку двигательной паузы, сделав ее эмоциональной и тактильной. Использовались пальчиковые игры и упражнения.

Работа над ролью – самая сложная, но результативная, интересная работа. Первоначально произошло наше знакомство детей с инсценировкой: что она представляет, что в ней главное? А потом происходит знакомство с персонажами инсценировки: вместе с детьми составляется портрет персонажа; включается фантазия и предположения о жизни персонажа, о его любимых увлечениях; проводится большая работа по изучению мимики, жестов персонажа и продумыванию костюма.

После знакомства со сказкой «Заюшкина избушка» дети сразу захотели сыграть ее, инсценировать. Нами была проведена большая работа к показу инсценировки. Потом было принято общее решение, как будут выглядеть персонажи. На занятиях по изобразительной деятельности дети изготовили маски всех героев, наделили их эмоциями и раскрасили их. Следующим нашим шагом было обсуждение с каждым ребенком, каков каждый персонаж (храбрый, злой, хитрый, добрый). Наша группа детей была разбита на минигруппы. Потом дети каждой группы показали движения своих героев. Затем в зависимости от образа и характера героя вместе с детьми подобрали подходящую интонацию, которая принадлежит герою. Заблаговременно с дошкольниками были рассмотрены и проиграны ситуации, например, обида зайчика, храбрость петуха, испуг собак.

Нами вместе с детьми были показаны маленькие постановки сказок, которые придумали сами дети, их переполняло чувство гордости за самостоятельно придуманные сказки.

Первая сказка, которые придумали дети, это «Теремок и его жители», в свободное время они нарисовали рисунки к сказке. Познакомив детей с куклами бибабо, мы предложили им показать эту же сказку в средней и старшей группах. Предложение было принято с радостью.

Вторую сказку, которую придумали дети, назвали «Новые приключения Маши». Изготовив театр ложек по нашей сказке, дети разрисовали ложки, продумали лицо, родители сшили одежду для персонажей. Родители с интересом и энтузиазмом участвовали в сценках, представлениях. Театрализованная деятельность сблизила детей, родителей и педагогов. Нашу волшебную сказку дети показали родителям к закры-

тию темы недели «Мы – волшебники». Наше стремление направлено на то, чтобы занятия по театрализации сохраняли непосредственность детской игры, основанной на импровизации. Мы не заучиваем текст роли с детьми специально, не отрабатываем движения, жесты, считая, что постановка нисколько не пострадает, если дети неточно произнесут какую-либо реплику. Это дает простор для фантазии и импровизации ребенка. Главное для детей – это понимание смысла и атмосферы театрального действия.

Целью контрольного эксперимента явилось выявление эффективности проведенной работы по развитию творческих способностей дошкольников. Используются те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе. Сравнив данные констатирующего и контрольного экспериментов, можно судить в целом об эффективности использованных методов и приемов работы.

Диагностика «Психомоторное развитие ребенка» по методике А.И. Бурениной позволила установить, что дети стали более эмоциональны, легче стали перевоплощаться в своего персонажа, речь стала разнообразней, охотно идут на контакт. Высокий уровень повысился с 7% до 15%; средний уровень – с 68% повысился до 77%; низкий уровень снизился с 25% до 8%.

Диагностика «Показатели театрально-игровой деятельности» по Л. Ворониной обнаружила, что дети при показе сценки используют жесты, интонации. Высокий уровень повысился с 12% до 17%; средний уровень – с 18% до 59%; низкий уровень снизился с 70% до 24%.

Результаты диагностики позволяют сделать вывод о том, что проделанная работа принесла значительные изменения в показатели театрализованной деятельности детей: дети активнее проявляют свои эмоции, появился интерес к созданию своей сказки, дети выразительнее рассказывают стихи и потешки; обогатился словарный запас; дети научились управлять куклой; стали раскрепощаться на праздниках, умеют передавать различные чувства, используя мимику, жест, интонацию; дети научились активнее общаться со сверстниками.

Эксперимент позволяет утверждать, что театрализованная деятельность создает благоприятные условия для развития творческих способностей дошкольников.

---

### Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – С.96.
2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – Москва: Просвещение, 1981. – С.117.
3. Буренина, А. И. Театр всевозможного /А.И. Буренина. – Санкт-Петербург: Музыкальная палитра, 2002. – С.114.

4. Зацепина М. Б. Развитие ребёнка в театрализованной деятельности: Обзор программ дошкольного образования. – М. Б. Зацепина. – Москва: ТЦ Сфера, 2010. – С.128.
5. Маханёва М. Д. Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений / М. Д. Маханёва. – М.: «Сфера», 2001. – С.128.

УДК 373.24.064.1

ГРНТИ 14.23.01

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВОМ МОБИЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

## **THE INTERACTION OF THE TEACHER AND THE FAMILIES OF PUPILS OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION BY MEANS OF MOBILE TECHNOLOGY**

*Созинова Снежана Олеговна*

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* взаимодействие с семьей, дошкольная образовательная организация, коммуникация, onlain-взаимодействие, мобильная технология, мессенджер, WHATSAPP.

*Key words:* interaction with family, preschool educational organization, communication, onlain-interaction, mobile technology, messenger, WHATSAPP.

*Аннотация.* Требования современного мира вынуждают людей максимально использовать гаджеты для получения и передачи информации. В данной статье мы говорим о том, что возможно использовать мобильную технологию как эффективный способ взаимодействия с семьями воспитанников дошкольных образовательных организаций. Реализация коммуникации апробирована в рамках инновационной площадки МБДОУ № 133 города Томска на базе мессенджера WhatsApp.

Одним из основных показателей результативности воспитательной работы в дошкольной образовательной организации (ДОО) в условиях и с требованиями современного мира является взаимодействие с семьей. Главная задача педагога – организовать индивидуальное взаимодействие с семьями так, чтобы воспитательная деятельность родителей по отношению к своим детям стала более продуктивной и сами семьи стали активными субъектами сотрудничества. Таким образом, необходимо придать целенаправленный значимый характер дошкольного воспитания и образования в обществе, при этом учитывая индивидуальные особенности семьи в соответствии со ст. 44 «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей несовер-

шеннолетних обучающихся» [1]. Между родителями и педагогами важно устанавливать регулируемое взаимодействие, которое основывается на «понимании особой связи субъектов и объектов образования, детерминированной образовательной ситуацией, основанной на событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-эмпативном единстве» и приводит «к количественным и (или) качественным изменениям в организации педагогического процесса» [2]. Проблема организации полного и продуктивного взаимодействия педагога и родителей возникает в результате занятости последних. Однако согласование взаимных мотивационных действий возможно только в процессе коммуникации. При этом необходимо учитывать, что «каждая образовательная организация выбирает и использует такие формы взаимодействия, которые в большей степени соответствуют ее внутренней философии, организационной культуре, образовательной программе» [2]. Что же может являться, на наш взгляд, гарантом эффективности взаимодействия с семьями:

- установка на сотрудничество со сторонами (вместо установки «родитель-враг, педагог-враг»);
- доброжелательное отношение как к ребенку, так и к родителям (вместо обвиняющей позиции);
- заинтересованность педагога в решении имеющихся проблем ребенка (вместо формального общения);
- взаимодействие должно носить системный характер.

Как правило, при реализации традиционных форм взаимодействия с семьей необходимо обеспечение визуального контакта, что не всегда является возможным. Кроме того, сотрудничество носит эпизодический характер, от случая к случаю. Также есть возможность передавать информацию в форме раздаточного материала, папок-передвижек, различных информативных ширм. Все эти формы стали шаблонными, давно устарели и не дают ожидаемого эффекта. Мы же предлагаем создать модель взаимодействия средствами коммуникационных мобильных систем в *onlain*-режиме, что обеспечит :

- удобство и минимизацию времени доступа родителей к информации (в любом месте и в удобное для каждого время появляется возможность ознакомиться с различного вида информацией);
- возможность педагога продемонстрировать любые документы, фотоматериалы, видеоматериалы (фотографирование в режиме *onlain*, использование перехода по ссылкам на сайт ДОО и персональный сайт педагога);
- индивидуальный и дифференцированный подход к семьям воспитанников (организация коммуникации относительно успехов каждого ребенка в отдельности, коррекция нежелательного поведения);

- оптимальное сочетание индивидуальной работы с родителями и групповой (использование чата группы и создание индивидуальных чатов);
- диалог педагога и родителей группы (постоянный диалог, независимо от местонахождения обеих сторон);
- индивидуализирование подачи информации (ознакомление с определенной информацией только определенного круга лиц);
- перенаправление и активное использование сайта дошкольной образовательной организации (переход по ссылкам);
- оперативное получение информации родителями и педагогами (достаточно часто появляется необходимость очень быстро сообщить о чем либо как одной, так и другой стороне);
- оптимизация взаимодействия педагога с семьей;
- заказной принцип консультирования родителей.

Является достаточно важным определением круга задач, которые следует решать педагогу при реализации online-взаимодействия с родителями:

- сбор данных по контингенту родителей;
- выбор мессенджера, в нашем случае – WhatsApp;
- создание групповых чатов с родителями, чат родительского комитета, личные чаты с родителями;
- установление прав участникам чатов с учетом этических норм поведения, организация регламента, определение общих правил;
- помощь в настройке участниками своих мобильных версий системы.

Мы можем сказать о том, что, выстроив «крепкий продуктивный фундамент общения» в течение одного года, мы ввели мобильную технологию как дополнительную модель взаимодействия. Таким образом, нетрадиционная модель сотрудничества является дополнением традиционных форм работы. В системе функционирования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования ДОО максимально должна стать открытой системой взаимодействия с семьями воспитанников [4]. Предложенное нами решение проблемы реализации коммуникации апробировано в рамках инновационной площадки в МБДОУ № 133 города Томска на базе мессенджера WhatsApp. Следует отметить, что существует опыт работы с данной мобильной технологией и в других ДОО, зачастую не всегда положительный [3], но, в конечном итоге, все зависит от культуры общения конкретных пользователей. Разрешение проблем «засорения чата», передачи различного спама, использование конфиденциальной информации возможно при введении регламента и установлении общих правил. Естественно, ведущую роль в процессе реализации коммуникации принимает на себя педагог.

Информационные технологии способны повысить эффективность взаимодействия педагога и семей воспитанников при обучении и воспитании дошкольника. В первую очередь, *onlain*-взаимодействие позволяет нам оперативно информировать родителей о ходе обучения и воспитания каждого ребенка, организуя при этом индивидуальный диалог. В режиме *onlain*, то есть «здесь и сейчас» мы фотографируем организованную образовательную деятельность, стараясь не обойти стороной каждого ребенка. Это позволяет ДОО стать открытой системой и исключает часто задаваемый вопрос: «Чем вы сегодня занимались?». Таким образом, коммуникация с ребенком у родителей складывается уже в системе интересующих вопросов, когда и одна и вторая стороны знают о деталях проведенного дня. Родители также приобретают возможность сообщать воспитателю необходимые сведения и задавать интересующие вопросы. Например, во время утреннего приема воспитанников, появляется возможность просмотреть полученную информацию о задержке ребенка или отсутствии на долгое время по причине болезни. Во-первых, педагог информирован об отсутствии ребенка, во-вторых, родители не тратят много времени на звонок воспитателю и объяснение причин. Многие современные родители заявляют о том, что проще написать информацию с помощью мобильной технологии, чем совершать большое количество звонков. Наличие у дошкольной образовательной организации собственного сайта в сети интернет предоставляет нашим родителям возможность оперативного получения информации о жизни детского сада в целом, планируемых и отчетных общих мероприятиях. Конечно же, режим информационного взаимодействия не отрицает возможности получения индивидуальной или конфиденциальной информации. Если мы с родителями корректируем нежелательное поведение, то в индивидуальной переписке мы сообщаем о нашем времяпровождении и поведении, подкрепляя фотографией (вся фото- и видео-съемка проводится только с письменного разрешения наших родителей). По ссылке в мессенджере возможно перейти на сайт дошкольной образовательной организации. А переход на персональный сайт педагога может стать для родителей источником информации образовательного, методического или воспитательного характера. Со страниц этих сайтов наши родители получают информацию о методах сбережения здоровья детей, их безопасности, правилах поведения ребенка в семье и в обществе, полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников, требования к будущим первоклассникам.

Говоря в целом, *onlain*-взаимодействие позволяет родителям в реальном режиме времени отслеживать успехи своих детей, получать информацию о проблемах, возникающих в воспитании и обучении

и советы, направленные на устранение конкретных проблем во взаимодействии с детьми в группе. Появление мессенджера WHATSAPP предоставляет нам и нашим родителям дополнительные средства для оперативного обмена информацией. Во многих случаях оперативность в информировании родителей и педагогов оказывает решающее влияние на повышение эффективности обучения и воспитания дошкольников. Как правило, виртуальные контакты родителей с педагогом, и родителей между собой формируют неформальное общение родителей и педагогов, что способствует комплексности и взаимной связи образовательных и воспитательных воздействий, реализуемых в ДОО и дома. Главным условием является то, что ведущую роль в коммуникации средствами мобильной технологии, в частности мессенджера WHATSAPP, принимает на себя педагог.

### **Литература**

1. Официальный сайт Закон об образовании РФ [Электронный ресурс] . – Режим доступа <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> / Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 г , статья 44 (дата обращения – 18.03.2017).
2. Кошкинко, И. В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема // Проблемы педагогики и психологии. – 2011. – № 1. – С. 209-212.
3. Официальный сайт Эхо столицы г. Якутск [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http://www.echo-ykt.ru/articles/ WhatsApp – зло?](http://www.echo-ykt.ru/articles/WhatsApp-зло?) (дата обращения – 15.03.2017).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Российская газета. – 2013. – 25 ноября. – С. 18.

УДК 316.6  
ГРНТИ 14.07.03

## **МАСТЕР-КЛАСС КАК ТВОРЧЕСКАЯ ПЛОЩАДКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА**

## **MASTER-CLASS AS A CREATIVE PLATFORM FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL IMPROVEMENT OF THE EDUCATOR**

*Сотникова Ольга Анатольевна*

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профессионально-личностное совершенствование, педагогическое мастерство, мастер-класс.

*Key words:* vocational and personal improvement, pedagogical mastery, master class.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются педагогические и психологические направления становления и развития личности педагога-мастера, педагога-профессионала. Выявляются ценностные ориентиры, которые способствуют личностному и профессиональному совершенствованию в педагогической деятельности. Определяются благоприятные условия, которые являются стимулирующими факторами для раскрытия подлинных профессиональных возможностей педагога. Рассматривается форма мастер-класса, который способствует профессиональному и личностному совершенствованию педагога в его деятельности.

Гуманизация образования определена профессионально-личностным развитием педагога, созданием условий для формирования нравственного, волевого и эмоционального потенциала личности, развитием стремления к интеллектуальному и духовному обогащению, формированием мотивации к саморазвитию и самореализации. Идея личностного развития создаёт представление об образовании не только как о системе передачи накопившихся знаний и формировании навыков и умений, но и как о создании нового, оригинального, креативного предложения или продукта. Таким образом, формулируется новая цель в подготовке педагога-профессионала. Уже недостаточно педагогу обладать только профессиональными умениями, навыками, но так же есть необходимость в общекультурном развитии педагога, становлении мотивационно-ценностного отношения к своей деятельности, формировании личностной позиции. Это единство выглядит как качественное новообразование. Оно характеризует развитие личности педагога, поступки и действия которого формируются независимо от внешних обстоятельств, а определяются внутренними установками, мировоззрением, стремлением к совершенствованию своих профессиональных и личностных качеств.

Раскрытие личности педагога необходимо для достижения и определения профессиональных вершин его развития. Способности, темперамент, характер, волевые качества, эмоции, мотивация, социальные установки и т.д. это качественные характеристики личности, которые имеют большое значение как для самого человека, так и для окружающих его людей. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «человека как личность характеризует не только то, что есть, но и то, чем он хочет стать, к чему он активно стремится» [1].

Педагог – это личность, которая проявляет себя как активный деятель, профессионал своего дела, мастер. Педагог-профессионал развивает себя в педагогической деятельности, проявляя творческий потенциал и раскрывая индивидуальный, авторский стиль и почерк. Педагог оптимальным образом реализует своё предназначение, решает задачи по воспитанию и развитию детей. Высокий уровень профессионализма педагога указывает на педагогическое мастерство. Мастерство по

Ю.П. Азарову – это «высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей. Педагог как мастер своего дела – это специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, хорошо знакомый с соответствующими отраслями науки или искусства, практически разбирающийся в вопросах общей и особенно детской психологии, в совершенстве владеющий методикой обучения и воспитания» [2].

Мастерство – это уровень педагогической деятельности, при котором деятельность педагога становится искусством. На стадии достижения профессионального мастерства педагог выходит за границы стандартной деятельности и открывает новые пути в педагогической практике, которые отражают в себе элементы новизны, творческого поиска, оригинальности. Такой человек является носителем ценностей профессии. Даже небольшой опыт взаимодействия с мастером побуждает к самостоятельному развитию в профессиональной деятельности и способствует анализу, обобщению и дальнейшему распространению приобретённого опыта.

Таким образом, личностное развитие неотделимо от профессионального, основой и того и другого является принцип совершенствования, раскрытия своего потенциала и реализации себя как мастера в профессиональной деятельности. Осознание педагогом «самого себя», развитие субъектно-личностных характеристик, профессионально важных качеств, способностей побуждает педагога к видению совершенной модели своей деятельности. Самостоятельное «отслеживание» педагогом своей деятельности «Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем» и при необходимости их корректировки способствует совершенствованию педагогом себя как личности и как профессионала. Активизация анализа своей педагогической деятельности как самим педагогом, так и коллегами даёт возможность определению перспектив в развитии профессиональной деятельности и выхода на новый, более высокий уровень профессиональных достижений педагога.

А. Айзенберг говорил, что «самообразование может развиваться при соблюдении двух кардинальных условий: наличии потребности в самообразовании и определенной ситуации для ее удовлетворения» [3].

Благоприятной средой или «ситуацией» для совершенствования профессионально-личностных качеств педагога и активного самоанализа своей деятельности является мастер-класс, как творческая площадка, которая способствует раскрытию творческого потенциала педагога, его подлинных профессиональных возможностей, стимулирует к кульминациям, пикам профессионального развития.

Мастер-класс – это особый жанр распространения, обобщения и демонстрации педагогического опыта, который представляет собой

разработанный авторский метод или методику, имеющий определённую модель, алгоритм, структуру.

Мастер-класс проводится в несколько этапов. Подготовительно-организационный этап начинается с возникновения идеи, формулировки проблемы, постановки целей и задач для её решения, подготовки визитной карточки, в которой отражается тема мастер-класса и некоторые особенности выполнения творческого продукта, что способствует проявлению интереса к познанию и созданию этой работы. Основная часть мастер-класса содержит план поэтапной реализации темы, где педагог с помощью своих приёмов, «изюминок» старается вызвать интерес к творческой активности и индивидуальному созданию задуманного. Последний этап – рефлексия. Происходит обсуждение, афиширование, анализ выполненных работ и самоанализ своей деятельности.

Методика проведения мастер-классов не имеет строгих и единых норм. Как правило, она основывается как на интуиции ведущего специалиста, так и на восприимчивости слушателя. Форма работы мастер-класса в основном зависит от наработанного педагогом опыта, стиля его профессиональной деятельности.

На мастер-классе создаются условия, которые позволяют демонстрировать новые возможности и идеи педагогов. В процессе проведения мастер-класса идёт обсуждение творческого продукта, поиск нового решения обозначенной проблемы, создаётся благоприятное условие для сотрудничества и взаимодействия как со стороны участников, так и со стороны мастера-педагога. Участие в мастер-классе развивает уверенность в собственных силах, мобилизует внутренние ресурсы, раскрывает творческий потенциал педагога, даёт возможность анализировать эффективность своей профессиональной деятельности. Такая форма взаимодействия помогает проявить профессионально-личностные достижения педагога, отражает склонность и готовность педагога к достижению более высокого уровня в профессиональной деятельности и является стимулом для формирования мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию педагога.

Проводя мастер-класс, педагог-мастер стремится не просто передать знания, он старается задействовать участников в процесс, сделать их активными, разбудить в них то, что скрыто даже для них самих, понять и устранить в своей деятельности то, что ему мешает в саморазвитии. Деятельность в мастер-классе побуждает подключить воображение участников, создать такую атмосферу, чтобы они проявили себя как творцы. Педагог-мастер создаёт атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества, исключает официальное оценивание работы участников, но через афиширование работ даёт возможность для самооценки педагога, его самокоррекции.

Сознательное совершенствование педагогом профессионально-личностных качеств способствует эффективному раскрытию творческого потенциала, даёт возможность проектировать перспективы своего профессионального развития и реализации своего предназначения в профессиональной деятельности. И одной из перспективных форм в этом направлении выступает мастер-класс, как творческая площадка обмена опытом и профессионально-личностного совершенствования педагога.

### **Литература**

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии – Спб : Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.
2. Азаров, Д. П. Мастерство воспитателя. – Москва : Просвещение, 1971. – 46 с.
3. Айзенберг, А. Я. Самообразование : история, теория и современные проблемы : Учеб. пособие для вузов / А. Я. Айзенберг. – Москва : Высшая школа, 1986. –128 с.
4. Слостёнин, В.А. и др. Педагогика / В.А. Слостёнин. – Москва : Изд-во «Академия», 2013. – 576 с.
5. Чудновский, В.Э. Педагогическая профессия в системе смысложизненных ориентаций учителя // Современные проблемы смысла жизни и акме. Москва : Самара, 2002. – 177-185 с.
6. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. Т. Гутман, Н.Мухина ]. – 3-е изд. – Москва : Питер, 2013. – 351 с.
7. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография. Москва : ООО «ПЕР СЭ», 2006. – 58 с.
8. Шляпникова, О.А. Профессиональное развитие личности: учебное пособие / О.А. Шляпникова. – Ярославль : ЯрГУ им.П.Г.Демидова, 2012. – 132 с.
9. Щедровицкий, Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. – Москва : Изд-во «Наследие ММК», 2005. – 800 с.

УДК 316.6

ГРНТИ 14.37.27

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **FEATURES OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION**

*Старикова Анастасия Андреевна*

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* педагог, педагог дошкольного образования, компетентность, профессиональная компетентность, профессионально-педагогические умения.

*Key words:* teacher, pre-school teacher, competence, professional competence, professional and pedagogical skills.

*Аннотация.* В настоящее время происходит модернизация системы образования в России и, безусловно, общества в целом. Их потребности и цели вынуждают педагога овладеть новыми профессиональными и личностными качествами. В связи с этим, к педагогам дошкольного образования предъявляются высокие требования к их профессиональной компетентности. В статье описаны компоненты профессиональной компетентности педагога и пути их развития в системе дошкольного образования. Представлены результаты оценки уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования (в МАДОУ № 73 г. Томска).

Педагог дошкольной образовательной организации является главной фигурой в образовательном процессе. Он организует деятельность, подбирает содержание программы, отбирает методы, формы и средства педагогической работы, делая это на основе задач и целей педагогического воздействия.

Так, в ФГОС ДО прописаны требования к кадровому обеспечению, которые должны быть применимы к педагогам и реализованы для дальнейшего построения работы [1]. Еще одним документом, в котором прописаны профессиональные компетенции педагога дошкольного образования, является профессиональный стандарт педагога. Эти два документа являются основой для построения и регулирования успешной работы педагога дошкольного образования [2].

В связи с этим, актуальной проблемой становится обеспечение дошкольных образовательных организаций профессионально компетентными педагогическими кадрами, которые способны к эффективному построению и управлению образовательным процессом, а также способствующих успешной социализации детей дошкольного возраста. В результате этого перед образованием возникает главная задача – сформировать у будущих педагогов дошкольного образования лично и профессионально значимые компетентности, определяющие их профессиональную готовность к работе с детьми дошкольного возраста [3, с.1].

Важным компонентом личности педагога является профессиональная компетентность. В психолого-педагогической литературе предлагаются различные трактовки данного понятия. В словаре С. И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как «осведомлённый, авторитетный в какой-либо области» [4]. По словарю Д. Н. Ушакова «компетенция» это: 1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право). Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина и др. считают, что профессиональные компетенции педагога – это: способность действовать с учетом ограничений и предписаний; знания, умения, навыки, способы и приемы; эффективное применение знаний и умений на практике; ценностные

ориентации, мотивы, отношения; знания и опыт в той или иной области; осведомленность в круге вопросов; уровень профессионального мастерства, креативность; качества, обеспечивающие решение задач [5].

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования включает в себя различные компоненты. Так, А. К. Маркова выделяет следующие:

- специальная компетентность – «владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие»;
- социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также «принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего профессионального труда»;
- личностная компетентность – «владение приемами личностного самовыражения и саморазвития средствами противостояния профессиональной деформации личности»;
- индивидуальная компетентность – «владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, без усталости» [5].

Профессиональная компетентность педагога оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений, которые можно объединить в следующие группы:

- гностические умения – познавательные умения в области приобретения общепрофессиональных, производственных и психолого-педагогических знаний, предусматривающих получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизация собственного педагогического опыта, опыта новаторов и рационализаторов производства;
- идеологические умения – социально-значимые умения проведения политико-воспитательной работы среди обучающихся, пропаганды педагогических знаний;
- дидактические умения – общепедагогические умения определения конкретных целей обучения, выбора адекватных форм, методов и средств обучения, конструирования педагогических ситуаций, объяснения учебно-производственного материала, демонстрации технических объектов и приемов работы;
- организационно-методические умения – умения реализации учебно-воспитательного процесса, формирования мотивации учения,

- организации учебно-профессиональной деятельности учащихся, установления педагогически оправданных взаимоотношений, формирования коллектива, организации самоуправления;
- коммуникативно-режиссерские умения – общепедагогические умения, включающие перцептивные, экспрессивные, ораторские и умения в сфере педагогической режиссуры;
  - прогностические умения – общепедагогические умения прогнозирования успешности учебно-воспитательного процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций, построение альтернативных моделей педагогической деятельности, проектирование развития личности и коллектива, контроль за процессом и результатом;
  - рефлексивные умения – способность к самопознанию, самооценка профессиональной деятельности и профессионального поведения;
  - организационно-педагогические умения – общепедагогические умения планирования воспитательного процесса, выбора оптимальных средств педагогического воздействия и взаимодействия, организации самовоспитания и самоуправления, формирования профессиональной направленности личности обучающихся;
  - общепрофессиональные умения – умения чтения и составления чертежей, схем, технических диаграмм, выполнения расчетно-графических работ, определения экономических показателей производства;
  - конструктивные умения – интегративные умения разработки технологических процессов и конструирования технических устройств, включают разработку учебной и технико-технологической документации, выполнение конструкторских работ, составление технологических карт, направляющих тестов;
  - технологические умения – количественные умения анализа производственных ситуаций, планирования, рациональной организации технологического процесса, эксплуатации технологических устройств;
  - производственно-операционные умения – общетрудовые умения по смежным профессиям;
  - специальные умения – узкопрофессиональные умения в рамках какой-либо одной отрасли производства [6].

Для того чтобы педагог был компетентным, он должен постоянно учиться, развивать свои профессионально-педагогические умения, зарабатывать и применять опыт других педагогов в области дошкольного образования, быть участником различных конкурсных мероприятий, а также постоянно проходить курсы повышения квалификации.

В этой связи, выделим условия, необходимые для развития профессиональной компетентности педагога:

- Дифференцированный и индивидуальный подход в методической работе с педагогами.
- Специальное обучение педагогов внутри ДООУ (Школа молодого специалиста, Школа повышения профессионального мастерства, тренинги).
- Условия для внедрения инноваций в практику работы детского сада, перехода к инновационному режиму.
- Мотивационная среда для вовлечения педагога в самостоятельную и творческую исследовательскую работу.
- Психологическая поддержка педагога. Организация комнаты психологической разгрузки, тренинги на развитие рефлексии, самосознания, самооценки. Возможность неформального общения в ДООУ, традиции коллектива.
- Включение педагогов в управленческую деятельность. Развитие аналитических способностей, инициативности.
- Делегирование полномочий с целью повышения ответственности [7].

С целью выявления особенностей проявления профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, нами было организовано педагогическое исследование на базе МАДОУ № 73 г. Томска. В исследование приняли участие 10 педагогов со стажем работы от 3 до 30 лет. Педагогам была предложена анкета и карта оценки компетентности. Анализ результатов по карте диагностики происходил по трем компонентам профессиональной педагогической компетентности: профессионально-личностный, профессионально-деятельностный и профессионально-творческий. По этим трем составляющим предлагались специфичные для данного блока вопросы. Оценивался ответ педагога на основании самооценки и экспертного мнения. Оценивание происходило по 10-ти бальной шкале [8]. Были получены следующие результаты: оценка педагога и экспертная оценка совпадают в большинстве случаев, что свидетельствует об объективности оценивания педагогами своей профессиональной компетентности. У 80 % педагогов уровень владения данными профессионально-педагогическими компетентностями высокий, у 15 % – выше среднего и средний уровень у 5 %. Таким образом, у подавляющего большинства воспитателей высокий уровень развития профессионально-педагогических компетентностей, присутствуют воспитатели, которые находятся на уровне выше среднего и стремятся развивать в себе данные компетентности.

Анкетирование педагогов было направлено на самооценку готовности к саморазвитию профессиональной компетентности. Педагогам предлагалось ответить на 15 вопросов, оценивание ответов осуществлялось по 5-ти бальной шкале в зависимости от выраженности оцениваемой характеристики [9]. Результаты анкетирования выглядят сле-

дующим образом: 75 % педагогов демонстрируют активное саморазвитие, стремятся постоянно повышать свою квалификацию, используя разнообразные средства развития своей профессиональной компетентности. У 20 % педагогов отсутствует сложившаяся система саморазвития, процесс повышения их профессиональной компетентности неустойчив и зависит от различных факторов субъективного и объективного характера. У 5 % педагогов обнаружено остановившееся саморазвитие, что говорит об отсутствии динамики в профессиональной компетентности и проявлении стагнации. Такие педагоги, на наш взгляд, особо нуждаются в помощи со стороны администрации детского сада и стимулировании их к процессу саморазвития.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о владении педагогами профессиональной компетентностью, умении решать профессиональные задачи в современных условиях. Безусловно, воспитатели демонстрируют компетенции в разной степени, мы связываем это с опытом (стажем) педагогической деятельности, тем не менее для большинства педагогов характерен уровень проявления профессиональной компетентности выше среднего по всем показателям и по всем компетенциям.

## Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155.
2. Минобрнауки – [Электронный ресурс] : Профессиональный стандарт педагога. – режим доступа : [http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15-Профстандарт\\_педагога\\_%28проект%29.pdf](http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_%28проект%29.pdf) (дата обращения: 1.04.2017).
3. Божа, А. В. Роль профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в работе с детьми / А. Божа // Молодой ученый. – 2016. – № 8.7. – С. 3-6.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Российская АН.; Российский фонд культуры; – н3-е изд., стереотипное испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с. – с. 282.
5. Студопедия – [Электронный ресурс] : Профессионально-педагогическая компетентность. – режим доступа : [http://studopedia.ru/6\\_63004\\_professionalno-pedagogicheskaya-kompetentnost.html](http://studopedia.ru/6_63004_professionalno-pedagogicheskaya-kompetentnost.html) (дата обращения: 1.04.2017).
6. Инфоурок – [Электронный ресурс] : Профессиональная компетентность педагога. – режим доступа : <https://infourok.ru/professionalnaya-kompetentnost-pedagogavisshim-komponentom-lichnosti-prepodavatelya-yavlyaetsya-professionalnaya-kompetentnost-p-1121045.html> (дата обращения: 2.04. 2017).
7. Социальная сеть работников образования – [Электронный ресурс] : Учебно-методический материал на тему: Компетенции и компетентность педагога. – режим доступа : <http://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2014/07/20/kompetentsii-i-kompetentnost-pedagoga-1> (дата обращения: 2.04.2017).
8. Ситепи.орг. – [Электронный ресурс] : Диагностика развития профессиональной педагогической компетентности. – режим доступа : <http://216a88d85c95282.s.siteapi.org/docs/a11a2220d20a010db3bd99182312b8b7bf55a378.pdf> (дата обращения: 2.04.2017)
9. МОУ СОШ №4 г. Маракса Детский сад №6 . – [Электронный ресурс] : Архив материалов. – режим доступа : [http://www.mdou6marx.ru/\\_ld/0/47\\_ra3.docx](http://www.mdou6marx.ru/_ld/0/47_ra3.docx) (дата обращения: 2.04.2017).

# ВАРИАТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДО И ФГОС ОВЗ

---

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23

## ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

## FEATURES PHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE CONTEXT OF A DIFFERENTIATED APPROACH

*Васильева Раиля Аликовна*

Научный руководитель: Н.А. Кузь, канд. пед. наук

*МКДОУ д/с № 329, г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* тяжелые нарушения речи, физическое развитие, дифференцированный подход, образовательная программа, психофизические качества, моторика.

*Key words:* severe speech disorders, physical development, differentiated approach, educational program, psychological qualities, motor skills.

*Аннотация.* В данной статье представлен опыт работы по физическому развитию с детьми с тяжелыми нарушениями речи, в контексте дифференцированного подхода. Материал будет полезен учителям-логопедам, инструкторам по физической культуре, воспитателям, студентам педагогических ВУЗов.

Федеральный Закон от 29.12.2012 г № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] обязывает дошкольные образовательные организации создавать условия для совместного обучения и воспитания детей, как нормой, так и имеющих нарушения в развитии. Наиболее распространенным видом нарушения в среднем дошкольном возрасте является нарушение речи. В комбинированных детских садах сложилась практика создания специальных логопедических групп для таких детей. Однако в связи с внедрением в нашу систему инклюзив-

ного образования в настоящее время чаще всего создаются группы, в которых часть детей соответствуют норме, а часть имеет нарушение речи, разной тяжести и разного характера.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155, направлен на охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; формирование общей культуры личности детей, ценностей здорового образа жизни; обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах охраны и укрепления здоровья детей [2].

Общесенсорная сфера детей с ТНР характеризуется замедленными, неловкими, скованными, недифференцированными движениями. Наиболее ярко недостаточность общей моторики у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений. Также характерны нарушения ручной моторики, которые проявляются преимущественно в нарушении точности, быстроты и координации движений. Пальцевые пробы полноценно не проявляются, так как снижена кинестетическая память.

Особенностями проведения занятий по физическому развитию является обеспечение дифференцированного и индивидуального подхода к детям с учетом их состояния здоровья, уровня двигательной подготовленности и двигательной активности.

Так, в МКДОУ д/с № 329 на основе комплексной оценки основных показателей двигательной активности (в рамках изучения по специализированным пробам) – объема, продолжительности и интенсивности, дети распределены на три подгруппы, по уровням развития двигательной активности, что дает возможность проводить дифференцированную работу с подгруппами и использовать индивидуальный подход.

В первую группу вошли дети, у которых примерно на одном уровне (низком и ниже среднего) наблюдалось сформированность как психофизических качеств, так и развитие моторной (двигательной) сферы.

Вторую группу составили дети, у которых наблюдалось развитие психофизических качеств на среднем уровне, а уровень развития моторики на низком уровне и ниже среднего.

В третью группу вошли дети, у которых наблюдалось развитие психофизических качеств на низком уровне, а уровень развития моторики на среднем и ниже среднего.

В ДОУ разработано единое тематическое планирование, на основании которого воспитателем по физическому развитию было составлено тематическое планирование по образовательной области «Физическое развитие», двигательный режим и календарь спортивных праздников, возрастные и индивидуальные особенности детей старшего дошкольного возраста, примерный перечень основных движений, спортивных игр и упражнений, а также целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования. Построение всего образовательного процесса вокруг одной центральной темы дает большие возможности для развития детей. Темы помогают организовать информацию оптимальным способом. У дошкольников появляются многочисленные возможности для практики, экспериментирования, развития основных навыков, понятийного мышления.

На занятиях по физическому развитию для детей с ТНР автоматизацию движений следует проводить с речевым сопровождением, то есть при проговаривании различных стихотворных текстов. Ритм стихов помогает подчинить движения тела определенному темпу, сила голоса определяет их амплитуду и выразительность [3].

Физическое развитие дошкольников с тяжелыми нарушениями речи строится согласно программе дошкольного образовательного учреждения. На занятиях по физическому развитию необходимо постоянно контролировать физическое состояние детей. Дети с ТНР, как правило, относятся к второй-третьей группам здоровья. У многих из них есть противопоказания, которые необходимо учитывать на занятиях физическими упражнениями. Предметом особого внимания служит работа над осанкой, так как тяжелая походка (на всю стопу), боковые раскачивания тела, полусогнутые ноги, опускание головы, неравномерность шагов обычно бывают главной проблемой детей, имеющих речевые расстройства.

При проведении занятий по образовательной области «Физическое развитие», используется пройденный материал по образовательным областям «Познавательное развитие», «Речевое развитие». В вводной части создается проблемная ситуация, раскрывается сюжет. Это повышает мотивацию к решению поставленных перед детьми задачи. В этой части использую различные виды ходьбы, бега, прыжки, в некоторых случаях сопровождаемые речевыми комментариями, счетом. Обязательной частью каждой игры является самомассаж, который также сопровождается речевой деятельностью. Поэтому в основе всех форм двигательной деятельности детей с ТНР лежит принцип «логопедизации», который реализуется в подвижных играх, логоритмических упражнениях, физминутках, спортивно-досуговой деятельности

с использованием речевого материала в соответствии с изучаемой лексической темой [4].

Таким образом, по результатам проделанной работы и на основе комплексной оценки основных показателей двигательной активности в работе с детьми можно констатировать, что уровень физического развития детей старшего дошкольного возраста с ТНР, характеризуется качественной неоднородностью двигательных нарушений, и специальная организованная образовательная деятельность в рамках дифференцированного подхода будет способствовать более успешному развитию основных физических качеств детей.

### **Литература**

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 г № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ\\_Об\\_образовании\\_в\\_Российской\\_Федерации.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf) (дата обращения: 12.03.2017).
2. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения: 15.03.2017)
3. Калягин, В. А. Психология лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинников. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 544 с.
4. Баряева, Л. Б. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева, Л. В. Лопатина, Н. А. Ноткина, Т. С. Овчинникова, Н. Н. Яковлева; Под ред. проф. Л. В. Лопатиной – Санкт-Петербург, 2014. – 448 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23.09

## **ГАРМОНИЗАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ**

## **HARMONIZATION OF RELATIONS OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH PARENTS OF PUPILS**

***Володина Ирина Юрьевна***

Научный руководитель: Е.Д. Файзуллаева, канд. психол. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* гармоничные отношения, дошкольные учреждения, партнёрские отношения, родители воспитанников, модель.

*Key words:* harmonious relationship, preschools, partnerships, parents of students, the model.

*Аннотации.* В статье обсуждается вопрос качества взаимодействия двух важнейших институтов воспитания и социализации ребёнка – семьи и дошкольной образовательной организации. В статье определены понятия гармоничные и негармоничные отношения взаимодействия семьи и детского сада, представлена модель построения партнёрских отношений, приведены результаты апробации модели на базе МАДОУ «Детский сад № 45» г. Томска.

На сегодняшний день ориентиром для семейного и общественного воспитания детей дошкольного возраста является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [1], одним из требований которого является вовлечение семей в непосредственную образовательную деятельность.

Некоторые авторы книг и статей о взаимодействии образовательных учреждений и семьи утверждали в недавнем прошлом руководящую и даже репрессивную роль педагога в работе. По сложившейся традиции считалось, что у педагога есть право предъявлять требования к ребёнку и его родителям от лица общества [2].

Реализуя основную общеобразовательную программу, педагог должен обеспечивать развитие способностей каждого ребёнка, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Дошкольный возраст ребёнка является одним из основных периодов формирования его будущего. В детском саду вся жизнь ребёнка подчинена целой системе правил и требований: правилам организации и жизнедеятельности, поведения в коллективе сверстников и т.д. Также, как и каждая семья, дошкольное учреждение имеет сложившуюся систему традиций и ценностей. Иногда они не только не совпадают, но и полностью противоположны. Воспитательные функции у них различны, но для всестороннего развития ребёнка необходимо их взаимодействие. В связи с этим возникает необходимость настройки гармоничных отношений педагогов с родителями воспитанников [2].

Под гармоничными отношениями мы понимаем способ организации воспитания и образования детей, основанный на единой системе ценностей, предполагающий распределение функциональных обязанностей и ответственности по реализации основной образовательной программы с целью достижения успешного её освоения ребёнком, а также получения и расширения его социального опыта, становления детских компетенций. Основой гармоничных отношений является договаривание, диалоговая форма взаимодействия.

Таким образом, если педагог выбирает для себя руководящую роль при формировании отношений с родителями воспитанников, а роди-

тели становятся пассивными участниками образовательного процесса, то отношения не будут являться гармоничными. Или, наоборот, родители пытаются доминировать в отношениях с педагогами, часто допуская манипуляции, не принимая позицию партнёра.

Сегодня существует множество различных форм взаимодействия педагога с родителями. Среди них традиционными считаются родительское собрание, консультации, беседы; нетрадиционными – мастер-классы, тренинги, создание клуба («Клуба молодых родителей», «Индивидуальное развитие одарённости ребёнка» и др.) [3].

Однако возникает вопрос о качестве взаимодействия двух важнейших институтов воспитания и социализации ребёнка – дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) и семьи. Сотрудничество педагогов с семьёй обеспечивается рядом условий. По нашим предположениям, если будут созданы условия для договаривания с родителями, согласования систем ожиданий всех участников воспитательно-образовательного процесса, тогда взаимодействие будет гармонизированным.

Изучая сложившиеся отношения между родителями МАДОУ «Детский сад № 45» г. Томска и педагогами, нами был осуществлен опрос в виде интервью. Педагогам и родителям было предложено ответить на вопросы о взаимодействии ДОУ и семей. В опросе участвовало 6 педагогов адаптационных групп детского сада, 27 родителей воспитанников. Результаты показали, что 90% родителей воспринимают педагога как наставника для себя в вопросах воспитания их ребёнка, при этом не всегда готовы следовать рекомендациям педагога. В части взаимодействия, как помощи в образовательном процессе детей, 90% родителей считают материальные блага (покупка игрушек, методических пособий в группу).

С другой стороны, запрос педагогов группы к родителям оказался несколько иным. Педагоги хотят быть партнёрами с родителями в воспитании детей. В части взаимодействия, как помощи в образовательном процессе, запрос педагогов направлен на создание продуктов совместного творчества детей с родителями (создание игрушек своими руками, оформление выставок совместных творческих работ). 80% педагогов видят взаимодействие с родителями, как совместное участие в различных мероприятиях, конкурсах, выставках творческих работ.

Для формирования партнёрских отношений между педагогами ДОУ и родителями воспитанников нами была выбрана следующая модель взаимодействия (рис. 1).

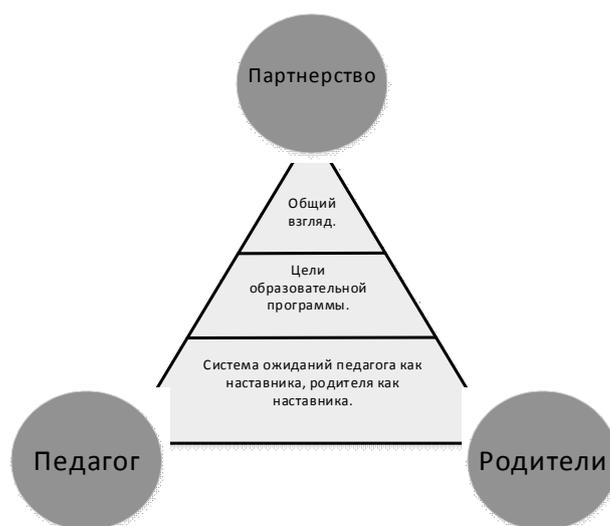


Рис. 1. Модель системы построения партнёрских отношений семьи и ДОУ

На формирующем этапе эксперимента мы реализовали комплекс мер, направленных на создание условий, необходимых для формирования партнёрства, а именно:

1. Провели психолого-педагогический тренинг [4; 5]. Целью тренинга являлась смена позиций родителя и педагога. Тренируемой группе было предложено разделиться на 2 команды и выполнить творческое задание с детьми. Опираясь на результаты интервью, 1-я команда выступала с позиции родителей, 2-я с позиции педагогов, затем команды менялись позициями. По окончании тренинга каждому участнику тренируемой группы было предложено высказаться, насколько гармонично он себя ощущал в каждой из позиций. Тренером группы выступила старший воспитатель детского сада.

2. Организовали взаимодействие педагогов с родителями посредством информационно-телекоммуникационной сети. Для того чтобы понять, насколько система ожиданий родителей и педагогов соотносится с целями основной общеобразовательной программы, мы провели ряд консультаций в режиме онлайн, через Skype «Что мы знаем об образовании?».

3. Обозначили более удобные формы сотрудничества для всех участников педагогического процесса. Для того чтобы договориться о сотрудничестве, в исследуемой группе родительским комитетом была создана «тетрадь взаимодействия» педагогов и родителей, где были обозначены критерии оценки качества взаимодействия. По критериям были выбраны несколько наиболее удобных форм взаимодействия педагогов и родителей, для конкретной исследуемой группы.

Проанализировав формирующий этап эксперимента, мы считаем, что такая организация взаимодействия родителей и педагогов приве-

дѣт к гармоничным отношениям, в которых и педагоги, и родители могут ставить себя в разные позиции и искать «точки соприкосновения».

Повторный опрос показал, что у 80% родителей сменились установки:

- родители стали более активно интересоваться образовательной деятельностью группы;
- у родителей проявилась мотивация к созданию предметно-развивающей среды группы своими руками;
- отметилась положительная динамика в адаптационных моментах детей к детскому саду.

Так же были зафиксированы изменения у педагогов:

- педагоги группы стали более внимательно относиться к запросу родителей;
- у педагогов появилась мотивация к повышению квалификации и самообразованию.

Таким образом, мы считаем, что эффективность работы детского сада зависит во многом от конструктивного взаимодействия и взаимопонимания между педагогами дошкольного учреждения и родителями. Если участники педагогического процесса понимают, что нужно удовлетворять не только свои потребности, но и потребности других участников, то происходит гармонизация отношений, которая оказывает положительное влияние на педагогический процесс.

### **Литература**

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения: 24.03.2017).
2. Недвецкая, М. Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия семьи и школы / М. Н. Недвецкая. – Москва : УЦ «Перспектива», 2001. – 152 с.
3. Арнаутова, Е. П. В гостях у директора : беседы с руководителем дошкольного учреждения о сотрудничестве с семьёй / Е. П. Арнаутова. – Москва, 2004. – 208 с.
4. Майерс, Д. Социальная психология. – 7-е изд. / Д. Майерс. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 794 с.
5. Моница, Г. Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г. Б. Моница, Е. К. Лютова-Робертс – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2006. – 224 с.

## **ВАРИАТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР ВОСКОБОВИЧА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ РАЗНОГО ТИПА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **VARIOUS USE OF VOSKOBOVICH'S DEVELOPMENTAL GAMES FOR SOLVING TASKES OF DIFFERENT TYPES WITH CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

*Корсак Оксана Викторовна*

Научный руководитель: Е.Д. Файзуллаева, канд. психол. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*ООО «Развивающие игры Воскобовича», г. Санкт-Петербург, Россия*

*Ключевые слова:* дошкольное образование, амплификация, развивающие игры, задачи разного типа, дети старшего дошкольного возраста.

*Key words:* preschool education, amplification, educational games, tasks of different types, children of senior preschool age.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблематика амплификации образовательной среды посредством вариативного использования развивающих игр Воскобовича. Разработанные В.В. Воскобовичем игровые пособия позволяют решать задачи разного типа с детьми дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Одной из важных задач современного дошкольного образования является амплификация развивающей предметно-пространственной среды и образовательного процесса в целом [1]. Решение этой задачи в соответствии с ФГОС ДО можно осуществить с использованием развивающих игр Вячеслава Вадимовича Воскобовича [2].

Поскольку дошкольный возраст обладает высоким потенциалом развития и обучения, то актуальным является вопрос образовательных средств. Образовательные средства должны иметь ряд характеристик, отвечающих «формату» возраста. Эти средства должны быть направлены на решение возрастных задач (например, повышать уровень социального и интеллектуального развития, способствовать появлению конкретных умений, действий и развивать их и пр.). Развивающие игры Воскобовича в качестве образовательных средств отвечают современным тенденциям дошкольного образования. Использование игровой деятельности как базового процесса для организации совместной деятельности взрослого и ребёнка по решению различных образовательных задач позволяет реализовать индивидуализацию в качестве основного принципа современного дошкольного образования. Учитывая

особенности каждого ребёнка, который становится активным участником деятельности с использованием игрового пособия, взрослый организует сотрудничество детей и взрослых, как партнёров, тем самым актуализирует субъектную позицию ребёнка, поддерживая инициативность и активность ребёнка [3].

Использование игр Воскобовича в воспитательно-образовательном процессе способствует обеспечению вариативности содержания основной образовательной программы и организационных форм дошкольного образования. Развивающие игры Воскобовича способствуют социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому и физическому развитию детей, т.е. тем направлениям развития и образования дошкольников, которые предусмотрены ФГОС ДО.

*Решение задач, направленных на социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста.* Основной целью данного образовательного направления является эффективная социализация детей дошкольного возраста, приобщение их к социокультурным нормам, традициям семьи и общества. Социально-коммуникативному развитию дошкольников при использовании игровых пособий В.В. Воскобовича способствуют:

- ситуации общения и взаимодействия с взрослыми и сверстниками в процессе игры;
- совместная деятельность с взрослым, в рамках которой происходит становление различных форм самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий (развиваются самоорганизация, самоконтроль, самооценка);
- совместная игровая деятельность с другими детьми, которая стимулирует развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости и сопереживания, уважительного отношения к сообществу детей и взрослых;
- организация игровых зон, которыми пользуются дети и в связи с этим проявление детьми аккуратности, бережливости, поддержания в них порядка.

*Решение задач, направленных на познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста.* Развивающие игры Воскобовича стимулируют развитие познавательных функций и направлены на формирование и совершенствование различных умственных действий и операций. В процессе использования игровых пособий у детей происходит:

- развитие познавательной активности, интересов, любознательности и познавательной мотивации, проявляемой в игре;
- формирование познавательных действий, осознанности;

- развитие воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о таких их свойствах и отношениях, как форма, цвет, размер, материал, количество, число, часть и целое, пространство и время, движение и покой, причины и следствия и др.

*Решение задач, направленных на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста.* Использование развивающих игр Воскобовича способствуют становлению начальной коммуникативной компетентности детей. Ниже представлены некоторые задачи данного направления, установленные ФГОС ДО, напрямую или опосредованно решаемые при помощи игровых пособий В.В. Воскобовича:

- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества, которое может реализоваться в придумывании новых сказок с героями, предлагаемыми игровым пособием;
- развитие звуковой культуры речи;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности, как предпосылке обучения грамоте.

Совместная деятельность с использованием игровых пособий побуждает детей к вступлению в контакты с окружающими, является мотивом к коммуникативной деятельности и стимулом к взаимодействию, как с взрослым, так и с другими детьми.

*Решение задач, направленных на художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста.* По данному образовательному направлению при использовании развивающих игр Воскобовича решаются следующие задачи:

- становление эстетического отношения к окружающему миру, т.к. игры используют широкий спектр цветов, они имеют яркое и красивое (эстетичное) оформление;
- образное восприятие музыки, художественной литературы, фольклора за счёт использования игровых пособий в интегрированных образовательных мероприятиях;
- проявление сопереживания персонажам художественных произведений (использование развивающих игр Воскобовича подразумевает реализацию определённого сюжета с помощью сказок и их героев);
- реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивной).

Использование игровых пособий Воскобовича придают образовательному процессу творческий, импровизационный, активный характер, поскольку игровые пособия разнообразны, сочетаются и взаимо-

дополняют друг друга. Их использование способствует созданию атмосферы свободного и радостного творчества, создаёт возможность для конструктивных действий ребёнком, основанных на применении фантазирования.

*Решение задач, направленных на физическое развитие детей старшего дошкольного возраста.* При реализации образовательного направления по физическому развитию дошкольников можно выделить две ключевые задачи, решаемые посредством использования игр Воскобовича:

- происходит развитие крупной и мелкой моторики обеих рук;
- происходит становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере.

Все пять образовательных направлений на этапе старшего дошкольного возраста могут реализовываться в различных видах детской деятельности. В ходе игры с пособиями осуществляется ряд видов деятельности в интеграции с игровой:

- коммуникативная (происходит общение и взаимодействие с взрослыми и другими детьми);
- познавательно-исследовательская (исследование различных игровых материалов, активизация познавательной сферы и психических процессов, овладение сенсорными эталонами и т.д.);
- восприятие художественной литературы (сказки, в качестве методического сопровождения игр);
- самообслуживание в игровой деятельности;
- конструирование;
- изобразительная деятельность (предлагаются трафареты, обрисовка фигур, аппликация на «коврографе» и т.д.);
- музыкальная (восприятие музыки, сопутствующей развивающим играм);
- двигательная (развитие крупной и мелкой моторики, двигательная активность).

На этом этапе дошкольники осваивают основные игровые приемы, приобретают навыки конструирования, выполняют задания, требующие интеллектуального напряжения, волевых усилий и концентрации внимания. Игровые умения совершенствуются в творческой деятельности. В старшем дошкольном возрасте в самостоятельной деятельности дети изобретают игровые задания, предлагают новые решения, дополняя уже имеющиеся, придумывают и конструируют предметные формы, составляют к ним схемы.

Развивающие игры Воскобовича предполагают решение разнообразных образовательных задач, что актуализирует потенциал развития ребёнка в заданных условиях. Решение задачи требует определённых

размышлений, использование конкретных приёмов, способов нахождения неизвестного. Что в игровых пособиях В. Воскобовича является «неизвестным»? Это тот *способ действия*, предполагающий применение конкретных умственных действий для достижения цели, который заключён в «образовательной идее» конкретного игрового пособия. Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребёнок решает с помощью фигур, цифр, цветов спектра, деталей конструктора, трафаретов, сказок и их героев. В пособиях использован разнообразный материал – резинки, веревочки, липучки и т.п. Задачи даются в различном виде: в качестве модели, плоскостного рисунка; представляются ребёнку через письменную или устную инструкцию, просьбу персонажа. Задачи имеют широкий диапазон трудностей, позволяющий удерживать развитие ребёнка в зоне оптимальной трудности, ориентируясь на зону его ближайшего развития, поэтому игры поддерживают интерес ребёнка к себе в течение длительного времени. Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребёнку совершенствоваться самостоятельно, таким образом, развивать свои интеллектуальные и творческие способности.

Ребёнок, приступая к решению образовательной задачи, которая представлена ему через игровое пособие, использует те умения и знания, которые он освоил к данному периоду времени. Включая ребёнка в совместную познавательную деятельность, взрослый организует взаимодействие таким образом, чтобы ребёнок мог решать как интеллектуальные, так и социально-коммуникативные задачи.

Задачи интеллектуального характера заключены в образовательной идее игрового пособия. Социально-коммуникативные задачи заключены во взаимодействии детей с разными партнёрами (сверстниками, детьми других возрастов, взрослыми).

В соответствии с ФГОС ДО позиция дошкольника определяется как позиция активного участника образовательной деятельности, субъекта собственного образования. Решая задачу по изменениям позиций детей, педагог может предлагать детям быть «ведущим», «организатором» игровой деятельности с использованием пособий В. Воскобовича, «наблюдателем», «партнёром», «помощником».

При условии правильно организованного педагогического процесса с применением игровых технологий, и правильно организованной предметно-пространственной образовательной среды в ДОО, развитие ребёнка будет полноценным и эффективным.

## **Литература**

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения: 25.03.2017).

2. Воскобович, В. В. Сказочные лабиринты игры: игровая технология интеллектуально-творческого развития детей / В. В. Воскобович, Н. А. Медова, Е. Д. Файзуллаева, Л. С. Вакуленко, О. М. Вотина. – Санкт-Петербург : изд-во КАРО, 2017. – 350 с.
3. Файзуллаева, Е. Д. Методика организации совместной деятельности взрослого и ребёнка (детей) с игровым дидактическим пособием / Е. Д. Файзуллаева // Детский сад : теория и практика. – 2016. – № 8 (68). – С. 30–39.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23

## **ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

### **INTEGRATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

*Любимова Валентина Петровна,  
учитель-логопед*

*МАДОУ № 61 город Томск, Россия*

*Ключевые слова:* интегрированное обучение, дошкольники, детское образовательное учреждение, ограниченные возможности здоровья, педагоги, родители.

*Key words:* integrated learning, preschoolers, kids educational establishment, disabilities, teachers, parents.

*Аннотации.* В статье представлен опыт реализации проекта для детей с ограниченными возможностями здоровья «Зажигаем звездочки» в МАДОУ № 61 г. Томска. Описан интегрированный подход в образовательной деятельности с такими детьми, предполагающий совместную работу педагогов детского сада и родителей с детьми с ОВЗ.

Дети святы и чисты. Нельзя делать их игрушкой своего настроения: то нежно лобызать, то бешено топтать на них ногами...

*А.П. Чехов*

При расстановке приоритетов в сфере образования одним из самых важных курсов является сохранение здоровья детей. И на ступени дошкольного детства мы строим свою работу таким образом, чтобы максимально сохранить и укрепить здоровье малышей. Однако неуклонно увеличивается количество детей, относящихся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из путей организации реабилитации и социальной адаптации «особых» детей в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) является интеграция.

Интеграция, понимаемая как процесс обучения детей с проблемами в общеобразовательных учреждениях общего типа, в настоящее время находится в центре внимания. Интегрированное обучение предполагает овладение ребенком с отклонениями в развитии теми знаниями, умениями и навыками и в те же (или близкие) сроки, что и нормально развивающимися детьми в соответствии с государственным образовательным стандартом.

Очень сложно проявить себя и показать свои таланты детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), т.к. они имеют множество ограничений в различных видах деятельности. Часто такие дети испытывают трудности социальной адаптации, воспитания, общения, недостаточно самостоятельны и нуждаются в постоянном сопровождении взрослого. Многие лишены широких контактов, возможности получать опыт от сверстников и других людей, которые есть у обычного ребенка. Кроме того, сами семьи с такими детьми испытывают ряд сложностей, проблем, в том числе психологических [1; 2; 3].

Наш детский сад посещают дети с ОВЗ – это дети с тяжёлыми нарушениями речи, с незначительными интеллектуальными нарушениями и задержкой психического развития. В прошлом учебном году их было пятеро, в этом же уже – 12 детей. Поэтому был создан педагогический проект «Зажигаем звездочки» по взаимодействию работы педагогов с родителями ДОО. Он был разработан педагогом дополнительного образования Л.Л. Басковой, музыкальным руководителем Л.В. Пензиной и учителем-логопедом В.П. Любимовой. Проект был создан в связи с тем, что перед нами встала следующая проблема: дети испытывают трудности социальной адаптации, общения, а родители имеют недостаточный уровень грамотности в вопросах развития ребенка и имеется потребность психолого-социальной поддержки. При создании проекта мы исходили из предположения о том, что значительно уменьшится процент выпускников с речевыми нарушениями и повысится самооценка детей. Дети смогут завоевать уважение и популярность среди других детей и взрослых, наладить с ними общение, если организовать работу с родителями по вопросам речевого развития и совместной творческой театрально-музыкальной деятельности детей.

В данном проекте участвуют все педагоги ДОО, родители и воспитанники.

Цель проекта: Создание условий для развития способностей детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ через систему специальных мероприятий по музыкально-театральной деятельности с целью полноценного комплексного развития и воспитания активной жизненной позиции.

#### Задачи:

1. Оборудовать предметно-игровую среду для развития театрально-музыкальных способностей.

2. Повысить информированность родителей, педагогов об особенностях развития музыкально-театральных способностей у детей-дошкольников с ограниченными возможностями здоровья;

3. Разработать и реализовать систему занятий по развитию музыкально-театральных способностей у детей старшего дошкольного возраста с отклонениями в здоровье через систему специальных мероприятий.

#### Ожидаемые результаты проекта:

1. Повышение информированности родителей, педагогов об особенностях развития музыкально-театральных способностей детей дошкольного возраста с ОВЗ.

2. Воспитанники приобретут опыт участия в театральных постановках, сценках, композициях. Они познакомятся с произведениями великих композиторов, живописцев.

3. У детей с ОВЗ расширится круг общения, появится возможность совместной деятельности с детьми, имеющими “норму” развития и занимающимися в театральной студии, родителями и педагогами.

4. Ребёнок с нарушениями в развитии естественно и непринуждённо усвоит богатейший опыт “здоровых” детей, занимающихся в театральной студии, взрослых, перенимая образцы поведения.

5. Дети с ОВЗ поймут, что они тоже талантливы, поможет им повысить свою самооценку, выступить на большой сцене, завоевать уважение и популярность среди других детей и взрослых, наладить общение со сверстниками и взрослыми, поможет им социально адаптироваться в обществе.

6. Родителям участие в проекте поможет поверить в своего ребёнка, обратить внимание на его таланты, начать гордиться им.

#### Этапы проекта:

На первом этапе (сентябрь – октябрь) проведены родительские собрания в группах детей старшего дошкольного, на котором родителей ознакомили с целью проекта, его содержанием, получили консультации по развитию музыкально-театральных способностей детей данной категории. Был составлен план 16 праздничных мероприятий. Было изучено состояние проблемы в научно-методической литературе.

На втором этапе (ноябрь – февраль) был разработан и апробирован цикл занятий по хореографии и ритмопластике, пластическому балету, технике речи, театрализованной деятельности для детей старшего дошкольного возраста имеющих различную сложность патологических нарушений здоровья.

На третьем этапе (март – июнь): подготовлены совместные театрализованные постановки. Организован их показ в ДООУ, с приглашением детей и родителей, не участвующих в проекте, представителей общественных организаций. Отчет о проведенных мероприятиях был размещён на сайте детского сада.

В ходе реализации проекта был разработан и проведён цикл занятий по хореографии, ритмопластике, ритмическому балету, технике речи, театрализованной деятельности, способствующих развитию творческого потенциала в музыкально-театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Была организована совместная творческая деятельность старших дошкольников с разным уровнем здоровья, родителей и педагогов ДООУ, которая способствовала самореализации каждого ребёнка и взаимообогащению всех, так как взрослые и дети выступали как равноправные партнёры взаимодействия. Именно на совместных репетициях и театральных постановках ребёнок естественно и непринуждённо усваивал богатейший опыт взрослых, перенимая образцы поведения.

В проекте подразумевалась занятость детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, а также их родителей, которые привлекались для сопровождения детей на занятиях по развитию музыкально-театральных способностей, для изготовления декораций и атрибутов театральных постановок, а также в качестве зрителей или героев театральных постановок. В проекте также принимали участие 10 воспитанников, не имеющих сложных нарушений в развитии, посещающих занятия по театрализации в детском саду. Они привлекались к участию в совместных репетициях, сценок и сказок.

Учитель-логопед совместно с вышеназванными педагогами разработала и проводила 1 раз в неделю занятия по технике речи с детьми дошкольного возраста с ОВЗ в малых группах (5 человек).

Музыкальный руководитель организовывала совместные с детьми, родителями и педагогами репетиции и демонстрации театральных постановок, сказок. Руководитель театральной студии и хореограф совместно с воспитателями и детьми дошкольного возраста с ОВЗ проводила занятия по хореографии, ритмопластике, консультации для педагогов ДООУ по развитию музыкально-театральных способностей у детей с ОВЗ.

Во время реализации проекта педагогами были проведены интегрированные занятия с участием детей с ОВЗ: «Дары царицы Осени», «В гости к Кристоферу Робину», «День рождения Слона», «Волшебница Зимушка – Зима» и другие. В течение года была оборудована предметно-игровая зона, сшиты костюмы для выступлений, изготовлены декорации. Были разработаны и проведены консультации для

педагогов и родителей по развитию музыкально-театральных способностей у детей с ОВЗ. Осуществлялись занятия по ритмопластике (пластическому балету), хореографии и музицированию, которые позволили скорректировать и развить у детей двигательные и вокальные способности, пластическую выразительность, умение ощущать и контролировать свое тело, развить слух и чувство ритма.

Педагогами отмечено, что у детей обогатился и расширился словарный запас, речь стала чётче, образнее и выразительнее за счет занятий по технике речи с учителем-логопедом.

Всего было проведено 42 занятия, в ходе которых воспитанники с ОВЗ проявили свои театрально-музыкальные способности, приобрели опыт участия в театральных постановках, сценках и композициях. Были организованы совместные выступления на праздничных мероприятиях (дети с ОВЗ с детьми общих групп). Это помогло ребятам повысить свою самооценку, выступить на большой сцене, завоевать уважение и популярность среди других детей, наладить общение со сверстниками и взрослыми.

Дети с ОВЗ были привлечены к участию в различных конкурсах, культурно-массовых и спортивных мероприятиях, мероприятиях проводимых в ДООУ. Наши воспитанники принимали участие в городском конкурсе «Малыш – поверь в себя» (для детей с ОВЗ), в Доме творчества «Планета» со спектаклями «Капризка», «В начале марта выпал снег», в Доме творчества «Созвездие» представили спектакль «В лесу мухоморов», где заняли 3 место. В городском фестивале народного творчества «Горенка» в номинации «Хороводники» стали победителями.

Коллектив педагогов убежден в том, что процесс интеграции может быть эффективным только тогда, когда усилия семьи и образовательного учреждения будут направлены не только на коррекционное обучение и воспитание, но и на формирование у членов общества гуманного милосердного отношения.

---

### **Литература**

1. Павлова, Н. Н. Повышение педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка раннего возраста с органическим поражением ЦНС / Н. Н. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 3. – С. 42–47
2. Пасечник, Л. Семья и проблемы воспитания: трудности семейной жизни людей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии : статья вторая / Л. Пасечник. // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 2. – С. 24-31.
3. Ткачева, В. В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 3-9.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23

**СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  
ПО МОТИВАМ ЛЮБИМЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ**

**CREATING OF CONDITIONS FOR THE FORMATION  
OF CHILDREN'S NOTION ABOUT THE RULES  
OF SAFE BEHAVIOR AND HEALTHY LIFESTYLE  
BASED ON FAVORITE CARTOONS**

*Паульзен Оксана Александровна*

Научный руководитель: Н.А. Кузь, канд. пед. наук, доцент

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* информационные технологии, безопасность, здоровый образ жизни, дошкольный возраст, мультфильмы.

*Keywords:* information technologies, safeness (safety), healthy lifestyle, preschool age, cartoons.

*Аннотация.* В статье представлены материалы по формированию представлений у детей дошкольного возраста о правилах безопасного поведения и здорового образа жизни с использованием современных мультфильмов. Описан опыт использования парциальной программы по данной проблематике по мотивам любимых детьми мультфильмов «Школа Аркадия Паровозова».

Современный ребенок живет в век информационных технологий и находится в активной разнообразной медиасреде, представленной телевидением, радио, Интернетом, компьютерными играми и другими носителями информации, с пелёнок проявляет к этому интерес. Ведь сегодня почти для каждого ребенка средства массовой коммуникации стали чем-то вроде игрушки. Это не только способ времяпровождения, но и средство воспитания. Для детей в дошкольном возрасте в основном средством воспитания являются мультфильмы. Анимационное творчество способствует развитию дополнительных компетенций у детей способности мобилизовать их в определенной жизненной ситуации, стремиться искать и создавать новые нетрадиционные решения для существующих и возникающих проблем.

Развитие психических процессов и свойств личности наиболее интенсивно происходит именно в раннем возрасте. По исследованиям психологов, ребёнок в возрасте до 5-х лет приобретает от 60 до 70% информации об окружающем мире, а за всю оставшуюся жизнь –

30-40%. Формирование личности детей происходит в первые 5-7 лет их жизни. От того, какой фундамент будет заложен в эти годы, зависит дальнейшее психическое развитие ребёнка. Вот почему очень важно создавать благоприятные условия для развития ребенка так, чтобы он смог максимально использовать возможности этого возраста в будущей жизни [1].

Особенностью детского возраста является отсутствие осмысленно-осознанного, критического отношения ко всей той информации, что попадает в психику. Дети в это время большую часть информации получают через невербальные средства общения: статические и динамические образы, эмоции и интонации, жесты, мимику и т.д.

Исследования психологов и искусствоведов подтверждают, что мультфильм – один из уникальнейших инструментов воздействия на ребёнка благодаря своим характеристикам.

Большинство педагогов и родителей склонны относиться к просмотру мультфильмов исключительно как к развлечению, заполнению досуга детей. Данные тенденции обусловлены недооценкой ими потенциальных возможностей мультфильмов. Ведь переживая разные эмоции вместе с героями мультфильмов, дети создают для себя модель безопасного поведения в окружающем мире, учатся различать добро и зло, примеряют на себя разные роли и формируют образы для подражания. Это связано с тем, что психика человека устроена таким образом, что мы бессознательно подражаем тому, кто нам нравится. А для детей подражательное поведение – один из основных способов освоить разные социальные роли.

Как известно, мышление дошкольника наглядно-образное. Поэтому для иллюстрации каких-то ситуаций жанр мультипликационного фильма подходит как нельзя лучше, поскольку сочетает в себе слово и картинку, т.е. включает два органа восприятия: зрение и слух. Если к этому добавить еще и совместный с ребенком анализ увиденного материала, мультфильм станет мощным воспитательным инструментом и одним из авторитетных и эффективных наглядных материалов.

Мультфильмы занимают огромную часть времяпрепровождения ребенка. На, то есть несколько причин:

- сами мультфильмы интересны ребёнку в силу особенностей возраста;
- создатели современных мультфильмов используют все имеющиеся у них средства, чтобы удержать детей у телевизора (юмор, яркая цветовая гамма, динамичность и т.д.);
- родителям проще оставить чадо у телевизора, чем придумывать для него игры и развлечения, помогать ему развиваться и участвовать в его развитии, поскольку либо они сами не знают, куда направить

развитие ребёнка, либо просто не хватает сил и времени воспитывать своих детей.

По этим причинам функции воспитания, познания и развития почти всецело достаются телеэкрану вообще, а мультфильмам в особенности.

Так что же такое мультфильм для ребенка?

По сути – это модель окружающего мира, поэтому дети склонны активно подражать тому, что они видят на экране. В связи с этим вопрос о том, что несёт мультфильм детям в их светлые души, становится очень актуальным. Ведь для детской психики, в отличие от взрослой, важно не только содержание, но и форма, ибо через неё создаётся образ окружающего мира.

Мультфильмы обладают богатыми педагогическими возможностями:

- расширяют представления об окружающем мире, знакомят с новыми словами, явлениями, ситуациям;
- показывают примеры поведения, что способствует социализации, поскольку дети учатся, подражая;
- формируют оценочные отношения к миру, развитие мышления, понимание причинно-следственных связей;
- развивают эстетический вкус, чувство юмора;
- мультфильмы помогают реализовать эмоциональные потребности.

Вопрос создания условий для формирования у детей дошкольного возраста представлений о правилах безопасного поведения и здорового образа жизни на сегодняшний день, я считаю, наименее изученным и одним из наиболее актуальных и перспективных. В соответствии с ФГОС ДО ребёнок должен овладеть социальными компетенциями [2]. Решая эти педагогические задачи, нами была разработана парциальная программа по формированию у детей дошкольного возраста знаний о правилах безопасного поведения и здорового образа жизни по мотивам любимых мультфильмов «Школа Аркадия Паровозова».

Наряду с положительными сторонами присутствия мультипликации в жизни и развитии ребёнка, не стоит забывать, что в современных мультфильмах можно выделить и целый ряд недостатков, которые могут привести к неправильному формированию и развитию психики ребёнка. Среди них:

- переизбыток агрессии и насилия на экране;
- безнаказанность плохих поступков персонажей;
- размытость представлений о добре и зле;
- наделение женщины мужскими чертами внешности и характера и наоборот;
- раннее половое воспитание;

- излишество юмора и глупости;
- повышенная динамичность и несоответствие звукового сопровождения видеоряду.

Исходя из вышесказанного, ведущей педагогической задачей является гармоничное соединение современных технологий с традиционными формами работы по созданию условий для формирования у детей представлений о правилах безопасного поведения и здорового образа жизни.

---

### **Литература**

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. – Санкт-Петербург, 2005. – 144 с.
2. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения: 10.03.2017).

УДК 159.9  
ГРНТИ 15.81.21  
УДК 373.2  
ГРНТИ 14.23.01

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБОБЩЁННЫЙ ПОРТРЕТ A PROFESSIONAL IMAGE OF THE WORLD OF A TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION: A GENERAL PORTRAIT**

***Файзуллаева Елена Дмитриевна,***

*канд. психол. наук, доц. каф. дошкольного образования факультета ДиНО ИПиП*

***Верецагина Нина Григорьевна,***

*магистрант факультета ДиНО ИПиП*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профессиональный образ мира, педагог дошкольного образования, ценности и смыслы педагогической деятельности.

*Key words:* professional image of the world, pre-school education teacher, values and meanings of pedagogical activity.

*Аннотация.* В статье описывается исследование по изучению некоторых компонентов профессионального образа мира педагогов дошкольного образования. Выборку составили педагоги дошкольных образовательных учреждений городов Томск, Северск, Бийск, а также ряда учреждений Томской области. Всего было опрошено 826 человек в возрасте от 23 до 57 лет со стажем работы от 5 до 30 лет. Полученные результаты анкетирования, которые были количественно и качественно обработаны, позволили представить обобщённый портрет профессионального образа мира педагога дошкольного образования.

Образ современного образования в социуме напрямую связан с людьми, которые реализуются в этой сфере профессиональной деятельности. Сам педагог как «обобщённый элемент» сложной системы «образование» оказывает значительное влияние на качество этой системы. В данной статье обсуждается тематика, связанная с профессиональным образом мира педагога дошкольного образования с целью дать обобщённый портрет человека, работающего с детьми в дошкольных образовательных организациях.

Понятие «профессиональный образ мира» (ПОМ) рассматривается в работах Е.А. Климова, О.М. Краснорядцевой, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловской и др. В исследованиях установлено, что специфика образа мира связана с типом профессии человека как субъекта деятельности. Е.А. Климов отмечает наличие различных внутренних моделей реального целостного мира у людей из разных профессиональных сфер деятельности [1]. По мнению О.М. Краснорядцевой профессиональный образ мира представлен как некие знания, обретаемые действующим субъектом, что создаёт возможности для пересмотра ранее найденных решений. Этот ПОМ реализуется в профессиональных установках, мотивационной готовности к решению профессиональных задач, особенностях профессионального мышления [2]. Согласно О.М. Краснорядцевой, профессиональный образ мира есть часть образа мира, составляющего действительность для данного человека, которая обуславливает значение, смысл и ценность его профессиональных действий и тех объективно-предметных составляющих образа мира, на которые они направлены. В качестве предметных составляющих образа мира педагога выступают и ученики, и система взаимоотношений с ними, т. е. система профессионального (педагогического) общения. Е.Д. Файзуллаева рассматривает открытый стиль педагогического общения в качестве ключевой компетенции современного педагога дошкольного образования [3], что является проявлением ПОМ педагога.

В исследованиях М.Н. Фроловской рассматривается ПОМ педагога. В своих работах она рассматривает данное понятие как «одну из универсалий педагогической культуры..., целостное отношение педагога к себе, Другому, педагогическому процессу» [4, с. 17]. По мнению автора, важными структурными элементами профессионального образа мира педагога выступают аксиологические (ценности и смыслы образования), онтологические (представление о различном взаимодействии субъектов образовательного процесса), методологические (стиль педагогического мышления) составляющие.

Таким образом, профессиональный образ мира педагога – это междисциплинарное, многоуровневое понятие, отражающее понимание

педагогом образа своей профессии, включающее ценности, смыслы педагогической деятельности, различные уровни взаимодействия субъектов педагогического процесса, а также особый стиль мышления педагога.

С 2012 по 2016 гг. проводилось исследование, направленное на описание профессионального образа мира педагогов дошкольного образования. Актуальность данного исследования связана с происходящим реформированием всей системы образования, и в том числе дошкольного, как первоначальной образовательной ступени. Ряд нормирующих современное дошкольное образование документов (Закон об образовании, ФГОС ДО, профессиональный стандарт «Педагог» и др.) полагает качественное изменение в данной сфере, а именно – появление педагога «нового типа».

Изучая ПОМ практикующих педагогов дошкольного образования, мы выявляли информацию о профессиональных достижениях и трудностях (проблемах), что позволяет определить жизнедеятельностные приоритеты и проблемные моменты педагогов; о понимании смыслов и ценностей собственной профессиональной деятельности.

В нашем исследовании для сбора данных об этих некоторых компонентах ПОМ педагога был использован метод опроса (анкетирование). В соответствии с целью и задачами исследования нами была разработана анкета, включающая три основных блока: первый блок вопросов предполагает выявление общих сведений о респонденте (возраст, стаж, место работы, семейное положение, имеющийся уровень образования); второй блок вопросов позволяет получать сведения о достижениях и трудностях при реализации профдеятельности; третий блок вопросов связан с выявлением личностных смыслов и ценностей, связанных с собственной деятельностью в сфере дошкольного образования.

В опросе участвовали педагоги дошкольных образовательных учреждений городов Томск, Северск, Бийск, а также ряда учреждений Томской области. Всего было опрошено 826 человек в возрасте от 23 до 57 лет со стажем работы от 5 до 30 лет. Средний возраст респондентов составил 38,5 лет. Средний стаж работы порядка 15 лет. В исследовании приняли участие 575 воспитателей, 203 педагога дополнительного образования, 48 педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций.

Используя полученные результаты анкетирования, которые были количественно и качественно обработаны, можно представить обобщённый портрет профессионального образа мира педагога дошкольного образования.

Анализ ответов на первый блок вопросов позволил установить, что «среднестатистический» педагог дошкольного образования –

это женщина 38 лет, реализующаяся в данном направлении профессиональной деятельности уже в течение 15 лет. Это педагог, имеющий опыт участия в разных форматах профессиональной деятельности (выполнение функционала, участие в проблемно-творческих и проектных группах, мероприятиях городского, областного, регионального уровня).

Анализ ответов респондентов на второй блок вопросов, выявляющий достижения, позволил установить, что 57 % респондентов в основном относят к своим достижениям в профессиональной деятельности участие в конференциях, конкурсах, аттестацию на категорию, разработку и реализацию рабочих программ и т.п. (отметим, что данные респонденты имеют опыт педагогической деятельности более 10 лет); а 43 % респондентов чаще выделяют личные достижения (например, поступление в вуз, реализация себя в материнстве, применение знаний на практике и получение опыта и т.п.) (данные респонденты в основном имеют опыт педагогической деятельности менее 10 лет). Изучение представлений о профессиональных достижениях позволило выявить, что большинство респондентов отмечают успехи в непосредственной деятельности с детьми. Эти успехи легитимизируются посредством социального признания – наличием дипломов, грамот, сертификатов. «Среднестатистический» педагог имеет портфолио, наполненное свидетельствами его участия в разных мероприятиях, на которых он демонстрирует продукты своей деятельности – проекты, программы, разработки. Таким образом, в ПОМ «среднестатистического» педагога представления о профессиональных достижениях имеют образ социально одобряемого портфолио (формально представленных достижений).

Трудности респонденты связывают с дефицитом времени, большим объемом работы, с большой нагрузкой, например, сложностью сочетания образовательной деятельности с детьми с оформлением нормативной документации. Также педагоги отмечают трудности в работе с родителями, при организации индивидуальной работы с детьми, при организации воспитательно-образовательного процесса в связи с низким уровнем материальной оснащенности дошкольного образовательного учреждения либо при достаточной оснащённости материально-технической базы с отсутствием методического сопровождения по использованию современного оборудования и материалов.

Итак, описываемый нами «среднестатистический» педагог отмечает материальную составляющую своего рабочего места, он ориентирован на достаточное финансирование для осуществления педагогической деятельности, а также на создание грамотной системы методического сопровождения его деятельности. Звучит запрос на «грамотного» родителя и «хороших» детей, благополучно усваивающих основную обра-

зовательную программу в общем режиме и групповых образовательных формах. Таким образом, в ПОМ «среднестатистического» педагога имеются представления о дефицитах рабочего места, что могло бы преодолеваться направленностью на трансформацию имеющихся ресурсов с целью повышения образовательного потенциала среды дошкольного образовательного учреждения, в том числе собственной готовностью и способностью использовать имеющиеся материальные ресурсы полифункционально. В ПОМ «среднестатистического» педагога дефицитарными являются представления о собственных коммуникативных компетенциях в противовес ожиданиям коммуникативно-благоприятных участников воспитательно-образовательного процесса.

При анализе результатов выявления представлений о смыслах и ценностях педагогической деятельности, нами было отмечено, что многие педагоги обращаются к цитатам, стихотворным формам, в которых заключена идея «величия» работы с человеком, с будущим человечества. Таким образом, смеем допустить, что «среднестатистический» педагог переживает чувство собственного миссионерства. Значительное количество опрошенных педагогов считает, что смысл работы воспитателя заключается в формировании у дошкольников системы знаний о мире, развитии его способностей, также сохранении физического здоровья ребёнка, его успешной социализации. Соответственно, описываемому нами «среднестатистическому» педагогу также присуща «родительская» позиция, проявляющаяся в виде заботы о получении ребёнком дошкольного возраста образования и всестороннего его развития, а также сохранения здоровья. Было выявлено, что не все педагоги разделяют идею совместной образовательной деятельности с родителями воспитанников, беря на себя компенсирующую функцию «общественного родителя».

Также отметим, что немногие педагоги выделяют в качестве смыслов и ценностей профессиональной деятельности собственное развитие, образование и совершенствование, что является важной составляющей становления собственного профессионального образа мира педагога. В ПОМ «среднестатистического» педагога являются дефицитарными обобщённые философские взгляды на собственную профессиональную деятельность как на практику «человекообразования». Они заменены представлением о собственной миссии – вложить в ребёнка знания, способы освоения культуры.

При ответе на вопрос «Какие важные качества востребованы в профессии педагога ДОУ?» респонденты отмечали следующее: педагогу должны быть присущи любовь к детям, творчество (креативность), педагог должен быть отзывчивым, ответственным и обладать терпением, должен обладать эрудицией в профессиональной деятельности.

Способность педагога к самообразованию и профессиональную компетентность как востребованных в профессии отметило небольшое количество опрошенных (11 %). На этом основании можно заключить, что «среднестатистический» педагог дошкольного образования недооценивает собственное профессиональное развитие и образование как важные факторы, влияющие на качество дошкольного образования. Кроме того, отметим превалирование эмоционального (личностного) компонента (отзывчивость, любовь к детям, терпение и пр.) при определении важных профессиональных качеств, в то время как рациональные (профессиональные, деятельностные) компоненты были менее выражены в ответах респондентов (знание детской психологии, владение приемами эффективной коммуникации, владение психолого-педагогическими приемами управления детским коллективом и пр.).

Итак, обобщая вышеизложенное, сделаем предварительный вывод о перспективе работы с педагогическими кадрами дошкольных образовательных организаций. На наш взгляд, необходима системная перестройка внутрикорпоративных и внешних связей и отношений, предполагающая повышение уровня осознанного профессионального включения педагогов в систему «Дошкольное образование». Это означает проявление социального запроса на педагога, находящегося в режиме непрерывной собственной профессионализации, то есть педагога открытого в мир культуры, мир социальный, к самому себе, собственному опыту. Что предполагает не только поиск и изучение им информации, материалов, связанных с реализацией содержательного компонента образовательной деятельности с детьми и родителями. Но и его направленность на освоение практик саморазвития, совершенствования себя как системы «педагог», совершенствования систем «педагог – дети и их родители», «педагог – педагог», «педагог – культура». Это связано с развитием методической и психолого-педагогической грамотности, управленческой, исследовательской, рефлексивной компетентностей педагогов дошкольного образования. Такой подход, на наш взгляд, позволит сбалансировать эмоциональный и рациональный компоненты в представлениях о личностных и профессиональных качествах в связи с появлением в ПОМ педагога дошкольного образования связанных представлений о себе как о профессионале, работающем в ответственной сфере становления человека.

### **Литература**

1. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – Москва : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
2. Краснорядцева, О. М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности / О. М. Краснорядцева. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 1998. – 114 с.

3. Файзуллаева, Е. Д. Открытый стиль педагогической коммуникации как ключевая компетенция современного педагога дошкольного образования / Е. Д. Файзуллаева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – Выпуск 1 (178). – С. 9-16.
4. Фроловская, М. Н. Гуманитарные основания профессионального образа мира педагога / М. Н. Фроловская // Научно-методический журнал «Концепт». – 2012. – № 6. – С. 16-20.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-  
КОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
ДЛЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО  
ВОЗРАСТА, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОО**

**PROVISION OF INFORMATION AND COMMUNICATION  
EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FAMILIES RAISING  
EARLY AGE CHILDREN WHO DON'T ATTEND PRE-SCHOOL  
EDUCATIONAL INSTRUCTIONS**

*Черникова Нина Геннадьевна*

Научный руководитель: Н.А. Кузь, канд. пед. наук

*МКДОУ д/с № 329, г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* образовательная среда, образовательный процесс ДОО, социальное партнерство, особые педагогические условия, индивидуальные особенности, педагогическая компетенция родителей, социальное партнерство, социализация, мотивация, поддержка индивидуальности.

*Keywords:* educational environment, educational process at pre-school, educational institutions, special pedagogical conditions, individual characteristics, pedagogical competence of parents, social partnership, socialization, support of individuality.

*Аннотация.* В статье представлен материал об организации и содержании информационно-коммуникационной образовательной среды для детей раннего возраста, не посещающих дошкольные образовательные организации, направленной на взаимодействие с семьей.

В Федеральном государственном образовательном стандарте обозначено развитие системы открытого образования [1].

На сегодняшний день, актуальной проблемой является развитие информационно-коммуникационной образовательной среды, направленной на взаимодействие с семьей [2]. Такое взаимодействие поможет разрешить сложившееся противоречие между воспитательным потенциалом социума и его использованием семьями с детьми раннего возраста.

В современной практике воспитания детей огромные резервы раннего возраста часто не реализуются. До сих пор многие родители и педагоги рассматривают ранние этапы жизни ребенка как период преимущественно физиологического созревания, когда заботы взрослого ограничиваются уходом за малышом (правильным питанием, гигиеническими процедурами, приучением к горшку и пр.). Такой подход не позволяет в полной мере развивать потенциальные способности ребенка.

С другой стороны, в последнее десятилетие все большее распространение приобретает мода на «раннее (ускоренное) развитие» ребенка. Стремление взрослых как можно раньше обучить малыша чтению, письму, счету, иностранному языку, как правило, приводит к негативным последствиям.

Для детей раннего возраста необходимы особые педагогические условия, которые отвечают потребностям и возможностям ребёнка и способствуют его полноценному развитию [1; 3].

Обеспечение информационно-коммуникационной образовательной среды МКДОУ № 329 для семей, воспитывающих детей раннего возраста (1,5–3 лет), не посещающих дошкольные образовательные организации (ДОО), ориентировано на формирование у родителей педагогических компетенций, позволяющих им проектировать социальные ситуации развития собственного ребенка и развивающую предметно-пространственную среду в домашних условиях. Что в целом обеспечит позитивную социализацию, мотивацию и поддержку индивидуальности ребенка через общение, игру, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности.

Участниками проекта являются семьи, воспитывающие детей раннего возраста (не посещающих детский сад) и проживающие в Дзержинском районе г. Новосибирска (чаще всего в районе МКДОУ № 329). Коллектив МКДОУ № 329 г. Новосибирска.

Хотя пользование образовательным ресурсом МКДОУ № 329 г. Новосибирска доступно всем желающим.

Информационно-коммуникационная образовательная среда для семей, воспитывающих детей раннего возраста (не посещающих ДОО) разработана по принципам:

- соблюдение этических, нравственных норм взаимоотношений участников образовательных отношений;
- равноправие сторон;
- уважение и учет интересов сторон;
- заинтересованность сторон в участии;
- содействие администрации учреждения в укреплении и развитии социального партнерства педагогического коллектива и сообщества родителей;

- свобода выбора содержания образования родителями.

Формы, содержание и условия образования детей раннего возраста в домашних условиях рекомендованы согласно положениям возрастной педагогики и психологии и основной образовательной программой дошкольного образования групп кратковременного пребывания (ГКП) «Счастливый малыш», разработанной в МКДОУ № 329.

Содержание образовательной деятельности для детей раннего возраста, представленной на сайте МКДОУ № 329 г. Новосибирска ([ds329nsk.edusite.ru](http://ds329nsk.edusite.ru)), в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [3].

В соответствии с возрастными особенностями детей раннего возраста, при проектировании содержания взаимодействия детей и родителей в домашних условиях поставлены следующие задачи:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период раннего детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и миром;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования детей раннего и дошкольного возраста.

Образовательные ситуации в домашних условиях разрабатывались по принципам:

1. Принцип развития.
2. Принцип самоценности раннего возраста, его полноценное проживание.
3. Принцип деятельности.

4. Опора на игровые методы.
5. Принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых.
6. Принцип поддержки инициативы детей.
7. Принцип полноты содержания образования.
8. Принцип интеграции содержания образования.
9. Принципа преемственности, заложенного в современной Концепции непрерывного образования.
10. Принцип сотрудничества Организации с семьей.

Содержание образовательных ситуаций для детей раннего возраста, не посещающих детский сад, основано на современных научных представлениях о закономерностях психического развития ребенка в раннем возрасте, ведущей роли предметной деятельности и общения со взрослым, охватывающие все образовательные области, представленные в ФГОС ДО [1].

Календарно-тематическое планирование, рекомендованное для родителей, построено по принципу единства тем во всех образовательных ситуациях и видах деятельности, а также ориентируется на традиции и календарь событий МКДОУ № 329.

На год запланировано 34 темы, единых для всех педагогов, разработавших рекомендации для родителей (учителя-логопеда, воспитателя по физической культуре, музыкального руководителя, педагога изобразительной деятельности), каждый педагог уточняет тему в соответствии с возрастными особенностями детей и образовательными задачами.

Образовательные ситуации, разработанные на неделю, имеют следующую структуру:

1. Утренняя гимнастика (тексты стихотворений (песенок, игровых ситуаций и т.п.) с описанием выполнения).
2. Познавательное развитие (описание дидактической игры или образовательной ситуации).
3. Музыкальное развитие (текст песенки, автор произведения).
4. Физическое развитие (специальные игры и задания, направленные на физическое развитие ребенка раннего возраста с кратким методическим пояснением).
5. Речевое развитие (речевые игры и задания, направленные не только на развитие речи, но и на профилактику речевых нарушений).
6. Художественно-эстетическое развитие (лепка, аппликация и рисование – в рамках основной темы с краткой инструкцией выполнения и наглядными образцами выполнения).

Каждую неделю тема сообщается родителям для работы с детьми дома на сайте [eds329nsk.edusite.ru](http://eds329nsk.edusite.ru).

Содержание образовательной деятельности, представленное для родителей детей раннего возраста, преимущественно с основной образовательной программой дошкольного образования МКДОУ № 329 для групп общеразвивающей направленности и дети, занимавшиеся дома совместно с родителями, плавно и органично переходят из домашних образовательных условий в условия образовательной организации.

С целью оценки эффективности проектирования образовательной среды родителями для своих детей раннего возраста родителям предлагается формировать детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности (видеоматериалы о своих детях, детские работы, фотографии, заметки и т.п.). В МКДОУ д/с № 329 разработаны специальные анкеты-наблюдения за детьми для родителей, что позволит получить более объективную оценку динамики развития детей.

Таким образом, разработанная на базе МКДОУ № 329 г. Новосибирска информационно-коммуникационная образовательная среда для родителей детей раннего возраста, не посещающих ДОО, обладает достаточно богатыми возможностями, что позволяет достичь согласованности в подходах к образованию ребенка в образовательном учреждении и в семье.

---

### **Литература**

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения: 15.03.2017).
2. Постановление правительства Российской Федерации от 28 августа 2001 г. № 630 «О федеральной целевой программе "Развитие единой образовательной информационной среды» в ред. Постановлений Правительства РФ от 23.10.2002 № 767, от 06.09.2004 № 459. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.inforegion.ru/main/science/IT\\_education/REOIS/](http://www.inforegion.ru/main/science/IT_education/REOIS/) (дата обращения: 15.03.2017).
3. Федеральный Закон от 29.12.2012 г № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ\\_Об\\_образовании\\_в\\_Российской\\_Федерации.pdf/](http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf/) (дата обращения: 12.03.2017).

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ НА НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ INFLUENCE OF FAMILY TRADITIONS ON MORAL STATUS OF YOUNG SCHOOL CHILDREN <i>Абрамова Александра Петровна</i> .....	3
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ USIN OF FEATURES USIN PLAY TECHNOLOGY IS THE PRACTICE OF EDUCATING JUNIOR SCHOOL CHILDREN <i>Ахмедова Айшан Аган Кызы</i> .....	10
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNG JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN PROJECT ACTIVITY <i>Бойкова Евгения Сергеевна</i> .....	13
СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ SEMANTIC READING AS A METASUBJECT RESULT IN ELEMENTARY SCHOOL <i>Достовалова Надежда Владимировна</i> .....	18
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОГРАММЕ ПЕДАГОГА У СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ FORMATION OF IMPRESSION OF STUDENTS-FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT PROFESSIOGRAM OF A TEACHER <i>Клюковская Ирина Викторовна</i> .....	25
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF HOUSEHOLD WORK OF STUDENT INITIAL CLASSES <i>Кривоусова Вероника Викторовна</i> .....	30
ОРГАНИЗАЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ORGANIZATION OF READING ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN <i>Сельбикова Ольга Романовна</i> .....	35
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ И АЗИАТСКОЙ СЕМЬЯХ COMPARATIVE ANALYSIS OF FAMILY EDUCATION IN THE RUSSIAN AND ASIAN FAMILIES <i>Ставицкая Анастасия Викторовна</i> .....	40

СЕРЫЙ ВОЛК В РУССКИХ СКАЗКАХ GREY WOLF IN RUSSIAN TALE	
<i>Тусупова Маргарита Евгеньевна</i> .....	43
РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫХ ВИДАХ ТВОРЧЕСКОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ THE DEVELOPMENT OF THE IMAGINATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN DIFFERENT TYPES OF CREATIVE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES	
<i>Фомченко Екатерина Витальевна</i> .....	47
КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ REGIONAL STUDIES AS A FACTOR OF FORMATION OF COMPREHENSIVELY DEVELOPED PERSONALITY	
<i>Шенделева Анастасия Николаевна</i> .....	50

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ SOCIALIZATION OF SCHOOLCHILDREN IN GROUP OF PEERS IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION	
<i>Былина Евгения Юрьевна</i> .....	56
ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK ON THE FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN	
<i>Красавина Анна Анатольевна</i> .....	59
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES AT LESSONS OF FINE ARTS	
<i>Куровская Анастасия Владимировна</i> .....	65
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF POSITIVE “I-CONCEPTION” FOR CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE	
<i>Ситникова Вероника Александровна</i> .....	70

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ГРУППОВАЯ РАБОТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ GROUP WORK OF YOUNG SCHOOLCHILDREN AT THE LESSONS AS A TOOL OF COMMUNICATIVE SKILLS FORMING	
<i>Иванова Екатерина Николаевна</i> .....	77

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A RESOURCE FOR COGNITIVE DEVELOPMENT OF FIRST-GRADERS <i>Истигечева Ирина Геннадьевна</i> .....	81
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ ESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS AT THE GEOMETRY LESSONS <i>Кирякова Людмила Евгеньевна</i> .....	86
ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ORGANIZATION OF GROUP WORK AT THE LESSON AS A CONDITION FOR TRAINING OF POSITIVE LEADER QUALITIES FOR PRIMARU SCHOOLCHILREN <i>Родикова Людмила Афанасьевна</i> .....	90
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПРЕДШКОЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА MATHEMATICAL PRESCHOOL TRAINING <i>Рябцева Ирина</i> .....	95
ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ THE ATTITUDE OF THE TEACHERS TO USING PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES <i>Ситарь Ольга Викторовна</i> .....	101
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ ORGANIZATION OF EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITY OF YOUNG SCHOOLCHILDREN AT LESSONS OF TECHNOLOGY <i>Спиридонова Кристина Александровна</i> .....	105
ЗАЧЕТНАЯ КНИЖКА КАК ФОРМА ФИКСАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ A RECORD BOOK AS A FORM OF FIXING THE RESULTS OF AFTER-HOUR ACTIVITIES <i>Тихонович Марина Евгеньевна</i> .....	109

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

СУБЪЕКТНЫЕ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА И РЕБЁНКА КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА SUBJECTIVE POSITION OF THE TEACHER AND THE CHILD AS A CONDITION OF QUALITY OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF A PRESCHOOLER <i>Аксенова Нина Ивановна</i> .....	114
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ПО КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ THE ACTIVITY OF THE TUTOR ON CORRECTING CHILDREN'S ANXIETY IN THE EDUCATIONAL PROCESS <i>Горбатенко Екатерина Вадимовна</i> .....	119

ДИНАМИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕТОД  
РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНИКА  
DYNAMIC GAME AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL METHOD DEVELOPMENT  
OF COMMUNICATIVE DIFFERENCES OF YOUNGER PRESCHOOL

*Губина Маргарита Сергеевна* ..... 123

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

TO THE PROBLEM OF FORMING DISCIPLINE OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

*Дурова Татьяна Сергеевна* ..... 126

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ  
БЛАГОПОЛУЧИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

THE IMPACT OF MODERN CARTOONS ON THE EMOTIONAL WELL-BEING  
OF OLDER PRESCHOOLERS

*Жилыева Олеся Александровна* ..... 131

ВЛИЯНИЕ ШАХМАТ НА РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE IMPACT OF CHESS ON THE DEVELOPMENT OF THINKING  
OF PRESCHOOL CHILDREN

*Иксанова Зимфира Марвитовна* ..... 135

К ПРОБЛЕМЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

TO THE PROBLEM OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS  
IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

*Каримова Анастасия Сергеевна* ..... 139

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО  
ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

ABOUT THE ACTUALITY OF APPLICATION OF TECHNOLOGY  
OF PROBLEM TRAINING IN KINDERGARTEN

*Комиссарова Ольга Владимировна* ..... 143

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ  
САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

INFLUENCE OF PECULIARITIES OF FAMILY EDUCATION  
ON THE DEVELOPMENT OF THE SELF-CONSCIOUSNESS  
OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

*Кудрявцева Анастасия Николаевна* ..... 147

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ  
САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE INFLUENCE OF CHILD-PARENT RELATIONS ON THE DEVELOPMENT  
OF SELF-EVALUATION OF PRESCHOOL CHILD

*Микова Анастасия Андреевна* ..... 150

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДСТВАМИ  
РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ

THE FORMATION OF PROSOCIAL BEHAVIOUR MEANS WORKING  
WITH THE TALE

*Пасынкова Ольга Игоревна* ..... 154

ЗНАЧЕНИЕ ВЫБОРА ИГРУШКИ ДЛЯ РЕБЕНКА THE VALUE OF CHOOSING A TOY FOR THE CHILD	
<i>Савельева Елена Сергеевна</i> .....	158
К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ	
THE PROBLEM OF THE INFLUENCE OF NON-TRADITIONAL FORMS OF ARTISTIC ACTIVITIES FOR THE INTELLECTUAL READINESS OF THE CHILD TO SCHOOL	
<i>Синицына Лидия Валериевна</i> .....	161
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА	
THE RESULTS OF THE STUDY OF SOCIO-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF A COMPREHENSIVE APPROACH	
<i>Скащук Юлия Валерьевна</i> .....	164

**СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКЕ	
USE OF PROBLEM SITUATIONS IN TRAINING OF PRESCHOOL CHILDREN IN ELEMENTARY MATHEMATICS	
<i>Борисова Наталья Федоровна</i> .....	169
РАЗВИТИЕ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНЫХ ИГР	
THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF GAMES WITH TEXTS	
<i>Гайдамак Екатерина Игоревна</i> .....	172
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ЗАГАДОК ПО ВЫЯВЛЕНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К РЕЧЕВОМУ ТВОРЧЕСТВУ	
DIAGNOSTIC TOOLS ON MATERIAL OF RIDDLES TO IDENTIFY THE ABILITIES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN TO SPEECH WORK	
<i>Железнякова Тамара Витальевна</i> .....	177
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
INFLUENCE OF THE SCIAL ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF CHILD-PARENT RELATIONS RELATIONS IN FAMILIES WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	
<i>Казнова Марина Юрьевна</i> .....	183

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕГО-ЦЕНТРА С ЦЕЛЬЮ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ «ЛЕГО – ФАНТАЗИИ» THE PECULIARITIES OF LEGO-CENTRE TO IMPLEMENT PROGRAMS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN “LEGO – FANTASIES”	
<i>Магулий Анастасия Викторовна</i> .....	189
ВЛИЯНИЕ БИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА INFLUENCE MULTICULTURAL ENVIRONMENT ON PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLER	
<i>Мурзина Маргарита Андреевна</i> .....	195
ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СКАЗКИ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ AN INTEGRATED APPROACH TO THE USE OF FAIRY TALES WITH THE AIM OF DEVELOPING MONOLOGIC SPEECH PRESCHOOLERS	
<i>Позднякова Ольга Алексеевна</i> .....	197
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ THE USE OF THEATRICALIZATION AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH COMMUNICATION AMONG YOUNGER PRESCHOOLERS	
<i>Сайнакова Маргарита Владимировна</i> .....	203
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITIES	
<i>Сергиенко Мария Александровна</i> .....	209
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВОМ МОБИЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ THE INTERACTION OF THE TEACHER AND THE FAMILIES OF PUPILS OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION BY MEANS OF MOBILE TECHNOLOGY	
<i>Созинова Снежана Олеговна</i> .....	215
МАСТЕР-КЛАСС КАК ТВОРЧЕСКАЯ ПЛОЩАДКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА MASTER-CLASS AS A CREATIVE PLATFORM FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL IMPROVEMENT OF THE EDUCATOR	
<i>Сотникова Ольга Анатольевна</i> .....	219
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ FEATURES OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Старикова Анастасия Андреевна</i> .....	223

**ВАРИАТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ  
ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДО И ФГОС ОВЗ**

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА FEATURES PHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE CONTEXT OF A DIFFERENTIATED APPROACH <i>Васильева Рауля Аликовна</i> .....	229
ГАРМОНИЗАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ HARMONIZATION OF RELATIONS OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH PARENTS OF PUPILS <i>Володина Ирина Юрьевна</i> .....	232
ВАРИАТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР ВОСКОБОВИЧА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ РАЗНОГО ТИПА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА VARIOUS USE OF VOSKOVOVICH'S DEVELOPMENTAL GAMES FOR SOLVING TASKES OF DIFFERENT TYPES WITH CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE <i>Корсак Оксана Викторовна</i> .....	237
ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ INTEGRATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION <i>Любимова Валентина Петровна</i> .....	242
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПО МОТИВАМ ЛЮБИМЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ CREATING OF CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CHILDREN'S NOTION ABOUT THE RULES OF SAFE BEHAVIOR AND HEALTHY LIFESTYLE BASED ON FAVORITE CARTOONS <i>Паульзен Оксана Александровна</i> .....	247
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБОБЩЁННЫЙ ПОРТРЕТ A PROFESSIONAL IMAGE OF THE WORLD OF A TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION: A GENERAL PORTRAIT <i>Файзуллаева Елена Дмитриевна, Верещагина Нина Григорьевна</i> .....	250
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОО PROVISION OF INFORMATION AND COMMUNICATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FAMILIES RAISING EARLY AGE CHILDREN WHO DON'T ATTEND PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTRUCTIONS <i>Черникова Нина Геннадьевна</i> .....	256

*Научное издание*

**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+  
XXI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ  
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

17–21 апреля 2017 г.

**Том III  
Педагогика и психология**

**Часть 4  
Проблемы дошкольного, начального общего, коррекционного,  
дополнительного образования и социально-педагогической  
деятельности на современном этапе**

Материалы публикуются в авторской редакции

Ответственный за выпуск: Л.В. Домбраускайте  
Технический редактор: Н.Н. Сафронова

Бумага: офсетная  
Печать: трафаретная  
Усл. печ. л.: 15,2  
Уч. изд. л.: 16,1

Сдано в печать: 16.10.2017 г.  
Формат: 64×80/16  
Заказ: 1006/Н  
Тираж: 100 экз.

Издательство Томского государственного педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60  
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84.  
e-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)