

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ТГПУ)



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

22–26 апреля 2019 г.

**Том III  
Педагогика и психология**

**Часть 1  
Актуальные проблемы  
дошкольного и начального образования**

Томск 2020

ББК 74.58

В 65

- В 65 Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXIII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 22–26 апреля 2019 г.) : В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 1: Актуальные проблемы дошкольного и начального образования / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2020. – 340 с.

**Научные редакторы:**

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

Вахитова Г.Х., канд. пед. наук, доцент

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

Киселева О.И., канд. филол. наук, доцент

Куровский В.Н., д-р пед. наук, профессор

Курышева М.В., канд. филол. наук, доцент

Никольская О.Л., канд. пед. наук, доцент

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

Семенова Н.А., канд. пед. наук, доцент

Файзуллаева Е.Д., канд. психол. наук, доцент

Фетисова Н.В., канд. пед. наук, доцент

Шварева О.В., старший преподаватель

Яркина Т.Н., канд. пед. наук, доцент

Ящук А.В., канд. пед. наук, доцент

Материалы публикуются в авторской редакции

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 376.744  
ГРНТИ14.25.05

## СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПРИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

## CONDITIONS FOR CREATING RELATIONS BETWEEN TEACHERS AND PARENTS AT ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN AT ELEMENTARY SCHOOL

*Е.В. Аблизатова*

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

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

*Ключевые слова:* дети-мигранты, адаптация, родители, взаимодействие, младшие школьники, учитель начальной школы, успешность обучения.

*Key words:* migrant children, adaptation, parents, interaction, primary school students, primary school teacher, learning success.

*Аннотация.* Рассматриваются проблемы взаимодействия педагогов с родителями детей-мигрантов в начальной школе. Проанализирован опыт работы с родителями-мигрантами в МАОУ СОШ №14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска. Акцентируется внимание на том, что взаимодействие со школой чрезвычайно важно для социализации не только ученика, но и всей семьи мигрантов.

Участниками образовательного процесса являются физические лица, наделенные взаимными правами и обязанностями по реализации целей и задач образования. Круг участников образовательного процесса обозначен в Законе РФ «Об образовании» (гл. V), а также в типовых положениях об образовательных учреждениях. В общеобразовательном учреждении в этом качестве выступают обучающиеся, педагогические работники названных учреждений, родители (их законные представители) обучающихся [1]. Родители детей мигрантов, как и граждане РФ,

имеют право выбирать школу для обучения своих детей; при записи в школу они должны предоставить документы, подтверждающие законность пребывания ребенка на территории РФ. Проблемы для родителей начинаются при попытке найти школу для ребёнка-мигранта:

- для записи в школу родителям нужна регистрация на сайте госуслуг;
- для поступления в школу у ребенка должна быть прописка;
- бывают случаи, когда из-за разницы в учебных программах детей мигрантов определяют в классы не по возрасту.

Как же построить взаимодействие педагогов с родителями детей-мигрантов в период обучения?

Взаимоотношения родителей детей-мигрантов со школой определяют несколько значимых моментов: соблюдение требований (оформление регистрации для детей, предоставление классному родителю всех необходимых сведений о семье, посещение родительских собраний и открытость к коммуникации с классным руководителем), контроль за ребенком со стороны родителей (выполнение домашних заданий, контроль за посещением школы, сопровождение в школу и домой ученика в начальной школе) и готовность вкладывать средства в образование ребенка (выступать с инициативами спонсорской помощи школе).

Проблемы возникают при приеме документов в школу, когда родители совсем не знают русского языка или знают очень плохо. Такие родители приходят для оформления документов со своими знакомыми или близкими родственниками, знающими русский язык. Но не всегда имеются знакомые и родственники и общение происходит на языке жестов.

Успешность адаптации детей мигрантов в культурном пространстве можно гарантировать только тогда, когда создано единое образовательное пространство «семья – образовательное учреждение» [2]. Для этого в нашей школе №14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска разработаны *основные направления* взаимодействия образовательного учреждения и семьи мигрантов и вынужденных переселенцев:

- изучение семьи, ее проблем и потребностей (анкетирование, мониторинг, собеседования и т.д.);
- информирование родителей (родительские собрания, дни открытых дверей, родительские конференции, дискуссии, родительские вечера и т.д.);
- психолого-педагогическое просвещение родителей (родительский лекторий, консультационная служба с психологом и логопедом, проведение практикумов и тренингов с родителями);

- совместная деятельность родителей и детей (организация семейных конкурсов, круглые столы с рассказами о семейных традициях, увлечения; проведение совместных мероприятий, праздников и дел, творческие встречи с родителями, презентация семейных династий, создание тематических фотоальбомов и т.д.).

Важную роль в этапах адаптации ребенка-мигранта играет семья, призванная решить следующие задачи:

- забота о здоровье ребёнка;
- забота гармоничном развитии;
- трудовое воспитание;
- помощь в учёбе;
- помощь в социализации личности и ее самореализации;
- развитие интересов, творческих способностей;
- подготовка к самовоспитанию и саморазвитию;

Родители должны поддерживать, мотивировать детей и помогать. Если родители детей-мигрантов заинтересованы в том, чтобы ребенок учился успешно, они готовы сотрудничать; были ситуации, когда мама вообще не говорила по-русски, но ходила на собрания, на праздники. Многие папы говорят на русском языке и имеют образование. Проблема в том, что папы не всегда могут помогать своим детям, а мамы чаще всего не владеют русским языком. Вот что говорит папа Сулеймана, ученика 1 Г класса: *«Я очень хочу, чтобы мой сын выучил русский язык и получил профессию. Я сам могу говорить на 6 языках, но сын должен выучить русский язык и писать грамотно. Я не могу помочь сыну, так как работаю весь день на рынке, а моя жена совсем не говорит на русском языке».*

Неработающие женщины в семьях мигрантов в целом довольно мало взаимодействуют с внешним миром (походы в «официальные» места в таких семьях относятся к компетенции мужчин), поэтому женщины-домохозяйки из семей мигрантов практически только в школе сталкиваются с коммуникацией вне дома, и школа как институт (а также родительские сети, складывающиеся вокруг школы) служат для них одним из существенных источников информации о жизни за пределами дома. Нередко в школах должности техничек, уборщиц, гардеробщиц занимают матери детей-мигрантов, которые устраиваются на работу в школу, чтобы быть поближе к детям. Для этой небольшой группы женщин школа в наибольшей степени является местом социализации. Механизм адаптации через школу воздействует не только на детей из семей мигрантов, но и на их родителей.

По наблюдениям учителей, дети-мигранты и их родители в большинстве своем уважают школу и нацелены на учебу. В целом учителя очень положительно отзываются о родителях-мигрантах, отмечая их

серьезное отношение к школе, контроль за ребенком, готовность к контактам с преподавателями; вот некоторые примеры: *«Они очень исполнительные родители; на родительские собрания ходят, потому что они волнуются за своих детей, а именно за адаптацию ребенка к школе»* (учитель 1Д класса.)

*«Семьи очень дружные. Все родители следят за детьми. Они чисто и аккуратно одеты, всегда сыты. За детьми они постоянно следят. Кроме того, без лишних обсуждений охотно покупают необходимые пособия. Для своих детей они ничего не жалеют»* (учитель 3 Е класса).

Коммуникация родителей-мигрантов с представителями школьной администрации и учителями организована иерархически: учитель уважаем и почитаем родителями. Родители-мигранты признают право учителя требовать соблюдения всех школьных правил. Но при этом они опасаются, что в школе ребенка могут научить чему-то нежелательному, например, утрате уважения к родной культуре.

Существует и еще ряд проблем в процессе адаптации семей-мигрантов в начальной школе и в образовательных условиях России. Очень часто ребенка отрывают от учебного процесса на длительное время, так как родителям необходимо выехать на Родину для оформления документов. Другая ситуация, когда родители не позволяют ходить в школу, а оставляют дома смотреть за младшими братьями и сестрами, пока родители работают на рынке. В результате дети отстают от программы, без языковой практики не понимают, что изучают на уроках и не выполняют домашнего задания. Успеваемость повышается только тогда, когда родители принимают участие в обучении ребенка. Семья является силой, влияющей на педагогическую поддержку детей-мигрантов, поэтому большое значение имеет вовлечение родителей в деятельность школьников и школы.

Важной работой в повышении успеваемости является работа психолога и социального педагога с семьями детей-мигрантов. Если ребенок тяжело адаптируется в школьной среде, мы направляем его совместно с родителями к педагогу-психологу и социальному педагогу, которые указывают конкретные пути преодоления трудностей. Педагоги проводят профилактическую работу с семьями детей мигрантов, организуют мероприятия по коррекции поведения и адаптации детей в учебном коллективе, вовлекают в социокультурное пространство школы.

Таким образом, работа с родителями-мигрантами в школе происходит по пошаговой схеме:

*Первый шаг:* создание общей установки на совместное решение задачи социальной адаптации ребенка к школе.

*Второй шаг:* знакомство педагогов и родителей с национальными особенностями воспитания детей в России и странах семей-мигрантов. Необходимость данного шага в том, что у разных народов свои национальные особенности социальной жизни и культуры, свои обычаи, традиции, социальные установки и ценности. Без знаний культуры воспитания не может быть толерантности взрослых участников образовательного процесса; трудно найти подход к ребенку со стороны педагогов, определить значимое для ребенка психолого-педагогическое сопровождение; детально ознакомить детей с русской культурой.

*Третий шаг:* реализация единого, согласованного личностно-ориентированного сопровождения ребенка из семьи мигрантов для преодоления, прежде всего, языковых трудностей. Освоение нового социального опыта, ценностных ориентаций и культурных традиций для вхождения в группу сверстников и создания условий для межличностных отношений. Этот шаг можно рассматривать как основной в достижении социальной адаптации детей из семей мигрантов к школе.

*Четвертый шаг:* организация взаимодействия родителей со всеми специалистами в школе и за его пределами; организация взаимодействия школы и социальных структур, общественных организаций и национальных диаспор.

С точки зрения учителей и сотрудников администрации основной задачей школы в работе с детьми-мигрантами является языковая адаптация детей, не владеющих русским языком. Дети быстрее взрослых могут освоить и новый незнакомый язык, социализироваться в целом, и часто становятся не только переводчиками для своих родителей, но и их проводниками в новую культуру. Чем младше ребенок, тем больше у него шансов овладеть вторым языком в максимально возможном объеме и с естественным произношением. При благоприятных для ребенка условиях освоение нового языка (впоследствии – билингвизм) положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать, сообразительности, скорости реакции, математических навыках и логике [3]. Полноценно развивающиеся билингвы обычно успешны в учебе, хорошо усваивают и абстрактные, и гуманитарные дисциплины, социально адаптированы, впоследствии становятся успешными членами общества. Для педагога главное, чтобы ребенок овладел русским языком. В школе организованы дополнительные занятия в рамках внеурочной деятельности по обучению русского языка мигрантами. Поддержка родителей очень важна, необходимо посещать и не пропускать занятия.

В процессе обучения и воспитания педагоги и родители должны помочь ребенку раскрыть его уникальные возможности. Эффективная

работа для адаптации детей-мигрантов должна строиться на доверительных отношениях родителей и педагогов. Взаимодействие со школой чрезвычайно важно для социализации не только ученика, но и всей семьи мигрантов. Для многих родителей школа оказывается единственным местом соприкосновения с внешним, пока еще малознакомым миром.

### **Литература**

1. Постановление Правительства РФ от 19.03.2001 N 196 (ред. от 10.03.2009) «Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 30.01.2019).
2. Баярмагнай, М. Особенности взаимоотношений педагогов и родителей в процессе адаптации ребенка из семьи мигрантов в дошкольном учреждении [Электронный ресурс] / М. Баярмагнай // Знание. Понимание. Умение. – Москва, 2008. – № 4. – С. 237–240. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_11675018\\_79492318.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_11675018_79492318.pdf) (дата обращения 12.01.2019).
3. Гриценко, В.В. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов / В.В. Гриценко, Н.Е. Шустова. – Москва: Форум, 2011. – 224 с.

УДК 373.3  
ГРНТИ 14.25.05

## **ОСОБЕННОСТИ СПЛОЧЕНИЯ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

## **PECULIARITIES OF CONNECTION OF A CLASSIC COLLECTIVE OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE IN EXTENSIVE ACTIVITY**

***Т.Ю. Адеева***

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

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск*

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

*Ключевые слова:* сплоченность, младший школьник, коллектив, внеурочная деятельность.

*Key words:* solidarity, junior schoolchildren, school team, extracurricular activities.

*Аннотация.* Статья посвящена изучению сплоченности коллектива у младших школьников во внеурочной деятельности. Рассматриваются цель, задачи и принципы внеурочной деятельности с младшими школьниками в рамках сплочения детского коллектива. Обозначены особенности работы классного руководителя по данному направлению.



Формирование детского коллектива является актуальной проблемой во все времена. Для этого есть разные причины. Например, в нашей жизни появился компьютер, интернет, где можно легко получить разную информацию. Это приводит к тому, что дети проводят большую часть своего свободного времени в виртуальном общении, а не в общении со сверстниками. Поэтому навыки межличностного взаимодействия теряются, восприятие другого человека в эмоциональном и ценностном выражении притупляется. Другая причина заключается в том, что социально-экономические изменения, произошедшие в последние годы, привели к появлению в обществе людей, которые сильно отличаются друг от друга по материальному благосостоянию. Бывают случаи, когда положение ребенка в школьной команде, отношение к нему со стороны одноклассников во многом определяется его материальным благосостоянием (наличие дорогого мобильного телефона, компьютера, планшета и т.д.). А от того, насколько комфортно и уютно находится ребенок в коллективе, зависят результаты его обучения и развития.

Переход на новые образовательные стандарты является одной из самых обсуждаемых тем в последние годы. С 1 сентября 2011 года все первоклассники страны начали учиться по стандартам второго поколения (ФГОС НОО). В контексте модернизации начальное образование призвано обеспечить развитие личности обучающегося, его творческих способностей, интереса к учебе, формирование желания и способности к обучению; воспитание нравственно-эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и миру. Все эти качества могут развиваться у детей через детскую команду. Особенности детского коллектива и межличностные отношения в коллективе, влияние команды на формирование личности отдельных детей – все это представляет особый интерес.

Важный период формирования личности ребенка приходится на его школьные годы. В детском коллективе, благодаря общей деятельности обеспечивается всестороннее развитие личности, создаются благоприятные условия для подготовки детей к активному участию в общественной жизни. Педагог в сотрудничестве с семьей формирует в процессе целенаправленного педагогического воздействия те навыки и особенности поведения ребенка, которые начинают проявлять личные качества, определяющие характер взаимоотношений ребенка с другими людьми и тем самым, создают предпосылки для развития коллективизма как одного из важнейших качеств личности.

Важнейшим периодом с точки зрения формирования детской команды является младшая школа. Именно в начальной школе ребенок сначала знакомится со своими будущими одноклассниками, первым

учителем, оценкой учителя, учениками, именно в начальной школе его новый социальный статус определяется как на основе его собственных достижений в образовании и на основе личных качеств.

Работы многих исследователей в области психолого-педагогической науки посвящены особенностям формирования детского коллектива. В последние десятилетия психолого-педагогические исследования были сосредоточены на выявлении наиболее эффективных форм организации, методов консолидации и формирования учебных коллективов (Л.И. Новикова, Т.Е. Конникова и др.), разработке принципов и методов стимулирования коллективной деятельности (О.А. Леднева, Л.И. Уманский и др.), развитие воспитательных функций коллектива и самосознания в нем (Р.С. Немов), развитие педагогического инструментария деятельности коллектива (Н.П. Фетискин).

Современная концепция образовательного коллектива рассматривает его как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму его организации, сколько те присущие ему отношения, ту присущую ему атмосферу, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята. Таким образом, проблема сплочения коллектива детей младшего школьного возраста остается актуальной в наше время.

Внеклассные мероприятия являются неотъемлемой частью образовательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Под внеурочными мероприятиями в рамках ФГОС НОО следует понимать учебную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочных, и направленных на достижение запланированных результатов разработки основной образовательной программы начального общего образования [1].

Внеурочные мероприятия могут выявить индивидуальные способности ребенка, что не всегда возможно рассмотреть в классе. Это помогает заинтересовать детей в различных мероприятиях. Формируется желание активно участвовать в продуктивной, социально одобренной деятельности. Развивает способность организовывать собственное свободное время [2].

Внеурочная деятельность школьников представляет собой совокупность всех видов деятельности детей, в которой в соответствии с основной образовательной программой образовательного учреждения решаются задачи воспитания и социализации, развития интересов, формирования общеобразовательных действий [1]. Особенности этого компонента образовательного процесса являются предоставление детям широкого спектра мероприятий, направленных на их развитие; а также самостоятельность учебного заведения в процессе наполнения внешкольных мероприятий конкретным содержанием [4].

Очень важно отметить цель внеурочной деятельности по сплочению коллектива среди младших школьников: создание условий для проявления и развития интересов младших школьников на основе свободного выбора, понимания духовно-нравственных ценностей и культурных традиций. Данной цели соответствуют задачи внеурочных занятий по сплочению команды среди младших школьников:

- определить основные направления и ценностные основы воспитания и социализации обучающихся начальных классов;
- разработать механизм, который формирует коммуникативные навыки, предоставляя обучающимся возможность выбора внеклассных занятий в соответствии с их интересами, а также интересами детской команды и способностями;
- определить критерии оценки эффективности воздействий на развитие в рамках данных мероприятий и проверить разработанную модель в школе.

Достижению цели и решению поставленных задач будут способствовать принципы, определяющие способы организации внеурочных занятий по формированию команды среди младших школьников:

- использование дополнительных образовательных программ, разработанных учителями школы, а также педагогами учреждений дополнительного образования;
- включение младших школьников в систему коллективных творческих дел, которые являются частью образовательной системы школы;
- использование ресурсов учреждений дополнительного образования.

Образовательным результатом внеклассной деятельности является духовно-нравственное развитие ребенка через его участие в определенной деятельности в рамках конкретного коллектива [1].

Сплочение коллектива обучающихся начальных классов является важной задачей для учителей начальных классов. Эффективное решение этой проблемы обеспечит психологический комфорт для детей, что повлияет на формирование учебной мотивации. Младшие школьники учатся работать в группе, развивают коммуникативные навыки, взаимодействуют в команде [3]. Именно внеклассные мероприятия, которые позволяют создать условия для осознания ребенком духовно-нравственных ценностей, способствуют единению команды, сплочению коллектива.

Таким образом, важной задачей классного руководителя является грамотная организация системы внеклассных занятий, способствующих формированию детского коллектива, для максимизации коммуникативных потребностей и способностей каждого обучающегося.

Конечно, можно создать сплоченный коллектив в любой другой деятельности, но все-таки наиболее продуктивно это достигается в свободное время.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 и 2012 гг. / М-во образования и науки РФ. – Москва: Просвещение, 2014. – 35 с.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2014. – 223 с.
3. Пашкова, А.М. Формы организации внеурочной деятельности в начальной школе // Начальная школа. – 2015. – №11. – С. 45–47.
4. Ясницкая, В.Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика / под ред. А.В. Мудрика. – Москва: Академия, 2014. – 352 с.
5. Троицкая, И.Ю. Специфика самооценки в младшем школьном возрасте / И.Ю. Троицкая // Молодой ученый. – 2017. – № 6. – С. 207–209.
6. Каплунович, И.Я. Изучение личности учащихся и ученических коллективов / И.Я. Каплунович. – Москва: Педагогическое сообщество России, 2005. – 432 с.
7. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. Москва: Просвещение, 1968. – 165 с.

УДК 372.45  
ГРНТИ 14.25.07

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

## **INTERACTIVE TEACHING METHODS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE ELEMENTARY SCHOOL**

***Е.С. Андык***

Научный руководитель: О.В. Шварева, старший преподаватель

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

*Ключевые слова:* интерактивные методы, классный руководитель, русский язык, образовательный процесс.

*Key words:* interactive methods, class teacher, Russian language, educational process.

*Аннотация.* Изменение способов организации образовательной деятельности является одной из актуальных задач современного начального образования. Разнообразие способов обучения, одними из которых выступают интерактивные методы обучения, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей младшего школьного возраста способствуют достижению предметных результатов в образовательной области «Филология: русский язык. Родной язык». В статье представлена характеристика, классификация интерактивных методов и опыт отечественных педагогов-практиков по их применению на уроках русского языка в начальной школе.

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта начального образования (ФГОС НОО) на основе системно-деятельностного подхода актуализировало значимость применения интерактивных методов в процессе обучения детей младшего школьного возраста [1]. На основе анализа специальной литературы уточнили, что при обучении русскому языку в начальной школе без применения интерактивных методов обучения с определенными трудностями сталкиваются учителя и дети младшего школьного возраста.

Ссылаясь на исследования О.Г. Козловой, обозначим такие трудности со стороны детей, как неспособность перехода из конкретного плана в абстрактный, слабая концентрация внимания, плохая коммуникабельность, неумение находить компромиссы, неразвитость орфографической зоркости, отсутствие взаимоуважения, отсутствие терпимости к мнениям и поступкам окружающих людей, слабое развитие кратковременной памяти, низкий уровень развития произвольности, недостаточность развития мыслительной деятельности [2]. В преподавании со стороны учителя – неправильная реализация учебного процесса, применение индивидуального подхода в образовательной деятельности не ко всем обучающимся, незаинтересованность в проведении урока и психическая напряженность. С нашей точки зрения, избежать эти трудности можно, введя в урок интерактивные методы обучения, так как они дают возможность развивать у детей младшего школьного возраста умения распределять обязанности, ставить цели, делать взвешенный, правильный выбор, анализировать ситуацию, а также позволяют проявить творческий подход.

К проблеме обучения с использованием интерактивных методов обучения, как к одному из актуальных направлений образовательного процесса, обращались многие исследователи (А.В. Хуторской, А.П. Панфилова и Н.Н. Суворова и др.). Теоретический анализ литературы позволяет выделить, что, по их мнению, большое значение в современной науке отводится интерактивным методам обучения, так как они ориентированы на активную совместную деятельность, общение, взаимодействие учителя и обучающихся, позволяют выстроить образовательное пространство для самореализации обучающихся. В.П. Борисенко описывает технологии работы, технологии творчества, обучающие игровые технологии, интеллектуальные игры, технологии контроля при использовании интерактивных методов [3]. По мнению И.В. Багнюк и А.П. Безруковой интерактивные методы развивают у обучающихся творческий подход, диалоговое общение и взаимопонимание, также авторы предлагают методические разработки к интерактивному взаимодействию между учителем и обучающимися [4].

Причина обращения к интерактивным методам заключается в том, что они помогают обучающимся младшего школьного возраста находить свои возможности, а также дают им возможность развивать исследовательские навыки, овладевать элементами коммуникативной культуры, а также преодолевать трудности в обучении русскому языку.

Обозначив степень изученности интерактивных методов обучения в отечественной и зарубежной литературе перейдем к уточнению определения названного понятия. Понятие «метод обучения» отечественные педагоги трактовали по-разному. Мы будем опираться на понятие Г.М. Коджаспировой, по определению которой, метод обучения – система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и обучающихся, обеспечивающих усвоение содержания образования [5, с. 134].

Проанализировав источники, мы сформулировали определение понятию интерактивный метод обучения. «Интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»). Обучение – это разумная, последовательная деятельность, направленная на освоение окружающего мира, с четко обозначенными целями, точными технологиями и методическим обеспечением.

Опираясь на труды педагогов, психологов и методистов, в той или иной мере исследовавших данную тему, мы сформулировали свою интерпретацию понятия «интерактивные методы обучения» – способы сотрудничества обучающихся и учителей, заключающиеся в тесном взаимодействии всех участников обсуждения, обмен мнениями, идеями по обсуждаемой проблеме, способствующие приобретению необходимых знаний и навыков. Интерактивные методы нацелены на широкую связь обучающихся не только с учителем, но и друг с другом, на доминирование активности обучающихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности обучающихся и достижение целей урока. Мы солидарны с утверждением М.К. Кушеевой о том, что активное участие каждого ученика является необходимым аспектом в интерактивном обучении. Дети должны делать что-то и одновременно думать о проделанной работе и цели, стоящей за ней, чтобы они могли улучшить свои способности мышления. Интерактивные методы обучения должны превратить обучающихся из пассивных слушателей в активных участников и помогать детям понять предмет через исследование, сбор и анализ информации для решения познавательных задач [6].

В отечественной педагогической литературе существуют разнообразные классификации интерактивных методов обучения, каждая из которых задумана ее автором с учетом максимального охвата факторов процесса обучения в системе: цели обучения – содержание и ло-

гическая структура учебного материала – принципы и средства обучения – учитель – обучающийся – методы. Представим наиболее распространенные классификации интерактивных методов обучения:

Таблица 1

**Классификация интерактивных методов обучения**

	<b>Основание</b>	<b>Методы</b>	<b>Характеристика</b>
М.М. Новик [7]	Познавательные, коммуникативные функции.	1. Имитационный. 2. Имитационный – не игровой. 3. Имитационный – игровой.	1. Проблемные лекции, проблемные семинары, тематические групповые дискуссии, мозговые штурмы, круглый стол, педагогические игры-упражнения, стажировка. 2. Разбор реальных ситуаций (кей-стади), имитационные упражнения, тренинги. 3. Ролевые игры, деловые игры, учебные игры, производственные игры, проектирование в виде игры.
О.А. Голубкова, А.Ю. Прилепо	Коммуникативные функции.	1. Дискуссионные методы. 2. Игровые методы. 3. Психологические методы.	1. Диалог, групповая дискуссия, беседа. 2. Дидактические игры, творческие игры, в том числе деловые, ролевые игры, организационно-деятельностные игры, контригры. 3. Сенситивный и коммуникативный тренинг, эмпатия.
Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова	Познавательные, коммуникативные функции.	1. Дискуссионные. 2. Игровые. 3. Тренинговые.	1. Диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики. 2. Дидактические и творческие игры, в том числе деловые и ролевые, организационно-деятельностные игры. 3. Коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности.

Исходя из информации в выше представленной таблице, будем опираться на классификацию Т.С. Паниной и Л.Н. Вавиловой. С нашей точки зрения, перечисленные ими интерактивные методы обучения, оптимальны для работы на уроках русского языка, они ориентированы на субъектное взаимодействие учителя и обучающихся, показывает полную самореализацию личности при использовании интерактивных методов обучения [8].

Обозначив указанное выше, перейдем к характеристике интерактивных методов обучения, использование которых целесообразно при обучении детей младшего школьного возраста на уроках русского языка.

Дискуссионные методы – это разнообразные методы для открытого совместного обмена идеями между учителем и обучающимися или между самими обучающимися с целью взаимодействия мышления, обучения, решения проблем, понимания или оценке обучающихся. Участники излагают различные точки зрения, откликаются на идеи других и размышляют над своими собственными идеями в попытке выстроить свои знания, понимание или интерпретацию рассматриваемого вопроса. К ним относятся такие интерактивные методы как: групповые диалоги, индивидуальные и групповые викторины, шкала мнений, учебные проекты, интеллект карта, дебаты, беседа, проблемная лекция [9].

Подробно проанализируем один из представленных дискуссионных методов – проект. Проект – любое начинание, осуществляемое индивидуально или коллективно, которое тщательно спланировано и направлено на исследование или разработку для достижения конкретной поставленной цели. Посредством проектного метода на уроках русского языка обеспечивается практический подход к обучению. Дети младшего школьного возраста на уроках русского языка могут быть выполнены проекты по темам «Состав слова», «Тире в предложении», «Волшебница-запятая», «Суффикс и корень» и др. При выполнении названных проектов обучающиеся ориентированы на сопоставление и сравнение свойств языковых явлений, умение анализировать и делать выводы [10; 11]. Подобная работа направлена на активизацию обучающихся, так как они должны познакомиться с учебной литературой, справочниками, подобрать рисунки или нарисовать.

Следующим интерактивным методом обучения, использование которого возможно на уроках русского языка в начальной школе, является «мозговой штурм», который основан на процессе совместного разрешения поставленных в ходе организованной дискуссии проблемных задач по русскому языку. «Чужие» идеи на уроках русского языка дорабатываются, развиваются и дополняются, уменьшается шанс упустить конструктивную идею. По окончании «мозгового штурма» все предложенные идеи (решения) подвергаются анализу, в котором участвует вся группа и обучающимся сообщается правильный ответ. Использование интерактивного метода обучения «Мозговой штурм» в русском языке является эффективным методом стимулирования познавательной активности, формирования творческих умений, обучающихся как в малых, так и в больших группах.

Исходя из представленной выше информации и опираясь на исследование М.К. Кушеевой, разработали правила применения интерактивных методов обучения на уроках русского языка для учителя и детей младшего школьного возраста:



- внедрение свободного общения учеников в классе друг с другом;
- развитие взаимного уважения и умения прислушиваться друг к другу;
- создание условий для инициативы детей;
- исключение монологического преподнесения учебного материала.

В заключение следует сказать, что интерактивные методы обучения призваны решать главную задачу, сформулированную в ФГОС НОО – научить ребенка учиться. Различные интерактивные методы обучения русскому языку (учебные проекты, ментальная карта, синквейн, мозговой штурм и др.) могут помочь в разработке лучшей стратегии обучения. Учитель должен принять определенный метод к обучению после рассмотрения характера детей, их интересов и имеющихся способностей.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации 06 октября по 2009 г. № 373.
2. Козлова, О.Г. Трудности в обучении младших школьников и пути их преодоления [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/statya-trudnosti-v-obuchenii-i-puti-ih-preodoleniya-555168.html> (дата обращения: 19.04.2019).
3. Борисенко, В.П. Интерактивные и творческие методы в организации учебного процесса [Электронный ресурс] – URL: <http://www.iprbookshop.ru/74723.html> (дата обращения: 22.04.2019).
4. Багнюк, И.В. Интерактивные методы и формы социально-педагогической работы с учащимися [Электронный ресурс] – URL: <http://www.iprbookshop.ru/67635.html> (дата обращения: 22.04.2019).
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах и таблицах: учебное пособие / Г.М. Коджаспирова. – Москва: Проспект, 2016. – 245 с.
6. Кушеева, М.К. Интерактивные методы обучения на занятиях русского языка / М.К. Кушеева. – Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: статья в журнале – научная статья. – 2016. – Т. 10, вып. 3–1. – С. 129–132.
7. Зарукина, Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
8. Панина, Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие. 4-е изд. / Т.С Панина. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
9. Ларина, Ю.С. Использование интерактивных методов обучения в рамках диалоговой технологии на уроках в начальной школе / Ю.С. Ларина // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – Санкт-Петербург. – №11–4. – 2015. – С. 87–91.
10. Файзиева, Ю.Ю. Проектная деятельность на занятиях русского языка / Ю.Ю. Файзиева // Вестник современной науки. – 2015. – №3. – С. 79–83.
11. Русланова, С.Р. Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы // Известия вузов Кыргызстана. – 2017. – №4. – С. 174–175.

## **ОСНОВНЫЕ ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ФОРМАХ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **MAIN TYPES OF INDEPENDENCE OF CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE IN FORMS OF THE DRAMATIZED ACTIVITY**

***К.Н. Апрецова***

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

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* самостоятельность, самоопределение, самоорганизация, самооценка, самоконтроль, театрализованная деятельность, дошкольный возраст.

*Key words:* independence, self-determination, self-organization, self-esteem, self-control, self-regulation, theatrical activities, preschool age.

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «детская самостоятельность» и формы её проявления. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет необходимость развития самостоятельности детей дошкольного возраста в различных видах деятельности. Одним из видов детской активности является театрализованная деятельность. В статье рассматриваются формы становления самостоятельности детей в театрализованной деятельности, подходы к организации педагогического сопровождения развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

В нормативных документах РФ сформулирован социальный заказ государства о воспитании человека самостоятельным, готовым принимать решения, быть ответственным за себя и свои поступки. Формирование самостоятельности у детей необходимо начинать как можно раньше. Благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности открываются в период дошкольного детства, в течение которого происходит интенсивное развитие произвольности ребенка. Развитие самостоятельности у ребенка-дошкольника расширяет возможности его когнитивных и коммуникативных процессов, а также способствует его успешной подготовке к школьному обучению.

Детская самостоятельность – это способность без посторонней помощи выполнять простые и доступные для своего возраста действия, а также занимать себя без посторонней помощи на продолжительный период времени [1].

Предпосылки самостоятельности складываются в раннем возрасте, на втором году жизни возникает стремление двигаться и действовать

самостоятельно. Большое значение при формировании самостоятельности имеет мотив и цель, осуществляемой деятельности.

Действия детей раннего возраста, обогащаются и приобретают системность, в начале дошкольного возраста принимают форму самостоятельной активности. Если дети 3–4 лет считают свою работу хорошей независимо от того, как и какой результат достигнут, то в 5–7 лет дошкольники стараются правильно оценивать свою деятельность. Старшие дошкольники способны видеть не только расхождения между результатами, которые были запланированы, и теми, которые были получены. Особенностью самостоятельности детей старшего дошкольного возраста является ее организованность и управляемость. Ребёнок может самостоятельно ориентироваться в ситуации, мыслить самостоятельно, высказывать свою точку зрения, контролировать и оценивать свои действия. Старшие дошкольники принимают и ставят цель на основе сформированных представлений о результатах тех или иных действий и последовательности этапов работы [2; 3].

Уникальным средством развития самостоятельности у детей дошкольного возраста является театрализованная деятельность, так как, по мнению педагогов и психологов, самостоятельность ребенка проявляется активнее всего там, где он может решать возникающие перед ним задачи.

Театрализованная деятельность состоит из представлений, разыгрывания в лицах литературных произведений сказок, пьес, инсценировок и рассказов. Герои произведений становятся действующими лицами, а их приключения – событиями жизни, преобразованные детской фантазией, сюжетом игры.

В театрализованной деятельности ребёнок проявляет одну из форм самостоятельности – инициативность. Проявляется это в том, что он по собственному побуждению стремится к поставленной цели, вносит свои элементы новизны в театрализованную игру [4]. Следующая форма самостоятельности – это проявление ответственности. Ребёнок старательно входит в образ, целенаправленно перевоплощается в него, принимает его характер, совершает определённые поступки, стремится преодолеть трудности, то есть начинает творить. Ещё одна форма проявления самостоятельности – самоорганизованность. Ребёнок, участвуя в инсценировках сказок, начинает сам планировать свою деятельность, руководствуясь намеченным планом, а также контролирует исполнение действий [4; 5].

В инсценировке сказки мы поэтапно можем наблюдать весь процесс проявления форм детской самостоятельности. На подготовительном этапе инсценировки происходит выбор сказки. Далее – распределение ролей. При этом дети учатся видеть цель, средства её достижения,

планировать свои действия. На основном этапе инсценировки происходит деление сказки на эпизоды и пересказ их детьми, пробные театрализованные действия. Несмотря на то, что на этом этапе дети всё делают вместе с взрослыми, выступая в заданной роли, они приобретают опыт различных взаимоотношений и участия в совместной деятельности, что важно для развития инициативности и активности.

Таким образом, в процессе театрализованной деятельности у детей формируются навыки самостоятельных действий, которые заключаются в том, чтобы уметь без посторонней помощи продумать замысел, находить изобразительно-выразительные средства для его воплощения, последовательно осуществлять задуманное, контролировать свои действия в различных видах театрализации, уметь действовать в сложившихся ситуациях [5; 6; 7]. Результативный этап инсценировки – репетиция всей постановки целиком с элементами костюмов, с использованием реквизитов, декораций. И в завершении – премьера спектакля.

Рассмотрим основные формы самостоятельности в театрализованной деятельности (см. табл. 1).

Таблица 1

**Формы самостоятельности в театрализованной деятельности**

№ п\п	Формы самостоятельности	Содержание	Условия сопровождения
1	Самоопределение	Ребёнок может самостоятельно выбирать и менять роли, делать открытия, работать в парах и тройках.	Коллективные дидактические и ролевые игры, создание возможности выбора ролей, костюмов и атрибутов.
2	Самоорганизация	Ребёнок выполняет режимные моменты, выполняет «правило порядка», самостоятельно организует сюжетно-ролевые игры.	Сюжетно-ролевые игры, игры – драматизации, кукольный театр, настольный театр, пальчиковый театр и др. Наличие чётко определённых условий организации совместной деятельности и освоение их ребёнком.
3	Самооценка	Ребёнок осознаёт свои возможности, обозначает трудности, с которыми сталкивается, способен оценить свои достижения.	Инсценировка сказки, просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним, рассматривание детских рисунков, и др. с наличием обратной связи от партнёров по деятельности.

№ п/п	Формы самостоятельности	Содержание	Условия сопровождения
4	Самоконтроль	Ребёнок может планировать свою деятельность и поэтапно её осуществлять, следить за её последовательностью; способен регулировать и контролировать собственные действия.	Театрализованная постановка, сюжетная игра, игры – драматизации, этюд и др. с наличием обратной связи от партнёров по деятельности.

Для обеспечения оптимального баланса совместной и самостоятельной театрализованной деятельности для детей в группе оборудован «Театрализованный уголок «Сказки»», а также «Тихий уголок», где ребёнок может побыть один и прорепетировать какую-либо роль перед зеркалом или посмотреть иллюстрации к спектаклю и т.п.

Таким образом, организация педагогического сопровождения развития форм детской самостоятельности направлена на пробуждение игрового творчества у ребёнка, его способности к импровизации, развитию умений создавать образ в соответствии со сценической задачей и умением самоорганизовываться в данных видах активности, проявлять самоопределение, самоконтроль, самооценку.

### **Литература**

1. Модель, Н.А. Поддержка детской инициативы и самостоятельности на основе детского творчества: в 3 ч. Ч. 1 / Н.А. Модель – Москва: ТЦ Сфера, 2016. – 128 с.
2. Букина, Н.Н. О развитии самостоятельности детей младшего дошкольного возраста / Н.Н. Букина // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 2. – С. 51–58.
3. Минина, А.В. Развитие самостоятельности у детей дошкольного возраста / А.В. Минина // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 2 (62). – С. 68–77.
4. Година, Г. Формирование самостоятельности / Г. Година // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 6. – С. 32–39.
5. Святцева, А.В. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста / А.В. Святцева, С.Б. Шухардина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 88–93.
6. Артеева, Ю.С. Способы развития и поддержки самостоятельности и инициативности детей младшего дошкольного возраста: [опыт работы детского сада № 26 «Петушок» г. Туапсе] / Ю.С. Артеева, Л.Ю. Борохович // Современный детский сад. – 2014. – № 7. – С. 48–51.
7. Атарова, А.Н. Развитие самостоятельности старших дошкольников на основе интеграции детских видов деятельности / А.Н. Атарова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 96–102.

УДК 373.1.02  
ГРНТИ 14.25.09

## **РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ**

### **THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION TO THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE OF LEARNING ELEMENTARY SCHOOLS THROUGH CREATIVE TASKS**

***М.Н. Бадалова***

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

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

*Ключевые слова:* мотивы, мотивация, учебная мотивация, творческие задания.

*Key words:* motives, motivation, learning motivation, creative tasks.

*Аннотация.* В данной статье раскрывается суть понятий «мотивация» и «учебная мотивация» в трудах отечественных педагогов и психологов. Показана взаимосвязь учебной деятельности и необходимости формирования учебной мотивации у младших школьников. Для раскрытия понятия «творческие задания» рассмотрена классификация творческих заданий и их роль в развитии мотивации у младших школьников. Представлены интересные задания, способствующие целенаправленному формированию мотивации у обучающихся начальной школы.

Каждый учитель хочет, чтобы его ученики хорошо учились, с интересом и желанием занимались в школе. Но часто приходится сталкиваться с тем, что у ученика не сформировались потребности в знаниях, нет интереса к обучению. В настоящее время в современной школе по-прежнему достаточно остро стоит задача повышения эффективности обучения. По непосредственному наблюдению психиатра и психолога А.С. Мясичева [1], результаты деятельности человека на 20–30 % зависят от умственных способностей и на 70–80 % – от мотивации к обучению. Поэтому перед школой стоит задача по формированию и развитию у детей положительной мотивации к учебной деятельности.

Проблемой мотивации занимались заслуженные педагоги и психологи, такие как А.С. Мясичева, Л.И. Божович, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др. К.Д. Ушинским была разработана психолого-педагогическая теория интереса в обучении, на основе учета возрастных и психических особенностей детей.

Мотивация – это процесс побуждения человека к деятельности для достижения той или иной цели. Под учебной мотивацией понимают процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, на-

правленные на выполнение учебной деятельности. Формирование мотивации у младших школьников – это, прежде всего, создание условий для появления внутренних побуждений к обучению, осознания их самими обучающимися и дальнейшего саморазвития мотивационной сферы.

В мотивационной сфере Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков выделяют отдельные мотивы [2].

Таблица 1

<b>Классификация мотивов</b>	<b>Позиция обучающихся</b>
1. Социальные мотивы	Основаны на понимании общественной важности и необходимости обучения и стремлении к социальной роли школьника («Я хочу в школу, потому что все дети должны обучаться, чтобы быть успешным и умным»).
2. Учебно-познавательные мотивы	Интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому.
3. Оценочные мотивы	Стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду учиться на отлично»).
4. Позиционные мотивы	Связаны с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника («Я хочу в школу, потому что мне купят карандаши, фломастеры и тетради»).
5. Внешние по отношению к школе и учению мотивы	«Я пойду в школу, потому что родители так сказали».
6. Игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность	«Я хочу в школу, потому что там мои друзья и с ними можно играть».

Становление учебных мотивов зависит от структуры учебной деятельности, в которую вовлечен ребенок. Заменяя ее формы и содержание, можно повлиять на учебную мотивацию, перестроить ее. Отсюда следует, что проблема заложена в поиске таких средств и способов, которые бы помогли прочному, сознательному усвоению знаний обучающимися. Одним из результативных средств развития учебной мотивации обучающихся является использование в учебном процессе творческих заданий.

Творческое задание – это такая форма организации учебной информации, где наряду с заданными условиями и неизвестными данными, находится указание обучающимся для самостоятельной творческой деятельности, направленной на реализацию их личностного потенциала и получение требуемого образовательного продукта.

Примеры творческих заданий по степени сложности.

Наиболее сложными и трудозатратными творческими заданиями являются: разработка проектов; проведение исследовательских работ; написание мини-пособий. К заданиям среднего уровня можно отнести: составление текстов; написание стихотворений; создание схем, кластеров; подготовка материалов к внеклассным мероприятиям. Легкими, доступными всем учащимся считаем: создание таблиц; создание опорных конспектов; создание анаграмм, кроссвордов, ребусов; создание презентаций; составление сообщений.

Использование данных творческих заданий поможет развитию мотивацию к обучению школьников младшей возрастной группы.

Существуют разные классификации творческих заданий.

Рассмотрим интересную классификацию творческих заданий, которую предлагает А.В. Хуторской [3].

1. Когнитивные творческие задания направлены на формирование и развитие познавательных умений обучающихся: умение задавать вопросы, умение чувствовать окружающий мир, проводить опыты и эксперименты, отыскивать причины возникновения явлений.

2. Креативные творческие задания обеспечивают формирование креативных свойств личности: умение делать прогноз, чуткость к противоречиям, гибкость, фантазию, умение придумать новое.

3. Организационно-деятельностные творческие задания формируют способность осознавать и формулировать цели своей учебной деятельности, организовывать свой учебный рост, осознавать результаты своего обучения и давать оценку [3].

Таблица 2

<b>Классификация творческих заданий</b>	<b>Пример творческих заданий по русскому языку</b>
1) Когнитивные творческие задания	Задание № 1 Составить таблицу – сравнительную характеристику изученных частей речи. Задание № 2 Составить словарь синонимов, антонимов конкретной группы слов, например цветочных прилагательных.
2) Креативные творческие задания	Задание № 1 Напиши сказку на тему «Как поссорился предлог НЕ с глаголом». Задание № 2 Сочини и запиши небольшой рассказ, используя данные устойчивые выражения: ставить палки в колеса, принимать близко к сердцу, считать ворон, бежать во весь дух, терять голову. Задание № 3 Придумай и запиши по три разных предложения с каждым из этих слов: море, дождь, солнце. Задание № 4 Придумай и запиши небольшой рассказ о приключениях мягкого знака.



Классификация творческих заданий	Пример творческих заданий по русскому языку
	Задание № 5 Выступи в роли прилагательного, представь себя соседу по парте.
3) Организационно-деятельностные творческие задания	Задание № 1 Составь алгоритм проверки безударной гласной в корне. Задание № 2 Составь схему для определения безударных падежных окончаний имён прилагательных. Задание №3 Придумай памятку «Как правильно писать изложение». Задание № 4 Составь кроссворд на тему «антонимы».

На основе анализа литературы (Г.С. Альтшуллер, А.М. Матюшкин) можно выделить следующие требования к творческим заданиям:

- открытость (содержание проблемной ситуации или противоречия);
- соответствие условия выбранным методам творчества;
- возможность разных способов решения;
- учет актуального уровня развития;
- учет возрастных особенностей обучающихся [4].

С соблюдением вышеперечисленные требований был создан комплекс творческих заданий по русскому языку для 4 класса, направленных на закрепления темы «Синонимы». Учитывая то, что ученики 4 класса являются выпускниками начальной школы и им предстоит сдавать экзамены для перехода в среднюю школу, при разработке данных заданий использовались слова-синонимы, взятые из Всероссийских проверочных работ по русскому языку 4 класса 2017 и 2018 годов.

**Задание №1.** Придумайте мини-рассказ (из 3–4 предложений), используя синонимы к словам: *волшебство, проворно, сооружать, красивый.*

После выполнения задания ученики, по желанию, читают свои рассказы всему классу или в парах.

**Задание №2.** В группе составить словарь синонимов (в каждой группе разные группы слов, на столе хаотично лежат карточки, ученикам нужно соединить слова-синонимы и создать большой общий словарь всем классом).

**Задание №3.** В группах создать кроссворд на тему «Синонимы» Каждой группе раздаются разные группы слов, ученикам нужно самостоятельно подобрать к словам синонимы. После выполнения задания каждая группа представляет свой кроссворд, а другие группы должны его решить.

**Задание №4.** Написать четверостишие о друге, используя синонимы к словам *сильный, счастливый, интересный.* После выполнения этого задания, ученики, по желанию читают свои стихотворения всему классу.

**Задание №5.** В парах придумайте ребусы к синонимам следующих слов: *спряталась, удивительное, метался, старый, известный*. Используя данные слова, учащиеся в парах подбирают к ним синонимы, затем презентуют свои работы, а одноклассники пытаются разгадать ребусы выступающих и дополняют, какие еще синонимы можно подобрать к данным словам.

Перечисленные творческие задания создают для обучающихся ситуации, в которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое. Ситуация успеха, иногда искусственно созданная учителем, формирует, прежде всего, учебно-познавательные мотивы, желание учиться и узнавать новое, расширять свои возможности.

Таким образом, мотивировать детей к обучению можно через творческие задания, которые дают возможность обучающемуся развиваться, получать определенные знания и умения. Такие задания самые сложные, но тем не менее, они учат детей концентрировать свои мысли, развиваться, отстаивать свою точку зрения, проявлять ответственность, кроме того творческие задания развивают фантазию, стимулируют развитие умственной деятельности.

### **Литература**

1. Мясищев, В.Н. Проблемы личности и отношений человека. М., 1967.
2. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М., 2001. – 256 с.
3. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение / А.В. Хуторской // Современная дидактика / А.В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
4. Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23.05

## **ВОСПИТАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

## **EDUCATION OF POSITIVE ATTITUDE TO PHYSICAL ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN**

***К.В. Баданина***

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

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

**Ключевые слова:** воспитательная работа, дети дошкольного возраста, положительное отношение, двигательная активность, воспитатель.

*Key words:* educational work, children of preschool age, positive attitude, physical activity, educator.

*Аннотация.* Двигательная активность является биологической потребностью организма в движении, удовлетворение которой становится одним из важнейших условий гармоничного развития ребенка, состояния его здоровья. Одной из важных проблем в осуществлении физического воспитания в дошкольном возрасте является формирование мотива, интереса, положительного отношения к занятиям физической культурой, спортом и двигательной активности в целом. Статья посвящена проблеме воспитания положительного отношения к двигательной активности у старших дошкольников.

Старший дошкольный возраст является одним из главных периодов развития и формирования физического здоровья ребенка. Этот возрастной период закладывает основы здоровья, правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, формируется отношение к спорту, физической культуре, воспитываются морально-волевые, личностные и поведенческие качества. На этапе старшего дошкольного возраста важно сформировать у детей начальные знания и практические навыки здорового образа жизни, самостоятельность и потребность в занятиях физической культурой. Активное формирование всех органов и систем организма является характерной особенностью старшего дошкольного возраста. Именно в этом возрасте происходит развитие тех личностных характеристик, двигательных качеств, навыков и умений ребенка, которые в дальнейшем являются основой для нормального психического и физического развития, функциональной готовности к обучению в школе, формированию здоровья.

Особую актуальность и социальную значимость в настоящее время приобрела проблема состояния здоровья и физического развития дошкольников. Углубленные медицинские осмотры показывают результаты, что с каждым годом, значительная часть детей, посещающих дошкольные учреждения, имеет различные отклонения здоровья, отстает в физическом развитии. НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, предоставляют официальные данные, что в течение последних 10 лет наблюдается неблагоприятная тенденция в изменении показателей здоровья подрастающего поколения. Анализ многочисленных исследований по вопросам развития двигательных способностей и качеств детей свидетельствует, что почти у 35% старших дошкольников уровень развития двигательных способностей ниже среднего [1].

Такие показатели исследований вытекают из последствий недостаточной двигательной активности детей, особенно в важный период старшего дошкольного возраста, когда идет ускоренное развитие

скелета и мышечной массы. Среди множества причин сложившейся ситуации, одна из основных – это малоподвижный образ жизни. Дома родители предпочитают занять ребенка спокойными играми: в лучшем случае рисованием, лепкой, интеллектуальными или другими настольными играми, в худшем – просмотром телепередач, сидение за компьютером или игры в гаджетах. И этому есть объяснение: родители хотят отдохнуть после напряженного рабочего дня, в квартирах много мебели и мало места, а «ребенок, разбегавшись, может получить травму или что-то разбить. Пусть лучше посидит – спокойнее будет».

Целью формирования двигательной активности является не только удовлетворение биологической потребности, но и полноценное развитие способностей детей. Следует рационально организовывать двигательный режим с учетом дошкольного возраста, интересов, функциональных возможностей организма, индивидуальных особенностей ребенка.

В общей структуре всестороннего развития личности физическое воспитание, безусловно, занимает одно из важнейших мест в старшем дошкольном возрасте. Современные науки, психология и педагогика, решают множество проблем, связанных с развитием детей дошкольного возраста. Одной из таких насущных проблем является формирование и развитие их интересов. Одной из особенностей любого интереса является его предпочтительное отношение в определенной деятельности.

Интерес представляет собой эмоционально-положительное стремление ребенка познать что-то. Это стремление при условии, если его развивать, может только укрепляться и становиться значительнее, у детей формируется уверенность в себе, в своем физическом развитии и самосовершенствовании [2]. С большим удовольствием, проявляя двигательную активность, дети занимаются физической культурой. Интерес к занятиям физической культурой является инициатором не только двигательной активности ребенка, но и формирует у них позитивный отклик на физические упражнения. Детей, которые проявляют интерес к занятиям физической культурой самостоятельно, без назидания специалистов и родителей, должны поощрять морально, для закрепления положительного эмоционального отношения к двигательной активности. Можно предположить, что положительное отношение к двигательной активности у детей воспитывается через интерес к занятиям физической культурой, мотивацией к выполнению физических упражнений, самостоятельностью и инициативностью. При помощи этих составляющих, вероятность формирования положительного отношения к двигательной активности значительно повысится.

Развитие положительного отношения к двигательной активности имеет колоссальное значение в работе по физическому воспитанию старших дошкольников.

Перечислим ряд доводов:

Во-первых, положительное отношение к двигательной активности в совокупности с интересом вызывает у детей эмоциональный подъем.

Во-вторых, при эффективном использовании не традиционных, творческих техник, становится средством увлекающего обучения.

В-третьих, становится сильным мотивом и задатком для дальнейшей самостоятельной двигательной активности ребенка.

В-четвертых, создает предпосылки для развития эмоционально-здоровой личности с вектором на здоровый образ жизни.

Для успешного развития и воспитания положительного отношения к двигательной активности у детей старшего дошкольного возраста, необходимы организованные, педагогические и психологические целенаправленные воздействия не только в образовательном учреждении, но и в ближайшем социальном окружении, то есть семье.

Сегодня многие исследователи в области физического воспитания дошкольников работают над проблемой, как сделать, физическую культуру интересной, увлекательной, чтобы с детства приобщить дошкольников к ежедневным занятиям физическими упражнениями. Они считают, что традиционная система физического воспитания детей недостаточно совершенна. Это побуждает воспитателей дошкольных учреждений, инструкторов по физическому воспитанию и других специалистов к поиску новых форм и методов не традиционного направления работы по физическому воспитанию в детском саду.

Нетрадиционность предполагает отличие от классической структуры занятия за счет использования новых способов организации детей, нестандартного оборудования, внесения некоторых изменений в традиционную форму построения занятия. На данный момент существует множество современных нетрадиционных методик, позволяющих решить комплекс задач и проблемы, стоящие перед педагогом. Например, такие как: занятия, построенные на одном движении, занятия, построенные на танцевальном материале, на музыкально-ритмических движениях, игропластика, сюжетные занятия и другие. Такой творческий вид деятельности позволяет формировать у детей позитивное отношение и активный интерес к физическим упражнениям и двигательной активности.

Все это следует формировать в действительности. В процессе развития дошкольников формирование мотивационной сферы осуществляется следующим образом: возникшие первоначально несознательные, произвольные, ситуативные интересы детей превращаются в устойчивые, произвольные и сознательные [2].

Например, обучая детей подвижным играм, нужно формировать у них положительное отношение к двигательной активности и потребность заниматься ей самостоятельно.

Обоснование и внедрение в практику целесообразных методов и приёмов воспитания положительного отношения к двигательной активности у детей – ближайшая задача физического воспитания. Необходимо развивать физическую культуру дошкольника, предусматривая в первую очередь, формирование положительного отношения к двигательной активности, интереса и потребности в физическом самосовершенствовании, получения удовольствия от игр, упражнений, от занятий. Эффективны те занятия, которые предъявляют требования в развитии творческого мышления, это вызывает интерес и активность детей. Игровая форма проведения занятий является основой методики обучения спортивным играм и упражнениям. Занятие должно проходить как занимательная игра. Нельзя допускать монотонности, скуки, сами движения и игры должны доставлять ребенку удовольствие, поэтому важно, чтобы занятие содержало интересные для детей двигательные действия, неожиданные моменты. Игровую деятельность характеризует такая особенность, как разнообразие. Игровая деятельность захватывает детей в связи с тем, что каждый ребенок исполняет в играх определенную роль, и часто в ней проявляется соревновательный элемент [2].

Ведущими объективными показателями, отражающими отношение детей старшего дошкольного возраста к двигательной активности, являются самостоятельность, инициативность и активность. Объективные проявления своего отношения у детей находят свое выражение в мотивации, интересе, в любопытстве. Важной психологической особенностью детей дошкольного возраста с активно-положительным отношением к двигательной активности является стремление к лидерству, как в игровых ситуациях, так и в обычных внутригрупповых отношениях.

Анализ практики в ДОУ показывает, что воспитание физически развитого и здорового ребенка на сегодняшний день является актуальной для современного детского сада. В дошкольной организации ведется большая работа по здоровьесберегающим технологиям, особое внимание уделяется не традиционным формам организации физкультурно-оздоровительных мероприятий. Однако дети не проявляют инициативу, интерес, малоактивны, что говорит о тенденции снижения интереса к двигательной активности. Наблюдая за деятельностью детей группы, мы пришли к выводу: дети находятся в движении гораздо меньше времени, чем это необходимо для их полноценного физического развития.

Можно подвести итог, что проблемы воспитания активного, здорового и что кажется нам важным инициативного ребенка, были и остаются актуальными в практической работе общественного и семейного дошкольного воспитания. Эти проблемы подчеркивают необходимость разработок, поиска и реализации эффективных средств воспитания, приобщения к двигательной активности. Для решения этой задачи необходимы совместные усилия всех субъектов образовательно-оздоровительного процесса в детском саду и семье.

---

### **Литература**

1. Официальный сайт Студенческого научного форума III международной студенческой научной конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2011> (дата обращения: 15.04.2019).
2. Козлова, М.А. Формирование мотивации и интересов у детей дошкольного возраста к двигательной активности / М.А. Козлова, А.В. Козлов // Дошкольное образование. – 2015. – № 2 (5). – С. 194–196.

УДК 373.34  
ГРНТИ 27.03.02

## **ЗНАЧЕНИЕ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **THE IMPORTANCE OF MATHEMATICS FOR THE DEVELOPMENT OF THE LOGICAL THINKING OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE**

***М.И. Балабанова***

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

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

*Ключевые слова:* логическое мышление, математика, мышление, дети младшего школьного возраста, педагог, система, развитие, особенности развития.

*Key words:* logical thinking, mathematics, thinking, children of younger school age, teacher, system, development, features of development.

*Аннотация.* В статье рассматривается потенциал математики для формирования логического мышления у обучающихся начальной школы. На основе психолого-педагогических работ и статей доказывается результативность систематической работы по развитию логических умений у детей младшего школьного возраста. Приведены результаты исследования сформированности словесно-логического мышления, а также уровня мотивации младших школьников через диагностические срезы на базе МАОУ лицей № 51 г. Томска с учащимися 2«Б» класса. Рассматривается методика выполнения отдельных заданий, способствующих формированию логических умений у обучающихся начальной школы.

Важнейшим периодом формирования человека является его обучение в начальной школе. В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов. Именно младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития логического мышления. Это связано с тем, что дети включены в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, которые требуют наличия новых психологических качеств. Поэтому одной из важнейших задач, которые стоят перед учителем начальных классов, является развитие всех качеств и видов мышления, которые позволят обучающимся выстраивать умозаключения, делать выводы, обосновывать свои суждения, и, в конечном итоге, самостоятельно приобретать знания и решать возникающие проблемы (умение учиться).

Одной из главных задач системы начального образования, в частности математики, является развитие логических умений младших школьников в образовательном процессе. В соответствии с ФГОС НОО в начальной школе дети должны овладеть элементами логических действий (сравнением, классификацией, обобщением и др.), которые входят в познавательные универсальные учебные действия [1].

Решение данной задачи требует повседневной заботы о расширении и углублении представлений учащихся о структуре и сущности логических операций, условиях эффективности их использования в познавательной деятельности [2]. Отсутствие системной работы над формированием логических умений младших школьников в итоге приводит к тому, что обучающиеся не овладевают логическими умениями и в старших классах.

В исследованиях В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Р.С. Немова, О.К. Тихомирова, доказано, что математика имеет огромный педагогический потенциал, так как она проникает почти во все области деятельности человека. Исключительная роль математики заключается в том, что эта наука является самой теоретической из всех наук, изучаемых в школе. В ней высокий уровень абстракции сопряжен с наиболее естественным способом изложения знаний при этом используется способ восхождения от абстрактного к конкретному.

Современные учебники по математике для начальных классов содержат специальные упражнения. Их цель – развитие логических приемов умственных действий (сравнение, обобщение, синтез, анализ, классификация). Но, в большинстве случаев, эти задания часто воспринимаются как дополнительные и необязательные в связи с тем, что даются на страницах учебников эпизодически и, главным образом, в завершении материала урока – на полях или в нижней части страницы



после основного материала. Зачастую данные задания выходят за рамки темы урока и воспринимаются как более сложные, поэтому адресуются в лучшем случае наиболее развитым ученикам либо выполняются дома без надлежащего объяснения.

При этом анализ опыта педагогов показывает, что отсутствие системы в работе над развитием логического мышления оказывает пагубное влияние на уровень сформированности мыслительных умений младших школьников. Это является одним из важных факторов, доказывающих, что только при организации систематического педагогического воздействия на формирование логического мышления соответствующие интеллектуальные операции могут быть сформированы у ребенка в младшем школьном возрасте.

Систематическое использование на уроках математики и внеурочных занятиях специальных задач и заданий, направленных на развитие логического мышления, а также логических заданий, которые не входят в основной учебно-методический комплекс, позволяет расширить кругозор младших школьников и учит ориентироваться в закономерностях окружающей действительности, а также активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Поэтому организация систематической работы по формированию логического мышления у младших школьников является одной из актуальных проблем современного начального образования.

Педагогические аспекты формирования логического мышления в учебном процессе школьников нашли отражение в трудах Ю.К. Бабанского, И.А. Барташниковой, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Е.Н. Кабановой-Меллер, В.Ф. Паламарчук и многих других. В педагогических исследованиях этих авторов рассмотрены проблемы формирования логического мышления, методы и технологии развития логического мышления, освоение логических операций школьниками, их связь с умственным развитием ребенка, диагностика логического мышления.

*Цель* нашего исследования – на основе анализа психолого-педагогической и методико-математической литературы разработать и частично апробировать систему заданий по формированию логических умений у детей младшего школьного возраста в дополнение к УМК «Инновационная начальная школа» по математике; систему внеурочных занятий в рамках программы по внеурочной деятельности по математике «Умники и умницы»; проверить их эффективность для формирования логического мышления у обучающихся начальной школы.

С целью разработки и реализации системы заданий в дополнение к УМК и системы внеурочных занятий для формирования логического

мышления у обучающихся начальной школы нами было организовано педагогическое исследование на базе МАОУ лицея №51 г. Томска с учащимися 2 «Б» класса, классный руководитель Пушкарева Елена Владимировна. Возраст детей составлял 8–9 лет, количество испытуемых составляло 30 человек.

Для данного исследования нужны были исходные данные об уровне сформированности словесно-логического мышления и данные об уровне школьной мотивации обучающихся. Для обучающихся мы предложили две диагностики. Первая – диагностика Э.Ф. Замбацянчичене [3]. Цель данной диагностики – определить уровень словесно-логического мышления. Результаты данной диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики логических умений  
младших школьников на констатирующем этапе**

	<b>Высокий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Низкий уровень</b>
<b>% обучающихся</b>	27%	73%	–

Таблица 2

**Результаты диагностики уровня школьной мотивации**

	<b>Высокий и очень высокий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Низкий уровень</b>
<b>% обучающихся</b>	66%	27%	7%

Вторая методика Н.Г. Лускановой [5]. Цель данного анкетирования – определение школьной мотивации обучающихся. Результаты этого диагностического среза отражены в таблице 2.

По данным результатам мы можем сделать вывод, что исходный уровень сформированности словесно-логического мышления у большинства обучающихся (73%) средний, т.е. недостаточный. Уровень школьной мотивации у 34% обучающихся тоже средний и даже низкий. Таким образом, полученные результаты подтверждают наличие проблемы, поставленной в теоретической части исследования. Мотивация есть необходимое условия для развертывания мыслительной деятельности. Поэтому следует осуществить планомерную работу, направленную на мотивирование обучающихся к познавательной деятельности, для эффективного формирования процессов логического мышления [5].

На формирующем этапе исследования была организована систематичная и работа по развитию логических умений обучающихся 2 клас-

са. Учитывая результаты диагностик, и составив план работы по повышению мотивации, была разработана и апробирована система внеурочных занятий в рамках внеурочной программы «Умники и умницы», а также плановые уроки по математике с включением системы дополнительных заданий, направленных на развитие логического мышления. На уроках были использованы модифицированные задания из учебно-методических комплектов и учебно-методических пособий.

Примером послужит задание на сравнение. Данное задание можно использовать в качестве актуализации знаний (математического диктанта), а также для закрепления знаний о разрядах чисел. На доске записаны числа с пропусками цифр. Обучающимся предлагается сравнить числа, не зная пропущенных цифр и поставить между ними знаки.

$$\begin{array}{lll} 2^* \_ 4^*; & 99 \_ *8; & *9 \_ 99; \\ 9^* \_ 9; & 14^* \_ 50; & 999 \_ ***; \\ 12^* \_ 12^*; & *6 \_ *6; & 39 \_ 4^* \end{array}$$

Вариант устного объяснения обучающимися сравнения чисел  $99 \_ *8$ : из двузначных чисел, первым из которых 99, второе  $*8$  обязательно меньше первого. Потому что 99 – самое большое двузначное число, в котором 9 единиц и 9 десятков. Второе число  $*8$  тоже двузначное, но в нем 8 единиц, а это значит, что с любым числом десятков, оно будет меньше, чем 99. Проверка:  $99 > 18$ ;  $99 > 28$ ;  $99 > 38$ ;  $99 > 48$ ;  $99 > 58$ ;  $99 > 68$ ;  $99 > 78$ ;  $99 > 88$ ;  $99 > 98$ .

Наиболее наглядным методом решения логических задач является метод таблиц. Его преимущество в том, что появляется возможность наглядно представить условие задачи или ее ответ, и делать правильные логические выводы в ходе решения задачи. Приведем пример решения логической задачи при помощи таблицы.

«Три друга Саша, Вася и Коля вышли на прогулку в красной, зеленой и синей рубашках. Их сандалии были тех же цветов. У Саши цвета рубашки и туфель совпадали. У Коли ни туфли, ни рубашка не были красными. Вася был в зеленых туфлях, а в рубашке другого цвета. Как были одеты мальчики?» Начертим таблицу согласно условию задачи:

Начинаем заполнять таблицу согласно условию задачи. Что нам известно? Сандалии Васи зеленые, а рубашка нет. Отмечаем в таблице («+» да, «-» нет). Значит у Саши и Коли сандалии не могут уже быть зелеными, а сандалии Васи уже не могут быть красными или синими. Отмечаем в таблице. Продолжаем рассуждать. Сандалии и рубашка Коли не являются красными. Отметим. Далее мы видим, что красные сандалии могут быть только у Саши. Если у Коли туфли зеленые,

а у Саши красные, то у Коли синие. Правая часть таблицы заполнена. Что в условии сказано про цвет рубашки Саши? Что он совпадает с цветом сандалий, значит рубашка Саши красная. Отмечаем в таблице. Теперь легко можем узнать владельца зеленой рубашки – это Коля. В таком случае владельцем синей рубашки является Вася. Мы полностью заполнили таблицу.

	Рубашки			Сандалии		
Саша	+	-	-	+	-	-
Вася	-	-	+	-	+	-
Коля	-	+	-	-	-	+
	К.	З.	С.	К.	З.	С.

Рис. 1. Табличный способ решения задачи

В целях повышения уровня мотивации обучающихся, необходимо включать игровые моменты, элементы сказки, работу в группах. В качестве примера приведем задание из внеурочного занятия «Школа шпионов». Каждому ученику выдается лист с судоку. Задание таково: «Уважаемые студенты нашей «Школы шпионов», для перехода на следующую ступень обучения вам необходимо сдать экзамен по шифрованию. Для этого Вам необходимо выполнить свой вариант задания с особыми правилами».

Нужно заполнить пустые ячейки так, чтобы:

- 1) Цифра появлялась только один раз в каждой строчке
- 2) Цифра появлялась только один раз в каждом столбце
- 3) Цифра появлялась только один раз в каждом районе (участок 2 на 2 клетки)

		2						4			3			3	
	1		4		2	1				2			3		2
4		1		1			4		4			3		2	
	2				4	3		3			2		4		
							2	4	2						
				4							1				
				2	3			2							

Рис. 2. Судоку

Эффективно активизируют познавательную деятельность обучающихся занимательные логические задачи. Данный вид упражнений лучше всего включать в начале урока, так как они являются хорошим приемом для поднятия эмоционального фона. Педагог устно читает задачи, обучающиеся по поднятой руке дают ответ и объяснение.

1. Летела стая гусей: один гусь впереди, а два позади; один позади и два впереди; один гусь между двумя, и три в ряд. Сколько было всего гусей?

2. В девятиэтажном доме есть лифт. На первом этаже живет 3 человека, на втором 6 человека, на третьем 9 человек, на четвертом 18, на пятом 36 и так далее. Какая кнопка в лифте этого дома нажимается чаще всего?

Данные задания направлены на активизацию познавательной деятельности обучающихся, повышение уровня мотивации и формирования логического мышления. Систематическое использование подобных заданий и упражнений способствует качественному изменению в процессах логического мышления у обучающихся младших классов.

Таким образом, мы постарались показать значение развития логического мышления детей младшего школьного возраста; апробировали систему заданий по формированию логических умений у детей младшего школьного возраста в дополнение к УМК «Инновационная начальная школа» по математике и систему внеурочных занятий в рамках программы по внеурочной деятельности по математике «Умники и умницы» – тем самым подтвердили основные теоретические выводы экспериментальным путем.

---

## 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. Фетисова, Н.В. Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников в процессе обучения математике: учебно-методическое пособие / Н.В. Фетисова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 140 с.
3. Чупров, Л.Ф. Исследование особенностей словесно-логического мышления детей: практическое пособие для психологов / Л.Ф. Чупров. – Москва – Черногоorsk: СМОПО, 2009. – 62 с.
4. Тестотека – [Электронный ресурс]: Оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского). – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/20.html>.
5. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О.К. Тихомиров. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 288 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **FEATURES OF THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

***Я.Ю. Биченова***

Научный руководитель: А.В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* условия формирования исследовательских умений, исследовательские умения, навыки, старший дошкольный возраст, детский сад.

*Key words:* conditions for the formation of research skills, research skills, skills, senior preschool age, kindergarten.

*Аннотация.* Общество нуждается в гражданах, готовых нестандартно мыслить, находить пути решения в сложных ситуациях. Обозначенная способность личности является результатом целостной и систематической интеллектуальной работы, которая берет свое начало еще в дошкольном детстве. В свою очередь, современное дошкольное образование все чаще обращается к проблеме развития исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста. В статье описываются формы и линии в развитии познавательных интересов у детей, а также условия формирования исследовательских умений.

Одна из актуальных проблем современности – развитие исследовательских умений и навыков у детей дошкольного возраста. Необходимо развивать у детей продуктивные формы мышления, чтобы избежать развития интеллектуальной пассивности.

Исследовательские способности заложены в природе каждого человека и стихийно проявляются с первых лет жизни. Тяга к наблюдениям, непосредственному контакту с изучаемыми предметами, постановке опытов и экспериментов становится сильнее у детей дошкольного возраста. Ребенок совершает первые самостоятельные исследования и открытия, переживает радость собственных открытий и тем самым закладываются основы активного познавательного отношения к действительности.

Воспитатель зарождает в ребенке мотивацию к нахождению ответов на возникающие вопросы, поощряет любознательность. Познавательно-исследовательская деятельность проявляется и в самостоятельных занятиях, сопровождающих игровую активность. Способность ставить вопрос в связи с возникновением неизвестного или пока малоизученного объекта и находить ответ свидетельствует о высоком

уровне умственного и психического развития будущих первоклассников.

Существует две основные линии в развитии познавательных интересов:

1. Постепенное обогащение опыта ребенка, насыщение его опыта новыми знаниями и сведениями об окружающем, которое и вызывает познавательную активность и закрепления устойчивых познавательных интересов ребенка.

2. Постепенное расширение и углубление познавательных интересов внутри одной и той же сферы действительности.

Выделяются следующие формы исследовательской деятельности в ДОУ:

1. Коллективная. Занятие, направленное на развитие исследовательской деятельности, проводится в групповой форме при соблюдении принципов: доступности (каждый ребенок участвует в процессе исследования), структурности (занятие состоит из постановки проблемы, основной части и подведения итогов), непродолжительности (следует избегать переутомляемости, вводить в ход занятия игровые элементы и физические упражнения).

2. Подгрупповая. Исследовательская работа осуществляется в подгруппах, когда выводы предполагаются после сравнительного анализа нескольких результатов исследования (например, в какой почве дадут всходы семена – в пресной или соленой?).

3. Индивидуальная. Воспитатель организует задания по развитию исследовательской деятельности в индивидуальном порядке, если уровень знаний и умений отстает от общего в группе, если возможно развить стихийно возникший интерес к изучению чего-либо [1].

Условия формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста направлены на то, чтобы:

- обогатить развивающую предметно-пространственную среду в детском саду в аспекте исследовательской деятельности;
- способствовать развитию исследовательских умений через экспериментирование;
- осуществлять взаимодействие с родителями.

Предметно-развивающая среда должна выполнять две важнейшие функции: информативный и развивающий характеры. Среда должна включать разнообразие предметов и объектов, где каждый предмет и объект, в свою очередь несут определенные знания об окружающем мире, становятся средством передачи социального опыта [2].

В нашей группе детского сада созданы центры:

- «Наука и природа», где дети проводят наблюдения и уход за комнатными растениями и огородом на подоконнике;

- «Я исследователь», где дети проводят плановые эксперименты и опыты из серии «Открытие дня» с использованием различного оборудования: лупы, компасы, глобус, микроскоп и др.;
- игровой центр: игры и театр на магнитной основе, ванна с песком и водой, теневой театр;
- литературный центр «Хочу все знать!», содержащий энциклопедии, картины, иллюстрации, альбомы, в которых содержатся примеры экспериментов и опытов.

Совместная деятельность воспитателя с детьми в детской лаборатории организуется один раз в неделю по 25–30 мин. Воспитателю важно организовать занятие по познавательной деятельности таким образом, чтобы на первом месте у детей было стремление к обретению новой информации. Зачастую практическая сторона вызывает у детей настолько яркие положительные эмоции, что в них теряется радость собственного открытия, к чему стремится проведение каждого исследования. Поэтому рекомендуется начало занятий посвящать активации внимания и усилению мотивации, к решению какой-либо проблемной ситуации, поиску ответа на поставленный вопрос. Для положительной мотивации деятельности детей дошкольного возраста используются различные стимулы: внешние (новизна, необычность объекта); тайна, сюрприз; мотив помощи; познавательный мотив (почему так?); ситуация выбора; наглядный материал (плакаты, карточки и открытки, иллюстрации книг, энциклопедии); проводятся подвижные и дидактические игры, тематические физкультминутки и пальчиковая гимнастика, беседы, в которых ребятам дается возможность привести примеры из личного опыта.

Воспитатель должен практиковаться в проведении интегрированных занятий, в которых работа ведется в нескольких направлениях («художественно-эстетическое развитие», «познавательная деятельность», «трудовая деятельность» и т.д.), отводя максимальное внимание формированию и совершенствованию исследовательских навыков при изучении детьми предметов и явлений окружающего мира. Также нужно проводить занятия по формированию элементарных математических представлений, подготовке к обучению грамоте, речевых, творческих, спортивных и музыкальных.

Получают новые знания дети также во время прогулки, проводя наблюдения за объектами живой и неживой природы. В старшей группе проводятся длительные исследования, наблюдая за изменениями в природе.

Взаимодействие с родителями в формировании исследовательских умений детей дошкольного возраста может быть осуществлено через разнообразные формы:



- анкетирование родителей;
- привлечение к созданию познавательно-развивающей среды в группе, помощь в пополнении оборудованием и материалами уголка экспериментирования;
- родительские собрания, на которых знакомятся с исследовательскими методами обучения, с разнообразием экспериментов;
- открытые мероприятия для родителей;
- оформление папки «Мои открытия» – лэпбук, тематические ширмы-передвижки, выставки, мини-библиотечки др.;
- экспериментирование родителей с детьми в домашних условиях.

В настоящее время активно используется метод проектов, когда родители подключаются к выполнению определенной части общего задания.

Для оценивания результатов и эффективности познавательно-исследовательской деятельности детей воспитателем проводится диагностика по следующим критериям:

- умение формулировать проблемы воспитанниками;
- грамотное формулирование вопросов;
- построение алгоритма действий для решения проблемы;
- выдвижение гипотез;
- выбор способов исследования;
- умение описывать наблюдения во время исследовательского процесса;
- наличие мыслительных умений (анализирование, сравнение, обобщение, систематизация);
- степень самостоятельности на каждом этапе проведения исследования;
- способность к умозаключениям, выводам, подведению итогов [3].

О высоком уровне познавательно-исследовательской деятельности свидетельствует наличие устойчивой мотивации к решению проблемных ситуаций и поиску ответов на поставленные вопросы, самостоятельное построение алгоритма исследования и проведение практической работы (опытов), грамотная формулировка полученных сведений, правильное построение выводов. Ребенок с развитым исследовательским типом мышления проявляет инициативу в выборе материалов и инструментов для проведения наблюдений, не боится выдвигать гипотезы и проверять их опытным путем, доводит начатое исследование до конца с целью получения соответствия озвученной гипотезе или опровержения ее.

Для выявления отношения детей к экспериментальной деятельности и определения уровня овладения исследовательскими навыками воспитатель может предложить детям вести специальный журнал,

в котором фиксируют результаты проделанной работы в виде рисунков. Вместе с тем, воспитателю рекомендуется вести диагностические карты на каждого ребенка, в которые он заносит данные собственных наблюдений за исследовательской активностью детей [4].

Таким образом, на этапе дошкольного возраста можно сформировать у воспитанников исследовательские знания и умения, проявление творческого подхода к решению различных проблем, которые необходимы в будущей учебной деятельности.

### **Литература**

1. Аксенова, Т.А. Развитие дошкольника в познавательно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО / Т.А. Аксенова // Молодой ученый. – 2016. – № 12.6. – С. 1–6.
2. Михайлова, З.А. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников / З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева, Л.М. Кларина, З.А. Серова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2012. – 160 с.
3. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников / А.И. Савенков. – Санкт-Петербург: Изд-во «Дом Фёдорова», 2010. – 136 с.
4. Вакулина, Е.Г. Организация поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста / Е.Г. Вакулина // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 3 (8). – С. 298–300.

УДК 373.2.01  
ГРНТИ 14.23.09.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ С ЦЕЛЬЮ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ**

## **PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACQUAINTANCE OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE ADULT LABOR FOR EARLY CAREER GUIDANCE**

***А.М. Васильева***

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* ФГОС ДО, труд взрослых, ранняя профориентация, психолого-педагогические условия, экскурсия, виртуальная экскурсия, сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра, проектный метод, предметно-пространственная среда.

*Key words:* GEF TO, work adults, early career guidance, psycho-pedagogical conditions, tour, virtual tour, role-play, didactic games, design method, subject-spatial environment.

*Аннотация.* В статье говорится об актуальности ознакомления старших дошкольников с трудом взрослых. Рассматриваются психолого-педагогические условия по ознакомлению с трудом взрослых с целью реализации ранней профориентации детей.

С внедрением ФГОС ДО наблюдается повышенное внимание к социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста. Сама образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» стоит на первом месте во всех примерных дошкольных образовательных программах неслучайно. Работа по формированию навыков самообслуживания и воспитанию любви к труду направлено на решение таких задач: достижение усвоения норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в детском саду; *формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества*; основ безопасного поведения в быту, социуме, природе [1, с. 1].

В настоящее время перед педагогами дошкольного учреждения стоит задача воспитания современного человека, который в будущем сможет успешно реализовать себя в любой сфере деятельности.

Дошкольное детство – это период, когда ребенок начинает понимать себя и свое место в социальном мире, учится общаться и взаимодействовать с другими людьми, в том числе и со взрослыми. В старшем дошкольном возрасте у детей расширяется кругозор: формируются представления о видах труда и сферах деятельности людей, о предметах и явлениях и появляется интерес к разным профессиям. Поэтому в этом возрасте педагогам необходимо обратить особое внимание детей на значение и содержание труда взрослых. Исходя из требований ФГОС дошкольного образования, ознакомление старших дошкольников с трудовой деятельностью взрослых – одна из задач социально-коммуникативного развития дошкольников.

Цель нашей статьи – определить психолого-педагогические условия, необходимые для ознакомления старших дошкольников с трудом взрослых с целью ранней профориентации.

Теоретический анализ литературы показал, что в исследованиях последних лет часто говорится о ранней профориентации детей (А.Д. Шатова, В.П. Кондрашова, Т.А. Маркова, Е.М. Иванова и др.). Что такое профориентация? Это система мероприятий, направленных

на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого ребенка для оказания ему помощи в разумном выборе профессии или сферы деятельности, наиболее соответствующей его индивидуальным возможностям. Выбор профессии по душе позволяет человеку полностью реализовать себя. Но к сожалению, нередко этот выбор делается по настоянию родителей. Часто ответить на вопрос о том, кем стать, не удастся из-за нехватки знаний о специфике той или иной профессиональной деятельности. Ознакомление с трудом взрослых помогает детям в будущем смело вступить в самостоятельную жизнь, поэтому знакомство дошкольников с профессиями должно занимать одно из ведущих мест в образовательной деятельности [2, с 65].

В своих исследованиях М.В. Крулехт и В.И. Логинова считают, что упор нужно делать на формирование представлений о содержании труда, о продуктах деятельности той или иной профессии, воспитывать уважение к труду. [3, с 73]. Т.А. Маркова отмечает, что ранняя (детская) профориентация проводится заблаговременно, когда до непосредственного выбора профессии остается еще много лет. Преимущественно она носит информационный характер (общее знакомство с миром профессий), а также не исключает совместного обсуждения мечты и опыта ребенка, приобретенного им в каких-то видах трудовой деятельности [4, с 15]. Н.Н. Захаров выделяет следующие задачи профориентации детей дошкольного возраста: ознакомить детей с профессиями в соответствии с возрастными особенностями, привить любовь к трудовым усилиям, сформировать интерес к труду и элементарным трудовым умениям в некоторых областях трудовой деятельности. Цель ранней профориентации – сформировать у ребенка положительное эмоциональное отношение к профессиональному миру, ребенку должна быть предоставлена возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности [5, с 35].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что все эти авторы говорят о важности ранней профориентации, при которой именно в дошкольном возрасте дети проявляют интерес к труду взрослых.

В рамках исследования нами был проведен констатирующий эксперимент. Основу исследования составила беседа с детьми о труде взрослых, предложенная в методике О.В. Дыбиной [6, 30].

Для определения уровня знаний детей о трудовой деятельности взрослых были использованы следующие характеристики социально-коммуникативного развития:

- сформированность представлений о труде взрослых и его социальной значимости;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества.

Учитывая полученные данные диагностики, нами установлено, что абсолютное большинство детей старшего дошкольного возраста в данной группе продемонстрировало средний и низкий уровни информированности: высокий уровень отмечен у 2 детей, средний – у 6 человек и низкий – у 7 человек.

Следовательно, имеется достаточное основание для проведения комплекса мероприятий, направленных на создание *особых психолого-педагогических условий* по ознакомлению старших дошкольников с трудом взрослых с целью повышения уровня их ранней профориентации. В числе подобных условий мы предусмотрели: учет возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка, выбор адекватных методов и приемов взаимодействия с детьми, создание предметно-развивающей среды, способствующей ознакомлению с трудом взрослых и сотрудничество с родителями воспитанников.

Образовательная деятельность, согласно Стандарту, должна строиться на основе взаимодействия взрослых с детьми и использования педагогом различных методов и форм работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям [1; п. 3.2.1.].

На наш взгляд, наиболее эффективной формой работы по ознакомлению дошкольников с трудом взрослых является *экскурсия*. Экскурсии позволяют ознакомить детей с трудом взрослых, а также способствуют накоплению ярких эмоциональных впечатлений, новых знаний. К сожалению, не всегда есть возможность посетить большие производства, но нам на помощь приходят современные технологии. Это помогает нам моделировать различные профессиональные ситуации, которые невозможно воссоздать в условиях детского сада. Одной из форм является организация виртуальной экскурсии. Виртуальная экскурсия – это организационная форма образовательной деятельности, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов. В нашем эксперименте мы использовали следующие технологии:

- мультимедийные презентации дают возможность педагогу построить объяснение с использованием видеофрагментов;
- виртуальные экскурсии позволяют через прием *«погружения в профессию»* организовать посещение рабочих мест, рассматривание наглядной информации, касающейся профессиональной деятельности, встречи с профессионалами.

Ведущим видом детской деятельности является *игра*. Все свое свободное время дети проводят в игре. Для этого нами был организован центр игры, который пополнялся развивающими играми. Это *сюжетно-ролевые игры*: «Больница», «Магазин», «Парикмахерская», «Аптека»,

«Шофер», «Стройка», «Ателье», «Почта». Кроме того, использовались *настольные игры* «Лото», «Домино», «Оденем куклу».

Дети отражали в игре свои жизненные впечатления, обучались действиям взрослых согласно каждой профессии, приобретенные из наблюдений за взрослыми, из рассказов и бесед. Именно в сюжетно-ролевой игре дошкольники усваивали сведения и закрепляли знания о труде взрослых. Мы при ознакомлении с профессиями вводили в игру атрибуты (технику, инструменты), знакомили с новыми специальностями. Сюжетно-ролевая игра требует тщательной подготовки, таким образом, мы устанавливали тесную связь с разными образовательными областями, различными формами и методами работы.

*Дидактические игры* способствовали не только усвоению и закреплению знаний детей, но и учат их общаться друг с другом, углублять и систематизировать сведения о разных профессиях, орудиях труда.

Знакомя детей с профессиями, мы использовали *проектный метод*, который интегрирует разные образовательные области, а также позволяет повысить самостоятельность, развить творческое мышление, учить разными способами находить информацию. В нашем эксперименте мы реализовали такие проекты: «Профессии детского сада», «Я хочу быть военным», «Профессия строитель», «Журналистика глазами детей» и др. Исследуя какие-либо темы не связанной с профессиями, мы все равно старались уделяли им внимание. Так, например, в проекте «Морское царство» – дети познакомились с профессией океанолог, а в проекте «Собака друг человека» с профессиональной деятельностью «Кинолога», «Ветеринара».

Мы считаем, что успешной ранней профориентации старших дошкольников способствует созданная *предметно-развивающая среда*, которая позволяет:

- углубить практические знания воспитанников;
- выявить интересы и склонности воспитанников;
- развивать интересы и умения осуществлять действия.

Развивающая предметно-пространственная среда в группе была организована так, что каждый ребенок имел возможность свободно заниматься любимым делом. Оборудование размещено по центрам развития и позволяет детям объединяться подгруппами по общим интересам, реализуя конструирование, рисование, ручной труд, театральную игровую деятельность, экспериментирование.

В центре познавательного развития у нас подобраны энциклопедии на тему профессий, сделаны альбомы с описанием разных профессий, подготовлена карта профессий (познакомившись с профессией, мы наклеиваем эту иллюстрацию на нашу карту). Подобраны игры и упражнения: «Найди отличие», «Найди ошибку», «Кому что нужно»,

«Едем на работу», «Обустрой комнату» и т.д., которые позволяют закрепить знания на тему «Профессии», а также способствуют формированию четких представлений, развивают память, внимание, логическое мышление.

В центре книги подобраны и размещены портреты поэтов и писателей, которые писали о профессиях в своих произведениях: Дж. Родари «Чем пахнут ремесла?», С. Михалков «Парикмахер», А. Барто «Малыш», Б. Заходер «Портниха» и многие другие. Играя в сюжетно-ролевую игру «Библиотека», дошкольники не только знакомятся с творчеством писателей, но и закрепляют знания о правилах поведения читателей в библиотеке.

В центре развития речи имеются пальчиковые игры, загадки, пословицы и поговорки о труде, речевые игры: «Угадай, какая профессия у человека», «Подбери профессию на заданную букву», «Что для кого?», «Подбери действия» и т.д. Эти игры способствуют развитию активного словаря, связной речи, слухового внимания, совершенствуется умение отвечать на вопросы.

В центре творчества имеются схемы пошагового выполнения рисунка, аппликации и оригами, раскраски по теме профессии, трафареты. Дети могут использовать любой материал для своего творчества. Все материалы оформлены ярко и аккуратно разложены.

В центре театрализации имеются разные виды театра: пальчиковый, настольный, теневой, кукол бибабо, кукольный театр. В сюжетно-ролевой игре «Театр» знакомимся с профессиями: актер, кукловод, режиссер, гример, суфлер, художник по костюмам. Это позволяет пополнить словарь детей новыми словами.

Взаимодействие со сверстниками и взрослыми формирует у детей коммуникативные навыки и способствует социализации старших дошкольников.

Таким образом, созданные нами психолого-педагогические условия способствуют воспитанию интереса детей к труду взрослых, эффективному развитию представлений о трудовой деятельности родителей и приводят к ранней профориентации дошкольников.

## **Литература**

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования.
2. Павлова, Е.В. Ребенок в мире профессий / Е.В. Павлова // Педагогика: традиции и инновации: материалы II международной научной конференции (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск: Два комсомольца. – 2012. – С. 64–67.
3. Крухлет, М.В. Дошкольник и рукотворный мир: педагогическая технология целостного развития ребенка как субъекта детской деятельности / М.В. Крухлет. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2012. – 190 с.

4. Маркова, Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников / Т.А. Маркова. – Москва: Педагогика, 2010. – 156 с.
5. Захаров, Н.Н. Профессиональная ориентация дошкольников / Н.Н. Захаров. – Москва: Педагогика, 2012. – 223 с.
6. Педагогическая диагностика компетентности дошкольников. Пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5–7 лет / под ред. О.В. Дынбиной. – Москва: Мозайка-Синтез, 2010. – 64 с.

УДК 373.34  
ГРНТИ 27.03.02

## **РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES IN PRIMARY SCHOOL**

***М.М. Вашукевич***

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

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

*Ключевые слова:* математические способности, внеурочная деятельность, логические задачи, память, мышление, младшие школьники.

*Key words:* mathematical abilities, extracurricular activities, logical tasks, memory, thinking, younger students.

*Аннотация.* В концепции школьного математического образования выделены его основные цели, в том числе обучение учащихся приемам и методам математического познания, формирование у них качеств математического мышления, соответствующих мыслительных способностей и умений. В связи с этим к формированию у школьников математических способностей предъявляются высокие требования, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В статье представлен опыт разных ученых на эту тему, а также исследование влияния различных видов внеурочной деятельности на развитие математических способностей у обучающихся начальной школы. Приведены результаты исследования на базе МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных г. Томска.

В настоящее время становится актуальной проблема развития математических способностей младших школьников. В период до 10 лет происходит бурное развитие интеллекта, поэтому в младшем школьном возрасте нужно развивать способности как можно интенсивнее. Известно, что не каждый школьник может добиться высоких результатов в освоении математики. Это связано с тем, что под способностями понимают совокупность качеств личности, что в свою очередь является задатками. А задатки, как известно, это врожденная база для формирования способностей.



Развитие ребенка – это, прежде всего, развитие его способностей. Они занимают центральное место в индивидуально-психологических особенностях личности. С.Л. Рубинштейн писал: «Способности ребенка формируются посредством овладения тем содержанием материальной и духовной культуры, техники, науки, искусства, которое осваивает подрастающий человек в процессе обучения. Исходной предпосылкой для этого развития способностей служат врожденные задатки» [1, с. 137]. Вместе с тем он утверждает, унаследованные свойства человека не определяют его способностей. Мозг заключает в себе лишь способность к формированию этих способностей [1, с. 139].

Начало исследованию математических способностей положил А. Пуанкаре. Он выделили первый компонент математических способностей – математическую интуицию. А.Н. Колмогоров, светский математик, выделил несколько компонентов математических способностей: логический, алгоритмический и геометрический. Вычислительный компонент, он же алгоритмический, проявляется в решении уравнений и преобразовании примеров. Геометрический отвечает за способность к пространственным представлениям, а под логическим понимается последовательное, правильное рассуждение [2, с. 10].

Вопросами развития математических способностей наиболее глубоко занимался советский психолог В.А. Крутецкий. Результаты исследований в полном объеме представлены в книге «Психология математических способностей школьников», изданной в 1968 г. В нее вошли основные исследования по природе и структуре математических способностей [3]. Особое место занимают такие способности, как:

- способность к обобщению математического материала, вычленение главного, отвлекаясь от несущественного, видеть общее во внешне разном;
- способность логически правильно и последовательно рассуждать, это связано с потребностью в доказательствах, обосновании, выводах;
- гибкость мышления, это способность переключаться от одной умственной операции к другой;
- математическая память. Это память на обобщения, формализованные структуры, логические схемы;
- способность к пространственным представлениям, которая связана с наличием такой отрасли математики, как геометрия.

Все эти математические способности можно развивать уже в начальной школе, поскольку в курсе математики есть для этого все возможности. Учащиеся начальных классов осваивают:

- абстрактные математические понятия (сложение, периметр, числовые выражения и др.);

- математическую речь;
- правила построения рассуждений, что напрямую связано с развитием логических способностей;
- приемы и способы решения текстовых задач.

Как мы видим, содержание математического модуля в начальной школе позволяет развивать математические способности, но способности не являются постоянными и неизменными, они развиваются в процессе деятельности и предполагают регулярное совершенствование, включение школьника в деятельность (познавательную, исследовательскую, проектную). Такие виды деятельности можно активно практиковать как на уроках, так и во внеурочной деятельности. В процессе внеурочной деятельности по математике решаются такие дидактические задачи: расширяются математические знания, развивается логическое мышление, математическая зоркость, память и смекалка. Все это относится к математическим способностям.

В настоящее время проводится исследование о влиянии внеурочной деятельности на развитие математических способностей, таких как память и мышление. Экспериментальная часть исследования проходит на базе МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных г. Томска. Для исследования было взято два класса: 4 «А» – контрольный и 4 «Е» – экспериментальный. В октябре 2018 года проведен констатирующий эксперимент, и в апреле – контрольный этап, который показал, что уровень мышления (по Э.Ф. Замбацявичене) сильно подрос в экспериментальном классе. Результаты диагностических срезов приведены в таблице 1. Сразу 9 ребят перешли с низкого уровня на средний, и 4 ребенка поднялись до высокого. В контрольном классе результаты тоже повысились, но незначительно.

Таблица 1

**Уровень словесно-логического мышления обучающихся  
4-х классов по методике Э.Ф. Замбацявичене**

Уровень мышления	4 «А» контр. класс		4 «Е» экспер. класс	
	Октябрь	Апрель	Октябрь	Апрель
Низкий	4	3	10	1
Средний	15	14	7	12
Высокий	5	7	3	7

Уровень памяти измеряли с помощью теста структуры интеллекта (по Р. Амтхауэру). Полученные результаты представлены в таблице 2. Как видно из таблицы, в экспериментальном классе сразу у 3 ребят кратковременная память возросла со среднего уровня до высокого,

в контрольном классе всего несколько ребят перешли с низкого уровня на средний.

Таблица 2

**Уровень структуры интеллекта обучающихся 4-х классов  
по методике Р. Амтхауэра**

Уровень памяти	4 «А» контр. класс		4 «Е» экспер. класс	
	Октябрь	Апрель	Октябрь	Апрель
Низкий	7	5	6	3
Средний	11	13	13	13
Высокий	6	6	1	4

На формирующем этапе эксперимента в течение полугода проводились с ребятами из 4 «Е» внеурочные занятия, которые были направлены на развитие мышления и памяти. Приведем несколько примеров заданий *на развитие мышления*.

1. Показывали ребятам 2 картинки, на одной из которых изображен квадрат и треугольник, а на другой круг и многоугольник. Далее предлагали высказывания, а ребятам нужно определить какие истинные, а какие ложные [4]. Например:

- некоторые фигуры на карточке треугольники;
- на карточке нет треугольников;
- на карточке есть круги;
- некоторые фигуры на карточке квадраты;
- все фигуры на карточке треугольники;
- на карточке нет многоугольников, и т.д.

2. *Задачи на развитие логики.*

После соревнований бегунов на табло появилась надпись: Рустам не был вторым. Эдуард отстал от Рустама на два места. Яков не был первым. Галина не была не первой ни последней. Карина финишировала сразу за Яковом. Кто же победил в этих соревнованиях? Каково было распределение бегунов на финише? [5].

Решение: Рисуем таблицу, где столбцы – имена детей, а строки – номера мест. Читаем задачу и пошагово анализируем условие, затем ставим в таблицу «+», если соответствие установлено и «-», если точно соответствия нет. Так как Рустам не был вторым, а Эдуард отстал от Рустама на два места, то Эдуард не может быть ни первым, ни вторым, ни четвертым. Яков не был первым и Галина не была ни первой ни последней и так как Карина финишировала сразу за Яковом то она не могла быть ни первой ни второй. Отсюда видно, что Рустам был первым тогда Эдуард (по условию 2) был третьим. Так как Карина

финишировала сразу за Яковом, то очевидно, что Яков был четвёртым, а Карина последней и тогда Галина была второй.

Таблица 3

**Табличный способ решения задачи**

Имена Места	Рустам	Эдуард	Карина	Галина	Яков
1	+	–	–	–	–
2	–	–	–	+	–
3	–	+	–	–	–
4	–	–	–	–	+
5	–	–	+	–	–

Внеурочная деятельность, с такого рода заданиями, проходила на протяжении полугода. Экспериментальный класс показал очень хорошие результаты, поэтому можно сделать вывод, что необходимо целенаправленно развивать у учащихся математические способности, поскольку это способствует развитию памяти, мышления, умения рассуждать и делать выводы. Математика учит прогнозированию, аналитическому и дедуктивному мышлению. Все это пригодится школьнику при освоении других дисциплин, он сможет применить свои знания в реальной жизни.

**Литература**

1. Колмогоров, А.Н. О профессии математика / А.Н. Колмогоров. – Москва: МГУ, 1960. – 30 с.
2. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – Воронеж: НПО МОДЕК, 1998. – 416 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – 488 с.
4. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2014. – 223 с.
5. Стойлова, Л.П. Развитие математических способностей у младших школьников в современных условиях» / Н.А. Копылова // Начальная школа. – 2013. – № 11. – С. 56–58.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОУ**

### **USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN PRESCHOOL**

***Е.Ф. Власова***

*Муниципальное автономное образовательное учреждение  
Центр развития ребенка – детский сад № 63, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* экологическое воспитание, экологические игры, дошкольники, игровая технология.

*Key words:* ecological education, ecological games, preschool children, game technology.

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные идеи игровой технологии, методы экологического образования, организация работы, экологические игры с элементами моделирования.

Большое внимание уделено обучающим экологическим играм с дошкольниками. Основной их целью является развитие познавательной активности, формирование у воспитанников способности понимать и любить природу, бережно относиться к ней. Материалы статьи помогут педагогам дошкольных учреждений спланировать внедрение игровых технологий по экологическому воспитанию в образовательно-воспитательный процесс. Достаточно серьёзную проблему для детей дошкольного возраста представляет усвоение правил поведения в природе, а также таких нравственных норм, как ответственность, бескорыстная помощь, сострадание. Усваиваются эти нормы лучше всего в игровой деятельности экологической направленности, что способствует развитию у детей экологической культуры, повышению мотивации детей к получению новых знаний, ускорению процесса их усвоения. В игре ребенку предоставляется возможность решить множество проблем без утомления, перенапряжения. Всё происходит легко, естественно, с удовольствием, в ситуации повышенного интереса.

Использование игровых экологических ситуаций на занятиях помогут формировать элементарные научные представления о природе и взаимосвязях в ней, развивать познавательную активность и экологическую культуру у детей.

Большой вклад в разработку идеи использования игровых технологий по экологии в процессе обучения, воспитания и развития дошкольников в России внесли авторы литературных источников

Федотова, А.М. «Познаем окружающий мир играя», «Сюжетно-дидактические игры для дошкольников». – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 112 с. – (Библиотека Воспитателя). Пособие посвящено обучающим экологическим играм с дошкольниками. В книге собран теоретический материал об использовании сюжетно-дидактических игр в воспитании детей. Обосновано применение игрового метода на занятиях в экологическом воспитании, даны сценарии игр-занятий для разновозрастной аудитории. Воронкевич О.А. «Добро пожаловать в экологию» – современная игровая технология экологического образования дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 3. – С. 23–27. В статье обосновано применение игрового метода на занятиях в экологическом воспитании, даны сценарии игр-занятий для разновозрастной аудитории.

Программы «Юный эколог» (С.Н. Николаева), «Наш дом – природа» (Н.А. Рыжова) направлены на развитие экологического сознания, познание взаимосвязи человека и природы, ценностного отношения к миру природы.

Данные литературные источники позволяют воспитателю отбирать и отображать все лучшее из передового опыта авторов, а также создавать собственные дидактические и методические материалы экологической направленности.

Игровая технология по экологическому воспитанию создаётся при помощи игровых приёмов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к познавательной деятельности. Игры экологической направленности для детей подбираю в соответствии с реализуемой темой недели в группе, как для непосредственно-образовательной деятельности, так и для размещения материала в центрах активности для самостоятельной деятельности детей.

Детям старшего дошкольного возраста предлагаю (Ролевые экологические игры). Они основаны на моделировании социального содержания экологической деятельности, например, «Больница для животных», «Магазин Фруктов и овощей», «Лесная аптека», «Строительство города». В ходе игры «Строительство города» (её участники выполняют роли строителей, архитектора, жителей города; цель игры – формировать представления о том, что при условии соблюдения экологических норм и правил надо возводить постройки, не нарушая баланс природной зоны).

Я заранее провожу беседы по данной теме, обращаю внимание на то, что город должен быть экологически чистым, красивым, чтобы в нём хотелось бы жить. Затем рассматриваем альбомы, журналы, картины, иллюстрации. Составляем карточки – схемы, работаем по чертежам, инструкциям, анализируем постройки, ищем пути решения.

Так дети учатся заботиться о своем родном городе и осознавать существующие в нем экологические проблемы. Пусть дети еще малы, но они уже задумываются, как можно помочь городу: куда отвести грязную воду, как сделать воздух чище, как озеленить город, как не засорять город мусором.

Интересно использовать такую форму работы, как игровые обучающие ситуации. Например: игры-путешествия, когда дети отправляются в путешествие по зимнему лесу, в морское путешествие, в жаркие страны, на Северный полюс, в зоопарк. В игровой форме дети знакомятся с природой, животными, птицами, рыбами, с их средой обитания, закрепляют правила поведения в природе.

Дети слушают пояснения, «фотографируют», рассуждают. Взяв на себя роль экскурсовода, руководителя туристической группы, опытного путешественника рассказываю и показываю детям все интересное, ради чего отправились в путь. Большую помощь сможет оказать атрибутика в виде рюкзачков, фотоаппаратов, подзорных труб и биноклей. Дети активнее входят в роль, больше совершают игровых действий. Кроме того, фотографирование предполагает изготовление «фотографий» – создание детьми рисунков, аппликаций на основе впечатлений.

Включая, игровую технологию в процесс образовательной деятельности с детьми, реализовали тему недели «Там, где всегда зима». На занятии по ознакомлению с окружающим миром дети отправились в путешествие с целью познакомиться с природным явлением – северное сияние, природой, животными, обычаями, жизнью людей Севера.

Игра-путешествие «Путешествие на ледоколе к Северному полюсу». Взяв с собой рюкзачки, бинокли, лупы, фотоаппараты отправляемся в путь на Ледоколе. Дети слушают пояснения экскурсовода (воспитателя), «фотографируют», рассуждают, рассматривают животных Антарктиды.

Обмениваются друг с другом своими знаниями, информацией об Антарктиде, загадывают загадки, задают друг другу вопросы (подготовили с родителями рефераты, энциклопедии). Дети ищут на карте материк «Антарктиду», животных Северных широт.

После путешествия дети занимаются изготовлением «фотографий, рисунков, картин» по впечатлениям об Антарктиде.

Благодаря игровым обучающим ситуациям решаются основные воспитательно-образовательные задачи, повышается активность детей в процессе обучения, снижается утомляемость, формируется интерес к познавательной деятельности, развивается эмоциональная отзывчивость. Игровое обучение помогает ребенку почувствовать собственные возможности, обрести уверенность в себе.

Таким образом, экологическая игра – вид познавательной деятельности, благодаря которому ребёнок не только играет, но и познаёт то, что окружает нас.

Использование игровых экологических ситуаций на занятиях помогает выработать у детей основы экологических навыков, закрепить элементарные научные представления о природе и взаимосвязях в ней, воспитать эмоциональное и нравственное отношение ко всему живому.

---

### **Литература**

1. Федотова, А.М. Познаем окружающий мир играя: сюжетно-дидактические игры для дошкольников. – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 112 с. – (Библиотека Воспитателя).
2. Воронкевич, О.А. «Добро пожаловать в экологию» – современная технология экологического образования дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 3. – С. 23–27.
3. Егоренков, Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: Пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей начальных классов. – Москва: АРКТИ, 2001. – 128 с.
4. Чебан, М.И. Экологические игры // Ребенок в детском саду. – 2008. – № 6. – С. 50–54.
5. Андриенко, Н.К. Игра в экологическом образовании дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 1. – С. 10–12.

УДК 373.2.01  
ГРНТИ 14.23.05

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ**

## **ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION OF ELEMENTARY LITERARY EDUCATION IN KINDERGARTEN**

***О.В. Волохова***

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* литературное образование, интеграция, развивающая предметно-пространственная среда, книжный центр, семейное чтение, библиотека.

*Key words:* literary education, integration, developing subject-spatial environment, book center, family reading, library.

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме начального литературного образования детей дошкольного возраста. Раскрывается необходимость приобщения детей к книге и чтению. Рассматриваются требования ФГОС ДО и предпосылки УУД к начальному литературному образованию дошкольников. Подробно описаны



организационно-педагогические условия для начального литературного образования: принцип интеграции, развивающая предметно-пространственная среда, взаимодействие с семьей и библиотекой.

В современном мире, в эпоху расцвета цифровых технологий все больше людей посвящает свое свободное время интернету и просмотру телепередач. Отсутствие чтения, книги в жизни человека – это кризисное явление современной цивилизации, одно не читающее поколение сменяет другое.

Детство, проведенное без книги, нельзя назвать полноценным. Общеизвестно воздействие художественной литературы на умственное, нравственное и эстетическое развитие ребёнка. Художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений, развивает мышление и воображение, обогащает эмоции и дает прекрасные образцы русского литературного языка [1, с.5].

В ФГОС ДО вопрос начального литературного образования прослеживается почти во всех образовательных областях и предусматривает следующие направления работы:

- речевое развитие направлено на знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- художественно-эстетическое развитие направлено на формирование восприятия художественной литературы и фольклора, стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- социально-коммуникативное развитие направлено на развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к общению и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.

Более того, в числе предпосылок освоения универсальных учебных действий ребенка в рамках подготовки к обучению в школе ФГОС ДО указывает: интерес к книге и ее самостоятельному чтению; читательские умения (умения определять героев книги, прогнозировать содержание, выбирать книгу, пользоваться иллюстрациями книги для рассказывания, имитационное чтение), творческие речевые умения (пересказ по ролям, рассказывание сказки с элементами драматизации, декламации) [2].

Вопросы воспитания будущего грамотного читателя занимают важное место в современной отечественной педагогике. В контексте приобщения дошкольников к книге в научно-методической литературе в настоящее время используется понятие начальное «литературное образование». Учитывая актуальность данного аспекта дошкольного

образования, в нашем исследовании мы рассматриваем основные организационно-педагогические условия, необходимые для реализации литературного образования дошкольников.

Цель нашей статьи – обозначить ведущие организационно-педагогические условия, которые обеспечиваются воспитателем для полноценной работы с книгой.

В качестве подобных условий мы рассматриваем реализацию принципа интеграции, создание развивающей предметно-пространственной среды, взаимодействие с семьей и библиотекой.

Социальные изменения, произошедшие в России за последние десятилетия, привели к преобразованиям организации, форм и методов воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. основополагающим подходом при реализации образовательных задач является *принцип интеграции*, который был заложен в ФГОС ДО. По мнению таких исследователей, как М.В. Крулехт, А.Г. Гогоберидзе, М.В. Лазаревой, реализация принципа интеграции способствует формированию у детей целостной картины мира, развитию коммуникативных навыков и умения свободно делиться впечатлениями, даёт возможность реализовать творческие способности.

С целью развития интереса к чтению и общего литературного развития детей возможна интеграция следующих видов деятельности, организуемых воспитателем в процессе ознакомления с детской книгой:

- *речевой* (знакомство с книжной культурой и детской литературой; понимание на слух различных жанров детской литературы; беседы по прочитанному произведению);
- *игровой* (литературные игры, сюжетно-ролевые игры, образно-игровые этюды и др.);
- *познавательной* (экскурсии в библиотеку, в книжный магазин; беседы о происхождении книги, о разных видах книг);
- *художественно-речевой* (заучивание и выразительное исполнение лучших образцов классической поэзии для детей и современной русской и зарубежной детской литературы; «Конкурс чтецов», словесное рисование; словесные игры; литературные игры; литературные викторины; литературные минутки; словесное творчество; сочинение рекламы любимой книги);
- *театрализованной* (драматизации литературных и фольклорных произведений, «Конкурс сказок», постановка спектаклей по произведениям);
- *музыкальной* (сочинение сказок и рассказов под влиянием прослушанных музыкальных произведений);
- *изобразительной* (создание книжек-самоделок, рисунков, аппликаций, поделок по мотивам прочитанных произведений, оформление

пространства группы или всего учреждения в стиле литературного произведения, создание мини-музея детской книги);

- *проектной* (например, проекты «Наши любимые литературные герои», «Моя рукотворная книга», «Книга из маминого детства», «Любимая книжка моей бабушки», «Сказы П.П. Бажова в моей семье»);
- *трудовой* («Книжкина мастерская»);
- *досуговой* (литературные праздники «Книжкины именины», «В гостях у сказки» и др.).

Рассмотрим пример интеграции различных видов деятельности в процессе ознакомления дошкольников с книгой, реализуемых нами в условиях эксперимента:

1. *Выразительное чтение / декламация* произведения художественной литературы детьми. На этом этапе важно не навязывать, не требовать железной дисциплины, зубрежки и т.д.

2. *Элементарный анализ содержания прочитанного*, чтобы подвести детей к осознанию мотивов поступков персонажей.

3. *Изобразительная деятельность*, которая способствует более глубокому пониманию поступков героев литературного произведения, эмоциональному восприятию художественной речи произведения, овладению умениями передавать изобразительными средствами образы литературы (*красоту природных явлений, характерные особенности героев и др.*).

4. *Обогащение речи детей художественными средствами для передачи образа*. Эта работа осуществляется через систему этюдов, игримитаций, игр-импровизаций, сюжетно-ролевых игр.

5. *Театрализованная игра*. Эта часть требует партнерского участия взрослого и детей. Воспитатель, включаясь в игру в качестве партнера, может подкорректировать неточности исполнения, подсказать текст, показать своим примером, как выразительно исполнить роль, используя мимику, жесты, речевые выразительные средства. Но при этом основу такого взаимодействия составляет свободная атмосфера, поощрение детской инициативы, отсутствие образца, наличие своей точки зрения.

6. *Взаимодействие с родителями*. Родители могут выступать в роли зрителей, костюмеров, участников театрализации.

В реализации начального литературного образования очень важна *взаимосвязь воспитателя с деятельностью специалистов* детского сада (музыкального руководителя, учителя-логопеда, инструктора по физической культуре, педагога дополнительного образования). Работа специалистов детского сада совместно с воспитателем при решении задач литературного образования детей поможет создать условия для

организации разных видах деятельности с учетом возможностей, интересов и потребностей самих детей [3]. С целью вовлечения педагогов в процесс реализации начального литературного образования нами были организованы и проведены такие мероприятия, как семинар-практикум «Организация начального литературного образования дошкольников в условиях детского сада», мастер-классы «Семья и детский сад, как партнеры в реализации начального литературного образования дошкольников», др.

Развитие ребенка во многом зависит от того, как организован процесс воспитания и образования, от правильно организованной взрослыми среды, в которой живет ребенок. Именно поэтому большое значение в реализации начального литературного образования имеет грамотно организованная *развивающая предметно-пространственная среда*. Сегодня в каждой группе любого детского сада есть книжный уголок или центр. Содержание этих центров должно соответствовать методическим и педагогическим требованиям ФГОС ДО. Следует продумать, как сделать этот центр действительно интересным, полезным детям, чтобы книга присутствовала в различных областях деятельности ребенка, а дети имели возможность каждодневного общения с книгой, могли развивать свои литературные интересы?

*Книжный центр* в нашей группе располагается далеко от игровой зоны. В нем находится подбор художественной литературы, соответствующий возрастным особенностям детей. Здесь же могут находиться настольные и дидактические игры по знакомым произведениям. Целесообразно в центр поместить папку с книгами и иллюстрациями по изучаемой теме, алгоритмы для составления рассказов. Эта папка должна находиться в свободном доступе для каждого ребенка. Здесь же можно расположить театральные атрибуты и атрибуты для сюжетно-ролевых игр соответствующей тематики: «Читальный зал», «Книжный магазин», «Мастерская для книг». В книжном центре дети должны иметь возможность не только познакомиться с книгами, но и собирать пазлы, кубики по хорошо известным и знакомым им литературным произведениям.

В нашей группе оборудован *уголок уединения*, где ребенок может в соответствии со своими интересами полистать журналы, посмотреть любимые книги, а также обыграть эпизоды любимых произведений с помощью театра игрушек и др.

Без взаимодействия детского сада с родителями и без *активного участия семьи* в литературном образовании детей добиться успеха в решении указанных задач будет практически невозможно. В процессе приобщения дошкольника к чтению книг родители являются основными посредниками между ребёнком и художественным словом. Задача

воспитателей – убедить родителей в пользе чтения детям, сделать совместное чтение книг и их обсуждение семейной традицией.

Детский писатель Ю. Кузнецова предлагает родителям для воспитания интереса ребенка к самой книге и чтению изготовить *домашнюю книгу*. Книжка изготавливается взрослым человеком (родителем ребенка или старшими членами семьи) [5]. Мы реализовали в нашем эксперименте данную рекомендацию. Темы для книги выбирались с учетом интересов детей, (например, о самом ребенке или это были истории о домашних животных или игрушках, которые оживают на страницах книги). Значимость этих книг заключается в том, что они «живые» в отличие от готовых фабричных, они сделаны с учетом интересов конкретного ребенка, его настроения в данный момент времени.

Для обеспечения эффективного сотрудничества с родителями нами были использованы *инновационные формы работы*: семейные клубы, дни открытых дверей, встречи за круглым столом, организация совместной деятельности детей и родителей, мастер-классы и др. Используя указанные формы работы с родителями, мы решали следующие задачи: стремились повысить уровень педагогических знаний, практических умений родителей в связи с литературным образованием дошкольников и сформировать осознанное отношение к этому процессу.

Но потенциальные возможности семьи зачастую оказываются ниже, чем тот арсенал методов, приемов, форм работы, которым располагает детский сад, особенно когда он в полной мере использует ресурсы *социального партнерства*. Социальное партнёрство с библиотекой обладает уникальными ресурсами для эффективной поддержки семейного чтения.

С появлением в нашей жизни интернета многие люди перестали посещать библиотеки, многие современные дети даже не догадываются о их существовании. Современная библиотека – это не просто хранилище книг, а место встречи для друзей, где можно интересно провести досуг. Сотрудничая с библиотекой, мы провели ряд мероприятий для детей группы: театрализованное представление, мастер-класс, экскурсия в библиотеку для детей и родителей или участие в литературных конкурсах и семейных клубах. Поход в библиотеку – это не только расширение границ мира ребенка и бесплатное знакомство с новыми книгами, но и еще социализация, осознание того, что рядом живут люди со сходными интересами.

Таким образом, мы убедились в том, что указанные организационно-педагогические условия способствуют повышению эффективности начального литературного образования детей и привлечь к реализации этого направления семьи воспитанников и специалистов детского сада.

## **Литература**

1. Ушакова, О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитием речи / О.С. Ушакова. – Москва: ТЦ Сфера, 2011.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://goo.gl/PfGHxp> (дата обращения 20.03.2019).
3. Гриценко, З.А. Читательское развитие ребенка дошкольного возраста. К постановке проблемы / З.А. Гриценко // Дошкольное воспитание. – 2010. – №8. – С. 10–13.
4. Мачахина, А.Н. Дизайн-проект предметно-развивающей среды в группе «Центр литературного чтения» [Электронный ресурс]. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/06/29/dizayn-proekt-predmetno-razvivayushchey-sredy-v-gruppe-tsentr> (дата обращения 21.03.2019).
5. Кузнецова, Ю. Расчитайка. Как помочь ребенку полюбить чтение / Ю. Кузнецова. – Москва: МАНН, ИВАНОВ И ФЕРБЕР, 2018.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23.09

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНО-ЗАДАЧНОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

### **FORMATION OF THE BACKGROUND OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE THROUGH THE USE OF ELEMENTS OF PROJECT-TECHNICAL TECHNOLOGY**

***О.В. Воропина***

*МБДОУ «Детский сад ОБ п. Рассвет» Томского района*

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

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

*Ключевые слова:* проектные задачи, проектно-задачная технология, дети старшего дошкольного возраста, дети младшего школьного возраста, совместная деятельность.

*Key words:* project tasks, project – task technology, senior preschoolers, junior schoolchildren, joint activities.

*Аннотация.* В статье представлен опыт совместной деятельности педагогов детского сада и начальной школы, направленный на решение проблемы преемственности между дошкольным и начальным образованием через применение элементов проектно-задачной технологии. Указаны приемы формирования универсальных учебных действий, применяемые в работе с детьми старшего дошкольного возраста в процессе решения проектных задач.

Вопрос преемственности в работе детского сада и начальной школы актуален. Во-первых, был внедрен ФГОС ДО, что позволяет рассматривать дошкольное образование в неразрывной связи с общим образованием. Во-вторых, стали появляться комплексы «детский сад – школа», что указывает на необходимость разработки форм и методов работы, обеспечивающих преемственность в образовании детей на разных этапах. В-третьих, на практике возникают ситуации несоответствия ожиданий школы и уровня подготовленности детей старшего дошкольного возраста. Мы предполагаем, что одним из возможных путей решения проблемы преемственности может быть включение детей дошкольного возраста в решение проектных задач.

В рамках нашего исследования важно рассмотреть такие понятия как «преемственность», «универсальные учебные действия», «проектно-задачная технология».

Вопросы преемственности в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста отражены в исследованиях Р.А. Должикова, Е.А. Конобеева, Е.Э. Кочурова, И.А. Попова. Д.Б. Эльконин определял преемственность как способность перехода от одного вида деятельности к другому (ролевая игра у дошкольников, учение – у младших школьников) [1]. Мы будем придерживаться данного понимания преемственности.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Универсальные учебные действия являются одним из ключевых понятий в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [4].

Мы предполагаем, что важным направлением преемственности между детским садом и начальной школой должна быть организация деятельности, постепенно переходящей от игровой к учебной, способствующей формированию универсальных учебных действий. Инициативная группа педагогов МБОУ «Рассветовская СОШ» и МБДОУ «Детский сад ОВ п. Рассвет» Томского района данное предположение проверяет в процессе исследования, выбрав в качестве способа решения проблемы преемственности проектно-задачную технологию.

Проектно-задачная технология – это технология, в которой проектная задача выступает в качестве содержательного ядра (ведущего компонента) данной технологии. Одним из авторов технологии является А.Б. Воронцов. По его замыслу проектная задача представляет собой систему или набор заданий, целенаправленно стимулирующих систему детских действий [2]. Детям предлагается ситуация и набор средств для ее решения в паре или группе. Выполняя действия, участники

получают личностно-значимый или социально-значимый продукт (книжку, лэпбук, макет, журнал...).

Проектно-задачная технология сейчас широко используется в начальной школе. Уже третий год применяется в работе со старшими дошкольниками в МБДОУ «Детский сад ОВ п. Рассвет» Томского района. Педагоги дошкольного учреждения разрабатывают условия, формы, методы применения проектной технологии в детском саду, понимая огромные возможности развития детей старшего дошкольного возраста через проектные задачи в условиях детского сада.

Цель использования элементов проектно-задачной технологии в подготовительной группе: подготовка детей к школе в соответствии с ФГОС ДОО, обеспечение принципа преемственности в работе дошкольных учреждений и начальной школы. Задачи использования элементов проектно-задачной технологии: развитие самостоятельности детей, развитие их познавательной активности, формирование навыков учебного сотрудничества у дошкольников, формирование элементов универсальных учебных действий [5].

Решение задачи осуществляется детьми в парах, формирующихся по желанию детей. Педагогами совместно с детьми сформулированы правила совместной работы, которые дети проговаривают перед началом работы: не перебивай товарища, работай по очереди клеим и ножницами, своё мнение должен высказать каждый, работай тихо, чтобы не мешать другим, рабочее место содержи в порядке.

Детям предоставляется выбор задания, над которым они будут работать. Каждое задание имеет «зашумленную» (лишнюю) информацию.

Тематика задач может быть разнообразной, направленной на интеграцию образовательных областей. Задача состоит в основном из 4 заданий:

1 Общие признаки 2. Загадки 3. Польза, вред. Что лишнее? 4. Правила

Пример: детям предлагается проектная задача по теме «Птицы зимой». В первом задании детям рекомендуется отметить или выбрать птиц, которые будут зимовать в нашей местности. Из набора предложенных картинок нужно выбрать зимующих птиц. Второе задание предполагает, что дети из нескольких высказываний выберут трудности, которые испытывают птицы зимой. В третьем задании нужно сопоставить клюв птицы с его владельцем. Четвёртое задание предполагает, что дети из набора картинок выберут в одну группу изображение продуктов, которыми можно кормить птиц, в другую – определяют продукты, которыми нельзя кормить птиц.

Таким образом, выполняя подобные задания, дети активно добывают информацию самостоятельно и создают страницы для будущего альбома.



Рассмотрим, какие универсальные учебные действия могут формироваться у дошкольников в процессе решения проектных задач (таблица 1).

Решение проектной задачи планируется с периодичностью раз в месяц в рамках основного образовательного процесса во время продуктивных видов деятельности.

Важным этапом для решения проектной задачи является подготовительный этап (как для педагогов, так и для воспитанников). Педагоги составляют задачи, основываясь на зоне актуального развития ребёнка, продумывают варианты заданий, с которыми могли бы справиться разные категории детей, в том числе с особенностями здоровья.

На подготовительном этапе работы происходит накопление детьми информации, требующейся для решения задачи, так же происходит обучение планированию. В работе с детьми активно используются алгоритмы (дежурство, сервировка стола, уход за растениями, составление описательного рассказа, мытье рук, одевание). Активно используется в работе мнемотехника – рассказ по схеме-плану (рассказ об игрушке, животном, растении..., пересказ сказок). В игре учим детей работать с информацией, вычленять нужную информацию. Используем дидактические игры «Четвертый лишний» на классификацию предметов, где имеется лишняя информация.

Формирование коммуникативных умений происходит во время утреннего сбора, где от детей требуется умение отвечать на вопросы, формулировать мысли, отвечать полным ответом. Сюжетно-ролевые игры требуют от детей умения общаться и договариваться. Использование ситуативных игр также способствует формированию коммуникативных умений (например, в ходе решения рядовых конфликтных ситуаций, дети озвучивают, как бы они решили её). Театрализованные представления, участие в конкурсах требуют от детей владения коммуникативными умениями. При этом формируется умение держаться на публике, выражать чувства с помощью мимики, жестов, интонации.

На основе изучения целевых ориентиров, представленных во ФГОС ДОО и универсальных учебных действий, представленных во ФГОС НОО, нами были определены критерии и показатели результативности апробации проектно-задачной технологии:

- предпосылки познавательных УУД
- предпосылки регулятивных УУД,
- предпосылки коммуникативных УУД
- предпосылки личностных УУД

По каждому критерию выделены три уровня результативности: высокий (ребёнок справляется с заданием полностью), средний (ребёнок справляется с заданием частично), низкий (ребёнок не справляется

с заданием). Результаты мониторинга развития детей по данным критериям представлены в таблице 2.

В начале учебного года были развиты у большинства детей в соответствии с возрастом предпосылки регулятивных и коммуникативных УУД. Многие умения проявлялись недостаточно. Больше половины детей не видели проблемы в поставленной ситуации, не могли её сформулировать, не осознавали своё познавательное затруднение. Мало детей проявляли инициативу и самостоятельность, могли успешно договариваться, работать в паре.

К концу учебного года показатели по сформированности УУД стали выше. Считаем, что было верным наше предположение о возможностях применения проектно-задачной технологии как способа налаживания преемственности.

Учителя начальной школы МБОУ «Рассветовская СОШ» Томского района подчеркнули положительные результаты совместной деятельности детского сада и школы. Дети, участвовавшие в решении проектных задач в детском саду, отличались в начальной школе: быстрее включались в работу в разных видах деятельности, в том числе в учебной, применяя сформированные умения. У них легче и быстрее прошла адаптация.

Использование элементов проектно-задачной технологии в работе с детьми старшего дошкольного возраста способствует формированию целевых ориентиров у дошкольников, а также элементов универсальных учебных действий. Новой эффективной формой взаимодействия детского сада и школы является выстраивание образовательной цепочки «Детский сад – школа» через использование элементов проектно-задачной технологии.

## **Литература**

1. Ананьев, Б.Г. О преемственности в обучении [Текст] / Б.Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23–25.
2. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя [Текст] / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина, М.В. Енжевская, С.В. Клевцова, Н.И. Трояновская; под ред. А.Б. Воронцова. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2011. – 176 с. – (Стандарты второго поколения).
3. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – Москва: Мозаика-синтез, 2008. – 112 с.
4. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин // Москва, 1989.
5. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
6. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ  
НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА  
(УМК «ПЕРСПЕКТИВНАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»)**

**IMPLEMENTATION OF PROBLEM TEACHING  
AT LESSONS OF THE ENVIRONMENT  
(UMK “PERSPECTIVE ELEMENTARY SCHOOL”)**

*Ю.А. Гайдукова*

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

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

*Ключевые слова:* проблемное обучение, начальная общеобразовательная школа, проблемные ситуации, окружающий мир.

*Key words:* problem-based learning, primary secondary school, problem situations, the world around.

*Аннотация.* В основе проблемного обучения лежит принцип поисковой учебно-познавательной деятельности учеников. Учитель создает проблемные ситуации и управляет деятельностью учащихся направленной на усвоение и применение новых знаний. В статье приведены результаты анализа учебника 2 класса по окружающему миру УМК «Перспективная начальная школа» Федотовой О.Н., Трафимовой Г.В., с позиции применения различных способов создания проблемных ситуаций.

Основой нового Федерального государственного образовательного стандарта является деятельностный подход. Данный подход предполагает включение детей в различные виды деятельности. Это требует применения определенных методов обучения, в частности проблемного обучения. Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. На проблемном уроке создаются все условия для проявления познавательной активности учеников. Постоянная постановка перед ребенком проблемных ситуаций приводит к тому, что он не боится проблем, а стремится их разрешить. Проблемная ситуация – основной элемент проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность учащихся, активизируется мышление [1]. Проблемное обучение используется на любых дисциплинах, весьма благоприятные условия для реализации такого обучения представляет дисциплина «Окружающий мир». «Окружающий мир», как учебный предмет, носит комплексный характер. Это

скорее бытовое понятие. Его можно приравнять к понятию «окружающая среда» – природное и искусственно созданное человеком окружение. Объекты и явления окружающего мира, место в нем человека, его взаимодействие с природой и предметным миром, взаимоотношения с обществом изучают естественные науки, обществознание, история [2].

Проблема на наш взгляд состоит в том, что молодым педагогам не всегда очевидны ресурсы учебников, связанные с организацией проблемного обучения на уроках окружающего мира. С целью решения этой проблемы нами был проведён анализ учебника 2 класса УМК «Перспективная начальная школа». За основу анализа мы взяли способы создания проблемных ситуаций, предложенные М.И. Махмутовым.

Рассмотрим способы создания проблемных ситуаций, которые нам встретились:

Проблемные ситуации	Пример из ученика
1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.	1) В учебнике есть герой-помощник Миша, он задает перечень вопросов: что такое ось вращения? Почему день сменяется ночью, а лето – зимой? Почему днем, когда светит Солнце, мы не видим звезд? Почему с космического корабля Земля кажется голубой? Далее предлагается найти ответы на вопросы в учебнике [4]. 2) Как ты думаешь, что необходимо для жизни на Земле?
2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой.	1) Ученикам задается вопрос: «Видел(а) ли ты когда-нибудь планету на звездном небе? Уверен(а) ли ты, что это была планета? Затем, когда ребята поделятся своим опытом, в учебнике есть подсказка, как отыскать планету. 2) Проводя опыты с воздухом учащиеся применяют свой жизненный опыт. 3) Какие условия необходимы для жизни на Земле? Проведи опыт с неповрежденными семенами фасоли или гороха. Предлагается в одну банку с семенами положить мокрую тряпочку, а другую сухую и объяснить, почему в одной банке семена не проросли.
3. Постановка учебных практических заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения.	1) Как человек использует в быту знания о том, что вода испаряется? 2) Как человек использует в быту знания о том, что воздух плохо проводит тепло?
4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности,	1) Обитательница водоемов ряска имеет корни, стебель, листья и цветки. Как ты думаешь, ее можно отнести к водорослям?

<b>Проблемные ситуации</b>	<b>Пример из ученика</b>
порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.	2) А знаешь ли ты о грибах, которые не относятся к шляпочникам?
5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.	<p>1) Земля вращается. Обращенная к Солнцу сторона Земли освещена-здесь день. В это время другая сторона Земли повернута от Солнца и не освещена. Там ночь?</p> <p>2) Учащимся предлагается поработать в парах, взять фонарик и глобус. Представить, что фонарик – солнце, глобус – Земля и осветить фонариком глобус. Одному соседу по парте показать, на какой стороне модели Земли – «ночь», другому показать, на какой стороне «день».</p> <p>3) Ученикам предлагается еще один опыт: один ученик «планета»-он вращается вокруг своей оси, второй «солнце»- светит фонариком. Таким образом, видно на какой стороне «день», а на какой «ночь»,</p> <p>4) Предлагается обратить внимание на комнатное растение, которое стоит около окна. Повернуть растение листьями от окна на 3 дня. Что произойдет с листьями за эти дни? Ученик предполагает. Через несколько дней проверяет свое предположение.</p>
6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.	<p>1) Что произойдет, если в стакане с водой размешать чайную ложку соли? А если это будет сахар? А если это будет речной песок?</p> <p>2) Ученикам задается вопрос: «В чем сходство и различие цветковых и хвойных растений?»; «В чем же состоят сходство и различие однолетних, двулетних и многолетних растений?»</p>
7. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы.	<p>1) Всегда ли папоротники были травянистыми растениями?</p> <p>2) Бывают ли растения без корней?</p>

Анализ показал, что часто встречаемым способом создания проблемных ситуаций был способ выдвижения предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка. Это можно объяснить тем, что все свои предположения учащиеся должны проверять опытным путем, чтобы наглядно увидеть ответ на предположения. Затем

способ использования учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой. Учащимся приходится постоянно опираться на свой жизненный опыт и поэтому данный способ используется авторами больше. Остальные способы в данном ученике встречаются в равной степени. Нам не встретились такие ситуации, как: побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов; организация межпредметных связей; варьированные задачи.

Таким образом, учебник имеет достаточно возможности для организации проблемного обучения, и молодые педагоги должны использовать данные ресурсы.

### **Литература**

1. Сивакова, С.М. Технология проблемного обучения в начальной школе / С.М. Сивакова // [Электронный журнал] / Экстернат. рф. – 2014. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru>
2. Семенова, Н.А. Теоритические основы и методика преподавания интегративного курса «Окружающий мир» / Н.А. Семенова // [Методическое пособие] / koi.tspu.ru – 2013. – Режим доступа: <http://koi.tspu.ru>.
3. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории: учеб. пособие / М.И. Махмутов. – Москва: Педагогика, 1975. – 368 с.
4. Федотова, О.Н. УМК «Перспективная начальная школа». Окружающий мир 2 класс. Часть 1: О.Н. Федотова, Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов, – Москва: Академкнига: учебник, 2013.– 128 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ**

## **DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILD BY MEANS OF A CASE-TECHNOLOGY IN THE COURSE OF CHILDREN'S ANIMATION ACTIVITY**

*Л.В. Деньгуб*

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* познавательная активность, дети, дошкольный возраст, «кейс-стади», детская мультипликационная деятельность.

*Key words:* cognitive activity, children, preschool age, “case study”, children’s cartoon activity.

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию развития познавательной активности у детей дошкольного возраста средствами кейс-технологии в процессе детской мультипликационной деятельности. В работе отражены некоторые итоги анализа развития познавательной деятельности старшего дошкольника средствами кейс-технологии на основании метода игрового проектирования, в частности детской мультипликации.

Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного образования, они требуют от воспитателей строить работу с детьми в современном формате. Один из методов, который поможет им самостоятельно проектировать образовательный процесс, кейс-метод. С его помощью можно моделировать ситуации, в которых каждый ребенок проявит свои способности, выразит эмоции, интересы и выберет содержание образовательной деятельности [1].

Кейс-метод – это метод анализа практической ситуации, реальной и гипотетической. В отличие от вопросов, тестов и задач он позволяет оценить не объем усвоенной информации, а готовность ребенка к практической деятельности через актуализацию полученных знаний [2].

Суть кейс-метода в работе с детьми заключается в том, чтобы стимулировать их познавательную активность через практическую деятельность и диалог с помощью смоделированной ситуации. При этом любая моделируемая или реальная ситуация должна предполагать несколько вариантов решений и быть максимально приближена к личному опыту детей.

Любой кейс воспитатель может использовать с разной целью и на разных этапах образовательной деятельности. Например, в начале занятия или в конце плавно перейти к самостоятельной деятельности.

В общем виде кейс-технологии можно описать как:

- Кейс – это описание реальной ситуации
- Кейс – это «кусочек» реальной жизни
- Кейс – это события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности
- Кейс – это «моментальный снимок реальности», «фотография действительности»
- Кейс – это не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию [8].

Подготовка любой кейс-ситуации – процесс творческий, но требует определенного алгоритма.

- Определить цель кейса: компетенции, умения или способности, которые педагог хочет выявить или сформировать у детей.
- Описать кейс: сюжет, содержащий проблемный фактор, заявку. Это не обязательно конфликт. Кейс может содержать обстоятельства, которые определяют проблему: острые и внезапно возникающие события, парадокс явлений окружающего мира.
- Подвести к кульминации кейс-ситуации: это еще не вопрос, но из сюжета дети должны почувствовать дилемму. Этот этап является отправной точкой для поиска решения.

Кейс-ситуации можно брать из жизни, художественных рассказов, из поступков детей, игр.

Можно определить шесть признаков хорошего кейса:

1. Соответствует поставленной цели.
2. Учитывает возрастные и индивидуальные особенности детей.
3. Является актуальным и интересен детям
4. Развивает когнитивные навыки, воображение, креативное мышление.
5. Провоцирует дискуссию.
6. Имеет несколько решений.

В научной литературе определены следующие методы кейс-технологии:

- метод инцидентов (самостоятельный поиск информации, ее сбор, систематизация, анализ);
- игровое проектирование (процесс создания либо совершенствования проектов: исследовательских, поисковых, творческих, аналитических, прогностических);
- метод разбора деловой корреспонденции (работа с документами, бумагами, которые относятся к конкретной организации, проблеме, ситуации);
- ситуационно-ролевая игра (создание в виде инсценировки правдивой исторической, правовой, социально-психологической ситуации с последующей оценкой поступков, поведения участников);
- кейс-стади (групповой анализ представленной ситуации, разработка разных вариантов проблем, поиск их практического решения, оценка предложенных алгоритмов, выбор лучших);
- метод дискуссии (обмен мнениями в соответствии с правилами) [2].

В практической деятельности МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному направлению развития воспитанников №6 «Рябинка» г. Юрги», в частности для развития познавательной активности детей, хорошо зарекомендовал себя такой метод кейс-технологии,



как игровое проектирование. Одним из направлений данного метода выступает процесс создания мультфильмов совместно с детьми.

При создании конечного продукта реализации игрового проекта мы используем информационно-коммуникативные технологии. Успешность реализации ФГОС дошкольного образования невозможна без обновления методик и педагогических технологий, совместного планирования и организации деятельности педагога и детей как равноправных партнеров. Роль педагога состоит в создании условий творческого взаимодействия детей и взрослых (педагогов, родителей, специалистов).

В разговоре с детьми о мультфильмах, у детей возникает множество вопросов, на которые мы решили найти ответы, разработав с помощью модели 3-х вопросов содержание образовательного проекта «Мультипликация».

Детская мультипликация является универсальным видом творческой деятельности, отвечающая требованиям современных образовательных стандартов. В процессе работы над мультфильмом ребенок имеет возможность выступить в роли сценариста, актера, художника, аниматора, оператора, внести свой уникальный вклад в общее дело.

Создание мультфильма – это многогранный процесс, объединяющий в себе разнообразные виды детской деятельности: речевую, игровую, познавательную, изобразительную, музыкальную и др. В результате чего у воспитанников развиваются такие значимые личностные качества, как любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, способность управлять своим поведением, владение коммуникативными умениями и навыками и т.д. [11].

Пластилиновая анимация является одним из видов мультипликации, доступных детям дошкольного возраста. Это трехмерная анимация, схожая по принципу с кукольным театром – объемные персонажи располагаются в объемной декорации.

Оборудование и материалы, необходимые для создания мультфильма:

- фотокамера, штатив для установки камеры;
- видеосвет;
- материалы для создания персонажей и декораций в выбранной технике;
- книги со сказками, мультфильмы, игрушки мультгероев;
- компьютер с установленной программой для монтажа мультфильмов.

Цель детской мультипликации в образовательном процессе ДООУ: сформировать у детей представление о видах и приемах анимации, активное участие детей в совместном со взрослым творческом процессе

создания мультфильма, используя возможности информационно-коммуникационных технологий (покадровая съемка, компьютерная обработка отснятого материала, наложение музыкального сопровождения и текста), по придуманной детьми истории [11].

Задачи детской мультипликационной деятельности:

- развивать познавательный интерес к процессу создания мультфильма;
- участвовать в создании сценария мультфильма;
- закреплять конструктивные приемы лепки персонажей и элементов декораций;
- развивать умение работать в группе, способность к сотрудничеству, взаимопомощи;
- развивать коммуникативные навыки, выразительность речи;
- активизировать участие родителей в проектной деятельности.

Этапы реализации проектной деятельности:

I этап – подготовительный – Формирование интереса к теме проекта, постановка проблемы, определение круга актуальных и посильных задач.

II этап – основной – Создание условий для расширения представлений о процессе создания мультипликационных фильмов.

III этап – завершающий – Создание мультипликационного фильма.

На первом этапе нашей работы происходит непосредственно возникновение идеи. Тут можно использовать модель 3-х вопросов: Что знаем? Что хотим узнать? Где можно узнать? Далее следует разработка содержания образовательного проекта.

Второй этап заключается в знакомстве детей с мультипликацией:

- историей ее возникновения,
- профессиями в данной области: продюсер, сценарист, режиссер-мультипликатор (аниматор), художник, оператор, актер, композитор;

В частности, мы проводим беседу о любимых мультфильмах; рисование мультгероев; сюжетно-ролевая игра «Я – режиссер»; рассмотрение книг со сказками по мультфильмам; сочинение сказок и рассказов; индивидуальные сообщения.

Особый интерес у детей вызывают рассказы и показы воспитателя: «Какие бывают мультики?», «Как создают героев мультфильмов?», «Какие предметы-помощники есть у мультипликаторов?», «Как оживает персонаж мультика?»;

Третий этап проекта завершается созданием мультипликационного фильма, его премьерным показом на мероприятии «Семейный киносеанс».

Алгоритм действий при создании мультфильма представим на конкретном примере.

Мультфильм: «Приключение дельфиненка»:

- 1) Лепка: «Любимый обитатель подводного мира»;
- 2) Слушание музыки: Сен-Санс «Аквариум», «Море»
- 3) Коллективная работа с участием родителей: создание персонажей мультфильма в предложенной детьми и педагогом технике и придумывание историй о них;
- 4) Выбор главного героя;
- 5) Придумывание истории «Приключение дельфиненка», разработка сценария мультфильма на основе этой истории;
- 6) Создание декорации и фона для мультфильма;
- 7) Съемка мультфильма – анимация (Один из детей, выполняет роль оператора занимает место у фотоаппарата, закрепленного на штативе, а остальные осуществляют действия в кадре, переставляя героев и декорации в соответствии с задуманным сюжетом. При этом каждый ребенок по желанию пробует себя в любой);
- 8) Монтаж (Все части мультфильма смонтированы воспитателем с использованием специальной программы. Данный этап был проведен без участия детей в силу их возраста);
- 9) Озвучивание мультфильма (работа с малыми подгруппами детей, индивидуальная работа над выразительностью речи, темпом и тембром голоса).

В результате проделанной работы дети:

- многое узнали о том, как создаются мультфильмы;
- увеличился их интерес к искусству мультипликации;
- поняли: при поддержке взрослых можно создать свой мультфильм и создали новый анимационный фильм «Наш город».

Данная работа способствовала:

- развитию познавательной активности у детей дошкольного возраста;
- проявлению эмоциональной отзывчивости, развитию мышления, воображения, умению выражать свои чувства средствами искусства;
- развитию личностных качеств: самостоятельности, инициативы, взаимовыручки, сопричастности общему делу, ответственности, уважению друг к другу, самооценке;
- развитию коммуникативных навыков, проявлению творческой самостоятельности, активности в создании образа, развитию мелкой моторики рук, возможности проявить свои таланты.

Создание мультфильма может стать частью проекта или самостоятельным видом работы с дошкольниками.

Таким образом, в рамках детской мультипликационной деятельности описана конкретная ситуация, сформулирована проблема, предложено найти путь ее решения. Дошкольники после ознакомления с проблемой самостоятельно проводят анализ ситуации, затем диагностируют проблему, озвучивают идеи, решения в ходе общения со сверстниками. Следовательно, развитие познавательной деятельности старшего дошкольника средствами кейс-технологии можно организовать на основании метода игрового проектирования, в частности детской мультипликации.

### **Литература**

1. Габова, М.А. Дошкольная педагогика. Развитие пространственного мышления и графических умений: учебное пособие / М.А. Габова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2017. – 143 с.
2. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / URL: <http://www.evolkov.net/> (дата обращения: 20.11.2018).
3. Веракса, Н.Е. Детская психология: учебник / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва: Издательство Юрайт, 2017. – 446 с.
4. Галигузова, Л.Н. Дошкольная педагогика: учебник и практикум / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова-Замогильная. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2017. – 284 с.
5. Крившенко, Л.П. Педагогика: учебник и практикум / Л.П. Крившенко, Л.В. Юркина. – Москва: Издательство Юрайт, 2017. – 364 с.
6. Смолякова, Е.В. Технология «фото-кейс» в детском саду [Текст]: практическое руководство / Е.В. Смолякова, О.В. Кривошеева. – Тольятти: ООО «Технокомплект», 2013. – 158 с.
7. Микерина, А.С. Познавательное развитие детей дошкольного возраста в свете выхода ФГОС дошкольного образования / А.С. Микерина // Начальная школа плюс до и после: журнал. – 2013. – №12. – С. 60–63.
8. Технология кейс-стади в работе с дошкольниками [Текст]: учебно-методическое пособие / М.А. Дружинина [и др.]. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 89 с.
9. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика: учебник / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.А. Виноградова; под общ. ред. Н.В. Микляевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2016. – 411 с.
10. Семенова, М.Л. Развитие познавательного интереса у дошкольников: методические рекомендации для педагогических работников ДОУ / авт.-сост. М.Л. Семенова. – Челябинск: Изд-во ИИУМУЦ «Образование», 2007. – 66 с.
11. Чухно, С.В. Мультипликация как инновационный метод в работе с одаренными детьми [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 78–81. – URL <https://moluch.ru/> (дата обращения: 20.11.2018).

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ  
БАЗОВОГО ЦИКЛА НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ  
ПО ТИПАМ ТЕМПЕРАМЕНТА**

**DIFFERENTIATED APPROACH ON LESSONS OF THE BASIC  
CYCLE ON THE BASIS OF INDIVIDUALIZATION OF  
TEACHING PRIMARY SCHOOL BY TYPES OF TEMPERAMENT**

***Б.Т. Едрис***

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

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

*Ключевые слова:* дифференциация, индивидуализация, темперамент.

*Key words:* differentiation, individualization, temperament.

*Аннотация.* В наше время учителям очень сложно подбирать правильный индивидуальный подход каждому ученику. Связи с этим возникает проблема в образовании, т.е. понимании учащимися учебного материала, также дальнейшее совершенствования учащихся. В решении этой проблемы играет огромную роль выявление особенностей темперамента у детей начальной школы. В статье также проанализирован результат определения особенностей темперамента Джазаторской СОШ обучающихся 3 класса. На основе выявленных особенностей, разработаны рекомендации учителям начальных классов, позволяющие повысить эффективность обучения.

Актуальность моей темы выражается в том что, ребенок больше времени находится именно в школе, и школа является важным этапом развития и становление личности ребенка, она должна гарантировать высокий уровень образования. Сегодня основным условием ФГОС НОО является дифференциация и индивидуализация процесса, поскольку одним из недостатков обучения является ориентация на «среднего» ученика. Мы знаем, что на земле нет людей, обладающих одинаковыми способностями, знаниями, умениями или поведенческими реакциями. И нам, будущим учителям, заметны эти индивидуальные различия. Как правило, когда учитель выбирает средний темп работы на уроке, это оказывается оптимальным лишь для определенной части учеников, для других он может быть излишне быстрым, для третьих – замедленным. Иначе говоря, успешность усвоения материала, темп, понимание, уровень развития ребенка зависят не только от деятельности учителя, но и от способностей учащихся, обусловленных многими факторами, в том числе особенностями типа темперамента, восприятия, наконец, мыслительной деятельности и физическим развитием. Отсюда

следует, что всегда перед каждым учителем стоит задача – составить план урока, учитывая индивидуальные особенности учащихся таким образом, чтобы каждый ребенок мог использовать свои потенциальные и фактические возможности, тем самым открыть для себя новые знания и пути достижения поставленной цели.

Что такое дифференциация и индивидуализация обучения?

Конечно же, самые трудные вопросы предстают перед учителем, как дифференцировать детей, по каким критериям выделять их особенности, как определить их уровень развития, чтобы отталкиваться в организации процесса обучения? Попробуем ответить на эти вопросы.

Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устоять, проявить, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение заключается в раскрытии и формировании задатков и умениях каждого обучающихся начальной школы [6, с. 34].

Дифференцированный подход в обучении и в воспитании – один из способов решения педагогических задач с учётом социально-психологических особенностей групп воспитания, которые существуют в обществе детей. Педагогом выделяются индивидуальные личностные качества учащихся. Дифференцированный подход занимает промежуточное положение между фронтальной воспитательной работой со всеми коллективами и индивидуальной работой с каждым учащимся. [2, с. 87].

Существует несколько методов дифференциации:

- дифференциация по психологическим особенностям;
- по обучаемости;
- по специальным способностям;
- по познавательным способностям;
- по интересам и склонностям учащегося.

Если мы объединим и будем использовать различные методы дифференцированного подхода, то мы получим успешный результат.

Индивидуализация обучения – это организация учебного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности обучающегося и это позволит создать условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика [5, с. 142].

Индивидуализация обучения представляет дифференциацию учебного материала, разработку системы заданий различного уровня трудностей и объема, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, учитывающие индивидуальные особенности каждого учащегося. Использование дифференциации в процессе обучения создает возможность для развития

творческой целенаправленной личности, осознающей конечную цель и задачи обучения. Для повышения активности и усиления мотивации учения, формирует прогрессивное педагогическое мышление.

Индивидуальный подход:

1) обеспечивает личностное своеобразие в развитии ребенка, даёт максимальное проявление всех имеющихся способностей;

2) без учёта индивидуальных особенностей ребёнка, любое педагогическое воздействие может оказать на него негативное влияние, на которое оно было рассчитано, так как характер и эффективность воздействия определяется не только его объективными составляющими, но и тем, как оно воспринимается ребёнком.

Одной из важнейших основ индивидуализации и дифференциации в обучении является учет психологических особенностей учащихся. Основной целью индивидуализации и дифференциации является сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую, уникальную личность.

В работе учителя важно уметь общаться с учениками, уметь находить с каждым из них индивидуальный подход. В психологии можно изучить различные виды темперамента такие как, холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик. С целью определения особенностей темперамента учащихся 3 «А» класса Джазаторской СОШ, было проведено наблюдение. При наблюдении следовали данному по алгоритму:

1. Как учащийся ведет себя в ситуации, когда необходимо быстро действовать?

2. Как реагирует учащийся на замечание учителя?

3. Как общается с товарищами при обсуждении вопросов, которые его волнуют?

4. Как учащийся ведет себя в ситуации, когда надо сдавать контрольную работу, а работа у него еще не выполнена или контрольная работа уже сдана и ученика появляется вопрос к данной теме?

5. Как ученик ведет себя при решении трудной задачи, если у него не получается сразу?

6. Как ведет себя ученик в ситуации, когда спешит домой, а педагог или актив класса предлагают ему остаться в школе для выполнения какого-либо задания?

7. Как ученик ведет себя в незнакомой обстановке?

Под каждым вопросом были даны варианты ответов. Для наблюдения данного алгоритма целесообразно использовалась схема, отмечая знаком «+» соответствующие реакции для каждого пункта плана.

Реакциям каждого пункта плана соответствуют типы темпераментов:

- а) холерический;
- б) сангвинический;
- в) флегматический;
- г) меланхолический.

Обработка данных. Подсчитывался количество знаков «+» в строках, под соответствующими пунктами. Наибольшее число знаков «+» в одном из пунктов указывал примерный темперамент испытуемого. Поскольку «чистых» темпераментов не существует, по этой схеме можно установить и те черты других темпераментов, которые в определенной степени присущи испытуемым.

Итак, по результатам проведенной диагностики, в классе 24% – сангвиники, 35% флегматики, 24% – холерики, 17% – меланхолики.

Дополнительное исследование по шкале оценки темперамента детей мы определили, что:

Ученики 6, 7 «легкий» или гибкий ребенок:

Регулярность биологических функций.

Позитивный подход к новым стимулам.

Легко адаптируется к переменам (новая среда, новые люди, новые занятия)

Интенсивность реакций от слабой до умеренной.

Ученик 11 – пугливый ребенок и с «медленным разогревом»:

Реагирует на новые стимулы, замыкаясь в себе, но не интенсивно;

Медленно адаптируется к новой ситуации – только постепенно или после повторных контактов. Если на ребенка оказывается давление, то он оказывается в совершенно новой ситуации и он замыкается в себе.

Ученики 13, 17 «трудный» ребенок – имеются проблемы:

Биологические функции нерегулярны.

Преимущественно отрицательная реакция на новые стимулы.

Медленно адаптируется к переменам.

Интенсивность реакций – как положительных, так и отрицательных очень высока.

На основе анализов результатов, полученных в ходе наблюдения, предлагаю некоторые рекомендации учителям начальных классов, позволяющие повысить эффективность обучения за счет индивидуализации и дифференциации обучения:

1) показать основные критерии, провести исследование направленные на изучение уровня обучения класса и найти способы развития;

2) включить в деятельность систему диагностических измерений, направленных на контроль и анализ;

3) провести внутреннюю дифференциацию учащихся, подстраивать их работу в зависимости от типа темперамента и развития личностных качеств;



4) наблюдать за повышением результатов каждого обучающегося, давать детям задания на те уровни, которые будут соответствовать трудностям;

5) подбирая специальные задания можно создать положительную мотивацию в изучении основного предмета и тем самым увеличить активность каждого ребенка во всем учебном процессе.

Таким образом, учитывая особенности темперамента каждого ученика, учителю будет легче находить подход каждому ученику, дифференцировать, составлять конспект урока, индивидуальные задания и подготовка материалов различного уровня сложности и объема, разбирать разные ситуаций и помогать ребенку для развития личных качеств и способностей.

### **Литература**

1. Жильцова, О.А. Школьные технологии // Возможности организации проектно-исследовательской деятельности учащихся в средней школе. – 2008. – № 6. – С. 100–103.
2. Моргун, В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. –2003. – №3. – С. 87–90.
3. Официальный сайт Образовательных организаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://studfiles> (дата обращения: 12.04.2019).
4. Официальный сайт «Речицкий государственный районный лицей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psiholgiya> (дата обращения: 12.04. 2019).
5. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Педагогика. – 2003. – С. 142–144.
6. Фирсов, В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. – Москва, 1994. – С. 34–38.
7. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека. – Москва, 1996. – С. 246–250.

УДК 372.881.161.1  
ГРНТИ 14.31.09

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### **FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS THROUGH THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

***А.И. Зубарева***

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

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

*Ключевые слова:* образовательная технология, метод, умения, обучение, учебная деятельность, начальная школа.

*Key words:* educational technology, method, skills, training, educational activities, primary school.

*Аннотация.* В данной статье содержится материал о современных образовательных технологиях, а также раскрыт смысл технологии проблемного обучения в начальной школе на уроках русского языка. Представлены задания, которые формируют познавательные универсальные учебные действия с использованием технологии проблемного обучения.

В школе особую актуальность приобретают умения учителя эффективно использовать новые образовательные технологии, соответствующие запросам времени и потребностям современных школьников.

Образовательная технология – совокупность форм, средств, методов, способов, приемов обучения, выстроенная в определенной последовательности, постоянно используемая, направленная на достижение конкретного результата [6].

Современные технологии в обучении рассматриваются как средство, с помощью которого можно достичь тех или иных результатов. Совершенствование образовательных технологий напрямую связано с развитием образования. Термин «образовательные технологии» – более содержательный, чем «технологии обучения», так как он включает в себя ещё и воспитательный момент, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых.

Для формирования познавательной активности младшего школьника используются современные образовательные технологии, позволяющие повышать качество образования, более продуктивно использовать учебное время. Такие технологии ориентированы на индивидуализацию и разнообразность образовательного процесса, академическую мобильность обучаемых, независимо от возраста и уровня образования [7].

Ниже в таблице представлены основные технологии и результаты, которые могут быть достигнуты. Данная таблица составлена на основе классификации В.С. Кукушкина [5].

Таблица 1

<b>Образовательные технологии</b>	<b>Достижимые результаты</b>
Проблемные методы обучения	Благодаря данной технологии, в учебной деятельности создаются проблемные ситуации и организация активной самостоятельной деятельности учащихся.
Здоровьесберегающие технологии	Использование данных технологий позволяют равномерно во время урока распределять различные виды заданий, чередовать мыслительную деятельность с физминутками, определять время подачи сложного учебного материала, выделять время на проведение самостоятельных работ.

<b>Образовательные технологии</b>	<b>Достижимые результаты</b>
Проектные методы обучения	Такая технология развивает индивидуальные творческие способности обучающихся.
Обучение в сотрудничестве (групповая работа)	Сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей.
Исследовательские методы	Дают возможность учащимся самостоятельно пополнять свои знания, глубоко вникать в изучаемую проблему и предполагать пути ее решения, что важно при формировании мировоззрения.
Информационно-коммуникативные технологии	Данная технология подразумевает использование в процессе обучения интернета.
Разноуровневое обучение	Используя данную технологию, у учителя появляется возможность уделять внимание каждому школьнику. Создается ситуация успеха для каждого ученика.
Игровые технологии	Позволяет расширить кругозор, развивает познавательную деятельность, делает учебный процесс занимательнее.
Система оценки «Портфолио»	Формирование учета достижений ученика, как инструмента педагогической поддержки социального самоопределения.

Мне бы хотелось остановиться подробнее на технологии проблемного обучения.

Целью этой технологии выступает не столько приобретение конкретных умений по предмету, сколько усвоение способов самостоятельной деятельности, развитие познавательных и творческих способностей обучающихся. В результате у школьников формируются познавательные универсальные учебные действия, такие как умение осуществлять поиск необходимой информации, использовать моделирование для выполнения учебных заданий; умение анализировать объекты с целью выделения интегральных и дифференциальных признаков, умение осуществлять синтез как составление целого из частей; умение сравнивать и классифицировать объекты по заданным критериям; умение устанавливать причинно-следственные связи и т.д. [4].

Согласно ФГОС, уроки должны строиться так, чтобы дети находились не в позиции слушателя, а в активной, совместно с учителем, деятельности, но, как показывает практика, далеко не все учителя используют проблемные методы обучения. Причины могут быть различные: нежелание учителя продумывать уроки, ведь построение таких занятий требует времени и сил, загруженность дополнительными обязанностями, боязнь чего-то нового, так как не всегда и не все методы могут

привести к нужному результату. Сформулировать проблему, действительно, трудно, однако формирование необходимых современному школьнику компетенций, на наш взгляд, возможно только при использовании на уроке ресурсов современных технологий.

Проблемное обучение можно использовать на любом уроке. Приведем примеры использования проблемных ситуаций для формирования познавательных умений в 3 классе на уроках русского языка (в создании таких ситуаций часто помогают известные детям персонажи, например Незнайка, сквозные герои из учебника):

1. Задание на умения выделять причины и следствия:

**Проблемная ситуация:** Незнайка решил составить упражнение, и вот что у него получилось:

*Поздним вечером на востоке встает солнце. В декабре у нас были длинные дни и стоял сильный зной...*

Что не так в этих предложениях? Как изменить выделенные словосочетания, чтобы текст получился логичным, непротиворечивым?

**Решение проблемы:** дети после обсуждения придут к выводу, что Незнайка перепутал слова (словосочетания) с противоположным значением, так как в предложении нарушены причинно-следственные связи, и надо найти антонимичные словосочетания.

2. Задание на умения моделировать:

**Проблемная ситуация:** Ребята, Незнайка не может запомнить правило «Безударные гласные в корне слова», как мы ему можем помочь?

**Решение проблемы:** через мозговой штурм (с минимальной подсказкой учителя) дети приходят к выводу, что можно правило нарисовать в виде схемы, например, такой:



Кроме моделирования, дети учатся находить пути решения учебной задачи.

3. Задания на постановку и решение проблемы:

1) **Проблемная ситуация:** Ребята, Незнайка рассыпал слова и не знает, что теперь с ними делать. Посмотрите на эти слова, есть ли между ними связь? Что с ними может сделать Незнайка? Помогите ему.

*Осторожный, и, лиса, зверь, хитрый, длинная, шерсть, и, пушистая, красивая, у, мордочка, лисы, хорош, хвост, особенно, рыжими, на, переливается, солнце, он, искрами.*

**Решение проблемы:** дети приходят к мнению, что слова тематически связаны и из них нужно составить текст.

Заголовок: красавица лиса; лиса. Лиса – осторожный и хитрый зверь. У лисы длинная пушистая шерсть и красивая мордочка. Особенно хорош хвост. Он переливается на солнце рыжими искрами.

2) **Проблемная ситуация:** Детям дается текст: *Байкал находится на востоке России. Люди называют его голубым оком Сибири. По количеству пресной воды это озеро занимает первое место на Земле. В Байкале живут тысячи видов редких животных и растений.*

– Ребята, где-то в тексте потерялось слово. Мы знаем только, что это существительное с такой характеристикой: неодушевленное, нарицательное, среднего рода, стоит в единственном числе, в именительном падеже, в предложении является подлежащим. Давайте найдем это слово. Как мы будем действовать?

**Решение проблемы:** ученики могут предлагать различные пути решения проблемы, однако самый эффективный – выделить сначала все подлежащие (*Байкал, люди, озеро, тысячи видов*), затем среди них найти искомое слово (*озеро*).

Использование технологии проблемного обучения в начальной школе способствует успешному обучению учеников. Важными способностями младшего школьника становятся его самостоятельность в поиске и анализе информации, умение строить высказывания в устной и письменной форме, выдвигать и доказывать гипотезы, наличие представлений о собственном знании и незнании по обсуждаемому вопросу.

---

## Литература

1. Гайсина, Р.С. Моделируя – познаем мир // Начальная школа. – 2006. – № 9. – С. 67–71.
2. Ермолаева, А.А. Моделирование на уроках в начальной школе. – М.: Глобус; Волгоград: Панорама, 2009.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., Просвещение, 2012.
4. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – С. 26.
5. Кукушкин, В.С. «Современные педагогические технологии». Начальная школа. Пособие для учителя. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. – С. 59–64.
6. Ксензова, Г.Ю. «Перспективные школьные технологии»: – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 214.
7. Сальникова, Т.П. «Педагогические технологии»: учебное пособие / М.:ТЦ Сфера, 2005. – С. 57.

УДК 373.24  
ГРНТИ 15.31.31

## **ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВЕДУЩИХ АСОЦИАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ, НА САМООЦЕНКУ ДОШКОЛЬНИКА**

### **INFLUENCE OF PARENTS LEADING ASOCIAL LIFESTYLE ON SELF-ESTEEM OF PRESCHOOLER**

*Е.А. Иванова*

Научный руководитель: А.В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* неблагополучная семья, ребенок-дошкольник, самооценка, семья, воспитательный процесс.

*Key words:* dysfunctional family, baby-preschooler, self-esteem, family, educational process.

*Аннотация.* Семья играет важную роль в жизни каждого человека. Она выступает главным институтом социализации личности ребенка. Именно то, что ребенок приобретает в раннем детстве в семье, он сохраняет в течение последующей жизни. Отношения родителей между собой, их отношение к детям, внутрисемейная атмосфера – все это уже само по себе воспитывает личность. Для того чтобы ребенок комфортно чувствовал себя, гармонично развивался, родителям необходимо создавать определенные условия. Негативные же взаимоотношения сказываются на психологическом состоянии ребенка. В данной статье рассматриваются основные причины, по которым у детей формируется низкая самооценка. Автор статьи предпринята попытка описать влияние асоциального образа жизни на воспитательный процесс.

С момента рождения на ребенка действуют различные факторы, определяющие его дальнейшее развитие. Семья является первостепенным и основным местом, в котором ребенок начинает познавать окружающий его мир во всех проявлениях. В обществе существуют разные типы семей, есть полные и неполные семьи, семьи, имеющие детей с ОВЗ, семьи, где родители ведут асоциальный образ жизни и т.п. Естественно, что воспитательный процесс в каждой семье строится по-своему. В зависимости от того, как складываются взаимоотношения между членами семьи, у ребенка формируется свое представление об окружающем мире. На сегодняшний день большое внимание уделяется такому типу семьи как неблагополучная, поскольку институт семьи претерпевает различные изменения и испытывает большие трудности.

Исследователи на данный момент не могут дать точного определения явлению «неблагополучная семья». Можно лишь однозначно сказать, что синонимами этому понятию служат такие понятия как «дест-

руктивная семья», «малоимущая семья», «семья группы риска» [1]. К семейному неблагополучию приводят различные негативные факторы, с которыми родители по каким-либо причинам не могут справиться. Родители пытаются «уйти» от проблем, начинают искать успокоение в спиртных напитках, наркотических веществах, друзьях, ведущих асоциальный образ жизни. Все это не может не сказаться и на процессе воспитания детей. Авторы, исследовавшие детско-родительские отношения (А.В. Захарова, Л.Б. Шнейдер, Р. Бернс) сходятся во мнении, что детско-родительское взаимодействие оказывает колоссальное влияние на развитие личности и самосознание ребенка [2;3]. Это значит, что именно под влиянием родительских отношений у ребенка формируется чувство защищенности, нужности, которое влечет за собой и формирование положительной самооценки. М.И. Лисина считает, что самооценка является устройством изменения знаний о себе на уровне искусственного процесса: «Именно устройством «обрастания» знаний о себе, соответствующим отношением к самому себе» [4]. Самооценка играет главную роль в жизни каждого человека. Она начинает формироваться еще в раннем возрасте и полностью сформировывается к 5 годам. В период активного формирования самооценки родители должны четко выстраивать воспитательный процесс, во всем поддерживать ребенка, давать ему возможность проявлять самостоятельность и активность. В случае если не обращать на ребенка никакого внимания, все время винить его в чем-то и запрещать показывать свое «Я», у него будет формироваться чувство неполноценности, ненужности и неуверенности в себе.

При работе с неблагополучными семьями, часто можно наблюдать, что родители сами не отличаются адекватной самооценкой. У них существуют различные страхи на предмет того «А вдруг не получится?» или «Мне все равно с этим не справиться». К сожалению, на практике все чаще встречаются родители, ведущие асоциальный образ жизни, которые совершенно не занимаются процессом воспитания детей по той причине, что у них отсутствует временной ресурс для этого в связи с собственными развлечениями. Они забывают про элементарные ритуалы, позволяющие сформировать у ребенка адекватную самооценку. Например, родитель забывает похвалить ребенка за то, что он получил хорошую оценку, либо сделал какие-то домашние дела.

Очень часто родитель, наоборот, критикует действия ребенка, вызывая при этом у ребенка чувство вины.

Родители, ведущие асоциальный образ жизни, часто собирают дома компании пьяных людей, проводят с ними время, разговаривают. У ребенка, который все это видит, формируется чувство ненужности, отдаленности. А это влечет за собой проблемы личностного характера,

ребенок становится неуверенным в себе, у него вырабатываются различные комплексы.

Заниженная самооценка накладывает отпечаток на всю дальнейшую жизнь: ребенок становится мнительным, тревожным, обидчивым и ранимым.

Заниженная самооценка разрушает у человека надежды на хорошее отношение к нему и успехи, а реальные успехи и положительную оценку окружающих он воспринимает как временные и случайные. Самое тяжелое последствие заниженной самооценки – это невозможность устанавливать социальные контакты и добиваться поставленных целей [5]. Ребенок с заниженной самооценкой будет тяжело переживать любую неудачу.

Ребенок впитывает все, что ему говорят. Любое неприятное высказывание, задевающее чувства ребенка, остается в памяти на всю жизнь. Выражаясь образно, ребёнок – это маленький росточек, а его дальнейшая жизнь зависит от того, на какой почве он вырос, то есть, как его воспитывали родители. В воспитательном процессе родителям необходимо соблюдать четкую грань, нельзя перехваливать ребёнка, но и нельзя забывать акцентировать внимание на его успехах. Ведь в зависимости от того, как к ребенку относятся дома, он будет выстраивать взаимоотношения с другими людьми.

Таким образом, семья играет первостепенную роль в формировании самооценки у ребенка. Именно от способа выстраивания воспитательного процесса зависит его самооценка. Если у ребенка развивается адекватная самооценка, то ему легко находить общий язык с людьми, у него формируются такие качества, как общительность, любознательность и лидерство.

Важно помнить, если ребенок дома чувствует себя комфортно, ощущает заботу и поддержку со стороны родителей, то проблем в личном плане у него будет намного меньше. Когда ребенок чувствует поддержку семьи, что его любят и уважают, он никогда не потеряет веру в себя, у него не будет страха от неуспеха, зависимости от других при принятии решения.

---

## Литература

1. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ.; под ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – С. 157–158.
3. Захарова, А.В. Генезис самооценки: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 19.00.01 / Захарова Аида Васильевна. – М., 1989. – 44 с.
4. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
5. Архиреева, Т.В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего дошкольника / Т.В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 67–77.



**РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА  
И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**WORK WITH GIFTED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE  
IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE  
AND LITERARY READING**

*Т.Ю. Иванова*

Научный руководитель: О.В. Шварева, старший преподаватель

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

*Ключевые слова:* педагог, одаренные дети, воспитывать, диагностика, одаренность, образовательный процесс.

*Key words:* teacher, gifted children, bring up, diagnostics, talent, educational process.

*Аннотация.* Одаренность является важным критерием в развитии младших школьников, а выявление на раннем этапе развития поможет раскрыть и развить способности детей. Выявление одаренности у детей с помощью различных видов диагностики будет способствовать их дальнейшему развитию. В статье рассматриваются особенности работы с одаренными детьми младшего школьного возраста на уроках русского языка и литературного чтения, а также формы и методы диагностики.

Одним из направлений реализации образовательной инициативы является система поддержки талантливых детей. Основным ключевым положением во ФГОС НОО является осуществлении индивидуализации и развитие творческой личности ребенка [1, с. 20]. Выявление способных детей младшего школьного возраста и работа с ними становится актуальной задачей современного образования. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в разносторонней личности. Выявление, обучение и воспитание одаренных детей составляет одну из главных проблем совершенствования в системе образования.

Существует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых. Однако, по утверждению многих исследователей, в силу своих индивидуальных особенностей эти дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи. В своем исследовании В.И. Загвязинский отмечает, что: «Проявление детской одаренности иногда сложно отличить от высокой степени обучаемости (степени социализации)» [2, с. 67]. В связи с этим, своевременная помощь одаренным детям необходима для их личностного развития.

Впервые понятие «одаренность» стали рассматривать в XX веке. Отечественные исследователи (Г.М. Коджаспирова, М.В. Межиева, В.М. Загвязинский, В.А. Мижериков, К.М. Хоруженко и др.) и зарубежные ученые (Дж. Гилфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, Б. Блум и др.) положили начало интенсивного изучения одаренности в целом [6, с. 16]. Однако в специальной литературе до сих пор существует множество определений понятия «одаренности». Представим наиболее распространенные из них.

### Характеристика понятия «одаренность»

Автор	Определение понятия «одаренность»	Критерии одаренности
Б.М. Теплов [4, с. 122]	Качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения успеха в деятельности.	Автор утверждает, что у человека должны быть сформированы определенные ЗУНы, которые могут помочь в какой-либо деятельности.
В.А. Мижериков [5, с. 86]	Умственный потенциал, или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению.	Автор утверждает, что у человека сформированы все познавательные процессы, но также должна присутствовать способность к обучению.
Л.И. Ларионова [6, с. 40]	Талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений и деятельности.	Автор утверждает, что талант и мотивация помогут человеку в успешной деятельности.

Исходя из приведенной в таблице информации следует, что авторы считают одаренностью не только обладание ребенком высокими интеллектуальными способностями, но и проявление им креативности.

Для того чтобы понять, в какой деятельности нужно развиваться ребенку, необходимо указать виды одаренности. По мнению, Е.В. Марченко одаренность существуют в практической деятельности (в ремеслах); познавательной деятельности (в области естественных гуманитарных наук); художественно-эстетической деятельности (изобразительной, хореографической, музыкальной); коммуникативной деятельности (лидерской); духовно-ценностной деятельности (создание новых духовных ценностей) [7, с. 44]. С нашей точки зрения, одаренность по русскому языку и литературному чтению можно отнести к таким видам деятельности, как познавательной, художественно-эстетической и коммуникативной.

Проанализировав специальные источники информации, выяснили, что кроме видов одаренности существуют ее разнообразные формы, обозначенные А.К. Сатынской:

- явная одаренность – проявляется ярко в деятельности ребенка и даже при неблагоприятных условиях. Достижения становятся очевидными;
- скрытая одаренность – не замечается окружающими, как бы в «замаскированной форме». Может возникнуть ошибочное заключение о том, что у ребенка отсутствует одаренность [6, с. 23].

Чтобы оказать помощь одаренным детям младшего школьного возраста необходимо провести диагностику. По утверждению Д.Б. Богоявленской, для диагностирования одаренности у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка и литературного чтения целесообразно использовать опросник креативности Дж. Рензулли, состоящий из списков характеристик творческого мышления, разработанных специально для идентификации проявления способностей [3, с. 45].

Для перспективной организации работы в рамках курсового исследования автора данной статьи с одаренными детьми по русскому языку и литературному чтению необходимо изучить опыт отечественных педагогов-практиков. Н.В. Кочкурова – учитель начальных классов, использует на уроках русского языка традиционные и современные методы работы с детьми младшего школьного возраста (исследовательский, поисковый, проектный). На занятиях она применяет разнообразные формы работы, такие как дискуссии и диалоги, творческие задания, игровые задания. Н.В. Кочкурова считает, что участие детей в предметных олимпиадах, способствует развитию аналитического и образного мышления. В основе подготовки к олимпиадам по русскому языку обозначенный автор использует перевод текста, лингвистические угадки, вопросы, творческие задания, способствующие обогащению словарного запаса обучающихся, развивают смекалку, абстрактное мышление.

В работе с одаренными детьми на уроках литературного чтения Н.В. Кочкурова использует следующие формы работы: творческие мастерские, интеллектуальные ринги, кружки. Работа реализуется ею посредством элементов проблемного обучения. На занятиях она создает ситуации познавательного затруднения, при которой младшие школьники должны найти способ ее решения, т.е. развивает умение учиться. Цитируемый автор рекомендует для одаренных детей использовать задания повышенной сложности и задания исследовательского характера [8, с. 56].

Еще одним интересным опытом, с нашей точки зрения, является опыт работы Л.Н. КОРТУНОВОЙ, которая ориентируется на группы обучающихся с разными учебными возможностями. Первая группа – школьники с высокой успеваемостью, имеющие высокий уровень

познавательной деятельности. Вторая группа – со средними учебными возможностями. Работу с одаренными детьми на уроке цитируемый автор осуществляет при повторении, закреплении и при объяснении нового материала. Использует образовательные «стратегии», направленные на развитие детей младшего школьного возраста с повышенным уровнем способностей (стратегии «индивидуализации», «исследовательского обучения», «проблематизации», «интенсификации»).

Всю работу с одаренными детьми Л.Н. КОРТУНОВА осуществляет в рамках урочной деятельности (проектная деятельность, творческая мастерская) и внеурочной (предметные недели, олимпиады по предметам, участие в конкурсе «Русский медвежонок»). При объяснении нового материала цитируемый автор реализует элементы технологии творческой мастерской, а после освоения теоретического материала способным ученикам предлагает различные виды работы тренировочного характера с постепенным усложнением (дополнением текста, восстановление деформированного текста). Указанный автор акцентирует внимание на том, что для сильных учащихся необходимо формулировать тему нестандартно, для того чтобы работа носила проблемный характер. На уроке целесообразно проводить дебаты и дискуссии.

Итак, работа с одаренными детьми требует от учителя высокого уровня квалификации, чувства ответственности и преданности своему делу. Изучив различные подходы в работе с одаренными детьми младшего школьного возраста на уроках русского языка и литературного чтения, а также методику их диагностирования, отметим, что для развития способных детей необходимо использовать в комплексе различные формы работы и методы. На перспективу данная информация послужит основой для написания курсового исследования.

## **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы педагогического исследования / В.И. Загвязинский. – Москва: Академия, 2017. – 158 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: понятие и диагностика / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Магистр, 2015. – 138 с.
4. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. – Омск: Омский Государственный Университет, 2017. – 350 с.
5. Мижериков, В.А. Педагогический словарь / В.А. Мижериков. – Санкт-Петербург: Северо-Запад, 2015. – 450 с.
6. Ларионова, Л.И. Одаренный ребенок / Л.И. Ларионова. – Санкт-Петербург: Дрофа, 2015. – 150 с.
7. Марченко, Е.В. Взаимодействие психолога с родителями одаренного ребенка / Е.В. Марченко. – Москва. – 2016. – № 6. – С. 121.
8. Сатынская, А.К. Развитие одаренных детей / А.К. Сатынская. – Москва: Дрофа, 2017. – 300 с.

**РОЛЬ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ  
В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**THE ROLE OF RUSSIAN FOLK TALES  
IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS**

*У.О. Иванова*

Научный руководитель: А.В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* сказка, воспитательное средство, работа с дошкольниками.

*Key words:* fairy tale, education tool, work with preschoolers.

*Аннотация.* В статье подробно рассмотрено роль русской народной сказки в развитии дошкольника. С давних времён люди использовали сказки, притчи, мифы как воспитательное средство.

Сказка – специфический жанр, любая сказка – это «особый замкнутый мир, в котором действуют законы, непримиримые в реальном мире». Законы «сказочного мира» нелогичны с точки зрения здравого смысла, но совершенно естественны внутри сказки. Иногда смысл сказки или притчи понятен сразу, а бывает, что мы сталкиваемся с явлением «отсроченного эффекта». Человек осознает связь сказочной истории и своего поведения или ситуации через какой-то срок, причём часто как озарение.

Сказка и сегодня нужна нам. Она не только забавляет и развлекает, она утверждает чувство справедливости и любовь к добру, она воспитывает смелость мысли и дерзость воображения. Эти качества необходимы человеку во все эпохи, а в нашу – как никогда прежде, слушание сказки является первым шагом в знакомстве ребёнка с важнейшей областью духовной культуры народа – с литературным творчеством. Судьба традиционной народной сказки в современности определяется гуманизмом, сочетающимся с исключительной художественной ценностью. Всем этим объясняется жизнеспособность сказки в наши дни как источника воспитания доброты у дошкольников. Благодаря возрастным особенностям детей дошкольного возраста – подражательности, рефлексии у детей, с помощью сказки воспитываются лучшие человеческие черты характера. Задача воспитания состоит в том, чтобы общение, как постоянная актуальная потребность ребенка, выступала источником информации, способствующей накоплению нравственного опыта и опыта общения. Значительный резерв повышения содержательности общения, его нравственной наполняемости таит в себе

народная сказка. Пропуская сказку через себя, как через сито, человек обретает правильную внешность – красоту, привыкает к праведным поступкам – добру, учится правде жизни – набирается ума-разума. Ребенок, слушая сказку, повторяет на реальном (бытовом) материале тот фантастический путь, который проходит сказочный персонаж в течение сказочного сюжета. В сказке воплощены идеалы, создан образ «положительного» человека. Но мало показать идеал, нужно показать и путь к идеалу, чтобы он не стал пустой красивой куклой, идолом, а был всегда в действии, поневоле активизировал детей – слушателей. Знакомство ребенка со сказкой позволяет ему понять, что жизнь включает в себя трудности, борьба с которыми необходима. Она является внутренней частью человеческого существования. Возникшие препятствия не могут быть игнорированы. Они должны преодолевать-ся. В этом процессе огромное значение имеют сказки, поскольку они открывают новые возможности, которые сами по себе раскрыться не могут. Форма и структура сказок направляет структурирование воображения. Образы, взятые из содержания сказок, позволяют найти новые подходы к решению проблем, которые ставит перед ребенком окружающая его реальность [2, с. 242].

Сказка обучает, раскрывает человеческие взаимоотношения, поэтому одной из её основных функций является дидактическая. При этом в процессе обучения сказка опирается на понятие красоты, идеализирует красоту, которой, по Ф.М. Достоевскому, предназначено спасти мир. Таким образом, другая важнейшая функция сказки – этико-эстетическая. И, разумеется, не следует забывать ещё одну функцию – мировоззренческую, поскольку сказка определяет место человека в мире.

Итак, сказка вводит ребенка в некоторые воображаемые обстоятельства и заставляет пережить вместе с героями такие чувства, которые оказывают влияние на всю его последующую жизнь. Ребенок с самого начала сказки встает на позицию героя, вместе с ним решает поставленные задачи. Все это возбуждает творческую активность ребенка-дошкольника, заставляет делать выводы, которые недоступны для него в других обстоятельствах. Восприятие сказки способствует познанию ребенком объективной действительности. Слушание сказки наряду с творческими играми выполняет важнейшую роль в формировании нового вида внутренней психической активности – умения мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, без чего невозможна никакая творческая деятельность. Движимый состраданием к герою, ребенок пытается непосредственно, практически воздействовать на произведение искусства, вместо того чтобы перенести свое отношение на действительность, в нем изображенную.

На протяжении дошкольного возраста ребенок проходит длительный путь в развитии отношения к художественному произведению: от непосредственного наивного участия в изображенных событиях до более сложных форм эстетического восприятия, требующих для того, чтобы оценить, явления, умения занять позицию вне их, глядя на них как бы со стороны. Дошкольник научается становиться на позицию героя, мысленно ему содействовать, радоваться его успехам и огорчаться из-за его неудач.

Читая или слушая сказку, ребенок «вживляется» в повествование. Он может идентифицировать себя не только с главным героем, но и с другими одушевленными персонажами. При этом развивается способность ребенка концентрироваться, вставать на место другого, а также активизируется фантазия и интуиция. Наблюдая за судьбами главных героев, проживая сказочные ситуации, воспринимая язык сказочных образов, ребенок складывает, как мозаику, собственную картину Мира. На ее основании, он будет воспринимать различные ситуации и действовать определенным образом.

Какими бы выдуманными не были персонажи и их действия, вызываемые ими эмоции совершенно реальны. При этом чаще всего говорят об обыгрывании эмоций, то есть о том, что в сказке ребенок проживает такие эмоциональные состояния, которых ему не хватает во внешней жизни.

Важной чертой сказки является то, что в ходе ее происходит трансформация. Некто маленький и слабый в начале к концу превращается в сильного, значимого и во многом самостоятельного.

Можно утверждать, что сказка способна изменить проявления эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. Тем самым выделяем, что сказка является одним из средств формирования положительной эмоциональной сферы у старших дошкольников.

Правильный подбор сказок в соответствии с возрастом ребенка, художественной ценностью произведения и его идейным содержанием, мастерство рассказывания сказки и, наконец, организация последующей деятельности ребенка – беседа по поводу прослушанного, пересказ, разыгрывание сюжета сказки в драматизированных играх и изображение в рисунках, – все это помогает ребенку правильно осознать прослушанное и глубже пережить содержание художественного произведения.

## **Литература**

1. Афанасьев, А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов. В трех томах. – М.: Современный писатель, 1995.
2. Анатольева, Е. Тайна литературной сказки. М., 1998.

3. Берк, Л. Развитие ребенка. – 6-е изд. – СПб: Питер, 2006.
4. Веселовский, А.Н. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. – 648 с.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983–1985.
6. Гуревич. Психодиагностика. – М.: 2005.
7. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций. – М.: Айрис-пресс, 2007.
8. Ушинский, К.Д. Родное слово. Новосибирск, 1994. – 128 с.
9. Чуковский, К.И. От двух до пяти. Издательство: Мелик-Пашаев, 2010.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE READINESS FOR SCHOOL CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

***Н.А. Ипокова***

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

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

*Ключевые слова:* коммуникативная готовность к школе, педагогические условия, общение со взрослыми, проектная деятельность, сотрудничество.

*Key words:* communicative readiness for school, pedagogical conditions, communication with adults, project activities, cooperation.

*Аннотация.* В статье раскрываются понятие коммуникативной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста, приводятся позиции разных авторов. Особое внимание автор уделяет педагогическим условиям формирования коммуникативной готовности к школе детей данного возраста: организация различных форм сотрудничества, совместная игровая и творческая деятельность, проектная деятельность.

Коммуникативная готовность старших дошкольников к обучению в школе предполагает формирование у ребенка умения воспринимать и обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками, способствующие его социальной общности, становлению ребенка как языковой личности и переходу к новой социальной позиции – школьника.

На сегодняшний день данное направление вызывает все больший интерес за счет многофакторности. Коммуникация является неотъемлемым составляющим других видов детской деятельности, таких как игра, труд, продуктивная деятельность и т.д., а также самостоятельной



деятельностью детей дошкольного возраста. Коммуникация как главное средство и условие реализации развития ребенка наиболее полно соответствует основным моделям организации образовательного процесса в дошкольном учреждении [2].

Целью исследования является определение оптимальных педагогических условий по формированию коммуникативной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста и выявление эффективности их реализации.

Объект исследования – коммуникативная готовность детей старшего дошкольного возраста к школе.

Предмет исследования – педагогические условия формирования коммуникативной готовности старших дошкольников к школьному обучению.

Коммуникативная готовность представляет собой комплекс осознанных коммуникативных действий детей и способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Формирование коммуникативной готовности к школе в представленных образовательных программах реализуется в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» и стоит на первом месте во всех примерных дошкольных образовательных программах («От рождения до школы», «Детство», «Истоки» и др.).

На основе анализа указанных образовательных программ целесообразно выделить три уровня формирования коммуникативной готовности к школе:

1. Когнитивный уровень, предполагающий понимание ребёнком понимание причины поведения сверстников, взрослых, а также формирование умений выслушивать мнения других, договариваться, идти на компромисс, высказывать свою точку зрения, аргументировать.

2. Эмоциональный уровень, направленный на формирование отзывчивости, способности к сопереживанию, внимание к переживаниям и действиям окружающих людей (эмпатию).

3. Поведенческий уровень связан с формированием способностей старших дошкольников к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативности, проявлению организаторские способности.

Проблема коммуникативной готовности к школе рассматривалась в трудах многих исследователей: О.А. Зотова, Н.И. Гуткиной, Т.В. Зотовой, М.И. Лисиной, Л.Х. Иматовой, В.Н. Белкиной и др. [4].

Коммуникативная готовность к школе воспитанников ДОУ – сложная междисциплинарная проблема, которой посвящен целый ряд психолого-педагогических исследований, изучающих коммуникативную культуру, коммуникативную компетентность, коммуникативные

способности, готовность к школе воспитанников ДОУ, проблемы межличностных отношений, психологию и педагогику общения и человеческих взаимоотношений [3]. Коммуникативную составляющую как одну из важнейших компонентов готовности к школе исследовали такие ученые, как А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов и др. [4].

Согласно М.И. Лисиной, коммуникативная готовность к школе представляет собой способность учащегося осознанно организовать свое взаимодействие с учителем и сверстниками, то есть умение задать учителю вопрос, выразить несогласие, предложить или запросить самому взаимопомощь [6].

Авторы Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова определяют коммуникативную готовность к школе как личностную готовность ребенка к новым формам общения со сверстниками и взрослыми, которые способствуют овладению учебными действиями, общими способами решения учебных задач [5].

Согласно А.В. Вялых, Л.Х. Иматовой, коммуникативная готовность к школе предполагает определенный уровень приспособленности к реализации новых форм общения как со сверстниками, так и со взрослыми, который включает все компоненты, необходимые для реализации в условиях новых коммуникативных ситуаций школьного обучения. К таким компонентам автор относит контроль своего поведения на основе элементарного анализа обратной связи и степени восприятия партнеров [4].

Анализируя научные работы мы пришли к выводу, что большая часть исследователей выделяют следующие педагогические условия, способствующие формированию коммуникативной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста:

- организация различных форм сотрудничества
- включение детей в проектную деятельность
- восприятие ребенка как личности взрослыми в процессе взаимодействия.

Рассмотрим данные условия подробнее.

#### 1. Организация различных форм сотрудничества.

Сотрудничество представляет собой форму общения взрослого и ребенка, детей между собой и направлена на открытие и освоение ребенком способов действия с предметом (коллективные, групповые).

Согласно В.В. Рубцову, групповая работа имеет следующие преимущества: создание мотивации, повышение когнитивного интереса, создание ситуации успеха, развитие коммуникативных умений. При организации групповой работы важным является показать детям разнообразные формы совместной деятельности, научить работать по правилам, оказывать взаимопомощь сверстникам [2].

По мнению М.Р. Битяновой, обучение коммуникативному взаимодействию детей старшего дошкольного возраста способствуют совместное выполнение задания, результатом которого является общее мнение группы [4].

Г.А Цукерман отмечает, что в групповой работе важными являются правила взаимодействия, умение слушать и уважать мнение сверстников [3].

Н.В. Ключева и Ю.В. Касаткин выделяют в качестве основополагающей для развития умений общаться групповую работу в рамках привлечения к творческой деятельности [5].

Согласно Д.В. Татьянченко, ситуации сотрудничества можно разделить на следующие группы, позволяющие в той или иной коммуникативной ситуации проявить инициативность, активность в общении:

- ситуации сотрудничества со сверстниками с распределением функций;
- ситуации сотрудничества со взрослыми с распределением функций, в которых необходимо получить какую-либо информацию;
- ситуации взаимодействия со сверстниками без четкого разделения функций;
- ситуации конфликтного взаимодействия со сверстниками, в которых формируется умение слушать, аргументировать, идти на компромисс, договариваться [3].

Таким образом, необходимым является создание ситуаций сотрудничества с целью формирования коммуникативной готовности ребенка к школе.

2. Следующим педагогическим условием является включение детей в проектную деятельность.

Проектная деятельность дошкольников это – это создание воспитателем таких условий, которые позволяют детям самостоятельно или совместно со взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путем, анализировать и преобразовывать.

Л.С. Киселева, И.В. Штанько, Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса основными целями проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста определяют:

- создание благоприятного психологического климата как в группе, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками;
- развитие коммуникативных умений детей, формирование умений сотрудничать со сверстниками и взрослыми, принимать участие в дискуссии, выслушивать мнения других, аргументировать свою точку зрения;

– формирование партнерских отношений, умений оказывать поддержку друг другу, сопереживать [4].

3. Восприятие ребенка как личности взрослыми в процессе взаимодействия осуществляется под влиянием речевого общения: знакомят с окружающими предметами, помогают выделять их наиболее важные и характерные стороны, учат способам действия с ними, отвечают на многочисленные вопросы относительно этих предметов.

В.Н. Белкина, И.В. Гришняяева отмечают, что решающее влияние на формирование коммуникативной готовности к школе оказывает взаимодействие ребенка со взрослыми, отношение к нему взрослых как личности и учет его коммуникативных потребностей [1], [2].

С этой точкой зрения согласна М.И. Лисина, автор считает, что общение для ребенка представляет собой активные действия, направленные на получение определенной информации, установление с окружающими эмоциональных взаимоотношений, согласование с ними своих действий, удовлетворение своих материальных и духовных потребностей [1].

Способами реализации выделенных нами педагогических условий формирования коммуникативной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста могут быть:

1. Использование активных форм и методов работы по формированию коммуникативной готовности детей к обучению в школе в процессе взаимодействия детей и взрослых.

2. Организация различных видов деятельности, направленных на совместное решение каких-либо коммуникативных задач.

3. Построение развивающей коммуникативно-направленной среды.

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе МБДОУ «Детский сад Солнышко», в старшей группе.

На констатирующем этапе диагностики были использованы следующие методики:

- диагностика психологической готовности к школьному обучению (автор И.В. Дубровина);
- методика исследования обучаемости (А. Иванова);
- методика «Выбор форм общения» (автор М.И. Лисина);
- методика «Беседа о школе» (автор Т.А. Нежнова);
- исследование умений вести диалог (И.А. Бизинова).

На практическом этапе осуществлялась реализация определенных нами педагогических условий формирования коммуникативной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста в течение одного учебного года.

По результатам проведения повторной диагностики психологической готовности к школьному обучению (автор И.В. Дубровина) и ме-

тодики исследования обучаемости (А. Иванова) частота выбора внеситуативно-деловой формы общения повысилась с 30% до 55%, что свидетельствует о готовности к обучению, сформированности системы мотивов, произвольности поведения.

Сравнительные результаты повторной диагностики по методике «Беседа о школе» (модифицированная методика Т.А. Нежной, А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина) указывают на положительную динамику: в конце года социальная и учебная ориентация наблюдалась у 35% детей по сравнению с 40% ранее, дошкольная ориентация была выявлена у 20% детей по сравнению с 35% в начале года, отрицательное отношение к школе выявлено у 10% детей по сравнению с 15% ранее.

Сравнительные результаты по методике изучения умений вести диалог (автор И.А. Бизикова) также показали положительную динамику: высокий уровень сформированности умения вести диалог повысился на 15% детей, низкий уровень – снизился на 15%, средний уровень повысился на 15%.

Целесообразно сделать вывод о том, что реализованные педагогические условия формирования коммуникативной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста в течение одного учебного года, направленные на совместное решение каких-либо коммуникативных задач, создание развивающей коммуникативно-направленной среды посредством включения разнообразных ситуаций, требующих совместного участия детей в их решении способствуют формированию коммуникативной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста.

## **Литература**

1. Белкина, В.Н. Структура коммуникативного потенциала детей дошкольного возраста / В.Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник (Психолого-педагогические науки). – 2015. – №1. – С. 7–11.
2. Гришняяева, И.В. Основные способы и направления развития коммуникативной компетентности старших дошкольников / И.В. Гришняяева // EUROPEAN RESEARCH. – 2016. – №3 (14). – С. 69–71.
3. Зотова, Т.В. Коммуникативная готовность детей к школе: роль и место образовательного учреждения / Т.В. Зотова // Наука и школа. – 2015. – № 2. – С. 166–172.
4. Иматова, Л.Х. Формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе . – 2012. – С. 84–86.
5. Кравцова, Г.Г. Психология и педагогика обучения дошкольников: учеб. пособие / Е.Е. Кравцова. – 2013. – 264 с.
6. Лисина, М.И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Электронный ресурс] / под ред. М.И. Лисиной. – URL: [http://pedlib.ru/Books/7/0027/7\\_0027-143.shtml](http://pedlib.ru/Books/7/0027/7_0027-143.shtml) (дата обращения: 20.12.2018).

УДК 373.1.02  
ГРНТИ 14.25.09

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

### **ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL**

***Н.Е. Клименко***

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

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

*Ключевые слова:* проектная деятельность, групповая работа, этапы работы над учебным проектом.

*Key words:* project activities, group work, stages of work on an educational project.

*Аннотация.* В статье рассматривается практический опыт организации проектной деятельности у обучающихся начальной школы. С целью выявления положительного влияния на развитие речи проанализирован опыт организации работы над учебными проектами в рамках уроков филологического цикла в МАОУ СОШ № 37 г. Томска.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий ведущее место занимает проектная деятельность.

По словам Н.А. Семёновой, проектная деятельность – это активная творческая деятельность учащихся, имеющая конкретную цель, определенную структуру, направленная на получение заранее прогнозируемого продукта [1, с. 70].

Суть проектной технологии заключается в том, что ученик сам должен активно участвовать в получении знаний. Проектная технология стимулирует интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим овладение определенной суммой знаний через активную самостоятельную деятельность и развитие умения практически применять полученные знания.

С.И. Поздеева описывает позицию педагога в организации проектной деятельности как созидательно-организующую [2, с. 67], когда педагог специально создаёт ситуацию проектной вовлечённости, организует и поддерживает инициативные действия детей, не просто слышит детей, а работает над их репликами, предложениями, мнениями, предлагает проектные задания для со свободным пространством для действия.

Однако многие учителя боятся использовать эту технологию в связи со сложностями в её организации. С нашей точки зрения, проблемы в использовании данной технологии можно нивелировать, если чётко

следовать этапам работы над учебным проектом. Обращаем внимание на то, что пропуск даже одного из этапов снижает эффективность технологии и влияет на конечный результат.

1. Выбор темы – один из важнейших этапов, так как он определяет мотивацию дальнейшей деятельности. Задача педагога – создать для детей условия выбора. Чтобы дети загорелись, необходимо, чтобы они сами выбрали интересующую их проблему, интерпретировали её, исходя из своего личного жизненного опыта, поставили перед собой цель побольше узнать о данной проблеме, предложили свои оригинальные пути её решения. Можно сказать, что дети сами себе дают задание, что кардинально отличается от традиционного подхода в обучении, где задание даётся учителем.

Тема ни в коем случае не должна быть навязана педагогом или родителями. Задача педагога – провести мониторинг интересов учеников и отразить их в предложенной проблемной ситуации, которая натолкнёт детей на идею создания разработки собственного проекта с целью решения данной проблемной ситуации.

2. После обсуждения проблемных ситуаций необходимо разделить класс на проектные группы в соответствии с интересами детей. В первых – вторых классах это можно сделать в игровой форме: с помощью карточек, маршрутных листов или пазлов. В третьих – четвёртых классах можно сформировать проектные группы в формате официального делового мероприятия с оформлением паспорта проекта и разработки отличительного знака – эмблемы. Также можно предложить проектным командам создать собственный кодекс группы, отражающий правила поведения, которым должны следовать все члены команды. Например: «Умей выслушать собеседника, не перебивай», «Работать должен каждый на общий результат», «Если не согласен – не отвергай, а предлагай своё».

3. Следующим этапом будет целеполагание. Однозначно самый сложный этап для детей младшего школьного возраста [3]. В ходе эвристической беседы дети совместно с педагогом открывают, что цель – это не что иное, как желаемый результат. Цель должна быть сформулирована кратко, предельно точно и должна быть достижимой. На начальных этапах педагог предлагает ученикам поработать с конструктором целей, отражающим простую схему составления цели проектной работы. Группе предлагается два конверта с определёнными словами. В первом конверте такие слова, как: *изучить, исследовать, выяснить, выявить, определить, проанализировать, научиться, установить, показать, проверить, обосновать, обобщить, описать, узнать, разработать, создать, сравнить, сочинить*. Во втором конверте – слова, называющие всевозможные объекты исследования:

*словарные слова, имена и фамилии учеников нашего класса, фразеологизмы, школьный портфель, рождение снежинки, польза и вред мороженого.* Педагог предлагает классу тему проекта, задача проектных группы – сформулировать возможную цель, используя конструктор целей. Для этого необходимо выбрать одно из слов, которое больше подходит, из первого конверта и затем добавить название объекта исследования из второго конверта.

Следующий шаг предполагает самостоятельную формулировку цели. Для этого каждому ученику индивидуально необходимо подумать и сформулировать цель проекта, исходя из уже выбранной темы. Затем, вновь объединившись в проектные группы, детям необходимо обсудить каждый вариант, выбрать наиболее подходящий или сгенерировать новую цель из нескольких предложенных.

4. После постановки цели следует перейти к формулированию задач. Цель конкретизируется и развивается в задачах. Здесь может возникнуть путаница, так как цели и задачи для детей являются практически идентичными понятиями. Поэтому педагогу важно представить наглядную модель взаимосвязи цели и задач. Модель «Цепь горных вершин» представляет собой череду гор, в которой последующая гора выше предыдущей. Каждая гора представляет собой определённую задачу, последняя, самая высокая вершина, олицетворяет цель. В ходе обсуждения представленной модели класс совместно с педагогом приходит к выводу, что задачи отражают пошаговость достижения цели, последовательность действий, которые необходимо предпринять для достижения желаемого результата.

Затем группам предлагается попробовать придумать по аналогии свою модель, на которой можно отразить особенности цели и задач. Чаще всего дети представляют эту взаимосвязь в виде дома, в котором стены или колонны – это задачи, а крыша – это цель. С целью закрепления понятий цели и задач проектным группам предлагаются карточки, среди которых необходимо выделить цель и проградировать задачи. Например: «Выяснить: отметки приносят вред или пользу? Узнать, какую роль играют отметки. Определить, почему одни учатся хорошо, а другие – плохо. Предложить свои пути для улучшения успеваемости».

5. Следующий шаг – формулирование гипотезы. Дети узнают, что гипотеза – это предположение, догадка, ещё не доказанная и не подтверждённая опытом. Обычно гипотезы начинаются такими словами: «предположим, что...», «допустим, что...», «что, если ...». Исход гипотезы неоднозначен. Чтобы закрепить понятие педагог может предложить детям необычные гипотезы. Задача учеников – придумать возможные следствия из предложенных фраз. Например: «Что, если ученик четвёртого класса прочитает весь толковый словарь», «что, если



люди смогут читать мысли друг друга». Затем педагог предлагает темы проектов, а задача класса – сформулировать гипотезу. Хочется отметить, что дети чаще всего предлагают фантастические гипотезы, педагогу необходимо одобрительно принимать каждый из вариантов, наводящими вопросами пытаясь их сделать более реальными.

6. На этом заканчивается подготовительный этап и начинается практический, а именно работа с информацией. Ученики начальной школы подвержены стереотипу, что любую информацию можно найти в интернете, в частных случаях – в книгах, словарях, энциклопедиях. Задача учителя на этом этапе убедить детей в том, что полезная информация, важная для достижения наших будущих целей, находится не только в интернете, необходимо познакомить учеников с разнообразием методов исследования и поиска информации. В эвристической беседе ученики совместно с педагогом открывают для себя новые методы и особенности их применения, такие как: наблюдение, интервью, эксперимент, опрос, тестирование, участие в мозговом штурме, в дискуссии. Так как методов много, необходимо уметь выбирать для своей работы только те, которые нужны. Некоторые активные методы можно непосредственно опробовать в рамках урока, например, подготовить речь и взять интервью у одноклассника или подготовить вопросы и провести опрос среди одноклассников. Все эти задания также выполняются в рамках своих проектов. Всю собранную информацию необходимо проанализировать. Дети должны понять, что важно не количество информации, а её качество.

Чтобы продемонстрировать детям, что поиск информации – это интересный динамический процесс, педагог может провести квест. Группы получают паспорт проекта «Портфель ученика» с пропущенными блоками информации и конверт с заданиями, которые необходимо выполнить:

- 1) провести интервью у первоклассника.
- 2) взвесить 5 портфелей, выделить вес самого лёгкого и самого тяжёлого.
- 3) провести опрос и узнать у учащихся начальной школы, «считают ли они свой портфель чрезмерно тяжёлым для ребёнка?», подсчитать, сколько человек ответило «да», сколько ответило «нет».
- 4) найти, что сказано о причинах избыточного веса портфелей в интернете и в вырезках газет.
- 5) всю полученную информацию разместить в паспорте проекта.

Остроту квесту придаст соревновательный момент и ограничение по времени в 10 минут. В класс поочередно запускаются группы по одной. Задача проектных групп – собрать всю недостающую информацию, которая рассредоточена по классному пространству:

- 1) первоклассник, готовый ответить на вопросы интервью.
- 2) весы для взвешивания портфелей.
- 3) ученики-помощники из параллельных классов.
- 4) компьютер с доступом в интернет, вырезки из газеты со статьёй по теме проекта.

Сложность квеста в том, что если последовательно проходить каждый из этапов всей командой, то времени на сбор всей недостающей информации не хватит. Группа должна догадаться, что необходимо распределить обязанности. Победителем будет команда, собравшая наибольшее количество информации.

7. Распределение обязанностей – важный этап в командной работе. Поиск информации – чрезвычайно трудоёмкий процесс, поэтому необходимость в распределении обоснована. Можно смоделировать ситуацию неуспеха из-за неправильного распределения ролей, возможную во всех группах. К доске вызывается одна проектная группа, членам которой вручаются демонстрационные карточки с условными ролями: «Говорит, что поможет, но не помогает», «Понятия не имеет, что происходит всё это время», «Делает 99% работы», «Исчезает в самом начале и не появляется до самого конца». Педагог интересуется, что могут сказать дети о совместной работе в этой группе. Дети самостоятельно делают вывод о том, что обязанности нужно распределять равномерно. Равный вклад каждого участника приведёт к достижению общей цели.

В идеальном варианте можно предоставить возможность детям распределить обязанности самостоятельно, исходя из индивидуальных способностей и интересов. Но, как показывает практика, этот процесс является сложным для учеников как первых, так и четвёртых классов. Поэтому советуем педагогу помочь детям в распределении обязанностей внутри групп. И учителю так будет легче контролировать и оценивать участие каждого ребенка в работе над проектом, отметив у себя, какой ученик за какую задачу отвечает.

8. Следующая ступень на практическом этапе – создание продукта. Педагогу необходимо обратить внимание детей на тот факт, что проект – это продуктивная творческая деятельность, неотъемлемой частью которого является создание чего-то нового, оригинального. Именно этим проект и отличается от чисто исследовательской деятельности. Примерами продукта учебного проекта могут быть: атлас, карта, гербарий, коллекция, справочник, сборник сочинений, словарь, видеофильм, мультфильм, газета, журнал, макет или модель, мультимедийный продукт, алгоритм, законопроект, выставка, сценарий, различные виды драматизации – инсценировка, немое кино, мюзикл. Для закрепления сущности понятия продукта учитель может предложить детям

почувствовать себя детективами и провести собственное расследование. Для этого вызывается представитель каждой из команд. Его задача наугад вытянуть какой-либо продукт, к которому прилагается пустой паспорт проекта. Группе необходимо, проанализировав полученный продукт, предположить, что это был за проект, и заполнить его паспорт. Затем команды презентуют свою работу перед классом.

Работа над продуктом является завершающим этапом практической работы. Поэтому необходимо провести обобщение структуры работы над учебным проектом в наглядной форме, чтобы дети увидели общую картину, оценили проделанную ими в группе работу, можно использовать модель «Подсолнух», в которой корни подсолнуха – это тема, цель, задачи и гипотеза проекта. Именно на этих основополагающих понятиях строится весь проект. Стебель – это практическая работа по поиску и анализу информации. Цветок олицетворяет создание творческого незаурядного оригинального продукта. Учитель интересуется, а с чем же мы можем сравнить семечки. Дети совместно с учителем открывают, что семена олицетворяют те выводы, которые мы можем подвести, те новые знания и умения, которыми мы теперь можем поделиться с окружающими. Подводим итог, что семена дадут новые ростки познания неизвестного. Завершить этот этап можно анализом каждой группой паспорта своего проекта, который заполнялся на протяжении всей работы. Детям можно предложить оценить свою работу на каждом этапе.

9. Отдельное занятие необходимо провести по оформлению отчёта и созданию презентации. Структура отчёта тесно связана с перечнем задач. Задачи определяют содержание проекта и структуру текста работы.

10. На итоговой конференции каждая группа должна провести презентацию и публичную защиту своего проекта с привлечением слушателей: завуча, учителей, родителей. Таким образом, дети учатся излагать добытую информацию, сталкиваются с другими взглядами на проблему, учатся отвечать на вопросы, доказывать свою точку зрения. Самому ребенку подготовиться к защите очень тяжело, здесь нужна помощь учителя и родителей. Даже очень хорошо подготовленные дети на публике теряются. Достойной презентации проекта очень помогает мультимедийное сопровождение, в котором стоит отразить основные моменты работы группы, а ещё хорошо бы пригласить родителей, это успокоит учеников и укрепит связь семьи и школы.

Согласно описанным выше этапам, нами был проведён педагогический эксперимент. Ученики четвёртого класса, ранее не сталкивавшиеся в учебной деятельности с проектной технологией, создали свои первые проекты и успешно защитили их на школьной конференции.

Следует отметить следующие положительные моменты работы над проектами:

1. Значительно расширился словарный запас участников.
2. Интерес к теме позволил ряду слабых учеников проявить свои лучшие качества, открыть в себе ораторов, способных заинтересовать аудиторию.
3. Ситуация успеха способствовала росту мотивации в самостоятельной познавательной деятельности и раскрытию творческого потенциала обучающихся.
4. Групповая работа способствовала сплочению школьного коллектива.

---

### Литература

1. Семенова, Н.А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 70–75.
2. Поздеева, С.И., Кузнецова Т.В. Позиция педагога в организации проектной деятельности младших школьников / С.И. Поздеева, Т.В. Кузнецова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2. – С. 65–69.
3. Матяш, Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя начальных классов / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко, Москва: Вентана-Граф. – 2013 – С. 30–33.

УДК 373.31  
ГРНТИ 14.07.05

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ФОРМЫ ОБУЧАЮЩЕГО КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **THE USE OF TESTING AS A FORM OF TRAINING MONITORING IN MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL**

*А.В. Клокова*

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

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

*Ключевые слова:* тестирование, тест, математика, обучающиеся, начальная школа, надежность, валидность, дискриминативность, трудность.

*Key words:* testing, test, mathematics, students, primary school, reliability, validity, discriminativeness, difficulty.

*Аннотация.* В последние годы тестирование выступает основной формой промежуточного и итогового контроля в процессе обучения в начальной, средней и старшей школе. В начальной школе контроль проводится в виде АГЭ, в старшей

школе в виде ЕГЭ, чтобы дети не испытывали стрессового состояния в использовании такой формы работы уже с первого класса уделяется внимание использованию различных видов тестовых заданий. Обоснованность актуальности исследования не вызывает сомнений. В статье рассматривается понимание тестов, преимущества и недостатки тестирования. В исследовании обобщены основные способы контроля учебных знаний и умений обучающихся. В рамках исследования проведена экспертиза тестовых работ учеников МАОУ СОШ № 4 г. Томска.

Во многих УМК по математике для начальной школы в комплекте к базовым учебникам математики прилагается комплект проверочных работ, которые оформлены в виде тестовых заданий. Современное понимание тестов и тестирования можно развести по трем уровням [1].

Первый – «бытовой» уровень. Тут тест понимается как набор вопросов с несколькими вариантами ответов, который стоит в одном ряду с кроссвордами, головоломками и служит в большей степени для развлечения.

Второй уровень понимания тестирования можно назвать «словарным». В этом понимании выделяются основные составляющие понятия тестирования. При этом совсем не учитываются особенности процедуры создания, использования, анализа, специфичные для той или иной сферы применения. Современное состояние развития науки тестологии находится именно на этом уровне [1].

Третий уровень понимания тестирования может быть назван научным. Он наиболее точен, учитывает особенности тестов и отражает требования к тестам, которые появляются в процессе развития и научного обоснования тестирования. К этому уровню следует стремиться.

Таким образом, разработка педагогических тестов, удовлетворяющих определенным критериям качества, представляет собой весьма сложную проблему, решение которой требует участия опытных специалистов-предметников, хорошо представляющих содержание учебных стандартов, программ и учебников, владеющих методикой преподавания учебной дисциплины и знающих основы тестологии.

Преимущества тестов заключаются в следующем:

во-первых, из того что процедура их проведения стандартизована, тестовые задания оказываются значительно более качественным и объективным способом оценивания;

во-вторых, это более емкий инструмент, показатели тестов ориентированы на измерение степени, определение уровня усвоения ключевых понятий, тем и разделов учебной программы, умений, навыков, а не на констатацию наличия у учащихся определенной совокупности усвоенных знаний;

в-третьих, это более мягкий инструмент; тестирование ставит всех участников в равные условия, используя единую процедуру и единые критерии оценки, что приводит к снижению предэкзаменационных нервных стрессов;

в-четвертых, с точки зрения интервала оценивания тест – широкий инструмент;

в-пятых, очень важным является гуманизм тестирования, который заключается в том, что всем предоставляются равные возможности.

Кроме того, тесты эффективны экономически: основные затраты приходятся на составление качественного инструментария, т.е. носят разовый характер [2].

Вместе с тем тесты и сам процесс тестирования имеют и недостатки. Иногда ученик наугад дает правильный ответ. Однако при неоднократной работе с тестами эта проблема решается. Другой недостаток более весомый: учитель не имеет возможности проследить за ходом мысли ученика в процессе выполнения теста, практически нет возможности формирования связанной речи [2].

Самым легким вариантом экспертизы может быть такой, когда экспертам предлагается по трех- или пятибалльной шкале оценить задания с точки зрения: соответствия целям тестирования (отвечает – частично отвечает – не отвечает); однозначности формулировки (однозначна – не совсем однозначна – неоднозначна); пригодности вариантов ответов (подходят – частично подходят – не подходят).

Если хотя бы один из специалистов оценивает задание как частично соответствующее тесту, его исключают. Если процент такой оценки ниже, то задача пересматривается и корректируется [3].

Надежностью называется характеристика теста, отражающая точность тестовых измерений, а также устойчивость тестовых результатов к действию случайных факторов. Она, как правило, определяется после проведения анализа заданий и составления окончательной формы теста [4].

Тест еще должен быть валидным. Валидность, отражает, насколько тест отражает то, что он должен оценивать, но не только. Значение валидности в профессиональном тестировании обычно определяется набором стандартов, подготовленных совместным комитетом, выбранным из трех основных организаций, профессионально занимающихся тестированием и зафиксированы в документе, который называется: «Стандарты для образовательного и психологического тестирования».

Самым простым вариантом, представляющим трудность задания в цифровой форме, является количество учащихся, справившихся с заданием. Например, результат исследования работ учеников 4 класса МАОУ СОШ № 4 г. Томска представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Результат исследования работ учеников**

<b>Номер задания</b>	<b>Трудность задания</b>
1	63%
2	86%
3	59%
4	22%
5	81%
6	86%
7	68%
8	72%
9	95%
10	59%

Дискриминативность обозначает различительную способность задачи. Самый простой и наглядный способ вычисления дискриминативности – вычисление с применением метода крайних групп, т.е. при расчете учитываются результаты учащихся, наиболее и наименее успешно справившихся со всем тестом. Например, в нашем исследовании дискриминативность теста составляет 0,1.

Контроль знаний учащихся является одной из важнейших частей оценки качества образования. Текущий контроль – наиболее оперативная, динамичная и гибкая форма проверка результатов обучения. Обычно он сопутствует процессу становления умения и навыка, поэтому проводится на первых этапах обучения, когда еще рано говорить о сформированности умений и навыков, учеников. Итоговый контроль проводится как оценка результатов обучения за конкретный, достаточно большой промежуток учебного времени – четверть, полугодие, год.

Устный опрос требует устного изложения учащимся изученного материала, связного рассказа о конкретном объекте окружающего мира. Данный опрос может строиться как беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, сообщение о наблюдении или опыте. Письменный опрос заключается в проведении различных самостоятельных и контрольных работ. Самостоятельная работа – короткая по времени письменная проверка знаний и умений учеников по небольшой теме курса. Контрольная работа – применяется при фронтальном текущем и итоговом контроле с целью проверки знаний и умений учеников по достаточно большой и полностью изученной теме программы.

К стандартизированным методикам проверки успеваемости относятся тестовые задания. Они привлекают внимание, во-первых, потому что дают точную количественную характеристику не только уровня

достижений ученика по конкретному предмету, но также могут выявить уровень общего развития: умения применять знания в нестандартной ситуации, находить способ построения учебной задачи, сравнивать правильный и неправильный ответы и так далее [5].

На тестирование возложена важная задача: развития методики контроля за усвоением учащимися учебного материала. Введение тестирования позволяет осуществить плавный переход от субъективных и во многом интуитивных оценок к объективным. Однако, как и любое другое педагогическое нововведение, этот шаг должен осуществляться на строго научной базе, опираясь на результаты педагогических экспериментов и научных исследований.

Тестовый контроль имеет очень важное образовательное и развивающее значение, способствуя всестороннему изучению программы, расширению, углублению и совершенствованию знаний, развитию познавательных интересов школьников. Цель тестирования как одного из универсальных инструментов педагогического контроля знаний стремительно возрастает, что создаёт предпосылки для создания конструктивной и эффективной системы управления качеством образования. Развитие технологической базы обучения позволяет тестированию становится не только средством обучения, но и самообучения.

Также в рамках исследования мы разработали анкету для учителей, целью которой, было выяснить какую форму контроля они предпочитают использовать, какую приходится, и самое главное разрабатывают ли они тесты и если разрабатывают, то проводят ли они экспертизу. Вопросы и результаты представлены ниже в таблице 2.

Таблица 2

### Результаты анкетирования учителей

Вопросы	Ответы учителей
1. Какую форму контроля знаний учеников вам нравится использовать?	Контрольные работы – 0% Самостоятельные работы – 50% (5 учителей) Тесты – 30% (3 учителя) Диктанты Зачеты 20% (2 учителя) Свой вариант – 0%
2. Какую форму контроля знаний учеников вам чаще приходится использовать?	Контрольные работы – 0% Самостоятельные работы – 100% (10 учителей) Тесты – 0% Диктанты – 0% Зачеты – 0% Свой вариант – 0%



<b>Вопросы</b>	<b>Ответы учителей</b>
3. Возникает ли у вас необходимость самостоятельно разрабатывать тестовые задания?	Да – 90% (9 учителей) Нет – 10% (1 учитель)
4. Если приходится самостоятельно разрабатывать тестовые задания, вызывают ли у вас затруднения составление тестов и тестовых заданий?	Да Нет – 90% (9 учителей)
5. Как вы думаете, какая форма тестовых заданий более интересна для детей?	Задания на соответствие – 100% (10 учителей) Открытые вопросы – 0% Закрытые вопросы – 0%
6. Приходится ли вам выполнять экспертизу разработанных тестов?	Да – 10% (1 учитель) Нет – 90% (9 учителей)
7. При проведении экспертизы вызывает ли у вас затруднение вычислить коэффициент трудности задания, коэффициент дискриминативности, в целом валидности тестов, надежность тестов?	Да – 10% (1 учитель) Нет

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что учителя не часто используют тестовые задания. Так же многие учителя самостоятельно разрабатывают тесты, но почти никто не проводит их экспертизу, в этом мы видим проблему, так как не грамотно составленный тест является не эффективной формой контроля.

На этом наше исследование не заканчивается. Мы планируем и дальше работать по данной теме, практическим путем проверить повышает ли мотивацию, заинтересованность обучающихся и соответственно их успеваемость использование тестов на уроках математики.

### **Литература**

1. Образцов, П.И. Научно-методические основы проектирования и конструирования критериально ориентированных педагогических тестов, журнал: ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 2. – С. 320.
2. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – Москва: Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
3. Адаптированное тестирование: учебное пособие / Н.М. Опарина [и др.]; Хабаровск: ДВГУПС, 2007. – 95 с.
4. Олешков, М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с.
5. Кабардин, О.Ф. Задания для контроля знания учащихся в средней школе: дидактический материал: пособие для учителей / О.Ф. Кабардина, С.И. Кабардина. – Москва: Просвещение, 1983. – 170 с.

УДК 373.3  
ГРНТИ 14.25.01

## **РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ**

### **DEVELOPMENT OF INTEREST IN READING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE ORGANIZATION OF RESEARCH PROJECTS**

***И.В. Клюковская***

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

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

*Ключевые слова:* развитие интереса к чтению, чтение младших школьников, исследовательские проекты.

*Key words:* development of interest in reading, reading of Primary school student, research projects.

*Аннотация.* Современные педагоги и родители сталкиваются с проблемой нежелания детей читать. В статье приводятся результаты анкетирования обучающихся четвертых классов, нацеленного на выявление отношения младших школьников к чтению. Отмечается, что школьники осознают значимость чтения, однако читают недостаточно. Автор считает, что читательский интерес можно развивать через организацию исследовательской деятельности учеников, ведь ответы на интересующие детей вопросы могут быть найдены в информационных источниках. В связи с этим для развития читательского интереса обучающихся начальной школы автор предлагает использовать программу внеурочной деятельности по созданию исследовательских проектов.

Ни для кого не секрет что чтение играет большую роль в развитии ребенка. В процессе чтения расширяется кругозор, развиваются фантазия и речь, совершенствуются такие психологические процессы как память и внимание. Однако, несмотря на все перечисленные достоинства, проблема нежелания детей читать остро стоит в современном мире. Это подтверждается данными, указанными в «Национальной программе поддержки и развития чтения». Отмечается, что доля систематически читающей молодежи снизилась с 48% в 1991 году до 28% в 2005 году [1].

Чтобы узнать, какое значение имеет чтение для самих школьников, нами было проведено исследование на базе двух классов: 4 «Б» класс МАОУ СОШ №34, учитель Жигалева Г.И. и 4 «В» класс МАОУ лицея №51, учитель Буцыкина Н.В. Среди обучающихся этих классов было проведено анкетирование. Всего участие приняли 50 учеников. Школьникам предлагалось ответить на 5 вопросов:

1. Нравятся ли тебе уроки литературного чтения?
2. Какие книги ты читаешь дома? Этот вопрос был задан с целью узнать, читают ли дети только книги из школьной программы или интересуются дополнительной литературой.
3. Сколько времени ты тратишь на чтение книг дома?
4. Откуда ты берешь книги для чтения?
5. Как ты считаешь, помогает ли чтение достигать успехов в изучении других предметов? Вопрос был задан для того, чтобы выяснить, понимают ли дети значимость чтения для всего обучения.

После обработки анкет были получены следующие результаты. На вопрос №1 большая часть детей (62%) ответили, что им нравятся уроки литературного чтения; 22% обучающихся считают литературное чтение своим самым любимым уроком в школе и только 16% учеников ответили, что им не нравятся эти уроки. Можно предположить, что эти 16% просто не любят читать. Вряд ли уроки литературного чтения в этих классах проходят неинтересно, ведь большинству детей они нравятся.

По результатам вопроса №2 выяснилось, что наибольший процент детей (40%) читают книги, которые советуют им родители. Это очень хорошо, ведь в педагогической среде преобладает мнение, что родители совсем перестали интересоваться тем, что читают их дети [2]. 36% читают книги, которые рекомендует им учитель и другие книги; 22% читают только книги, рекомендованные учителем. У этих ребят, скорее всего, еще не сформировался читательский вкус, либо они просто не любят читать. Нашлись и 2% детей, ответившие, что не читают дома вовсе.

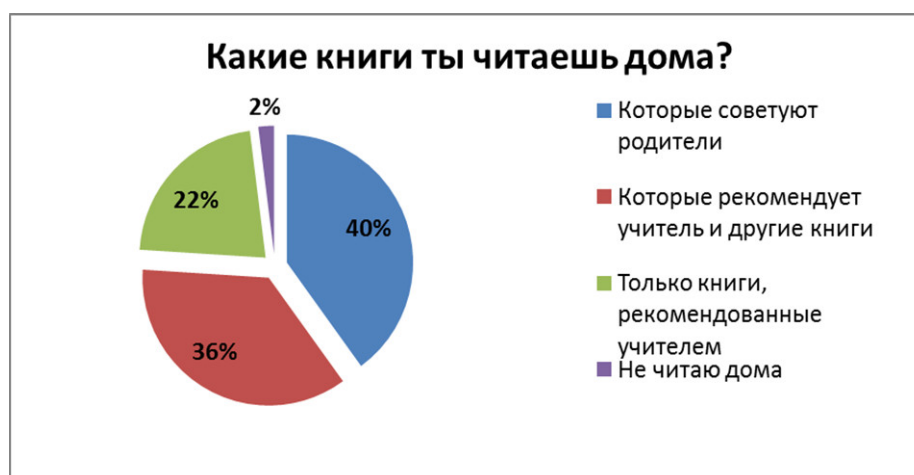


Рис. 1. Результаты ответа на вопрос «Какие книги ты читаешь дома?»

Третий вопрос помог нам узнать, сколько времени тратят ученики на домашнее чтение. Оказалось, что 58% ребят отдают чтению от

30 минут до 1 часа. 28% тратят на чтение менее 30 минут. К сожалению, этого времени хватит только на выполнение домашнего задания по литературному чтению, например. 8% предпочитают читать 1–2 часа. 6% учеников могут читать 2–3 часа. К сожалению, 2% ответили, что не читают дома вообще.

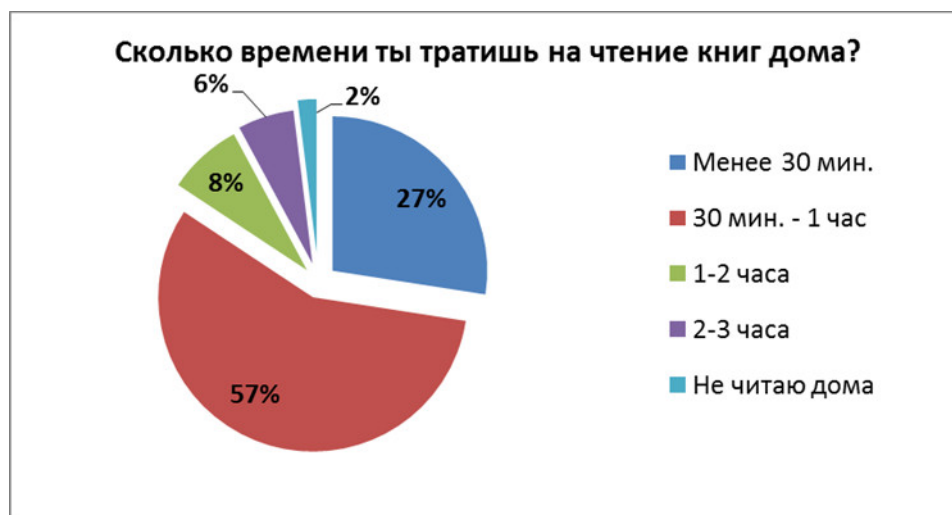


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос «Сколько времени ты тратишь на чтение книг дома?»

Вопрос № 4 позволил узнать наиболее популярные источники книг. Так, 44% обучающихся предпочитают пользоваться домашней библиотекой. Равное количество голосов получили городские библиотеки и электронные книги (по 19%). Только 18% ребят пользуются услугами школьной библиотеки.

На пятый вопрос большинство ребят (90%) выбрали ответ «Да. Чтение помогает достигать успеха в изучении других предметов»; 8% ответили, что чтение никак не влияет на успех в изучении других предметов, а 2% ребят воздержались от ответа.

Из полученных результатов видно, что многие дети осознают значимость чтения, однако не все ребята тратят достаточно времени на чтение книг. Часть учеников пока не сформировали свой читательский вкус, поэтому читают только книги, рекомендованные учителем или родителями.

Для повышения интереса к чтению учителя начальных классов используют различные способы работы на уроках и во внеурочной деятельности: театрализация, чтение по ролям, постановка проблемных вопросов, организация викторин, турниров, утренников, литературных праздников и многое другое. Они направлены на повышение мотивации к чтению и на то, чтобы разнообразить деятельность обучающихся. Мы же при развитии читательского интереса предлагаем сделать упор

на безусловные рефлексy, которые проявляются у каждого человека в той или иной мере. Безусловные рефлексy – постоянная и врожденная реакция организма на определенные воздействия внешнего мира, осуществляемая с помощью нервной системы [3]. П.В. Симонов предложил классифицировать все безусловные рефлексy на 3 группы: витальные, ролевые, рефлексy саморазвития. Последняя группа рефлексов направлена на освоение пространственно-временных сред. Поэтому одним из рефлексов саморазвития является исследовательское поведение [4]. Так как дети не обладают достаточным жизненным опытом, исследовательское поведение у них проявляется в большей мере. Именно поэтому дети часто задают вопросы: «Почему? Зачем? Как?». Мы предполагаем, что каждая проблема, каждый детский вопрос может быть толчком к тому, чтобы ребенок обратился к чтению текстов, будь то чтение книг или статей в Интернете.

В связи с этим, для того чтобы развить у младших школьников интерес к чтению, нами было принято решение разработать программу внеурочной деятельности для 4 класса, которая будет направлена на создание исследовательских проектов. Основывается она на том, что при возникновении какого-либо вопроса, проблемной ситуации ребенок начинает ощущать недостаточность собственных знаний. Это приводит его к желанию исследовать интересующий его вопрос. Наиболее распространенным методом исследования является чтение литературы. Перечислим особенности данной программы:

1. Основой для исследовательской работы являются художественные произведения.
2. Связь внеурочных занятий с содержанием учебников по литературному чтению УМК «Школа России».
3. Знакомство с основными элементами исследовательской работы.
4. Использование отдельных приемов РКМЧП.

Рассмотрим каждую из перечисленных особенностей более подробно. Идеи для исследований ученики находят в художественных произведениях. Это способствует привитию интереса не только к информационным текстам, но и к художественной литературе. Как это происходит? Дети читают художественное произведение, находят места, требующие исследования (способы определения таких мест будут описаны ниже) и изучают информационные тексты в рамках своего исследования. Таким образом, исследовательская работа не ограничивается чтением только текстов информационного характера. Ребятам приходится перечитывать знакомые и читать новые для них художественные произведения, рассуждать над ними. Поэтому мы решили связать внеурочные занятия с содержанием уроков литературного чтения. Выбор же УМК «Школа России» связан с тем, что именно этот УМК исполь-

зуется в 4 «Б» классе МАОУ СОШ № 34, который являлся опытно-экспериментальной базой нашего педагогического эксперимента.

Следующей особенностью программы является знакомство с основными элементами исследовательской работы. Может показаться, что слишком рано знакомить младших школьников с такими понятиями как актуальность, гипотеза, цель и задачи исследования. Однако, на наш взгляд это необходимо. Не столько для того, чтобы научить детей правильно строить исследование, сколько для развития познавательных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД), требуемых ФГОС НОО. Так, например, зачастую дети задаются каким-либо вопросом, однако не могут выдвинуть никаких предположений, отвечающих на него. Поэтому надо развивать у ребенка умение выдвигать и обосновывать гипотезы (логические УУД). А постановка цели и задач исследования соотносятся с такими регулятивными УУД как целеполагание и составление плана действий. Работа над исследованием обладает обширными ресурсами в развитии различных видов УУД, которые просто нельзя не использовать.

Другая особенность нашей программы связана с использованием на занятиях отдельных приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Например, приемы «плюс – минус – интересно» и «инсерт» помогают ребятам самостоятельно поставить вопросы, требующие более глубокого изучения [5]. С их помощью можно найти тему для исследования. Ниже приведен пример использования приема «плюс – минус – интересно» на занятии по русской народной сказке «Снегурочка». После составления такой таблицы ребята могут выбрать понравившуюся тему из третьего столбца для дальнейшего изучения.

Таблица 1

**Использование приема «плюс – минус – интересно»  
на занятии по русской народной сказке «Снегурочка»**

<b>«+» (положительные моменты в сказке)</b>	<b>«-» (отрицательные моменты в сказке)</b>	<b>«интересно» (вопросы, которые можно задать по плюсам и минусам)</b>
1. Снегурочка	1. Растаяла, превратилась в пар, пролилась дождем (по м/ф «Снегурочка»)	1. Кто такая Снегурочка?
2. Прыгали через костер		2. Почему раньше люди прыгали через костер?
3. Пели, танцевали, играли		3. В какие игры играли раньше?
		4. Каковы особенности трех состояний воды?

Самой большой особенностью данной программы внеурочной деятельности является то, что в одно и то же время она развивает и интерес к исследовательской деятельности, и читательский интерес.

### **Литература**

1. Национальная программа поддержки и развития чтения / Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Российский книжный союз: [отв. за вып. Е.И. Кузьмин, С.Д. Бакейкин]. – Москва: МЦБС, 2007. – 55 с.
2. Рахимова, Л.М. Семейное чтение / Л.М. Рахимова // Начальная школа. – 2016. – № 10. – С. 21–22.
3. Большая медицинская энциклопедия: Т. 2 / ред. Б.В. Петровский. – Москва: Советская энциклопедия, 1975. – 608 с.
4. Данилова, Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 478 с.
5. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Москва: Просвещение, 2011. – 223 с.

УДК 373.2

ГРНТИ 14.23.09

## **ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ**

## **FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE BY MEANS OF LEGO-DESIGN**

***Т.Е. Корнилкина***

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* дети младшего дошкольного возраста, Lego-конструирование, математические представления.

*Key words:* mathematical representation, preschool children, Lego-designing.

*Аннотация.* Математическое образование привлекает к себе все больше внимания, его значение в современном мире неоспоримо. Основа развития математических способностей закладывается еще в детском возрасте в виде математических представлений. В статье представлены результаты диагностики математических представлений у детей младшего дошкольного возраста. Рассмотрено влияние Lego-конструирования на формирование математических представлений у детей младшего дошкольного возраста.

В последнее время можно наблюдать значительный рост интереса к проблемам математического образования. Это связано, с тем, что

растет значение математики в жизни человеческого общества. Развитие многих наук в последнее время характеризуется направленностью к их «математизации» и «компьютеризацией», и это касается не только физики, астрономии или химии, но и таких направлений, как современная биология, метеорология, экономика, и другие. А так же с проблемами школьного обучения математике, его качеству, уровень математического образования является одним из важнейших факторов, формирующих будущее. Задача повышения качества математического образования актуальна не только с позиции «потребностей будущего», но и с позиции современного состояния математического образования в школе.

В соответствии с ФГОС ДО можно выделить следующие целевые ориентиры по формированию элементарных математических представлений у дошкольников: ориентируется в количественных, пространственных и временных отношениях; считает, вычисляет, измеряет, моделирует; развиты познавательные интересы и способности, логическое мышление; владеет общими приемами умственной деятельности (классификация, сравнение, обобщение) [1].

Конструктор Lego является подходящим материалом для достижения целей математического развития, легкость его тактильного восприятия, вмещающим в себя огромный мир математических задач. Lego-технология интересна тем, что строится на интегрированных принципах, то есть обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования дошкольников, а также объединяет в себе элементы игры и экспериментирования [2].

Проблема нашего исследования обуславливается противоречием между требованиями ФГОС ДО, где указывается, на активное применение конструктивной деятельности дошкольников и недостаточным пониманием педагогами влияния Lego-технологий на развитие математических представлений дошкольника.

В настоящее время существует множество технологий математического развития дошкольников имеющих продуктивный характер. Джордж Кюизенер разработал специальные брусочки, «Палочки Кюизенера», которые помогают осваивать законы математики. Золтан Дьенеш разработал похожую авторскую систему с другой формой ключевых дидактических средств «Логические блоки Дьенеша». Вечеслав Воскобович разработал более 50 игр, «Развивающие игры Воскобовича», они представляют собой многофункциональные творческие пособия. Однако достаточно редко используется Lego-конструктор, для формирования математических представлений. Поэтому было выдвинуто предположение о том, что систематическое, целенаправленное использование Lego-конструктора будет иметь высокий развивающий эффект в формировании элементарных математических представлений [3].



Исследование проводилось на базе МАДОУ № 2 г. Томска. В качестве объектов исследования выступали 20 детей 3–4 лет из двух разных групп. Критериями исследования были: счетная деятельность, сенсорное развитие (распознавание формы, цвета, величины). Оценка критериев производилась по методике Белошистовой А.В. и Новиковой В.П. [4].

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал следующую картину: 57% детей имеют низкий уровень развития математических представлений и с трудом справляются даже с счетом до 5; всего трое детей, это 15% показали высокий уровень, и 28% средний. Стоит отметить, что у большинства детей очень сильно «страдает» пространственное ориентирование (право, лево, верх, низ) и узнавание фигур, 60% детей не смогла распознать фигуры отличные от круга и квадрата, а так же назвать основные цвета. Из результатов можно прийти к выводу, что уже в 3–4 года у детей имеется слабая сформированность элементарных математических представлений.

На этапе формирующего эксперимента мы внедряем модифицированную программу «Lego – конструирование и робототехника» «Лего-Мир». Программа состоит из трех блоков: «Начальное направление», «Простые механизмы», «Робототехник». Для исследования был взят первый блок «Начальное направление», (возрастная категория с 3 до 4.5 лет), использовался конструктор Lego Duplo, этот блок ориентирован на знакомство с основными деталями конструктора LEGO Duplo, способами соединения элементов, формирование умения сравнивать с образцом результаты собственных действий в конструировании объекта. Работа со схемами, инструкциями. Счет, ориентация в цветах и формах деталей конструктора. Самостоятельное конструирование по собственной задумке [5].

Форма организации занятий – преимущественно совместная деятельность (работа в парах под руководством педагога), частично – индивидуальная. Методы и приемы используются в программе: наглядный, игровой, словесный, информационно-рецептивный, практический, проблемно-поисковый.

Исследование не закончено, находится в стадии формирующего эксперимента, но по промежуточным результатам можно отметить, что большинство детей еще могут делать небольшие ошибки при конструировании по образцу, схеме, практически всегда правильно выбирают детали, но требуется помощь при определении их расположения друг относительно друга. Дети, показавшие высокие результаты на констатирующем этапе эксперимента, могут самостоятельно сделать постройку от начала и до конца, используя образец, схему, действует самостоятельно и практически без ошибок.

## **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 02.04.2019).
2. Маркова, В.А. «LEGO в детском саду» (парциальная программа интеллектуального и творческого развития дошкольников на основе образовательных решений LEGO EDUCATION) / В.А. Маркова, Н.Ю. Житнякова. – ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ», 2015. – 256 с.
3. Колесникова, Е.В. Математика для детей 4–5 лет (Учебно-методическое пособие к рабочей тетради «Я считаю до пяти») / Е.В. Колесникова. – Москва: «ТЦ Сфера», 2012. – 32 с.
4. Белошистая, А.В. Диагностика математического развития детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО / А.В. Белошистая. – Москва: ВАЛДОС, 2017. – 135 с.
5. Фешина, Е.В. Лего-конструирование в детском саду: Методическое пособие. – Москва: ТЦ Сфера, 2017. – 136 с.

УДК 373.34  
ГРНТИ 27.03.02

### **МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **MODELING FOR SOLVING TEXT PROBLEMS IN MATHEMATICS LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL**

***И.Л. Комиссарова***

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

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

*Ключевые слова:* моделирование, решение задач, обучение математике, схемы, линейное мышление, структурное визуальное мышление.

*Key words:* modeling, problem solving, learning math.

*Аннотация.* В статье рассматривается опыт работы по формированию у младших школьников умений решать задачи на основе использования приемов моделирования на уроках математики. Представлены результаты диагностических срезов у обучающихся 1 класса на базе МАОУ лицея № 51 г. Томска. Результаты измерения уровней линейного и визуального мышления у обучающихся 1 класса подтверждают наличие проблемы о необходимости использования новых продуктивных форм, методов и приемов работы с обучающимися начальной школы, в том числе необходимость использования приемов моделирования в процессе обучения решению задач. Приведены примеры методики работы над отдельными задачами.

Актуальность выбранной темы обусловлена результатами международных исследований, где обнаруживается недостаточный уровень владения российскими школьниками приемами моделирования: умением переводить словесную форму информации на язык математических

символов, умение читать диаграммы и графики и т.п. Содержание Концепции математического образования включает овладение школьниками подобными формами математического моделирования [1].

Экспериментальная часть исследования в рамках темы началась с проведения диагностики обучающихся 1 «В» класса МАОУ лицей № 51 г. Томска в начале сентября. В результате примененной методики готовности к школе Л.А. Ясюковой, и Теста Равена. [2] Уровень линейного визуального мышления, т.е. способность проводить в уме операции сравнения различных изображений их деталей, а также продолжать, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам, представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты измерения уровней линейного и визуального мышления у обучающихся 1 класса**

№ п/п	Уровень	Количество обучающихся
1	высокий уровень	0%
2	хороший уровень	43%
3	средний уровень	40%
4	слабый уровень	10%
5	уровень близкий к патологии	7%

Проверка уровня развития структурного визуального мышления т.е. способность видеть закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения у обучающихся данного класса выявила результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты измерения уровней структурного визуального мышления у обучающихся 1 класса**

№ п/п	Уровень	Количество обучающихся
1	высокий уровень	17%
2	хороший уровень	40%
3	средний уровень	33%
4	слабый уровень	10%

Выше представленные результаты диагностического исследования показывают, что у детей недостаточно развито линейное и структурное мышление, и, следовательно, логическое мышление, которое необходимо при формировании предметных навыков не только на уроках математики, но и в изучении других предметов. Один из путей решения данной проблемы, в формировании логического умения методом

решения текстовых задач на уроках математики. «Методика формирования общелогических умений у младших школьников в процессе обучения решению текстовых задач» изложена Н.В. Фетисовой в учебно-методическом пособии «Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников в процессе обучения математике» [3]. Одной из задач исследования – доказать, что преодолеть трудности, возникающие у младших школьников при решении задач, можно через использование различных приемов моделирования.

При обучении математике можно выделить следующие классификации моделирования: предметная модель, предметный рисунок, графическая модель, схема, таблица.

Обучать моделированию рекомендуем с первых уроков математики в первом классе. После прочтения задачи, ученик совершает практические действия с предметами: выкладывает палочки, фишки, согласно условию.

Например, на ветке сидело 5 птичек, прилетело еще 3. Сколько птичек стало? Ребенок выкладывает на стол сначала 5 палочек, затем 3, иллюстрируя задачу, выбирая арифметическое действие. В учебнике математике для 1 класса, УМК «Начальная школа 21 века» авторами дается много заданий на соотнесение рисунка с предметной моделью.

На уроке учителем создается учебная ситуация, в результате которой ученики приходят к выводу, что не всегда нужно пользоваться предметными моделями и рисунками, удобнее показать известные величины на начерченных отрезках.

Например, на первой полке 4 книги, а на второй 6 книг. Сколько книг на двух полках? Ученики чертят отрезки (рис. 1).

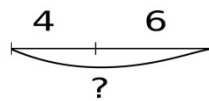


Рис. 1

Другая задача: на первой полке 5 книг, а на второй на 4 книги больше. Сколько книг на второй полке? Ученики чертят такую схему (рис. 2).

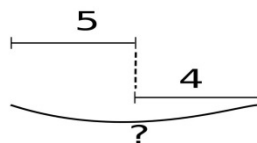


Рис. 2

Таким образом иллюстрируют условие задачи, показывая отношения «больше», «меньше» между величинами. С помощью модели ученик осознанно выбирает арифметическое действие, объясняя свой выбор.

На предметных рисунках вводятся понятия умножения, а позже и деления. Учителю необходимо учесть, что только через предметные действия, совершаемые самим учеником, схематическая модель будет ему понятна.

Например, в 3 коробках по 6 карандашей. Сколько всего карандашей? (рис. 3).

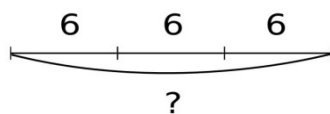


Рис. 3

Для построения схемы, ученику необходимо найти в тексте задачи известные величины, показать, все отношения между величинами на построенной модели, обозначить вопрос. Таким образом, происходит перевод текстовой задачи в упрощенную модель, на которой удобнее показать известные и искомые величины. Решение задачи с построением модели способствует формированию умственной деятельности ученика.

Анализ программы математики УМК «Начальная школа 21 века» [3], по которой обучается данный класс выявил, что авторами учебника математики недостаточно изложена методическая система работы над задачей. В учебниках предложено недостаточно заданий, способствующих формированию действия моделирования при решении текстовых задач. Учителю приходится самостоятельно подбирать эффективные приемы, задания для формирования умений у обучающихся. Во время урока следует уделять большое внимание поэтапной работе над задачей. Для отработки навыка решения задач возможно использовать интерактивные образовательные сайты «Uchi.ru», «Яндекс. Учебник», которые способствуют развитию познавательного интереса у младших школьников.

В рамках экспериментальной части темы исследования «Моделирование как средство формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики» была проведена диагностическая работа, разработанная авторским коллективом: Журовой Л.Е., Евдокимовой А.О., Кузнецовой М.И., Кочуровой Е.Э. в дополнение к УМК «Начальная школа XXI века». [4] в 3 «В» классе МАОУ лицея № 51 г. Томска. Для формирующего эксперимента взяты только те задания, которые направлены на проверку умения работать с текстовой задачей.

Таблица 3

## Результаты выполнения заданий обучающимися 3 класса

№ п/п	Цель задания	Результат выполнения задания		
		Высокий	Средний	Низкий
1	выяснить как сформированы у учащихся представления о направлении движения и умение представлять такие условия задач в виде схемы	85%	0%	15%
2	выяснить, умеют ли дети представить условие задачи в виде схемы	15%	59%	26%
3	выяснить умение учащихся анализировать условие задачи, представленное в обобщенном виде	56%	11%	33%
4	выяснить как сформированы у учащихся действия контроля процесса и результата решения задачи	44%	0%	56%
5	выяснить умение учащихся находить недостающую часть условия для решения задачи	48%	4%	44%

Проведенная диагностика формирующего эксперимента показывает, что учащиеся 3 класса успешно справились с заданием о направлении движения и показали хорошие результаты по представлению таких условий задач в виде схемы. В тоже время, обучающиеся испытывают трудности при представлении условий задачи в виде схемы, при анализе условий задачи, представленном в обобщенном виде, при нахождении недостающей части условия для решения задачи. У обучающихся еще недостаточно сформированы умения по действию контроля над процессом и результатом решения задачи, что просматривается в таблице 3.

На контрольном этапе экспериментальной работы предполагается увидеть у обучающихся положительную динамику умений работать с текстовой задачей. Необходимо включать в урок математики задания по реализации приемов моделирования при работе с задачами разного типа: на пропорциональные величины, на нахождение четвертого пропорционального, на пропорциональное деление, на нахождение неизвестного по двум разностям. Для обучения детей решению задач на движение использовать соответствующие чертежи для анализа и обозначения четырех видов одновременного движения. Прием моделиро-

вания будет эффективен не только при решении текстовых задач, но и при формировании арифметических действий с числами, вычислительного приема и вычислительных навыков, при решении разного вида уравнений на уроках математики. Таким образом, в результате эксперимента будет доказано то, что моделирование как универсальный прием будет способствовать не только освоению программного материала по разным учебным предметам, но и формированию познавательных учебных действий у младших школьников.

## **Литература**

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (Распоряжение Правительства России от 24 декабря 2013 года № 2506-р о Концепции развития математического образования в Российской Федерации.) <https://минобрнауки.рф/документы>. – С. 1–5.
2. Методика исследования словесно-логического мышления [Электронный ресурс]. Режим доступа. – URL [http://pmss.m-sk.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=110:2013-12-09-11-13-23&catid=31:2013-09-11-06-50-17&Itemid=19](http://pmss.m-sk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=110:2013-12-09-11-13-23&catid=31:2013-09-11-06-50-17&Itemid=19).
3. Фетисова, Н.В. «Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников в процессе обучения математике»: учебно-методическое пособие / Н.В. Фетисова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 140 с.
4. Педагогическая диагностика. Руководство для учителя. Москва Издательский центр «Вентан-Граф», 2013. – 46 с.

УДК 373.2  
ГРНТИ 14.15.25

### **ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **FORMS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEACHERS IN ORGANIZING EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

***О.В. Корсак***

Научный руководитель: М.Н. Полякова, канд. пед. наук, доцент

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Ключевые слова:* педагогическое сопровождение педагогов, познавательно-исследовательская деятельность детей, дошкольное образование.

*Key words:* pedagogical support of teachers, educational and research activities of children, preschool education.

*Аннотация.* В статье обсуждается вопрос организации педагогического сопровождения педагогов в системе непрерывного профессионального образования. Предложены формы педагогического сопровождения педагогов по организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Идея непрерывного образования является актуальной для любого человека. Педагоги в своём профессионально-личностном развитии также находятся в непрерывном образовательном процессе, поскольку для современного педагога является важным актуализировать свои знания по детской психологии, педагогике, физиологии ребёнка и т.д. Кроме того, регулярно обсуждаются новые идеи, подходы, технологии в дошкольном образовании, появляются публикации о педагогическом опыте и методические разработки. Осваивая тему самообразования, педагог также нуждается в системе педагогического сопровождения.

Кроме того, регулярно актуализируется вопрос формирования и развития профессиональной компетентности педагогов [1; 2].

Педагогическое сопровождение педагога осуществляется в разных формах. С одной стороны, в зависимости от стажа и опыта педагогической деятельности, педагог может иметь наставника – более опытного и грамотного коллегу, с которым он может сотрудничать, перенимая актуальные для него знания, умения.

Ещё одной формой педагогического сопровождения педагогов является система самообразования. Большое количество информационных ресурсов, возможность получать информацию дистанционно в виде вебинаров, а также посещать курсы повышения квалификации, семинары по интересующей проблематике позволяют педагогу своевременно ориентироваться в интересующем его направлении профессионального развития.

Интересной формой педагогического сопровождения педагогов, на наш взгляд, является система взаимопосещений и экспертные процедуры. Эта форма предполагает открытое коллегиальное обсуждение предлагаемого образовательного мероприятия. В процессе такого обсуждения педагоги анализируют воспитательно-образовательный процесс и выделяют наиболее эффективные приёмы и способы взаимодействия с детьми. Этот практико-ориентированная форма способствует тому, что педагог задаётся вопросами относительно своей оснащённости профессиональными знаниями и умениями. Коллегиальное обсуждение побуждает рассматривать образовательные ситуации с разных точек зрения, исходя из опыта, уровня профессиональной подготовленности и психолого-педагогической грамотности участников подобной экспертной процедуры.



Подобные формы педагогического сопровождения педагогов, на наш взгляд, актуальны и в практике организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

Увлечение тематикой детского экспериментирования, экологическим образованием детей привело к появлению множества публикаций и обсуждений в специализированных печатных и электронных изданиях для педагогов дошкольного образования.

И, на наш взгляд, существует риск недостаточно осознанной педагогической деятельности в данном направлении.

В тексте ФГОС ДО одним из направлений развития и образования детей обозначено познавательное развитие детей, которое предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы [3].

Исследовательская деятельность ребёнка дошкольного возраста, по мнению А.И. Савенкова, представляет собой нетривиальный вид интеллектуально-творческой деятельности детей, проявляющийся в результате функционирования системы поисковой активности и выстраивающийся на основе исследовательского поведения самого ребёнка [4]. О.В. Дыбина и В.В. Щетинина обозначают познавательно-исследовательскую деятельность дошкольника как форму активности ребёнка, которая способствует решению задач поискового характера. Этот вид деятельности обеспечивает познание свойств и связей объектов, явлений окружающего мира, освоение способов познания. В.И. Панов отмечает, что переход ребенка из позиции субъекта спонтанной активности в позицию субъекта собственной деятельности, когда он становится способен к целевой исследовательской активности, как раз и есть исследовательская деятельность дошкольника.

Ребёнок по природе исследователь. Однако не на все вопросы дошкольник может найти ответы самостоятельно, без поддержки и помощи взрослых. Исследования показывают, что основной проблемой современного образования является потеря интереса, притягательности процесса познания. Каковы причины потери ребёнком стремления к исследованиям? Во-первых, образовательный процесс в дошкольных

учреждениях строится в основном на применении репродуктивных методов, которые направлены на усвоение готовых знаний (Н.Н. Поддьяков) [5]. В практике дошкольных организаций чрезмерна интеллектуализация образования. Педагоги стараются дать ребёнку как можно больше знаний и закрепить эти знания различными вопросами. Таким образом, ребенок лишен возможности проявить познавательную инициативу, пропадает радость открытия. Во-вторых, самые прочные знания добываются самостоятельно, в результате собственных изысканий, поиска, анализа, опыта. Ребёнок действует в роли исследователя, добывая необходимые ему знания. Поэтому необходимо искать эффективные способы удержания познавательной активности ребенка, предотвратить рост интеллектуальной пассивности.

Однако не редкость, когда взрослые (родители, педагог) ограничивают ребёнка в его исследовательской деятельности: «не трогай», «не лезь», «я объясню», «я расскажу», «научу, как делать» и т.д.

Таким образом, на наш взгляд, есть необходимость разработки системы педагогического сопровождения педагогов по организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

Так, используя систему наставничества, можно организовать в дошкольной образовательной организации систематические стажировки у опытных и грамотных в данном направлении педагогов. При таком соучастии будет более качественно моделироваться предметно-пространственная среда. Педагог-наставник, исходя из собственного опыта и профессиональных знаний, своими разъяснениями будет способствовать более глубокому пониманию у коллег назначения того или иного элемента предметно-пространственной среды. Также, наблюдая за работой более опытного коллеги, педагог сможет более детализировано изучить варианты образовательных коммуникаций во время организации познавательной деятельности детей.

Погружаясь в систему самообразования по данной тематике, педагог нуждается в некоем ориентире. Поэтому целесообразной, на наш взгляд, является форма анонсов публикаций. Эти анонсы могут делать педагоги и старший воспитатель, собирая регулярно информацию о публикациях в печатных и электронных изданиях.

Педагогическое сопровождение педагогов в виде системы взаимопосещений и осуществления экспертных процедур также актуальна и в практике организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста. Так, педагоги могут посещать открытые занятия или наблюдать свободную деятельность детей в организованных тематических центрах детской активности («Уголок экспериментирования», «Центр продуктивной деятельности с природным

материалом» и т.п.). Составляя совместно карты экспертной оценки, педагоги выделяют необходимые показатели детской успешности (их мотивированность, последовательность действий, умение наблюдать, быть организованным и пр.). Совместные обсуждения образовательных мероприятий создают возможность для появления идей о новых видах и форматах совместной деятельности детей и взрослых в познании окружающей среды, отражении детских впечатлений, работы с детским интересом.

Таким образом, имеется необходимость более глубокого осмысления данного направления методической поддержки профессионального развития педагогов дошкольного образования и разработки соответствующих методических инструментариев.

### **Литература**

1. Демин В.А. Профессиональная компетентность: понятие, виды / В.А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35–39.
2. Майер А.А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ: методическое пособие / А.А. Майер. – Москва: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 07.04.2019).
4. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А.И. Савенков. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 272 с.
5. Подъяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Н.Н. Подъяков // Вопросы психологии. – 1985(6). – N 2. – С. 103–117.

УДК 373.24

ГРНТИ 14.23.09

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗНЫХ ВИДАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF THE CREATIVE INITIATIVE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN VARIOUS TYPES OF GRAPHIC ACTIVITIES**

***А.А. Костикова***

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* дети старшего дошкольного возраста, изобразительная деятельность, творческая инициатива.

*Key words:* graphic activity, children of preschool age, creative initiative.

*Аннотация.* Сегодня одной из задач современного образования является воспитание личности, умеющей творчески мыслить, творчески относиться к любому делу, принимать нестандартные решения. В связи с этим к организации дошкольного воспитания предъявляются высокие требования, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В исследовании обобщены основные понятия, представлены итоги сравнения, критерии и показатели эффективности организации различных видов изобразительной деятельности в детском саду. На основе разработанных критериев и показателей проанализирован опыт развития творческой инициативы у детей старшего дошкольного возраста в разных видах изобразительной деятельности в ДО МАОУ СОШ № 11 г. Томска.

В связи с преобразованиями, происходящими в России, изменяются и психолого-педагогические задачи современного образования, требующие включенности людей, умеющих творчески мыслить и способных принимать нестандартные решения.

Подготовка творчески мыслящих людей должна начинаться уже в детском саду, для того, чтобы как можно раньше выявить склонности и способности детей. Кроме того, дошкольный возраст с характерными для него особенностями в психической сфере выступает как сенситивный период в развитии творчества.

Развитие личности, ее достижения в жизни теснейшим образом связаны с такими индивидуально-психологическими особенностями человека, как способности, талант, одаренность.

В дошкольном возрасте изобразительная деятельность является устойчивым увлечением практически всех детей. Занимаясь изобразительной деятельностью, они имеют возможность выражать свои впечатления, свое понимание и эмоциональное отношение к окружающей их жизни в художественном творчестве: рисовании, лепке, аппликации. Изобразительная деятельность играет важную роль в духовном обогащении дошкольников, способствуя закладке этических и эстетических чувств. В то же время – это среда для развития творческого потенциала ребенка, помогающая его самореализации.

С нашей точки зрения, личностная составляющая творческого потенциала может включать: самостоятельность в выделении и формулировании цели деятельности, наличие мотивации достижения, познавательной мотивации; готовность и способность к саморазвитию; нацеленность на открытие нового и открытость новому, инициативность, креативность.

Исходя из вышеизложенного, возникает проблема: каким образом развивать творческую инициативу у детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий разными видами изобразительной деятельности?

Объектом нашего исследования выступает процесс развития творческой инициативы у детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования заключается в организации психолого-педагогических условий, способствующих развитию творческой инициативы у детей старшего дошкольного возраста в разных видах изобразительной деятельности.

Для развития творческой инициативы у детей старшего дошкольного возраста необходимо:

- представить компонентный состав понятия «творческая инициатива»;
- обосновать совокупность психолого-педагогических условий, позволяющих повысить проявление творческой инициативы у детей старшего дошкольного возраста;
- определить возможности использования изобразительной деятельности в процессе занятий в ДОУ как средства развития творческой инициативы у дошкольников;
- разработать и реализовать комплекс занятий по изобразительной деятельности с использованием разных ее видов и доказать результативность.

Согласно словарю С.И. Ожегова «инициатива» – это «внутреннее побуждение к новым формам деятельности» [1]. Инициатива, самостоятельность, самодеятельность определяются как опорные характеристики поведения личности, являющиеся основанием при отнесении какого-либо человека к творческому или нетворческому типу. Исследуемая способность личности к развитию деятельности по своей инициативе является комплексной единицей творческого потенциала ребенка. Поддержка и развитие детской инициативы – это важнейшая часть педагогической работы, от которой зависит успешное развитие ребенка, в соответствии с принципами ФГОС ДО.

Как считает В.Н. Белкина, старший дошкольный возраст благоприятен для развития способности к творчеству, так как именно в это время закладывается психологическая основа для творческой деятельности. Ребенок 5–7 лет способен к созданию нового рисунка, конструкции, образа, фантазии, движения и т.п., которые отличаются оригинальностью, вариативностью, гибкостью и подвижностью. Творческие работы наиболее ярко проявляются в языковом творчестве и специфически детских деятельности: конструировании, рисовании, лепке, музицировании. Старшего дошкольника характеризует активная деятельностная позиция, готовность к спонтанным решениям, любопытство, постоянные вопросы к взрослому, способность к речевому комментированию процесса и результата собственной деятельности, стойкая мотивация достижений, развитое воображение, настойчивость. Инициативность связана с любознательностью, пытливостью ума, изобретательностью,

способность к волевой регуляции поведения, умение преодолевать трудности [2].

Многими авторами исследовались проявления детского творчества в различных видах деятельности: в литературной (О.Л. Кабачек, Н.В. Сметанина), художественной (А.А. Мелик-Пашаев, Л.А. Антонова, Е.Ю. Романова), познавательной (Е.В. Рыжова, М.Г. Селюч), игровой (О.В. Гударева, В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева).

Изобразительное искусство формирует и развивает человека, в целом разносторонне влияет на его духовный мир, углубляет и направляет эмоции, возбуждает фантазию, заставляет работать мысль, расширяет кругозор, формирует нравственные принципы и творческие способности.

Развивающая среда на занятиях ИЗО создается с учётом возрастных особенностей развития детей дошкольного возраста и уровней сформированности ведущих и других видов деятельности. Содержание каждого занятия ИЗО ориентировано на создание эстетически оформленной, содержательной, информативной и разнообразной среды для дошкольников [3].

Таким образом, на занятиях по изобразительному искусству происходит воспитание человека, творчески относящегося к любому делу, у детей развивается фантазия, образное мышление, происходит активизация творческого воображения, что в свою очередь, способствует развитию творческой инициативы ребенка. В рамках нашего исследования творческая инициатива рассматривается как совокупность потенциальных возможностей личности и способностей ребенка (воображение, самостоятельность, креативность, личностная активность), которые выявляются и активизируются в изобразительной деятельности

Апробация результатов исследования проходила на базе ДО МАОУ СОШ № 11 им. В.И. Смирнова. В исследовании принимала участие группа детей старшего дошкольного возраста – 9 мальчиков и 11 девочек (6–7 лет).

Целью опытно-экспериментальной работы явилось развитие творческой инициативы у старших дошкольников в процессе занятий изобразительной деятельностью.

Этапы опытно-экспериментальной работы заключаются:

1. На констатирующем этапе – в реализации диагностических методик на оценку творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста: «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко, на выявление уровня проявления креативности «Где чье место?», опросник креативности Д. Джонсона, в модификации Е. Туник.

2. На формирующем этапе обозначено понятие «творческая инициатива», разработан и реализован комплекс занятий по изобрази-

тельной деятельности, направленных на развитие творческой инициативы у детей старшего дошкольного возраста.

3. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы в проведении повторных диагностических процедур, позволяющих провести сравнительный анализ полученных результатов и сделать выводы.

На констатирующем этапе, проанализировав результаты диагностики, мы обнаружили, что для развития творческой инициативы необходимо создание благоприятных психолого-педагогических условий: организация педагогического взаимодействия субъектов развития творческой инициативы, использование игровых методов на занятиях по развитию творческого воображения, создание комфортной и психологически безопасной среды, в которой ребенок должен стать соучастником творческой изобразительной деятельности.

Для выявления уровня проявления творческого воображения и креативности мы использовали методику «Дорисовывание фигур» и методику «Где чье место?».

В исследовании по методике «Дорисовывание фигур» приняли участие 20 человек. Результаты тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики на выявление уровня проявления творческого воображения по методике «Дорисовывание фигур»**

Уровень	Количество детей	Результат в процентах
Высокий	4	20%
Средний	10	50%
Низкий	6	30%

Анализ результатов по данной методике показал, что большинство обследованных детей дошкольного возраста имеют средний и низкий уровень проявления творческого воображения.

Результаты методики «Где чье место?» продемонстрировали средний и низкий уровень проявления творческой креативности (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты диагностики на выявление уровня проявления креативности по методике «Где чье место?»**

Уровень	Количество детей	Результат в процентах
Очень высокий	0	0%
Высокий	4	20%
Нормальный, средний	8	40%
Низкий	6	30%
Очень низкий	2	10%

На основе полученных данных был разработан и апробирован комплекс занятий по изобразительной деятельности с использованием разных техник рисования. Занятия проходили 2 раза в неделю, длительностью 45 минут с перерывом в середине занятия 5 минут. Всего было проведено 6 занятий.

Взаимодействие с детьми мы строили, основываясь на принципах личностно-ориентированного подхода, используя наглядные, словесные, игровые приёмы работы. При этом мы ставили следующие цели занятий:

1. Стимулировать активность, самостоятельность, инициативу детей к созданию разнообразных и относительно неповторимых оригинальных замыслов.

2. Развивать творческие способности и воображение детей через овладение приемами работы нетрадиционными техниками рисования.

3. Формировать у детей знания, умения и навыки в области изобразительной деятельности.

4. Развивать у детей чувства формы, цвета, ритма, композиции, пропорции.

5. Воспитывать у детей умение работать индивидуально и создавать коллективные композиции, развивать эмоционально положительные эмоции на предложение рисовать, формирование умений использовать опыт для достижения цели.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы мы провели повторное исследование с использованием тех же методик.

Сравнительный анализ проведения диагностических методик на констатирующем и контрольном этапах представлен в диаграмме 1 и диаграмме 2.

Диаграмма 1

**Сравнительный анализ на выявление уровня проявления творческого воображения на констатирующем и контрольном этапе**

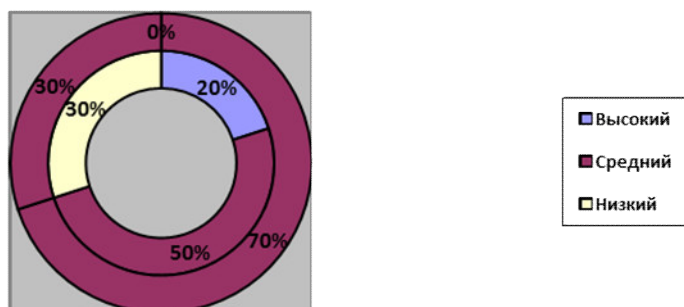
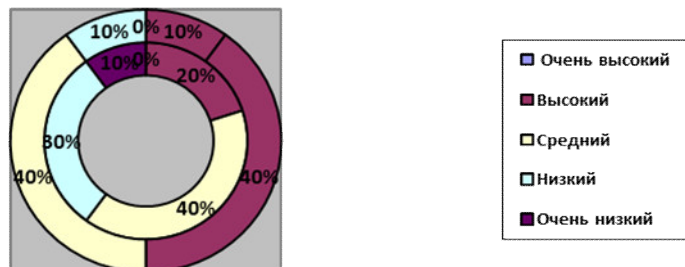




Диаграмма 2

### Сравнительный анализ на выявление уровня проявления креативности на констатирующем и контрольном этапе



Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение различных видов изобразительной деятельности способствует развитию у детей творческой инициативы и креативности, желания рисовать, стимулирует к созданию разнообразных и относительно неповторимых оригинальных замыслов, развивает воображение, способность видеть необычное в обычных предметах.

#### Литература

1. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – Издательство: ИТИ Технологии, 2008. – 944 с.
2. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие для студ. вузов / В.Н. Белкина. – Москва: Академический Проект; Гаудеамус, 2005. – 256 с.
3. Комарова, Т.С. Изодетельность в детском саду: обучение и творчество / Т.С. Комарова. – Москва: Педагогика, 1990. – 36 с.
4. Лазаренко, Т.В. Психолого-педагогические условия развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста / Т.В. Лазаренко // Молодой ученый. – 2016. – №28. – С. 825–828. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/132/37022/> (дата обращения: 04.04.2019).

УДК 372.4

ГРНТИ 14.01.11

### ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### PECULIARITIES OF VOCATIONAL ORIENTATION OF YOUNGER STUDENTS

*В.В. Кривоусова*

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

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

*Ключевые слова:* профориентация, организация профессиональной ориентации, обучающиеся начальной школы.

*Key words:* career guidance, organization of vocational guidance, elementary school students.

*Аннотация.* Сегодняшние реалии, связанные с поиском своего места в жизни, требуют от каждого молодого человека правильного выбора профессии. Это не случайно, так как научно-технический прогресс и социально-экономическое развитие постоянно повышают требования к специалистам. В связи с этим большое значение приобретает проблема улучшения подготовки специалистов различных профессий и повышения их квалификации. В решении этой проблемы значительную роль играет развитие профессиональной ориентации уже у детей младшего школьного возраста.

Профориентация – это ориентация школьников на те или иные профессии. В частности, такое же определение дается в методических пособиях, где профориентацию рассматривают как оказание помощи молодым людям в выборе профессии. Кроме того, под профориентацией нередко подразумевают систему мероприятий, помогающих человеку, вступающему в жизнь, обоснованно выбрать профессию в целях развития профессиональной направленности, помощи обучающимся в профессиональном самоопределении [1, с. 87].

Из-за отсутствия конкретного определения этого понятия можно говорить о том, что с течением времени изменялись требования, а вместе с ними, меняли свое понятие и содержание. И этот процесс закономерен. Прежде чем дать более общее определение профориентации, уточним представления о трех его основных составляющих: «деятельность», «профессия», «ориентация» [1, с. 90].

В энциклопедическом словаре под деятельностью понимается своеобразная форма субъективного активного отношения к действительности, его смысл раскрывает целесообразную трансформацию. Введение категории «деятельность» в рассматриваемое понятие «профессиональная ориентация» позволяет представить профориентацию не только как практику, но и как теоретическую деятельность, а точнее междисциплинарное научное направление, представляющее собой не только определенную сумму знаний, но и деятельность по получению этих знаний [1, с. 92].

Профориентацию можно рассматривать в единстве теоретической и практической деятельности, так как возникнув она постепенно обогащается теорией.

Все определения, которые когда-либо давались понятию «ориентация» связаны с деятельностью выбора основного направления, в данном случае по выбору профессии. Говорить об ориентации человека на профессию можно в том случае, если он пытается сориентироваться в области профессий и начинает активно выявлять, насколько та или иная конкретная профессия соответствует его жизненным стрем-

лениям [2]. Если же человек является объектом педагогического или другого воздействия, чтобы выбрать подходящие для него и для общества профессии, то здесь также следует говорить об ориентации его на профессию. Последнее точнее выражает суть дела. Однако в практике сложилась традиция говорить об ориентации и в том, и другом смысле.

Существуют и другие причины отсутствия единой точки зрения на понятие профориентации, которые объясняются тем, что это комплексная проблема, а поэтому подходы к её определению могут быть различными.

Если рассматривать профессиональную ориентацию через призму педагогической практики, проходящей под важнейшим влиянием учителей школ, преподавателей и мастеров УПК и др., то принятие этой точки зрения в качестве единственной и главной создает педагогический образ профориентации [3].

Если же на этот процесс посмотреть через призму психологической науки, то в этом случае, на первый план выступают психологические понятия и концепция, объясняющие особенности того или иного выбора. В рамках этого подхода формируется и соответствующий образ профориентации как психологического процесса, состоящего из двух взаимосвязанных сторон:

- воздействия на психику обучающегося с целью формирования профессиональных намерений, осуществления такого выбора профессии, который бы соответствовал интересам и способностям личности и одновременно находился бы в соответствии с общественными потребностями [3].
- принятие обучающимися решения о своем профессиональном выборе.

С целью определения уровня знаний о профессиях обучающихся 4Б класса МАОУ лицей № 51 г. Томск, было проведено анкетирование с 28 января по 1 февраля 2019 г.

Проанализировав ответы обучающихся, получили следующие результаты. Покажем их в таблицах.

Таблица 1

**Выявление знаний о профессиях по описанию**

<b>Вопросы анкеты</b>	<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>
Как называется профессия, представитель которой занимается покрасочными работами?	Художник – 26%	Оформитель – 16%	Маляр – 58%
Какой врач лечит ухо, горло, нос?	Отоларинголог – 32%	Офтальмолог – 42%	Педиатр – 26%

<b>Вопросы анкеты</b>	<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>
Как называется профессия, представитель которой проектирует здания?	Строитель – 26%	Чертежник – 32%	Архитектор – 42%
Представитель какой профессии лечит животных?	Врач – 0%	Животновод – 5%	Ветеринар – 95%

Таблица 2

### **Выявление знаний о профессиях**

Назови профессии, которые ты знаешь. Чем занимаются люди – представители этих профессий?	1–2 профессии – 57%	3–4 профессии – 32%	Более 4 профессий – 11%
Где работают твои родители? Как называется их профессия?	Не знают – 16%	1 родитель – 37%	2 родителя – 47%

Таблица 3

### **Выявление знаний о назначении профессий**

<b>Вопросы анкеты</b>	<b>Правильно</b>	<b>Неправильно</b>
Чем занимается художник?	100%	0%
Чем занимается учитель?	100%	0%
Чем занимается геолог?	32%	68%

Таблица 4

### **Выявление мотивации**

<b>Вопросы анкеты</b>	<b>Не знает</b>	<b>Назвал профессию</b>	<b>Назвал и объяснил</b>		
Какой бы профессией ты хотел заниматься? Почему?	11%	16%	74%		
Какая профессия тебе нравится? Почему?	5%	32%	63%		
	<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
Что необходимо тебе делать, чтобы стать профессионалом своего дела	читать книги – 26%	изучать школьные предметы – 42%	получать сведения из разных источников – 16%	интересоваться у взрослых – 0%	свой вариант ответа – 16%

Результаты анкетирования, представленные в таблице, дают возможность понять, что уровень сформированности знаний о профессиях у обучающихся недостаточный. Полученные данные свидетельствуют

о необходимости улучшения работы по формированию знаний о профессиях у младших школьников.

### **Литература**

1. Официальный сайт Образовательных организаций Московской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edumsko.ru> (дата обращения: 30.03.2019).
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: 31.03.2019).
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 матем. спец. пед. вузов и ун-тов. – Москва: Просвещение, 2008. – 224 с.

УДК 373.31

ГРНТИ 14.07.09

## **МЕТОД ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «АЗБУКА БЕЗОПАСНОСТИ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

## **THE METHOD OF THE BUSINESS GAME IN PROGRAM IMPLEMENTATION “ABC SECURITY” IN PRIMARY SCHOOL**

***К.Ю. Кручинина***

Научный руководитель: В.Н. Куровский, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск*

*Ключевые слова:* метод, метод деловой игры, деловая игра, обучение младших школьников, безопасность жизнедеятельности.

*Key words:* method, the method of the business game, business game, primary school education, life safety.

*Аннотация.* В статье дано обоснование необходимости применения метода деловой игры при преподавании основ безопасности жизнедеятельности младшим школьникам в общеобразовательных организациях. Рассмотрены основные аспекты использования метода деловой игры при обучении младших школьников, в частности при обучении основам безопасности жизнедеятельности. Определена специфика содержания преподавания внеурочного курса «Азбука безопасности» начальной ступени образования. Показано применение метода деловой игры на примере МБОУ «Северская гимназия», г. Северск Томской области.

Развитие современной школы предполагает использование в учебной деятельности активных и интерактивных методов обучения, которые подразумевают не только применение средств наглядности и практических методов, но и выстраивание продуктивных отношений между субъектами учебного процесса. Сейчас обучение должно быть направлено на формирование сильной личности, способной разрабатывать

собственную стратегию поведения и нести за нее ответственность, чтобы комфортно жить и работать в постоянно меняющемся мире.

Одними из важнейших компонентов учебного процесса являются методы, методические приемы обучения. Понятие метод, если перевести буквально, это путь к чему-либо, что означает определенным образом упорядоченную деятельность учителя и ученика, то есть способ к достижению определенной цели, а так же деятельность, направленную на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения. Без соответствующих методов деятельности невозможно реализовать цели и задачи, достичь усвоения обучающимися определенного содержания учебного материала.

Методы подразделяют по источникам передачи и характеру восприятия информации на словесные, наглядные и практические (С.И. Перовский, Е.Я. Голант). В зависимости от основных дидактических задач, реализуемых на данном этапе обучения, методы подразделяют на методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений, навыков (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).

В педагогической практике, в частности на уроках безопасности жизнедеятельности, применяются различные активные методы и методические приемы для более продуктивного обучения. Большой вклад в систему школьного образования вносят игры, ведь они являются неотъемлемой частью человеческой жизни. Йохан Хейзинг написал книгу в 1938 году «*Homo ludens*» («Человек играющий»). В ней он излагает свои мысли о роли игры в жизни отдельного человека, а также всей человеческой цивилизации. Существует огромное разнообразие игр – спортивные, компьютерные, интеллектуальные и другие [1].

С самых давних времен игра является средством развития личности и неотъемлемым видом деятельности ребенка, школьника, взрослого человека. Она помогает ему не только отдыхать, но и развиваться, а также познавать окружающий его мир. Игра – это активный вид деятельности, который направлен на освоение и совершенствование нового опыта. В свою очередь, опыт, полученный во время игры, повышает у человека навыки самоуправления поведением. Если говорить конкретно о влиянии игры на младший школьный возраст, то она (игра) является основной ведущей деятельностью младшего школьника и поэтому органично вписывается в образовательный процесс.

Основу игрового метода составляют разнообразные переживания, значимые для играющего. По мнению Д.Б. Эльконина, стоит мотивировать школьников на приобретение новых способов действия, так как это влияет на развитие личности [2]. Именно поэтому педагоги

уже давно стали использовать игровые методы, которые осуществляют такие важнейшие функции как развлекательная, коммуникативная, коррекционная, игротерапевтическая, диагностическая и др.

Игровые воздействия определяются мотивами и целями субъекта. В силу этой особенности, игра является проявлением инициативы, в которой разрешается расхождение между быстрым ростом запросов и потребностей младшего школьника, определяющим мотивацию его деятельности, и ограниченностью его возможностей. Делаем вывод, что игра – это способ реализации потребностей и запросов ребенка в рамках его собственных, доступных на данный момент ресурсов [3].

В игровой деятельности одни предметы могут заменяться другими (палка – автомат и т.п.). Возможность замещать функционирующие в неигровом действии предметы иными, подходящими для выполнения игрового действия – это еще одна выделяющаяся черта игры. Важно отношение человека к предмету и наоборот. Абстрактные свойства предмета не имеют значение, вследствие чего меняется функция предмета и его роль [4]. Деловая игра в свою очередь подразумевает постановку проблемной ситуации, максимально приближенной к реальной, поэтому предметы в игре могут использоваться настоящие, насколько это возможно.

Во время игры происходит мысленный переход из реальной ситуации в воображаемую. Игра, как взрослого человека, так и младшего школьника, связана с проявлением их воображения и выражает потребность в преобразовании действительности. В этот момент формируется умение к творческому преобразованию реальности. Основным значением игры является возможность преобразовать реальность, отображая ее [5].

В первые годы жизни для ребенка игра становится способом формирования его личности. Игра – это первая деятельность, которая формирует фундамент жизнедеятельности ребенка, в том числе безопасной жизнедеятельности, которой принадлежит первостепенная роль в обогащении его внутреннего мира и общего развитии. Результаты происходящего в ходе игры развития зависят от того, какое содержание приобретает игра, отражающая окружающую ребенка жизнь старших.

Деловые игры уже давно используются во всем мире для обучения серьезных и взрослых людей. Этот метод имеет большие преимущества по сравнению с другими. Приняв участие в деловой игре, получаешь не только знания, но и ценный опыт, который в условиях обычной жизни будет приобретаться годами. С помощью этого метода можно вырабатывать важные качества личности, которые способствуют успешной работе: коммуникативность, лидерские качества, умение

выходить из самых сложных и меняющихся ситуаций. Деловые игры дают возможность имитировать стрессовые и критические ситуации, тренировать не только отдельных людей, но и команду, учить быть командой [6].

Деловая игра, как метод в педагогике, это средство развития творческого мышления, обучения и воспитания школьника. Она является наилучшим из активных методов проведения занятий с обучающимися, так как использует имитацию ситуаций или условия профессиональной деятельности (включая экстремальные) для поиска новых решений возникающих проблем.

Актуальность метода деловой игры для обучения младших школьников безопасной жизнедеятельности состоит в том, что она дает возможность ее участникам проверять разные способы поведения, а также совершать ошибки, которые нельзя себе позволить в действительности, то есть игра имитирует реальную жизнь. Что позволяет ученикам понимать мотивы своего учения, своего поведения как в игре, так и в жизни, а также помогает осознать собственную самостоятельную деятельность и предвидеть ее ближайшие результаты.

Деловые игры имеют характерные признаки:

- моделирование жизненных ситуаций;
- осуществление процесса «принятия цепочки решений». В деловой игре моделируется такая система, которая является постоянно изменяющейся в зависимости от возникновения дополнительных сюжетных линий и рассматривается как подвижная и постоянно развивающаяся. Решения, принимаемые участниками игры на разных этапах «цепочки», могут воздействовать на конечное решение и, соответственно, видоизменять ее первоначальную модель.
- распределение ролей между участниками игры;
- возможное возникновение противоречий между участниками игры, а также конфликта интересов;
- присутствие управляемого эмоционального напряжения;
- взаимодействие участников, играющих те или иные роли;
- наличие единой игровой цели у всего игрового коллектива;
- коллективная выработка решений участниками игры;
- множество решений;
- наличие системы индивидуального или группового анализа и оценки деятельности участников игры [1].

Основным элементом деловой игры, как одного из активных методов обучения, является имитационная модель проблемной ситуации, решаемой в игре. Именно она дает возможность осуществлять «принятие цепочки решений». Моделями могут быть ситуации, угрожающие жизни и здоровью человека, совокупность правил поведения,



природные явления, нерациональная деятельность человека и т.п. Таким образом, имитационная модель проблемной ситуации создает проблемное поле игры.

Участники, группы (команды) деловой игры являются субъектами игрового процесса. При этом имитируется модель проблемной ситуации, распределяются роли, происходит взаимодействие участников с определением конкретных правил игры, что приводит к многовариантности «принятия цепочки решений», что непосредственно влияет на конечное решение проблемной ситуации.

Все игровая деятельность происходит на фоне и в соответствии с дидактической моделью игры, включающая в себя такие элементы, как систему оценивания, игровую модель деятельности, действия игротехника и все то, что служит обеспечением достижения учебных целей игры [7].

Метод деловых игр проходит апробацию на занятиях по программе внеурочной деятельности «Азбука безопасности» для учеников начальных классов на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Северская гимназия» последние два года. Данный метод стал применяться нами для большей заинтересованности, эффективности и продуктивности обучения на занятиях по безопасной жизнедеятельности младших школьников. Нами были инициированы идеи, спроектированы и проведены занятия по темам:

Город в котором мы живем. Возможные опасные ситуации. Безопасный путь в школу (1 класс, модуль «Безопасность на дороге»);

Безопасность на льду, во время паводка (1 класс, модуль «Безопасность человека»);

Бытовые приборы. Безопасность при пользовании (1 класс, модуль «Безопасность человека»);

Автомобиль. Детское сиденье. Ремень безопасности (2 класс, модуль «Безопасность на дороге»);

Обязанности пассажиров (2 класс, модуль «Безопасность на дороге»);

«Пиротехнические изделия – это опасно!» (2 класс, модуль «Безопасность человека»);

Вредные привычки (2 класс, модуль «Расти здоровым»);

Криминогенные ситуации (3 класс, модуль «Безопасность человека»);

Интернет. Поиск информации (4 класс, модуль «Информационная безопасность») и т.д.

При разработке, проведении и подведении итогов занятий с использованием метода деловой игры нами были выделены такие этапы как:

– инициация идеи занятия;

- отбор информации, разработка и подготовка сценария игры, с обязательным акцентом на том «что проводить», «чем проводить», «где проводить», и «как проводить», не забывая о поощрении ее участников;
- продумывание системы оценивания этапов игры и ее результатов;
- непосредственное проведение самого занятия с детьми;
- подведение итогов игры и занятия в целом.

При анализе полученных результатов обучения с использованием данного метода мы пришли к выводу, что деловые игры позволили нам легко заинтересовать младших школьников весьма сложной тематикой для внеурочной деятельности, а ведь посещение занятий по программе «Азбука безопасности» осуществляется по желанию ребенка без какого-либо принуждения со стороны учителя. Дети, по нашим наблюдениям, с большим удовольствием «играют» на занятиях.

Деловые игры позволили также получить максимальный образовательный эффект усвоения учебного материала (до 90% по «Конусу обучения Эдгара Дэйла»). Результатом чего стало умение детей распознавать проблемные ситуации, анализировать их и принимать правильные (безопасные) «цепочки решений». При этом школьники на занятиях могли свободно перемещаться по аудитории, что, конечно, позволяло им снимать мышечную усталость от долгого сидения на основных уроках. Нами, также была отмечена активизация творческих, интеллектуальных способностей, развитие воображения, памяти и мышления.

### **Литература**

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–68.
2. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – №2. – С. 61–69.
3. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. Москва: Педагогика, 2011. – 544 с.
4. Бондаревский, В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию / В.Б. Бондаревский. – Москва: Просвещение, 2015. – 247 с.
5. Гуревич, П.С. Психология и педагогика / П.С. Гуревич. – Москва: Проект, 2014. – 352 с.
6. Лихачева, Л.Д. Деловая методическая игра «Методическое путешествие» / Л.Д. Лихачева / Классный руководитель. – 2004. – № 4. – С. 43–48.
7. Алапьева, В.Г. Методические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр / В.Г. Алапьева. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 192 с.

## **ЧТО ЗНАЧИТ «УЧИТЬ ПОНИМАНИЮ ТЕКСТА»? WHAT DOES LEARN UNDERSTANDING A TEXT MEAN?**

***Ю.С. Ламтева***

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

*Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

*Ключевые слова:* восприятие и анализ информации, работа с текстом, понимание текста, интерпретация текста, рефлексия.

*Key words:* perception and analysis of information, work with text, text understanding, text interpretation, reflection.

*Аннотация.* В статье анализируется формирование навыков работы с текстом с использованием традиционных стратегий в начальной школе, где ключевым является не понимание, а запоминание текста, не поиск нужной информации, а использование готовых текстов, предложенных учебником. Приведен сравнительный анализ сформированных навыков понимания текста у младших школьников при традиционном и альтернативном обучении пониманию текста.

Известно, что информация, повторяясь, теряет свою ценность и в итоге перестает быть информацией.

*И.Р. Гальперин*

В условиях ускорения темпа жизни, многозадачности, нарастания объема информации, бесконечного, разнообразного информационного потока мы говорим о новых условиях, которые порождают необходимость быстрого отбора нужной и актуальной информации. Формируются новые навыки существующих видов деятельности человека, ребенка. Происходит формирование новых способностей к восприятию и анализу информации. Так становится очевидным востребованность умений работы с информацией в разных формах с целью решения учебных и практических задач.

Задача современной школы – научить детей универсальным способам действий. Чтение и работа с текстом являются метапредметным результатом, связующим звеном всех предметных областей. Данный результат предполагает формирование в процессе обучения таких читательских действий, как поиск информации, выделение нужной для решения практической или учебной задачи информации, систематизация, сопоставление, анализ и обобщение имеющихся в тексте идей и информации, их интерпретация и преобразование. Использование полученной из разного вида текстов информации для установления

несложных причинно-следственных связей и зависимостей, объяснения, обоснования утверждений, а также принятия решений в простых учебных и практических ситуациях [1]. Актуальность данного результата очевидна с одной стороны, но также очевиден факт низкого уровня владения данным умением. Практика показывает, что дети затрудняются работать с текстом: не могут качественно обработать информацию, полученную из текста: плохо определяют смысл прочитанного, нечетко отделяют главную информацию от второстепенной, испытывают трудности при интерпретации текста, зачастую не приводят доводы в защиту своего мнения (не используя предложенный текст и не применяя другие источники) [2].

Цитаты четвероклассников: *«Я читаю текст несколько раз, запоминаю, а потом подглядываю...»*; *«Ну в основном много искать информации не надо, она уже есть в учебнике, там и смотрю»*; *«Если надо пересказать, то читаю текст, могу несколько раз, потом пересказываю»*; *«С текстом как работаю?.. ну... читаю-читаю-читаю и запоминаю»*; *«Текст читаю для того, чтобы потом выполнить задание, которое есть в учебнике»*. Анализируя ответы детей можно сделать вывод о том, что ключевым является не понимание, а запоминание текста, не поиск нужной информации, а использование готовых текстов, предложенных учебником.

Таким образом, в традиционной практике учителя, в методике работы остаются «белые пятна». Способность воспроизводить содержание текста, делить его на законченные части, выделять в них главное, определять с помощью учителя смысл всего текста в целом – традиционно понимается как умение работать с текстом. Работа с текстом становится формальной. На уроках литературного чтения: прогнозируем, о чем текст, читаем, даем оценку поступкам, характеристику образам, выделяем главную мысль. На уроках математики учим работе с текстом задач: читаем, составляем план решения, решаем, проверяем. На уроках окружающего мира: рассказываем, читаем, стараемся запомнить и пересказать.

Что же тогда значит – учить пониманию текста? Понимание текста выражается в способности интерпретировать текст. Интерпретировать – значит уметь разъяснять и истолковывать информацию своими словами. Как часто ученик на уроке проговаривает или прописывает полученную информацию своими словами для того, чтобы осознать, понял он ее или нет? Каждый ли ученик и на каждом ли уроке имеет возможность высказываться, давая развернутый ответ, демонстрируя уровень владения новой информацией? Чаще всего на уроке звучат односложные ответы. Формулирует и задает вопросы к тексту опять же чаще всего учитель. Это однозначно влияет на понимание и осоз-

вание информации полученной из текста. Что это воспитывает и развивает? Это парадокс традиционных стратегий обучения работе с текстом. Что необходимо для того, чтобы формировались такие навыки, как создание своего текста на основе прочитанного, сравнение информации из нескольких источников, способность рефлексировать на содержание, уметь оценивать прочитанное, производить новые смыслы, создавать новый текст, информацию, свойственные грамотному читателю. И опять парадокс традиционного обучения работе с текстом. Например, изложение, обучающиеся передали содержание прочитанного им текста. Кто прочитает все получившиеся варианты? Кто проанализирует, прорефлексирует на содержание, оценит успешность понимания детьми предложенного текста. У кого развиваются навыки работы с текстом? У учителя... [4]. Таким образом, работа с текстом при традиционном обучении не позволяет формировать навыки, необходимые для понимания, интерпретации и рефлексии на содержание. Необходимы альтернативные стратегии работы с текстом.

Попробуем проанализировать, какими же умениями должен обладать ученик, наученный пониманию текста при традиционном и альтернативном обучении.

Таблица 1

**Сравнительный анализ сформированных навыков  
понимания текста у младших школьников**

<b>Традиционное обучение пониманию текста</b>	<b>Альтернативное обучение пониманию текста</b>
Не владеет разными видами чтения.	В зависимости от учебной задачи использует разные виды чтения.
Разграничивают понятное и непонятное в тексте.	Разграничивает понятное и непонятное в тексте. Критически относится к достоверности информации.
Когда возникает вопрос, ответ ищет в учебнике или объясняет учитель.	Когда возникает вопрос, ответ на него ищет, используя разные источники информации.
Непонятные слова пытается объяснить с помощью взрослых.	Значение непонятных слов может узнать с помощью словарей, Интернет-ресурсов. Из нескольких определений выбрать подходящее.
Пересказывает текст (кратко, выборочно, подробно) после его усвоения.	Пересказывают текст своими словами. Создает собственные тексты на основе прочитанных.
Работая с текстом, делит на части.	Работая с текстом, выделяют главную и второстепенную информацию.
Не использует собственный письменный текст как итог восприятия и понимания текста	Использует письменные тексты и владеет навыками рефлексии на них (сравнивает разные точки зрения, обобщает разного рода информацию); использует их содержание для достижения собственных целей [5].

Следовательно, для обучения пониманию текста необходимо специально организованное обучение, создание специальных условий, которые позволяли бы многократно проговаривать и письменно излагать полученную информацию, выслушивать и прочитывать разные варианты интерпретации текста, возможность на каждом уроке высказываться по ходу работы с текстами и материалом урока. Важным будет и соблюдение следующих условий:

- открытое образовательное пространство;
- доступ к разным источникам информации;
- использование электронных образовательных ресурсов;
- системность в работе над пониманием текста;
- работа над развитием мыслительных процессов.

### **Литература**

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы» / О.М. Александрова, Ю.Н. Гостева, И.Н. Добротина, И.П. Васильевых, И.В. Ускова // Русский язык в школе. – № 1. – 2017. – С. 3–12.
3. Гальперин, Р.И. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006. – 144 с.
4. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК. 2005. – 800 с.
5. Ковалева, Г.С., Красновский, Э.А. Новый взгляд на грамотность // Первое сентября. – 2005. – № 14.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23.09

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **FORMATION OF PREREQUISITES FOR REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

***Н.В. Лантина***

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

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

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия, регулятивный компонент, готовность к школе, старший дошкольный возраст.

*Key words:* universal learning activities, regulatory component, readiness for school, older preschool age.

*Аннотация.* Одним из наиболее важных и ответственных этапов жизни каждого ребёнка является завершение дошкольного периода и поступление в школу. При переходе из детского сада в школу на смену играм приходят занятия; игровая деятельность сменяется на учебную. В данной статье раскрывается вопрос формирования предпосылок регулятивных универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста. Приведены результаты диагностического исследования группы детей старшего дошкольного возраста.

Качественные изменения в системе общего образования привели к признанию дошкольного образования в качестве первоначальной ступени образования. Что повлекло появление новых категорий – универсальных учебных действий (УУД) в системе начального образования и предпосылок универсальных учебных действий в системе дошкольного образования.

Изучение научной литературы показало, что исследованием понятий «универсальные учебные действия», «регулятивные универсальные учебные действия», «учебная деятельность» и «учебное действие» занимались многие зарубежные и отечественные педагоги и психологи. Так, например, советский психолог В.В. Давыдов понимает под термином «учебная деятельность» целенаправленное преобразование того или иного материала [1].

Учебная деятельность Г.А. Цукерман понималась как системная организация содержания обучения. По ее мнению, лишь в учебном сотрудничестве рождается субъект учебной деятельности [2].

Группой авторов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская) понятие «учебные действия» рассматривалось как совокупность методов действий учащегося, которые обеспечивают самостоятельное овладение новыми знаниями и формирование умений [3].

По мнению А.В. Федотовой, «универсальные учебные действия» – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

Важное место в формировании умения учиться занимают «регулятивные универсальные учебные действия», обеспечивающие организацию, регуляцию и коррекцию учебной деятельности. По замыслу авторов Федерального государственного образовательного стандарта, для появления регулятивных универсальных учебных действий выпускники детского сада должны овладеть всеми типами учебных действий,

включая способность принимать и сохранять учебную цель, задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение.

*Регулятивные универсальные учебные действия* – это действия, которые обеспечивают обучающимся организацию и коррекцию своей учебной деятельности [4]. К ним относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка.

*Целеполагание* предполагает соотнесение уже известных и усвоенных детьми знаний с ещё не изученной информацией.

*Планирование* подразумевает построение порядка своих действий, учитывая внешние факторы, промежуточные цели и итоговый результат. Чтобы сформировать план деятельности, педагогу необходимо определить и проанализировать каждый из этапов работы. Так, для того, чтобы решить учебную задачу педагог может предложить план с проведением беседы и использованием наглядного материала. К примеру, для изучения и закрепления нового звука, следует придерживаться следующей логики: знакомство со звуком, буквой этого звука, а затем произношение и чтение слов с уже знакомым звуком и буквой.

Для формирования предпосылок действий планирования собственной учебной деятельности эффективны следующие приёмы: обсуждение готового плана решения учебной задачи, работа с деформированным планом решения учебной задачи, использование плана с недостающими пунктами, составление своего плана решения учебной задачи.

*Прогнозирование* – это предвидение возможных результатов, итогов и уровня усвоения знаний.

*Контроль* – следование заданным правилам и эталону для достижения лучшего результата, основываясь на желании соответствовать образцу и предъявляемым требованиям.

*Коррекция* – внесение изменений в ходе выполнения или по итогу своей работы с целью соответствовать заданному эталону, образцу. Коррективы вносятся ребёнком по результату оценки его деятельности им самим, другими детьми и педагогом.

*Оценка* – определение качества и эффективности своей деятельности по окончании работы. Как правило, при оценке ребёнок ориентируется на данный ему образец.

Современные исследования дошкольного образования показывают, что всё больше педагогов и психологов интересуются проблемой формирования предпосылок универсальных учебных действий. Однако, несмотря на эти исследования, направленные на изучение регулятивных универсальных учебных действий, существует недостаток



методических подходов в работе с регулятивным компонентом, ориентированным на детей дошкольного возраста в условиях ДОУ.

На базе МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 89 г. Томска было проведено диагностическое исследование по определению уровня сформированности регулятивного компонента у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста (5–6 лет) в количестве 26 человек, из них 14 мальчиков (54%) и 12 девочек (46%).

Диагностика уровня сформированности предпосылок регулятивных универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста позволяет определить готовность будущего школьника к новому для него виду деятельности – учебной деятельности. По сравнению с привычной игровой, учебная деятельность предполагает свои требования – ориентацию на результат, произвольность и обязательность. Соблюдение определённых условий, требований и правил, направленность на образец – все эти умения содержат в себе универсальные учебные действия, точнее, их предпосылки.

Для диагностики сформированности отдельных предпосылок регулятивных универсальных учебных действий (произвольность и саморегуляция) у детей старшего дошкольного возраста была проведена методика Д.Б. Эльконина «Графический диктант». Она позволила выявить способность детей целенаправленно и осознанно выполнять заданное действие, а также регулировать свои действия в соответствии с заданной ситуацией. Исследование уровня сформированности произвольности и саморегуляции детей выявило следующие результаты.

Высокий уровень сформированности таких показателей регулятивных универсальных учебных действий, как произвольность и саморегуляция имеют 7 детей (2 мальчика – 8% и 5 девочек – 19%), средний уровень имеют 8 детей (5 мальчиков – 19% и 3 девочки – 12%), низкий уровень – у 11 детей (7 мальчиков – 27% и 4 девочки – 15%). Таким образом, существует необходимость специально организованной совместной деятельности взрослых и детей по развитию форм произвольности детей с целью профилактики будущих трудностей в школьном обучении.

Дальнейшая наша работа предполагает дополнительное диагностическое исследование с использованием двух методик: методика «Рисование по точкам» (А.Л. Венгер), направленная на диагностику умения планировать свои действия и «Проба на внимание» (П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая), направленная на выявление уровня сформированности умения находить различия в объектах. По завершению этапа констатирующего эксперимента, исходя из полученных данных по проведённым методикам, будет разработан формирующий этап

эксперимента, который предполагает целенаправленную работу по формированию предпосылок универсальных учебных действий (УУД) у детей старшего дошкольного возраста данной группы.

### **Литература**

1. Давыдов, В.В. Что такое учебная деятельность? / В.В. Давыдов // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 12–18.
2. Цукерман, Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 27–43.
3. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.
4. Зимняя, И.Ю. Формирование коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий в процессе группового взаимодействия младших школьников / И.Ю. Зимняя // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 1. – С. 532–534.

УДК 37  
ГРНТИ 14.23.09

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОГО РУЧНОГО ТРУДА**

## **DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF CHILDREN IN THE PROCESS OF CREATIVE MANUAL LABOR**

*А.А. Ларина*

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

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

*Ключевые слова:* развитие речи, дети дошкольного возраста, творческий ручной труд.

*Key words:* speech development, preschool children, creative manual labor.

*Аннотация.* В данной статье описывается необходимость и эффективность использования творческого ручного труда для развития речи детей в дошкольных учреждениях.

В условиях внедрения ФГОС ДО актуальным становится вопрос поиска новых, наиболее эффективных форм и методов развития речи детей дошкольного возраста. Это связано с тем, в настоящее время значительно возрастают требования образовательному процессу, связанному с развитием речи детей, и важно, чтобы его организация соответствовала этим требованиям.

Многие педагоги и психологи говорили о необходимости развития речи детей дошкольного возраста, но каждый из них придерживался определенной позиции, рассматривал различные формы реализации.

Е.А. Флёрина занималась проблемой использования художественного слова в развитии речи детей; Е.И. Тихеева отводила особое место экскурсиям и осмотрам, как одним из путей развития речи детей; Е.Н. Водовозова считала, что воспитание должно осуществляться на основе народной речи, народного творчества. Н.К. Крупская призывала развивать речь посредством живых наблюдений, а также неоднократно подчеркивала роль книги в развитии детской речи. В.И. Логинова, чьи взгляды формировались под влиянием А.М. Леушиной, являлась последовательницей Е.И. Тихеевой и уточнила методику обогащения словаря за счет знакомства детей со свойствами предметов, их признаками и качествами, материалами из которых они сделаны. Также В.И. Логинова показала влияние системы знаний о предметах на умственное, речевое развитие, на воспитание уважительного отношения к труду людей, создающих эти предметы [1].

Несмотря на теоретическое богатство работ педагогов и психологов на тему развития речи, существует проблема, которая заключается в том, что возможности творческой трудовой деятельности чаще всего рассматривают как способ развития творческих способностей и мелкой моторики детей дошкольного возраста, а для речевого развития потенциал творческого ручного труда является недооцененным.

Таким образом, наше исследование нацелено на изучение влияния творческого ручного труда на речевое развитие детей дошкольного возраста.

В контексте нашего исследования важно обратиться к изучению основных ключевых понятий, таких, как «развитие речи» и «творческий ручной труд».

По мнению Е.Н. Водовозовой, развитие речи – это овладение ребенком языковыми навыками – фонетическими, грамматическими, лексическими, и становление коммуникативных способностей, что важно не только для формирования культуры речи, но и для культуры общения [1].

И.П. Павлов рассматривал речь как кинестетические импульсы, идущие в кору головного мозга от органов речи [4].

Мы же будем придерживаться определения, предлагаемого Е.Н. Водовозовой.

Также, следует обратить внимание на определение творческого ручного труда, ведь при его реализации развиваются такие познавательные процессы, как: воображение, внимание, представление и, что наиболее важно, речь. Поскольку человек – существо социальное, то развитие речи является важнейшим средством коммуникации, способным удовлетворить одну из основных потребностей человека – потребность в общении. Данное понятие было рассмотрено такими

учеными, как: Т.А. Гомыриной и В.П. Дудьевым. Проанализировав оба определения, сделан вывод, что мы будем придерживаться позиции В.П. Дудьева, поскольку он рассматривал творческий ручной труд как составную часть системы трудового воспитания дошкольников и младших школьников; на занятиях по ручному дети приобретают первоначальные трудовые навыки, овладевают доступными приемами работы с бумагой, картоном, тканью и другими материалами, в процессе чего у них формируются различные двигательные навыки, развивается ручная моторика. Взаимосвязи речи и мелкой моторики исследовали М.М. Кольцова и ее последовательница М.И. Рузина. Они выяснили, что центры головного мозга, отвечающие за речевые функции, связаны с рукой, а шевеление пальцами посылает определенный импульс в соответствующие речевые зоны.

Нами был проанализирован ФГОС ДО (п. 2.6), также статья Белошистой А.В. и Жуковой О.Г. «Развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста на занятиях ручным трудом», где авторы рассматривают условия формирования у ребенка положительной мотивации к трудовой деятельности и чувства уверенности в том, что он может качественно влиять на окружающий его мир вещей [2]. А также статья Данилиной Т. и Титаевой О. «Рукоделие с использованием швейной машинки», в которой рукоделие рассматривается как способ целостного развития ребенка, формирования его характера, благодаря многостороннему охвату разнообразных мыслительных и двигательных операций на занятиях [3].

Особое внимание обратим на статью Г.В. Урадовских «Руки учат говорить», в которой представлена система занятий Г. Урадовских по конструктивной и изобразительной деятельности [5]. Основанием системы занятий, предложенной автором, является представление о взаимосвязи продуктивной деятельности ребенка и его речи. Но данная система разработана для детей с общим недоразвитием речи.

Проанализировав данные источники, мы выделили 3 основных направления развития речи, а именно:

- Диалогическая речь;
- Монологическая речь;
- Лексический строй речи;

На базе МАДОУ детского сада №73 нами было проведено исследование на выявление уровня речевого развития среди детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 21 ребенок в возрасте 5–6 лет. За основу исследования была взята методика обследования по Ушаковой О.С., Струниной Е.М. В данную диагностическую методику были внесены некоторые изменения, связанные

со спецификой анализа словаря детей: владение терминологией, связанной с ручным трудом.

Рассмотрим, какие возможности предоставляет творческий ручной труд для развития трех основных направлений: диалогическая речь, монологическая речь и лексический строй речи. Для наглядного примера мы оформили таблицу, в которой представлены взаимосвязь сторон речевого развития с рассматриваемым видом деятельности.

Таблица 1

### Развитие речи дошкольников средствами ручного труда

Сторона развития речи	Связь с творческим ручным трудом	Пример применения
Диалогическая речь	1) Умение задавать вопросы уточняющего характера по изготовлению изделия (Как правильно разрезать ткань, чтобы получилось 8 ног для осьминога?); 2) Умение полно и точно отвечать на поставленные вопросы об изготовленном изделии (Осьминог сделан из ткани).	1) Из скольких деталей сделан наш осьминог? 2) Из чего (какого материала) сделан осьминог?
Монологическая речь	1) Составление рассказа, описывающего изготовленное изделие (Я взял(а) кусочек ткани, по краям разрезал(а) ножницами его на 8 частей и получились щупальца. Потом я взял(а) кусочек ваты и положила его в центр разложенной ткани. Собрал(а) все вместе и завязал(а) ленточкой. Потом я взял(а) клей и приклеил(а) глазки к основанию); 2) Создание собственной сказки по конкретному предмету. (Жил-был осьминог Арнольд. Однажды, он оказался на берегу океана, потому что был шторм. Сначала он плакал и не знал, что ему делать дальше, а потом решил отправиться в путешествие, так он и пришел в наш детский сад).	1) Что ты делал для того, чтобы у тебя получился осьминог? 2) Придумай сказку, в которой будет описано то, как твой осьминог попал к нам в группу.
Лексический строй речи	1) Обогащение словаря за счет названий материалов и инструментов (ножницы, ткань, клей-карандаш, нить для фиксации, вата); 2) Обогащение словаря за счет усвоения свойств материалов (ткань: мягкая, эластичная); 3) Обогащение словаря за счет названия конкретных приемов (Мы взяли кусочек ткани, сложили его пополам и ножницами вырезали 4 полоски).	1) Что понадобилось для того, чтобы сделать изделие? 2) Какая ткань на ощупь? 3) Что мы сделали для того, чтобы у нашего осьминога получилось 8 ног?

Результаты исследования показали, что больше половины детей имеют средний уровень развития речи: дети подбирают точные по смыслу слова к речевой ситуации, четко, но не развернуто отвечают на поставленные вопросы, используют существительные, но не всегда в правильном числе и падеже, недостаточно владеют тематической терминологией, затрудняются в составлении предложений с ее использованием. Семеро детей показали высокие результаты: дети подбирают точные по смыслу слова, используют их вне зависимости от ситуации, четко и развернуто отвечают на поставленные вопросы, осознанно относятся к грамматическим конструкциям, хорошо владеют терминами определенной тематики. И всего лишь 2 ребенка имеют низкий уровень речевого развития: дети имеют небогатый запас слов в активном и пассивном словаре, затруднительно отвечают на поставленные вопросы, делают это чаще всего с помощью взрослых, используют существительные, но редко в правильном числе и падеже.

В завершение можно сказать, что нельзя недооценивать возможности творческого ручного труда, ведь он выступает не только средством развития творческих способностей и мелкой моторики рук, но и познавательный элемент речевого развития.

---

### Литература

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Речевое развитие дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Просвещение, 2014. – 160 с.
2. Белошистая, А.В. Развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста на занятиях ручным трудом / А.В. Белошистая, О.Г. Жукова. // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 2. – С. 12–16.
3. Данилина, Т. Рукоделие с использованием швейной машинки / Т. Данилина, О. Титаева // Дошкольное образование. – 2014. – № 3. – С. 24–28.
4. Короткова, О.Н., Короткова, Г.Н. Развитие речи у детей в детском саду / О.Н. Короткова, Г.Н. Короткова. – Ярославль: Академия развития, 2015. – 192 с.
5. Урадовских, Г. Руки учат говорить / Г. Урадовских // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 4. – С. 9–12.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РАБОТЕ  
С ИНФОРМАЦИОННЫМ И ЛИТЕРАТУРНЫМ  
ТЕКСТОМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL  
ACADEMIC EDUCATION INSTITUTIONS  
WHEN WORKING WITH INFORMATION AND  
LITERARY TEXT AT ELEMENTARY SCHOOL**

*Е.А. Макарова*

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

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

*Ключевые слова:* познавательные универсальные учебные действия, литературный текст, информационный текст, критического мышления через чтение и письмо.

*Key words:* cognitive universal learning activities, literary text, informational text, critical thinking through reading and writing.

*Аннотация.* В данной статье описываются приемы работы с информационным и литературным текстом в начальной школе на уроках литературного чтения и окружающего мира. Об эффективности приемов, можно судить по результатам диагностики, проведенной перед началом использования данных приемов и во время. На основе полученных результатов, сделан вывод о том, что продуктивное формирование познавательных универсальных учебных действий при работе с информационным и литературным текстом проводится по средствам использования ряда специальных приемов технологии РКМЧиП.

В период прохождения государственной практики и в начале своей педагогической деятельности в школе я столкнулась с трудностью по формированию у детей познавательных универсальных учебных действий (далее УУД), которые включают ***общеучебные и логические действия, постановку и решение проблем.***

В соответствии с требованиями ФГОС НОО у выпускника начальной школы должны быть сформированы следующие универсальные действия:

**1. *Общеучебные:***

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации;
- знаково-символические;

- умение структурировать знания;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели.

## **2. Логические:**

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;
- выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов;
- подведение под понятия, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

## **3. Постановка и решение проблемы:**

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Опыт коллег-наставников и мой личный опыт показывают, что процессу эффективного формирования познавательных УУД способствует систематическое применение образовательных технологий деятельностного типа, одна из которых технология «Развития критического мышления через чтение и письмо» (далее РКМЧиП).

Приведу ряд примеров из собственной практики и практики коллег, как при помощи специальных приемов данной технологии при работе с информационными и художественными текстами на уроках окружающего мира и литературного чтения происходит формирование познавательных УУД.

Прием 1. «Инсерт». Иногда в начальной школе его называют «Чтение с пометками».

Сначала обучающиеся самостоятельно читают текст, маркируя его специальными значками на полях карандашом:

- V я это знаю;
- + это новая информация для меня;
- я думал по-другому, это противоречит тому, что я знал;
- ? это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения.

Затем заполняется таблица, в которой названия столбиков соответствуют названиям значков.



V	+	–	?	
я это знаю	это новая информация для меня	я думал по-другому, это противоречит тому, что я знал	это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения	
				1 прочтение
				2 прочтение

Потом происходит чтение таблицы несколькими учениками по желанию, либо по выбору учителя. Причем, никакого обсуждения таблицы не происходит, просто зачитывание тезисов. После этого идет повторное чтение текста. Эта стадия переводит урок уже в этап осмысления. При этом таблица может пополниться, либо какие-то тезисы уже перейдут из одной колонки в другую. Последний этап этого приема – рефлексия. На данном этапе обсуждаются записи, внесенные в таблицу. Идет анализ того, как накапливаются знания. Путь от старого к новому становится более наглядным и понятным.

Данный прием я использовала на уроках литературного чтения при работе с художественными текстами М. Пришвина «Старый гриб», В. Бианки «Еж-спаситель»; с информационными текстами на уроках окружающего мира: «Солнечная семья», «Бактерии», «Гриб – какой он?». Необходимо отметить, что у второклассников возникали трудности ходе маркировки текста при постановке знаков «→» и «?»», поэтому на первых этапах использования данного приема необходимо тщательное разъяснение задания или использование фронтальной формы работы.

#### Прием 2. «Толстые и тонкие вопросы»

Толстые и тонкие вопросы» – это способ организации взаимопроса обучающихся по теме, при котором «тонкий» вопрос предполагает репродуктивный однозначный ответ (чаще это «да» или «нет»), а «толстый» (проблемный) требует глубокого осмысления задания, рациональных рассуждений, поиска дополнительных знаний и анализ информации. На уроках литературного чтения – ответы на тонкие вопросы – опора на текст, ответы на толстые вопросы – постижение тайн текста.

Приведу пример с урока литературного чтения во 1 классе по теме: «Н. Носов «Огурцы». Сначала задаются «тонкие» вопросы:

- Кто главный герой рассказа?
- Что произошло с мальчиком?
- Когда происходит действие рассказа?

Затем – «толстые» вопросы:

- Дайте объяснение, почему мама отправила мальчика обратно?
- Почему вы думаете, что мальчик совершил плохой поступок?
- Предположите. Что будет. Если мальчик не вернет огурцы?

### Прием 3. «Кластер»

Кластер – это графический приём систематизации материала в виде схемы, смысл которого в выделении смысловых единиц текста и графическом оформлении их в определенном порядке в виде «грозди». Выделяем центр – это наша тема, от неё отходят лучи – крупные смысловые единицы, а от них соответствующие термины, понятия. Например, на уроке литературного чтения во 2 классе нужно обобщить изученный материал по разделу «Сказки». Детям задаются наводящие вопросы, с помощью которых они заполняют кластер, изображенный на рисунке 1.



Рис. 1

Составление кластера используется на разных этапах урока – «вызов или самоопределение к деятельности», «осмысления» – для структурирования учебного материала, на этапе «рефлексии» – как подведение итогов того, что ученики изучили.

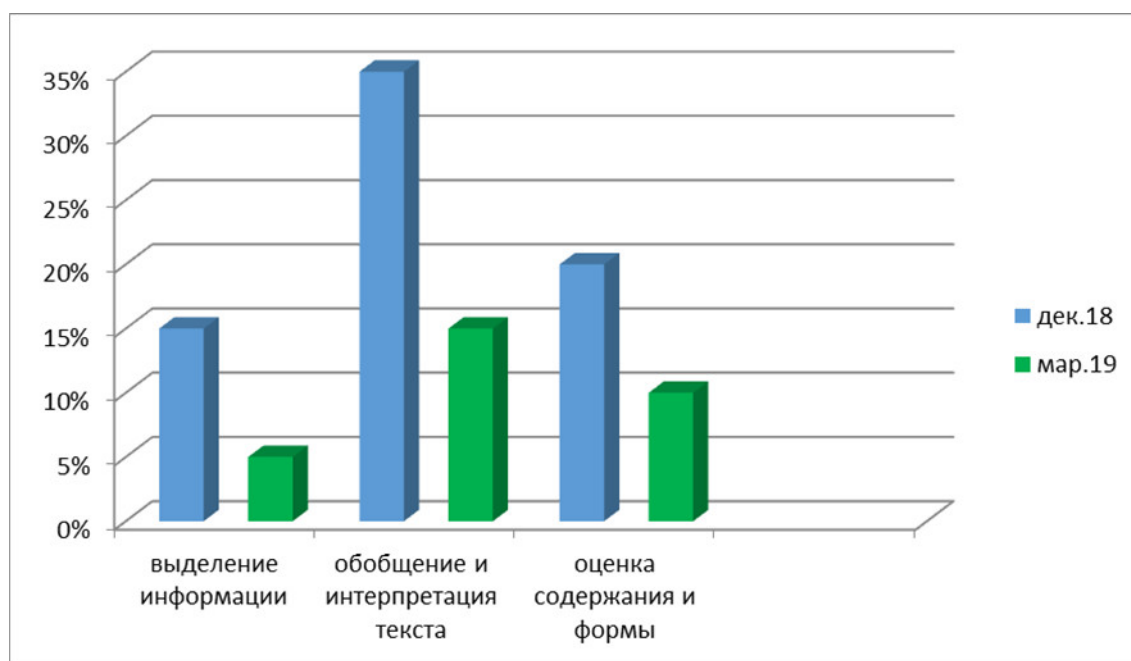
### Прием 4. Чтение «со стопом»

Данный приём развивает мышление, формирует умение выдвигать гипотезы, воспитывает внимательного слушателя. Используя чтение «со стопом» учитель знакомит детей с новым текстом, выразительно читая, постоянно прерываясь в самый интересный момент, и спрашивает: «А что дальше?». Дети прогнозируют. Выдвигают свои гипотезы, затем учитель продолжает читать дальше, а дети внимательно слушая его, определяют, чей прогноз оправдался. Чтение начинается на стадии осмысления и проходит в несколько этапов: чтение – вопросы по тексту – предположения. Эта цепочка повторяется столько раз, сколько отрывков в тексте. Вопросы должны быть разными по уровню сложности и затрагивать все аспекты восприятия. Вопрос «Что из ваших предположений сбылось?» задается первым, а вопрос «Что будет дальше?» – последним. Таким способом мы с ребятами читали русскую народную сказку «Белые перышки», украинскую народную сказку «Колосок», сказку Братьев Гримм «Бременские музыканты», рассказ Е. Пермяка «Случай с кошельком».

Практика показывает, что систематичное использование указанных выше приемов позволяет более эффективно формировать познавательные УУД, что подтверждается результатами диагностики обучающихся 2В класса МБОУ «СОШ №196» г. Северска. Так входная диагностика (работа с текстом по рассказу Н. Артюховой «Трусиха»), проведенная в декабре 2018 года показала, что 15% не смогли ответить на вопросы, связанные с выделением информации из текста; 35% – не справились с заданием на обобщение и интерпретацию текста; 20% обучающихся испытывали затруднения в вопросах, связанных с оценкой содержания и формы текста. Промежуточная диагностическая работа по литературному чтению (по тексту В. Танасейчук «Рыбы-следопыты»), проведенная в марте 2019 года в том же классе, показала, что только 5% учеников не смогли ответить на вопросы, связанные с выделением информации из текста; 15% не справились с заданием на обобщение и интерпретацию текста; 10% обучающихся затруднились в вопросах, связанных с оценкой содержания и формы текста. Приведенные данные в диаграмме.

Диаграмма 1

**Динамика затруднений обучающихся 2В класса**



Таким образом, наблюдается положительная динамика процесса формирования у обучающихся познавательных УУД посредством использования специальных приемов работы с информационными и художественными текстами.

## **Литература**

1. Поздеева, С.И. Теория, методика и технологии начального литературного образования: учебно-методическое пособие / С.И. Поздеева. – Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2015. – 150 с.
2. Седнева, Т.В. Использование технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) в учебном процессе. Методическое пособие. Томск: ООО «РауШмбх», 2008. – 89 с.
3. <http://fgosreestr.ru>.

УДК 373.22

ГРНТИ 14.23.17

## **ВЛИЯНИЕ ИГРУШКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СОСТОЯНИЕ РЕБЕНКА**

### **INFLUENCE OF THE TOY ON THE EMOTIONAL-PERSONAL CONDITION OF THE CHILD**

*Е.С. Маркова*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* игра, игрушка, эмоционально-личностное состояние.

*Key words:* game, toy, emotional-personal condition.

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме влияния игрушки на эмоционально-личностного состояния ребенка старшего дошкольного возраста. В статье рассматривается положительное и отрицательное воздействие игрушки на психическое состояние ребенка. А так же представлены результаты диагностики эмоционально-личностного состояния детей старшего дошкольного возраста.

Понятие «эмоционально-личностная сфера» имеет разнообразные трактовки. Хомская Е.Д. [1] определяет его как сложный многокомпонентный комплекс высших эмоций, эмоциональных явлений и состояний, который сформировался в процессе социокультурного развития на основе базальных эмоций. В данное понятие входят три основных уровня:

- эмоциональная реактивность, то есть базальные эмоции, которые представляют собой ответ на любые внешние раздражители;
- эмоциональное состояние – индивидуальная внутренняя установка по отношению к самому себе.
- эмоционально-личностные качества – это те качества человека, которые напрямую связаны с особенностями базальных эмоций и которые отражают эмоциональные особенности человека (оптимист, пессимист, агрессивный, трусливый и т.д.).

Развитие эмоционально-личностной сферы является одним из приоритетных направлений в воспитании детей, как для родителей, так и для воспитателей. Очень важно научить ребенка еще в дошкольном возрасте управлять своими эмоциями и произвольностью поведения, ведь основные эмоции имеют свойство со временем менять свою глубину, подвижность, направленность. И уже на основе приоритетных эмоций будут формироваться интересы или их отсутствие, гибкость или косность характера, что в будущем отразится на формировании стереотипа поведения и дальнейшего образа жизни.

Немаловажное значение на эмоционально-личностное состояние ребенка оказывает игрушка, так как игра является ведущим видом деятельности ребенка на протяжении всего дошкольного возраста. В.С. Мухина [2] выделяет следующее значение игрушки для развития ребенка:

- *в младенческом возрасте*, ребенок учится манипулированию, а благодаря тому, что игрушка несет в себе эталонные формы и цвета младенец на бессознательном уровне подготавливается к дальнейшему усвоению сенсорных эталонов;
- *в раннем детстве*, благодаря игрушке, ребенок овладевает орудийными и соотносящими действиями, что является особенно важным для его психического развития. Так же в этом возрасте игрушка становится для ребенка объектом для эмоционального общения, становится самым настоящим другом, ребенок проявляет заботу и сопереживает игрушке.
- *в дошкольном возрасте* особое значение для ребенка играют куклы и мягкие игрушки, которые оказывают влияние на эмоциональное и нравственное развитие. Игрушка так же выступает в качестве заместителя идеального друга, который все поймет, и не будет помнить ни зла, ни обид. Благодаря игрушке, ребенок может проигрывать травмирующие ситуации, переключать свою агрессию на другие объекты.

По мнению ряда современных психологов, таких как Е.О. Смирнова [3], Н.С. Денисенкова, Т.Н. Счастливая, Л.Н. Галигузова, О.А. Белобрыкина, О.Г. Калина [4], в современном игровом материале, который представлен в торговой сети, существует ряд недостатков, рассмотрим некоторые из них:

#### *1. Провоцирование жестокости*

К жестоким и злым игрушкам можно отнести всевозможные трансформеры, роботы, игрушечные оружия, такие персонажи как Бетмен, Человек-Паук и т.д. Однако сказать однозначно, что данные игрушки несут один лишь негатив, мы не можем. С одной стороны, такие игрушки действительно транслируют лишь агрессивное поведение, ведь даже «положительный» герой Бетмен сражается со злом исключительно при

помощи кулаков, а значит и у ребенка, будет складываться такое убеждение, с другой стороны такие игрушки помогают бороться с негативными эмоциями, ребенок через них выплескивает скопившиеся страхи и агрессию.

### *2. Натурализация и детализация образа куклы*

Эту тенденцию хорошо можно увидеть в резиновых пупсах «Беби Бон», куклах Барби и Братц, куклах I.o.I. Играя с такими игрушками, у ребенка происходит некая закупорка, торможение фантазии. Смирнова Е.О. отмечает, что столь детализированные и конкретные игрушки не стимулируют детей к игре, а очень быстро вызывают пресыщение и брюзгливую неудовлетворенность. Играя с такими куклами, из-за подробно прорисованных лиц, поз, аксессуаров, дети, скорее всего, будут воспроизводить в игре именно тот характер поведения, который запечатлен в кукле.

### *3. Дегуманизация образа куклы*

В индустрии игрушек все чаще встречаются персонажи, далекие от образа человека, они все больше приобретают черты машин, животных, сверхъестественных существ (вампиры, оборотни), технических устройств (трансформеры). Среди мальчиков это различного рода трансформеры, среди девочек куклы из серии Монстр Хай. Всевозможные чудища все больше вытесняют обычных людей и человеческое выражение лица у кукол.

### *4. Побуждение к коллекционированию*

В последнее время многие игрушки выпускаются целыми коллекциями, и ладно, если они стоят небольших денег, но есть и такие, как например куклы I.o.I., стоимость которых начинается от 1000 руб., соответственно далеко не каждый родитель может позволить купить своему чаду такую игрушку, не говоря уже о полной коллекции. Вследствие появления у ребенка зависимости и «застревания» на коллекционировании, могут возникать неврозы и истерики. И ребенок просто не успокоится, пока не удовлетворит желание собрать всех персонажей, которые вероятнее всего, по прошествии некоторого времени, перестанут быть популярными и затеряются в куче других подобных игрушек.

Рассмотрев ряд некоторых недостатков, кроющихся в игрушках, мы столкнулись с противоречием, которое заключается в том, что с одной стороны дети в дошкольном возрасте должны пользоваться игрушкой, так как она имеет огромное значение для развития психики ребенка, а с другой стороны взрослые далеко не всегда ведут качественный отбор игрушек. Исходя из данного противоречия, вытекает гипотеза о том, что современный игровой материал может по-разному влиять на эмоционально-личностный статус детей.

Чтобы подтвердить или опровергнуть данную гипотезу, на базе МАДОУ №73 нами было проведено исследование по выявлению уровня эмоционально-личностного состояния детей старшего дошкольного возраста, а также влияние современной игрушки на него. В эксперименте приняли участие воспитанники подготовительной группы в количестве 17 человек, из них 35% мальчики (6 человек), 65% девочки (11 человек).

В эксперименте нами были выделены следующие критерии исследования: страхи, тревожность, агрессия, самооценка, полоролевая идентификация, социометрический статус. Для выявления уровня по данным критериям были проведены такие методики как:

- Методика по выявлению и уточнению преобладающих видов страхов «Страхи в домиках» (М.А. Панфилова);
- Методика по выявлению тревожного состояния «Паровозик» (С.В. Велиева);
- Методика изучения агрессивности «Кактус» (М.А. Панфилова);
- Методика определения особенностей самооценки ребёнка «Лесенка» (В.Г. Щур);
- Методика исследования детского самосознания. Половозрастная идентификация. (Н.Л. Белопольская);
- Методика выявления социометрического статуса «Подарок» (Т.А. Репина);

А также, для выявления роли игрушки в жизни ребенка, ее влияния на эмоционально-личностное состояние было проведено анкетирование среди воспитателя и родителей.

Соотнося результаты, полученные путем проведения методических диагностик и данные, полученные в ходе проведения анкетирования среди родителей и воспитателей, мы можем сделать следующие выводы:

Дети, имеющие низкий уровень эмоционально-личностного состояния имеют достаточно высокий уровень агрессии, самооценка неадекватно завышена или занижена, такие дети имеют много страхов, присутствует тревожное состояние, у 1 ребенка проблемы с полоролевой идентичностью, имеют низкий социометрический статус. Такие дети чаще играют в одиночестве, они любят конструировать, рисовать, в сюжетно ролевых играх среди мальчиков популярны роли бандитов, военных, среди девочек роли мам. Многие из детей редко играют в игрушки, по большей части рисуют или играют в настольные игры. Среди любимых игрушек у мальчиков встречаются трансформеры Бамблби, Лего, среди девочек куклы I.O.I., Барби. Эти дети редко являются инициаторами игры, игрушки из дома не приносят, отвечая на вопрос анкеты *«Часто ли вы говорите ребенку, что заняты, когда он просит*

*вас поиграть с ним»* родители говорили, что действительно часто так говорят.

Дети, имеющие средний уровень эмоционально-личностного состояния проявляют агрессию, но только в том случае, если их обидят, страхов они имеют меньше, так же присутствует тревожное состояние средней степени, имеют завышенную самооценку и средний социометрический статус. Такие дети любят играть в компании, мальчики часто конструируют всевозможные виды транспорта, постройки, девочки все так же играют в дочки матери. Любимыми игрушками у мальчиков являются машинки Magic Tracks, Лего, у девочек куклы I.o.I., Барби. Родители так же признались, что говорят, что они заняты, когда дети просят поиграть, но делают это редко.

Дети, имеющие высокий уровень эмоционально-личностного состояния агрессию не проявляют, количество страхов минимальное, тревожное состояние не наблюдается, верно, себя идентифицируют, имеют адекватную самооценку и высокий социометрический статус. Такие дети любят играть в компании, чаще всего не имеет значение в компании мальчиков или девочек, мальчики часто играют в машинки, любят конструировать по заданной теме, девочки играют с игрушками, принесенными из дома (куклы I.o.I., Лего, набор «Магазин», украшения, сумочки). Родители редко отказывают в просьбе поиграть с детьми.

В настоящий момент, по итогам констатирующей части эксперимента, проводится формирующая часть, направленная на коррекцию эмоционально-личностного состояния детей старшего дошкольного возраста, однако результаты эксперимента еще не окончательны, поэтому говорить о них еще рано. Но мы уже можем сделать вывод, о том, что родителям и воспитателям нужно вести тщательный отбор игровых материалов, которые будут благоприятно влиять на психическое развитие дошкольника.

Подводя итоги, хотелось бы процитировать Денисенкову Н.С., Счастную Т.Н. «...именно родители решают, какие игрушки будут в комнате их малыша. Не следует забывать, что игрушка транслятор ценностей, посланец мира взрослых. Покупая игрушку, вы показываете, что для вас важно, что нравится, каким вы хотите видеть ребенка» [5, с. 65]. Соответственно, к выбору игрушки стоит подходить ответственно, не совершать стихийных покупок, дабы уберечь ребенка от чрезмерной агрессии, тревожности, заниженной самооценки и т.д.

---

## **Литература**

1. Хомская, Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание / Е.Д. Хомская. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 496 с.



2. Мухина, В.С. Игрушка как средство психологического развития ребенка / Е.Д. Мухина // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 123–128.
3. Смирнова, Е.О. Куклы нашего времени / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева // Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал / ред. Е.И. Метелькова. – 2006. – №2. – С. 81–86.
4. Калина, О.Г. Детская игрушка и внутренний мир ребенка, или речь в защиту «плохих» кукол / О.Г. Калина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. – №4. – С. 54–61
5. Денисенкова, Н.С. Современная игрушка: бедствие или культурная реальность? / Н.С. Денисенкова, Т.Н. Счастливая // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – №3. – С. 60–65.

УДК 811.161.1  
ГРНТИ 16.21.61

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **THE CREATION OF A CULTURE OF WRITING AMONG STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL**

***Н.Д. Марченко***

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

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

*Ключевые слова:* речь, письменная речь, культура речи, языковая норма, сочинение, публикация, направления словарной работы.

*Key words:* speech, written speech, culture of speech, language norm, writing, publication, directions of dictionary work.

*Аннотация.* В данной статье представлен речевой портрет современного младшего школьника. Он на сегодняшний день волнует учителей, педагогов, методистов и требует с их стороны большего внимания. О культуре письменной речи младшего школьника можно судить по результатам проведенного анкетирования среди первоклассников и анализа сочинений четвероклассников. На основе полученного материала сделан вывод, составлена характеристика словаря младшего школьника и выделены направления словарной работы в школе.

Одним из центральных вопросов школьного преподавания русского языка считается вопрос о культуре письменной речи учащихся. Главной задачей системы обучения языку являлось и является развитие у учащихся умения содержательно, грамматически правильно и точно выразить свои мысли в устной и письменной форме [3].

Анализ литературы позволяет нам определить речь, как процесс речевой деятельности, так и его результат и классифицировать ее [4]. Речь делят на внутреннюю и внешнюю. Формой внешней речи является письменная речь. Она включает в себя два вида: письмо, чтение [2].

Речь человека является своеобразным зеркалом культуры и образованности. В педагогическом словаре культура речи интерпретируется, как степень совершенства устной и письменной речи, характеризующаяся соблюдением ее нормативности, выразительности, лексическим богатством, манерой вежливого обращения к собеседникам и умением уважительно отвечать им [1]. Главным условием культуры речи является соблюдение языковой нормы. Она включает в себя правила фонетические, грамматические и лексические [5].

В современном изменяющемся мире, несущем огромное количество информации, которая, с одной стороны, расширяет речевой кругозор ребенка, но с другой, делает речь скудной, появляются проблемы. Пройдя производственную практику по получению профессиональных умений, нам представилась возможность проанализировать речь современного младшего школьника и выделить ее насущные проблемы: употребление нелитературных слов, в основном, жаргонов, слов-паразитов; повторение слов на письме; неправильное написание слов; написание слов, характерных устной речи, а не письменной.

Проанализировав букварь «Системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова», букварь «Инновационная начальная школа», азбуку «Перспектива», мы рассмотрели большую группу слов, смысл которых дети возможно не понимают или понимают неточно или неправильно. Из этой группы, мы выделили шесть слов: люк, мэ, сно, лоза, коряга, лютик, урюк и провели анкетирование среди первоклассников на знание значений этих слов. Получились следующие результаты.

Значение слова «люк» дети определили так: канализация, машинный люк, яма, чем закрывают дырку, который в земле, колодец. Слово «мэ», как помощник, главный человек в городе (царь), помогает в городе, человек. Следующее слово «сно» трактовали, как лекарство, большинство не дали ответа. Затем слово «лоза» они определили так, глаза, запущенное растение, лианы в Джунглях, ветка винограда, слеза, листья, на чем висит виноград, из печи. «Коряга»: бедный человек, торчит, палка, старая, какая-то вещь. Слово «лютик» почти все определили, как цветок, только несколько человек написали, что это человек. Последнее слово «урюк» не определил никто.

На основе проведения такой работы среди первоклассников, мы пришли к выводу, что у современного ребенка другой активный словарь. Он может знать слово, которое находится у него на слуху, например, снуп – спрей от насморка. Но не знает «сно» в значении «связка срезанных стеблей с колосьями», отсюда неточно понимает значение слова. Так, ребенок, не зная слово «лоза», может определить его созвучным словом «глаза». Дети интерпретируют слово по-разному, например, «люк», у девочек связан с землей, а у мальчиков

с машиной. Следовательно, трудность в понимании таких слов состоит в том, что дети не встречали их в своем опыте; не все из них являются общеупотребительными.

Приведем примеры сочинений и публикаций в социальных сетях четвероклассника.

### А. Сочинения

Тема сочинения: «Как я провел лето».

Пример №1 «**Я был** этим летом в Новосибирске. **Там я был** в кидбурге, **там** очень интересно! Через несколько дней мне привезли **велик**. Мы **очень часто** катались на велосипеде, и я **очень часто** гулял и ходил в бассейн». В данном примере мы можем выделить не только неоправданный повтор слов, но и использование на письме слова (велик), как разговорное. Встречается ошибка в согласовании местоимения с существительным (мы на велосипеде).

Пример №2 (Из заключения) «Надо заканчивать. Лето очень было интересным и **крутым!** Вот мое лето».

Пример №3 «Первый раз я был в лагерях, в них очень **прикольно**».

Из приведенных примеров видно, что дети используют на письме современные жаргонизмы.

Пример №4 «Лето мне понравилось, **лето** было очень **подвижное**». Здесь можно отметить употребление слова в неточном, не свойственном им значении».

Тема сочинения: «Моя школьная жизнь»:

Пример №1 «**Моя школа** просто **класс**, потому что в **моей школе** есть очень хорошие учителя. **В школе** учился мой брат».

Пример №2 «**После** школы в понедельник **я иду** на английский язык. **После** английского **я иду** домой учить уроки. Во вторник **после** школы **я иду** на шахматы. **После** шахмат **я** тоже **иду** домой учить уроки».

Понаблюдав за речью детей, можно заметить, что они любят повторять одни и те же слова, использовать жаргон. Рассмотрим следующий пример собственного сочинения стихотворения девочки к празднику «День учителя».

Пример №3 Он самый лучший друг,                   ...И Вручим мы подарок  
Поможет если вдруг,                                   Прямо, прямо, прямо **шас**.  
Не можем **въехать** в тему  
И решить примеры.

В данном примере мы можем увидеть употребление жаргона (въехать) и разговорной формы слова (шас), которую на письме принято писать (сейчас).

Темы сочинений: «Осень», «Зима».

Пример №1 «Осенью **красиво**, но очень холодно. Еще очень много **красивых** дождей из листьев».

Пример №2 «Зима самое белое, **красивое** и самое холодное время года. А деревья такие **красивые** в снегу. ... Мне кажется, что зимой очень весело и **красиво**». Данные примеры заостряют наше внимание на том, что дети очень любят использовать слово «красивый» в любых формах. Это говорит о необходимости уточнять словарь, пользоваться богатством синонимов.

### В. Публикации в интернете

Приведем примеры, как младший школьник строит фразы к фотографиям:

Пример № 1 «На днях **котались на лимузине**. Было здорово и **круто**. А потом **на лимузине** поехали в гости».

Пример № 2 «На следующей день мы пошли в кофe. Там моя сестра ела **пиццу**. **Ну** мы с мамой, папой и мной **тоже** ели **пиццу тоже**».

Пример № 3 (подпись к фотографии и ее оценка другим ребенком)  
Ребенок 1: «Это в субботу было. В боулинге и в кино». Ребенок 2: «**Ниче так**)».

Пример № 4 «Сегодня пятница, а я сижу дома потому что болею. Как **др** завтра праздновать?».

Пример № 5 «Вот мои некоторые работы из **художки**».

Пример № 6 «Сегодня весь день был **крутым!** Ведь сегодня было мероприятие к столетию дополнительного образования. Было **круто**...».

Пример № 7 «**Друган** с Звездного».

По этим примерам, можно отметить, что дети, когда пишут не только повторяют слова, но и сокращают их: «ДР, то есть День рождения», «из художки, что означает художественная школа», искажают слова «друган, то есть друг». Отсюда, можно отметить, что на письме дети все чаще употребляют слова, характерные устной речи, но не письменной.

Данные примеры входят в блок письменной речи учащихся. Но есть необходимость рассмотреть примеры из устной речи, а именно, какие слова они употребляют.

Представим примеры из устной речи учащихся. Беседуя с младшими школьниками, можно услышать много слов-паразитов в речи, например, блин, ну, короче, ё-маё; просторечий, например, ихнего, нету, ложить; жаргонных слов, например, прикольно, круто, классно. Как мы заметили, в устной речи тоже существуют повторы слов, как и на письме, например, дети очень любят произносить слово «потом» при рассказе.

На основе проделанной работы мы составили характеристику словаря младшего школьника:

- Не понимание детьми значений слов и связанное с этим употребление слов;
- Большое количество слов находится в пассивном словаре ребенка, а не в активном;
- Не умеет пользоваться богатством синонимов, антонимов, не анализирует многозначность слов, иносказательных значений;
- Часто повторяют одни и те же слова (лексические ошибки);
- Использует в речи нелитературные, диалектные, просторечные, жаргонные слова.

Отсюда, мы выделили четыре направления словарной работы в школе:

- 1) обогащение словаря.
- 2) уточнение словаря.
- 3) активизация словаря.
- 4) устранение нелитературных слов. Исправление орфоэпических ошибок [2].

Таким образом, повышение культуры письменной речи учащихся является актуальной проблемой. Под воздействием общественной среды, дети все чаще стали употреблять нелитературные слова. Поэтому целесообразным является разграничивать устную и письменную речь, объяснять детям, какие слова не следует употреблять на письме; развивать устную речь. Только тогда возможно получение высоко грамотного письма.

## **Литература**

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Поздеева, С.И. Методика обучения грамоте: учебно-методическое пособие / С.И. Поздеева. – Томск: Издательство Томского ЦНТИ. 2017. – 96 с.
3. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для педагогических институтов / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – Москва: Просвещение, 1979. – 430 с.
4. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов / Л.А. Введенская [и др.] ; под ред. Л.Г. Павлова, Е.Ю. Катаева. – 12-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 544 с.
5. Штрекер, Н.Ю. Русский язык и культура речи: учеб. пособие / Н.Ю. Штрекер. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 351 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **PEDAGOGICAL ACTIVITY ON DEVELOPMENT OF THE FULFILLABLE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

***О.Н. Матвиенко***

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

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

*Ключевые слова:* дети, произвольность, воля, игровая деятельность.

*Key words:* children, arbitrariness, will, play activity.

*Аннотация.* В последние годы проблема развития произвольного поведения получает необыкновенную значимость в связи с интенсивным интересом к подготовке ребёнка к школе. В связи с этим высока актуальность вопроса организации педагогической деятельности по развитию произвольности детей дошкольного возраста. В статье рассматриваются общие подходы к проблематике развития волевой сферы ребенка в педагогической практике посредством организации предметно-игрового пространства и условий для разнообразной детской игры и продуктивных видов детской деятельности.

Жизнедеятельность первоклассника предъявляет огромные запросы к воле малыша: нужно своевременно встать, прийти в школу к утренней зарядке, в классе нужно трудиться положенное время. Надо исполнять школьные правила: спокойно вставать, когда отвечаешь или же хочешь задать вопрос, поднимать руку и отвечать, когда тебя спросят. Нужно слушать учителя и исполнять все его указания, правильно выполнять задания. И каждое такое правило, каждое «надо» требует, чтобы ребенок усилием воли подчинял свои действия, мысли, желания; умел сдерживаться и контролировать свое поведение.

Чрезвычайная актуальность вышеизложенной проблемы, оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи при наличии у детей 6 лет отставания в развитии воли, произвольного поведения, приводят к необходимости своевременного обследования детей в условиях дошкольной образовательной организации, а также создания педагогических условий, позволяющих сформировать волевой компонент психологической готовности детей 6–7 лет к обучению в школе.

В отечественной детской психологии развитие произвольности рассматривается как главная и центральная линия становления личности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др.). Наиболее важным и серьезным временем развития произвольности

считается дошкольный возраст. В последние годы проблема развития произвольного поведения получает необыкновенную значимость в связи с интенсивным интересом к подготовке ребёнка к школе. Вместе с тем, единогласно признавая значимость актуального развития произвольности, педагоги и психологи не располагают необходимыми сведениями о причинах, влияющих на него, и определенными способами развития этого важного качества.

Из всех достижений психического развития дошкольника в дошкольном возрасте в качестве главенствующего традиционно выделяют произвольность – способность управлять своими действиями, управлять своим случайным поведением.

Ключевой чертой волевого действия считается его осознанность. Без понимания собственных поступков нельзя держать их под контролем и управлять ими. Импульсивность и неуправляемость поведения детей разъясняется, как правило, его неосознанностью – дошкольники не отмечают и не понимают, собственно, что они проделывают. Вследствие этого первый и ключевой шаг в развитии произвольного поведения детей дошкольного возраста обязан заключаться в формировании осознанности их поступков [2].

Более действенным средством понимания собственного поведения и овладения им в старшем дошкольном возрасте обычно является игра с правилом [1]. Как раз в подобной игре дошкольники начинают соотносить свое поведение с прототипом поведения, который задан в правиле, а это означает, что они начинают думать, а верно ли они действуют?

Дошкольный возраст является традиционным возрастом игры. На данном этапе появляется и начинает развиваться определенная картина детской игры, которая в психолого-педагогической науке именуется сюжетно-ролевой [4].

Современные подходы к управлению сюжетно-ролевыми играми оценивают игру как процесс постепенной передачи ребятам усложняющихся методик развития игры.

Собственно, что же выделяет ролевая игра, с позиции эффективности развития произвольного поведения старшего дошкольника? Для начала, это значимость игрового мотива (любопытно, которое стимулирует эмоциональное удовольствие); во-вторых, регулятором поведения в игре выступает не сам малыш, не педагог, а персонаж, образец иного поведения, поведения важного для малыша [3].

Чтобы игра, возникнув, перешла на более возвышенную ступень развития и становления, нужно ее компетентно осуществлять. Воспитатель обязан знать особенности организации игры в детском коллективе. Это предъявляет требования к профессионализму педагога,

подразумевает любовь к ребятам, стремление познать психолого-педагогические основы игровой деятельности [5].

Термин «руководство игрой» означает в психолого-педагогической литературе совокупность способов, нацеленных на создание определенных игр ребят и овладение ими игровыми умениями.

Руководство сюжетно-ролевыми играми дошкольников подразумевает, собственно, что воспитатель воздействует на расширение темы данных игр, обогащает сюжеты, содействует овладению ребятами ролевым поведением.

Иной расклад к управлению играми описан в исследованиях Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Р.А. Иванковой. Они развивают идею о том, что сами малыши становятся естественными носителями игровой культуры, то есть овладевают игровой деятельностью. Поэтому данный процесс протекает стихийно, без осознанно установленных педагогических целей. Впрочем, это не всякий раз вполне вероятно, потому что находится в зависимости от условий жизни и воспитания малыша, т.е. общественных воздействий. Воспитатель замещает ребятам отсутствующих старших друзей, участвующих в играх на правах напарника.

Воспитатель должен выступать равноценным партнером в детской игре. Роль взрослого, замещающего ребенка-партнера, увеличивается тем, что в критериях естественной передачи игровой культуры происходит «обобщение» определенного, постепенно накапливающегося игрового навыка. А в критериях общей игры педагог возводит игру особенным образом так, чтобы на соответственном возрастном рубеже малыши ставились перед потребностью применить свежий более трудный метод развертывания игры. В данном случае дошкольники вначале раскрывают способ в «чистом» облике в общей игре с педагогом, а вслед за тем переносят его в самостоятельную игру с разным содержанием [6].

Так, в самостоятельных играх старших дошкольников игровые действия чаще всего совершаются во внутренней проекции вместо относительных действий с надлежащими игрушками или же предметами-заместителями. Чем старше делаются дошкольники, тем более условностей появляется в их играх. Они все меньше нуждаются в подготовке предметно-игровой истории, меньше используют атрибутику и чаще срабатывают с воображаемыми предметами в разыгрываемом сюжете. Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова указывают на то, что целью педагогических воздействий по обогащению сюжетно-ролевой игры обязательно должна быть не «коллективная проработка знаний», а становление игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру дошкольников, в которой они по личному желанию



воспроизводят разнообразные содержания. Активно вступая при этом во взаимодействие со сверстниками в маленьких игровых объединениях. Ученые предлагают рассматривать управление сюжетно-ролевой игрой, как процесс постепенной передачи дошкольникам усложняющихся способов развития игры [7].

Предметно-игровая среда считается действенным средством влияния педагога на самостоятельную игру малыша, на уровень овладения им игровым навыком и обогащением содержания игры.

Р.А. Иванкова советует создавать игровые умения не только в ходе организации особых обучающих игр, но и в ходе разных видов деятельности, когда программные задачи связаны с личностным развитием. Например, развитием диалогической речи. В ходе деятельности по совместному пересказу художественных произведений малыши получают навык согласования персональных планов и представление о необходимости принимать во внимание соображение собственного напарника.

Эти умения важны ребятам старшего дошкольного возраста для того, чтобы выступать увлекательным партнером в игре, уметь играть в игры-придумки, игры-фантазирования и принимать участие в совместной разработке сюжетно-ролевой игры, где любой имеет право на инициативу. Также формированию игровых умений содействует привлечение детей к изобразительной и конструктивной деятельности. Нередко в рисунке малыши воплощают игровой сюжет, а сооружение зданий из строительного материала содействуют возникновению игрового замысла.

Исходя из рассмотренного материала, можно сделать ряд выводов:

- большая роль в развитии и воспитании дошкольника принадлежит игре – важному виду детской деятельности;
- игра считается действенным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых свойств;
- воспитательный смысл игры во многом зависит от профессионализма воспитателя, от познания им психологии малыша, учета его возрастных и индивидуальных возможностей, от верного методического управления игровыми отношениями, от точной организации и проведения различных игр [5].

В заключение хочется отметить, что сюжетно-ролевые игры как средство развития произвольного поведения детей 6–7 лет содержат огромный потенциал. Игра с возрастом все больше усложняется, предъявляет все больше нешуточных запросов к внешней и внутренней деятельности дошкольников. Принципиально помнить, что нужно понемногу готовить дошкольников к выполнению ролей и игровых правил в ходе организации сначала простых, а затем более трудных.

## **Литература**

1. Гударева, О.В. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / О.В. Гударева. – Москва, 2015. – 25 с.
2. Иванников, В.А. К сущности волевого поведения / В.А. Иванников // Психологический журнал. – 2015. – Т. 6. – № 3. – С. 45–55.
3. Ишеева, Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении / Л.В. Ишеева // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]: URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/11/04/-individualizatsiya-obrazovatel'nogo-protsessa-v-doshkolnom> (дата обращения 26.03.2019).
4. Уварова, Л.Н. Психологическая подготовка дошкольников как фактор их адаптации к школе : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Л.Н. Уварова. – Самара, 2014. – 20 с.
5. Файзуллаева, Е.Д. Технология совместной деятельности в системе «взрослый – ребенок – ребенок» / Е.Д. Файзуллаева // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 42–47.
6. Файзуллаева, Е.Д. Проявление субъектности ребенка: волевые действия / Е.Д. Файзуллаева // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 12. – С. 70–83.
7. Файзуллаева, Е.Д. Организация условий индивидуализации образовательного процесса дошкольников / Е.Д. Файзуллаева // Статья с Фестиваля педагогических идей «Открытый урок» / [Электронный ресурс]. – URL: <http://ds82.ru/doshkolnik/-3213-.html> (дата обращения 26.03.2019).

УДК 159.923

ГРНТИ 14.23.05

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PRE SCHOOL CHILDREN SOCIAL LITERACY DEVELOPMENT**

***П.М. Медведчикова***

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

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

*Ключевые слова:* социальная грамотность, социальная компетентность, старший дошкольный возраст, психолого-педагогические условия, социализация, предметно-пространственная развивающая среда.

*Key words:* social literacy, social competence, older pre school age, psychopedagogical conditions, socialization, spatial development environment.

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы об особенностях социализации детей старшего дошкольного возраста, раскрывается понятие «социальная грамотность», как составляющий компонент социальной компетентности. Рассматриваются и анализируются средства и условия психолого-педагогической

деятельности по формированию у ребенка социальной грамотности в условиях образовательного пространства дошкольного учреждения.

Старший дошкольный возраст является важнейшим этапом для личностного, интеллектуального и социального развития ребёнка, это отмечают многие учёные и педагоги. Процесс социализации у детей 5–7 лет находится на пике развития: формируется самосознание и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы. Происходит накопление необходимого опыта, включающего в себя умение владеть социальными эмоциями, представлениями, деятельностью для вхождения в непростой социальный мир. У детей формируются социальные навыки и установки, происходит освоение правил и ценностей человеческого общества, установление начальных отношений с ведущими сферами бытия и утверждение себя как социального субъекта [1].

Основы социальной компетентности, как необходимого качества для социального развития и адаптации ребёнка в окружающем мире, закладываются именно в этом возрасте. Социальная компетентность старшего дошкольника представляет собой определённый уровень его адаптации к социальной жизни и тем предписаниям, которые предъявляет ему общество. Это понятие имеет структуру, включающие в себя следующие компоненты [2]:

- мотивационный – характеризуется потребностью в общении и одобрении, желании занять определённое место среди значимых для ребёнка взрослых и сверстников и быть частью общества;
- когнитивный – представляет собой наличие элементарных знаний и осведомлённости об окружающем мире и человеческих взаимоотношениях в социуме, осознание ребёнком своей индивидуальности;
- поведенческий – проявляется в эффективной коммуникации со средой, с соблюдением принятых обществом норм и правил;
- эмоциональный – выражается в понимании и выражении своих и окружающих чувств и эмоций.

Понятие «социальная грамотность» представляет собой когнитивный компонент социальной компетентности, в психолого-педагогической литературе данное понятие мало изучено. Что же такое социальная грамотность дошкольника? В педагогическом словаре термин «грамотность» трактуется как «определённая степень владения знаниями в той или иной области и умениями их применять» [3, с. 57]. Значение слова «социальный» в толковом словаре Д.Н. Ушакова определяется как «связанное с жизнью людей в обществе, их отношениями

в обществе или к обществу, общественный» [4]. Таким образом, можно предположить, что социальная грамотность – это совокупность знаний о духовно-нравственных ценностях и проблемах социальных отношений, проявляющаяся в умение делать свой социальный выбор.

Социальная грамотность является базой для формирования социального опыта ребёнка, способствующая его активной позитивной жизнедеятельности в обществе, формирующая ценностные духовно-нравственные нормы и ориентации, отношение к себе и окружающему миру, воспроизводство этого в своём поведении и отношениях с другими. Ребёнок, сталкиваясь с разными жизненными ситуациями, проявляет уже накопленный уровень социальной грамотности и осваивает новый. Этот процесс многообразен и сложен: внутреннее «Я» ребёнка через собственную деятельность входит в соответствующее пространство внешнего мира. Под влиянием окружающих ребёнка обстоятельств, происходит его личностное развитие, содействующее его вхождению в современную культуру.

Учитывая индивидуальные и возрастные особенности и механизмы социального становления ребенка, мы предположили, что процессу формирования социальной грамотности старших дошкольников будет способствовать целенаправленная деятельность образовательного учреждения в этом направлении, включающая в себя совокупность следующих психолого-педагогических условий:

- создание и поддержание социокультурной предметно-пространственной развивающей среды;
- обладание педагогами профессиональной компетентностью в области формирования социальной грамотности воспитанников;
- активное взаимодействие с родителями воспитанников, направленное на проявление социальной инициативности ребёнка;
- разнообразная непосредственная деятельность ребенка, рассматриваемая как способ проявления активности и инициативности ребенка в системе социальных отношений, как возможность определить свое место среди других людей.

Предметно-развивающая среда является одним из ведущих факторов, влияющих на становлении личности ребёнка, т.к. в детском саду ребёнок проводит большую часть времени. Очень важно, чтобы среда отвечала требованиям, необходимым для эмоционального, психологического и физического развития и благополучия ребёнка и отвечала требованиям ФГОСа: была содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [5].

Для формирования социальной грамотности дошкольников требуется комплексное, целенаправленное воздействие воспитателей и спе-

циалистов, работающих по специально разработанным, психологически обоснованным программам. Воспитателям и специалистам необходимо обладать профессиональной компетенцией, проявляющейся в умении применять полученные знания в профессиональной деятельности, осуществлять эффективные и грамотные коммуникации, обладать высоким уровнем знаний и умений, быть осознанным и готовым к переменам педагогом.

Партнёрские отношения между всеми участниками образовательного процесса играют важную роль в формировании социальной грамотности ребёнка. В 21 веке тенденция воспитания и развития детей дошкольного возраста сводится к тому, что в приоритете находится интеллектуальное, художественно-эстетическое и физическое развитие детей. Взрослые словно программируют детей на «успешность» в разных видах деятельности, зачастую игнорируя их истинные потребности. Это ограничивает и обедняет общение детей с окружающими людьми, социальное и личностное развитие дошкольников записает. А ведь роль ближайшего окружения ребёнка в формировании социальных знаний, умений и навыков огромна. Именно родители и педагоги, транслируют свой социальный опыт, оказывая влияние на формирование у ребёнка социальных установок и знаний о социуме, закладывают у детей представления и элементарные знания об окружающей действительности, способствуют в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму.

Ещё одним условием формирования социальной грамотности дошкольников, является непосредственная разнообразная деятельность ребёнка: игра, познавательная, изобразительная, предметная деятельность, общение. В таких видах деятельности у старших дошкольников появляется определенный круг знаний об окружающем мире, который формируют у ребёнка определенную картину мира, являющейся основой становления его моральных установок, качеств личности. Что может быть естественнее и эффективнее для полноценного социального, психологического и физического развития детей? Игра. О роли игры в жизни ребёнка сказано много убедительных слов. Ведь это самая доступная и близкая деятельность, которая содержит в себе огромные возможности. Играя, дети осваивают правила человеческого взаимодействия, доступные для них способы моделирования окружающей жизни. В игре ребёнок естественен, активно действует, искренне переживает, придумывает, творит, воображает. Несомненно и то, что предметная деятельность и труд обогащают социальный опыт ребёнка, дают ему чувство уверенности, формируют положительные эмоции, навыки взаимодействия, ощущение собственной значимости, нужности окружающим. В процессе совместной деятельности растёт интерес

к окружающим людям, формируются социальные мотивы поведения, происходит передача социального опыта, ребенок выступает как субъект деятельности, активно участвует в преобразовании окружающего мира, выстраивает отношения с окружающими, вырабатывает социальные нормы и правила.

Поддерживая и соблюдая условия психолого-педагогического развития, мы можем способствовать развитию когнитивных процессов личности детей старшего дошкольного возраста, становлению самостоятельности и осознанности, накоплению разнообразного практического социального опыта, формируем общечеловеческие ценности, доступные детскому пониманию. Обладая определёнными знаниями, имея социально-ценностные ориентации и освоенные способы деятельности, ребёнок 5–7 лет в привычных условиях начинает действовать осознанно и целенаправленно, понимая и оценивая результаты и последствия своих действий. Это формирует новую ступень развития сознания ребёнка: ступень самосознания, что способствует становлению произвольности в управлении собственным поведением.

Таким образом, учитывая механизмы социализации ребенка и обеспечивая определенные условия, создавая единое образовательное пространство развития ребенка, дошкольное образовательное учреждение может осуществлять результативную работу по формированию у детей старшего дошкольного возраста социальной грамотности определенного уровня, обусловленного возрастными возможностями детей.

### **Литература**

1. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 272 с.
2. Агапов, И.Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость / И.Г. Агапов, С.Е. Шишов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – №4. – С. 8–19.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
4. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и сочетаний / Д.Н. Ушаков. – Москва: Альфа-Принт, 2008. – 1239 с.
5. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 15.04.2019).
6. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Изд-во Юрайт, 2016. – 199 с.

УДК 159.9  
ГРНТИ 15.31.31

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING  
AN ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF CHILDREN OF  
PRESCHOOL AGE IN VARIOUS TYPES OF ACTIVITY**

*А.А. Микова*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* самооценка, дети дошкольного возраста, детские виды деятельности.

*Key words:* self-esteem, preschool children, children's activities.

*Аннотация.* Самооценка является наиболее сложным и многогранным компонентом самосознания личности. Развитие самооценки у детей в период старшего дошкольного возраста является актуальной задачей в связи с преддверием новой социальной роли – роли школьника. В статье дан обзор психолого-педагогической литературы по данной теме. Представлены результаты диагностики самооценки детей старшего дошкольного возраста. Обозначены психолого-педагогические условия формирования адекватной самооценки в различных видах деятельности.

Период старшего дошкольного возраста – это время, когда ребенок находится в преддверии новой социальной роли – роли школьника, важными качествами которого являются способность к анализу, самоконтролю, оцениванию себя и других, умение воспринимать чужие оценки.

Целевые ориентиры федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) на этапе завершения дошкольного образования включают в себя такие пункты, как: ребенок проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности; ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства. В связи с этим, одним из психолого-педагогических условий успешной реализации ФГОС ДО является уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях; поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие самооценки у детей в период старшего дошкольного возраста является актуальной задачей.

Понятие самооценки широко используется как в отечественных, так и в западных психологии и педагогике. Существует множество подходов к пониманию сущности самооценки, что свидетельствует о многогранности и сложности ее как психологического феномена. Изучением проблемы самооценки личности, ее структуры, функций, занимались такие исследователи, как Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, Л.С. Выготский, У. Джеймс, И.С. Кон, С. Куперсмит, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, В.В. Столин и др. Выявлением закономерностей формирования самооценки в детском возрасте занимались О.А. Белобрыкина, Л.И. Божович, В.А. Горбачева, А.В. Захарова, В.С. Мухина и многие другие.

Большинство исследователей понимали самооценку как наиболее сложный и многогранный компонент самосознания личности, это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Отечественные психологи (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.И. Липкина, Г.К. Максимов, В.Ф. Сафин и др.) утверждают, что адекватная самооценка способствует развитию зрелой гармоничной личности, высокого психического уровня, возможности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на личность обстоятельств [2].

Убедительные данные, показывающие зависимость развития самосознания и самооценки ребенка от содержания и структуры его деятельности, были получены при исследованиях Б.Г. Ананьева (1948). А В.А. Горбачевой подробно изучены условия образования взаимооценки и самооценки детей в разных формах их деятельности (игры, трудовой деятельности). Взаимосвязь между развитием самооценки ребенка и его деятельностью описана многими психологами и педагогами: игровая деятельность (О.О. Гонина, А.С. Спиваковская, Л.И. Уманец, Д.Б. Эльконин и др.), художественно-эстетическая деятельность (Т.В. Буй, Е.А. Архипова и др.), трудовая деятельность (А.М. Виноградова, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.).

Теоретический анализ научной литературы свидетельствует о наличии противоречия между теоретическим уровнем разработанности проблемы формирования адекватной самооценки и недостаточным практическим инструментарием, способствующим формированию адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности.



Целью нашего исследования являлось выявление психолого-педагогических условий формирования адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Для достижения цели был решен ряд задач:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по обозначенной теме;
2. Подобрать диагностический инструментарий;
3. Проанализировать полученные данные;
4. Составить перспективный план формирующего эксперимента и реализовать его.

Базой исследования послужила старшая группа МАДОУ №73 г. Томска. В эксперименте приняли участие 24 ребенка. Возраст детей: 5–6 лет, из них 11 мальчиков и 13 девочек.

Самооценка детей оценивалась при помощи методов:

- метод «Лесенка» (В.Г. Щур);
- метод «Тест символических заданий» (Г.Г. Носков).

Полученные нами данные выявили следующую картину. Диагностика уровня самооценки детей при помощи методики «Лесенка» показала следующее:

- 96% детей поставили себя на первую ступень, что свидетельствует о завышенной самооценке, но при этом является возрастной нормой;
- 4% детей поставили себя на пятую ступень, что свидетельствует о заниженной самооценке.

Диагностика уровня самооценки детей (доминантности, лидерства) при помощи методики «Тест символических заданий» показала следующее:

- у 29% детей выявлены максимальные показатели по доминантности и лидерству;
- у 21% детей выявлены средние показатели по доминантности и лидерству;
- у 25% детей выявлены высокие показатели по доминантности, но средние по лидерству;
- у 17% детей выявлены высокие показатели по доминантности, но максимально низкие по лидерству, что, на наш взгляд, свидетельствует о том, что данные дети испытывают стеснение, неуверенность;
- у 8% детей выявлены максимально низкие показатели по доминантности и лидерству.

Таким образом, у 29% детей по данным двух методик диагностирована завышенная самооценка.

При соотнесении результатов других детей возникло противоречие. Некоторые дети, продемонстрировавшие завышенную самооценку на первой диагностике, показали иные результаты при второй. Данный факт, на наш взгляд, является лишь подтверждением необоснованно завышенной самооценки у этих детей. Таким образом, 96% детей имеют завышенную самооценку.

Низкую самооценку имеет 1 ребенок (4%).

Аня К., продемонстрировавшая низкую самооценку при проведении методики «Лесенка», обладает также низкими показателями по доминантности и лидерству. Полученные данные, на наш взгляд, являются следствием того, что ребёнок имеет ограниченные возможности здоровья.

17% детей, которые предположительно испытывают стеснение и неуверенность: Богдан К., Лера П., Анжелика А., Митя Г. Данное предположение не является беспочвенным. Методика «Лесенка» выявила следующее: по мнению Богдана К., родители считают его плохим; Лера П. думает, что папа ее не любит; Анжелика А. думает, что мама не считает ее хорошей; Митя Г. замкнут, на вопросы не отвечает, ребенок имеет ограниченные возможности здоровья.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу и данные констатирующего эксперимента, нами были выявлены оптимальные психолого-педагогические условия формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Формирующий эксперимент было решено осуществлять средствами различных видов детской деятельности (игровая, продуктивная, трудовая, художественная) с соблюдением следующих психолого-педагогических условий:

- реализация индивидуального и интегративного подходов;
- создание ситуаций успеха, ведение бесед-рефлексий с детьми;
- самооценка и взаимооценка собственной деятельности детьми с введением критериев;
- отслеживание достижений детей;
- обогащение игровой среды детей, введение новых игровых сюжетов, в том числе с помощью произведений литературы;
- проведение системы занятий с детьми, направленной на обогащение представлений детей об их индивидуальных особенностях, на социально-коммуникативное развитие (с использованием элементов тренинговой работы Р.Р. Калининой, С.В. Крюковой, Н.Л. Кряжевой, Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной, М.А. Панфиловой, М.И. Чистяковой).

Также эффективное формирование самооценки детей невозможно без консультации родителей по данной теме. Для расширения знаний в этой области родители прошли обучающие анкеты и получили рекомендации.

На данный момент формирующий эксперимент подходит к концу. В ходе контрольного эксперимента удастся сделать выводы об эффективности проделанной работы.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 02.04.2019).
2. Рябышева, Е.Н. Научно-практические подходы к изучению самооценки детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Е.Н. Рябышева // Вестник тамбовского университета. – 2007. – № 9. – С. 80–86. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9910614> (дата обращения: 02.04.2019).

УДК 37.018.2  
ГРНТИ 14.25.05

## **КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **EDUCATION AS A MEANS OF THE FORMATION OF PATRIOTISM OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE**

***В.С. Минченко***

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

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

*Ключевые слова:* Родина, краеведение, патриотизм, патриотическое воспитание, патриот.

*Key words:* motherland, regional studies, patriotism, patriotic education, patriot.

*Аннотация.* Главным общегосударственным институтом воспитания современной молодежи является современное учебное заведение. Важной задачей российской воспитательной политики на современном этапе есть и будет обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Сегодня патриотизм имеет многообразие разнообразных и неоднозначных интерпретаций. Патриотизм – это одно из качеств человеческого характера. Он, подобно любви, руководит человеческим сознанием, заставляя делать большие и малые поступки во имя своей Родины. Патриотизм – величественное проявление бесконечной любви к родному краю.

Разные аспекты формирования гражданских и патриотических качеств личности школьника мы можем найти в работах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.А. Караковского и др. Ведущая роль

в воспитании молодежи принадлежит русскому языку как духовному стержню нации. Родной язык – важнейшее средство патриотического воспитания. Он был и является важной сферой влияния на национальное сознание молодежи. Понимание студентами процесса возвращения к родным корням, истокам своей истории, национального самоутверждения и саморазвития уже является проявлением патриотизма. Современная молодежь должна осознать, что без овладения государственным языком невозможно стать полноценным гражданином своего государства, патриотом России и просто интеллигентным человеком, квалифицированным специалистом любой отрасли хозяйства [1, с. 169].

Краеведение – это основа патриотизма, разностороннее исследование конкретной части государства, города или деревни, иных поселений местным населением, для которого данная территория является родным краем. Комплекс естественных и социальных исследований исследует природу, население, хозяйство, историю и культуру родного края [2, с. 96].

Воспитательные возможности исторического краеведения заложены в самом материале, предмете исследования – фактах местной истории, которые помогают донести до сознания школьников картины героического прошлого, сохранению исторической памяти народа, способствуют осуществлению преемственности поколений путем передачи традиций, которые выступают как важнейшее средство накопления и сохранения социальной информации, является как бы «мостиком», соединяющим прошлое с настоящим и будущим жизнью. Таким образом, традиции выступают в качестве образцов поведения, примером для подражания. Не только «погружение» в прошлое способствует формированию патриотизма. Ознакомление с современным состоянием родного края содержит замечательные воспитательные возможности. Предлагаем экскурсии и путешествия за границу, подальше от родных домов, а как показывает практика, не знаем родного края, его природных особенностей, рекреационных возможностей. Путешествия по родному краю – весомый фактор воспитания патриотических устремлений подрастающего поколения [3, с. 38].

Большое значение в организации краеведческой работы с обучающимися общеобразовательных учебных заведений и воспитанниками внешкольных учебных учреждений имеют различные экспедиции, акции, конкурсы, движения.

Таким образом, краеведение является тем предметом, который позволяет осуществлять комплексный подход в воспитании обучающихся. Краеведческая деятельность повышает познавательный интерес, потребность в знаниях о своем родном крае. Уроки русского языка

и математики становятся беседами, а иногда и вовсе включаются элементы внеурочной деятельности [3, с. 38]. Можно заметить устойчивые межпредметные связи, нередко уроки становятся интегрированными. Ю. Дзерович в учебнике «Педагогика» утверждает, что «основа любви к своему народу – это привязанность к семейному гнезду, к родине. Ребенок привязывается из природы к своему ближайшему миру и людям, которые его окружают. Он любит свое семейное место со всем его природным богатством и красотой, любит песни и обычаи. Те природные чувства любви к своему родному краю скрепляются, распространяются и осознаются у ребенка уже в дошкольном возрасте благодаря домашнему влиянию. Такого же мнения придерживался И.И. Ющишин в исследовании «География как предмет обучения и воспитания в народных школах». Педагог считал, что в наибольшей степени краеведческий материал будет усваиваться при изучении географии [4, с. 127].

Проведем анализ содержания учебно-методического комплекта «Окружающий мир» (А.А. Плешаков, Е.А. Крючкова) по программе «Школа России» с точки зрения формирования системы краеведческих знаний у младших школьников.

Краеведческий материал изучается по концентрикам («Мой дом», «Родная школа», «Мой микрорайон», «Мой город», «Мой район», «Мой край») в направлении расширения сферы познания. Первоклассники изучают свою семью, школу, микрорайон, город, область. В учебнике для первого класса чаще всего используется термин «наша местность», поскольку у детей в этом возрасте плохо сформированы пространственные представления, и они не могут четко представить границы изучаемых центров. Во втором и третьем классах кроме данных центров изучается наш район, а в четвертом и наш край.

Хорошо известны педагогам учебник-хрестоматия «Тамбовские писатели – детям» / составитель Г.М. Перова. – Тамбов: Юлис, 2007., методические рекомендации к урокам («Тамбовские писатели – детям» / Г.М. Перова. – Тамбов: ТОИПКРО, 2007). В хрестоматию отобраны произведения авторов, в творчестве которых есть «детская страница»: их стихи и проза доступны начинающим читателям и несут в себе достойный нравственно-эстетический потенциал.

Анализ учебников показал, что материала по краеведению в школьном курсе с 1–4 класс недостаточно. В учебно-методических комплектах по математике и русскому языку этот материал отсутствует. Именно поэтому мы решили создать сборник, в который будут включены задания и упражнения по русскому языку, математике и окружающему миру.

## **Литература**

1. Кабернюк, Т.П. Патриотическое воспитание на уроках географии и во внеурочной деятельности / Т.П. Кабернюк // Инновационные педагогические технологии: материалы международной научной конференции (Казань, октябрь 2014 г.). – Казань, 2014. – С. 169–171.
2. Талдина, М.В. Системный подход в патриотическом воспитании младших подростков в общеобразовательных учреждениях: автореф. дисс. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Талдина Мария Владимировна. – Москва, 2006. – 149 с.
3. Денисова, О.В. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся в пространстве урока и дополнительного географического образования / О.В. Денисова // Социальная сеть работников образования. – 2013. – № 8. – С. 38.
4. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2014. – 476 с.
5. Колчин, Д.В. Роль географического краеведения в патриотическом воспитании школьников / Д.В. Колчин // Энциклопедия знаний. – 2013. – №3. – С. 7.

УДК 37  
ГРНТИ 14.23.09

### **РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE BY MEANS OF RESEARCH AND PROJECT ACTIVITY**

*А.А. Муранова*

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

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

*Ключевые слова:* развитие речи, дети дошкольного возраста, исследовательская деятельность, проектная деятельность.

*Key words:* speech development, preschool children, research activities, project activity.

*Аннотация.* В данной статье описывается необходимость и эффективность использования исследовательской и проектной деятельности для развития речи детей в дошкольных учреждениях.

В условиях внедрения нового федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования важным становятся вопросы поиска эффективных способов развития речи детей. Это связано с тем, что условия жизни, развития детей меняются, появляются новые формы и технологии работы с детьми.

Разработкой теоретических и практических вопросов развития речи детей дошкольного возраста занимались Н.И. Жинкин, М.И. Лисина, А.В. Запорожец, Р.С. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Л.Н. Леонтьев и другие. Зарубежные исследователи: Ж. Пиаже, В. Штерн и другие [3]. Основы методики развития связной речи дошкольников определены в работах А.А. Акишиной, Г.М. Ляминой, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной и др.

Развитию связной речи в различных видах деятельности, в частности вопросам, связанным с организацией и методикой театрализованной деятельности, проектной деятельности, исследовательской деятельности, трудовой деятельности, игровой деятельности посвящены работы О.Н. Акуловой, Е.А. Антипиной, Т.Н. Дороновой, М.Д. Маханевой, Е.В. Мигуновой и др. Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, Л.С. Киселёва подчёркивают важность использования метода проектов (в том числе и для обогащения словаря и развития связной речи) в дошкольном возрасте [1].

Несмотря на теоретическое богатство работ педагогов на тему речевого развития, существует проблема, которая заключается в том, что возможности исследовательской и проектной деятельности чаще всего рассматривают как способ познавательного развития детей, а для речевого развития проектно-исследовательская деятельность является недооцененной. Таким образом, наше исследование нацелено на изучение возможностей влияния проектно-исследовательской деятельности на речевое развитие дошкольников.

В контексте нашего исследования важно обратиться к изучению основных ключевых понятий, таких как «развитие речи», «проектная деятельность», «познавательно-исследовательская деятельность».

По мнению Т.А. Ладыженской и Т.С. Зепаловой «развитие речи» – это процесс овладения языковыми нормами; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи ученика, а также формирование умений и навыков связного изложения мыслей [3]. Во ФГОС ДО определение развитие речи звучит таким образом: «Это процесс овладения речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи». Мы придерживаемся определения, предложенного в тексте ФГОС ДО (п.2.6).

Рассмотрим понятие «проектная деятельность». Она понимается и как деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде (Дж. К. Джонс), как управление стихийным развитием предметного мира (Т.Л. Мальдонадо), как разработка и создание проекта-эскиза будущего изделия (В.А. Моляко). Несмотря на различные толкования, все исследователи указывают на ее творческий, преобразующий

характер. По мнению Боровской Н.Н. проектная деятельность – это совместная продуктивная деятельность преподавателя и обучающихся, направленная на поиск решения, возникшей проблемы, итогом которой является какой-либо продукт. Мы будем придерживаться определения Боровской Н.Н.

Познавательная-исследовательская деятельность, по мнению Коротковой Н.А., является фактором развития познавательной и личностной сфер ребенка. О.Л. Князева также рассматривает познавательную-исследовательскую деятельность детей дошкольного возраста с точки зрения познавательного развития личности ребенка: познавательная-исследовательская деятельность, являясь по своей сути поисковой, характеризуется вариативностью активно-преобразующих действий практического и мыслительного характера, позволяющих осуществить всестороннее изучение объектов окружающей мира, и предполагает высокую степень активности детей. О.В. Дыбина считает, что познавательная-исследовательская деятельность выступает мощным средством развития лидерского потенциала детей дошкольного возраста. Познавательная-исследовательская деятельность понимается ею как форма активности ребенка, направленная на решение задач поискового характера [2]. На наш взгляд, следует придерживаться трактовки понятия «познавательная-исследовательская деятельность», представленной в виде совокупности указанных подходов: познавательная-исследовательская деятельность – это один из видов активности ребенка, который способствует развитию, как познавательной потребности, так и творческой деятельности; учит самостоятельному поиску, открытию и усвоению нового; облегчает овладение методом научного познания в процессе поисковой деятельности; способствует творческому развитию личности.

Нами был проанализирован федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (п.2.6), также статьи Донченко И.А. «Познавательное-речевое развитие детей дошкольного возраста», О.С. Ушаковой «Развитие речи в дошкольном детстве как педагогическая проблема». Анализ позволил выявить, что основные направления речевого развития это лексический строй речи (формирование словаря), звуковая культура речи (фонематическая сторона речи), грамматический строй речи, связная речь (диалогическая и монологическая); речевое творчество. Возможности развития речи детей дошкольного возраста в проектно-исследовательской деятельности мы представили в виде таблицы 1.



Таблица 1

**Взаимосвязь речевого развития с проектной  
и исследовательской деятельностью**

Сторона речевого развития	Связь с проектной и исследовательской деятельностью	Пример
Диалогический строй речи	1) Умение задавать вопросы уточняющего характера по определенной теме; 2) Умение отвечать на вопросы полным предложением. При организации работы в парах, группах дети должны уметь договаривать, кто и какую работу выполняет в процессе создания проекта.	1) «Какая шерсть у твоего кота?»; «какого цвета твой попугай?»; «как же твоя черепаха двигается?»; «как мне слепить лапки как у моего Снежжа, они ведь такие мохнатые, а пластилин гладкий?» 2) «Ванечка, расскажи, какая погода вчера была на улице, что ты заметил?»
Монологический строй речи	1) Составление рассказа, описывающего предмет, существо или явление;	Рассказ ребенка как презентация своего проекта или исследования на определенную тематику. 1) «У меня дома есть аквариум, в нем живут красивые рыбки, всю неделю я наблюдал за ними, они очень активные и я никогда не видел, спят ли они, я даже просил папу последить за ними, но он говорит, что не замечал, чтобы они уплывали куда-то спать...»;
Грамматический строй речи	1) Правильное соотнесение падежных окончаний в предложении; 2) Умение образовывать слова при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов; 3) Соотношение предмета и его признака	1) «Где живут птицы, там много (кого?) насекомых»; 2) «Эта ветка длинная, а эта (веточка короткая)»; «Ворона черная, а (вороненок черненький)»; 3) «Камень (какой?) – шершавый, круглый, маленький.
Лексический строй речи	1) Формирование активного словаря тематической терминологией. Связан с употреблением слов, применяемых в процессе исследовательской работы; 2) Формирование пассивного словаря тематической терминологией.	1) Использование в речи тематических слов: к примеру, на тему «космос» (звезды, Луна, солнце, планета и т.д.) Названия свойств объекта, к примеру: «поверхность камня гладкая, шероховатая» и т.д. 2) Использование в речи таких слов как: «исследование», «результат», «итог», «признак», «исследовали», «сотворили», «и т.д. Также тематические слова: природа (прогноз, температура, осадки, пасмурно, ясно и т.д.)

Таким образом, проанализировав получившуюся таблицу, можно сказать, что во время занятий проектно-исследовательской деятельностью дети могут успешно формировать пассивный и активный словарь понятиями, относящимся к различным тематикам, в диалогической и монологической речи дети усваивают умения задавать вопросы уточняющего характера; составление рассказа, описывающего предмет, существо или явление; умение отвечать на вопросы полным предложением, учатся создавать небольшие, но связные рассказы на разные тематики. С грамматической точки зрения, дети научаются правильному употреблению слова в речи (склоняют, спрягают, образуют слова в соответствии с минимальными грамматическими требованиями).

Также для выявления уровня развития речи детей дошкольного возраста на базе МАДОУ №73 мы провели диагностику по методике обследования О.С. Ушаковой. Данная диагностика была проведена на детях в старшей группе (5–6 лет) в количестве 21 человека. Диагностика включала в себя 12 вопросов, нацеленных на выявление лексического, грамматического строя речи и уровня развитости связной речи.

Анализ результатов показал, что низкий уровень речевого развития у 28,6% воспитанников; средний уровень у 57,1%, а высокий уровень у 14,3% детей.

Дети испытывали затруднения при употреблении слов-обобщений, слов, обозначающих действия и при использовании определений, также детям было сложно ставить словосочетания (существительное + прилагательное) в нужную падежную форму, род и число.

После проведенной диагностики мы внедрили во временном промежутке двух недель старшей группе (дети 5–6 лет) один из исследовательских проектов, где детям предлагалось в рамках темы «Домашние животные» наблюдать за своими питомцами, вести дневник наблюдения с помощью родителей на протяжении двух недель, дневник заполнялся детьми самостоятельно с помощью знаково-символьной таблицы, далее дети составляли по имеющемуся плану описание своего домашнего друга (его внешние характеристики, двигательные особенности, характер и свое отношение к данному питомцу), также детям предлагалось на выбор для демонстрации зарисовать, слепить или сделать аппликацию домашнего животного. По итогу дети презентовали результат своего проекта, и каждый рассказывал и показывал, что у него получилось. Сравнительный анализ результатов диагностики по истечению двух недель показал, что в результате проведенной работы произошли позитивные изменения у детей, а именно: уменьшился показатель низкого уровня на 2,9%, среднего уровня – на 4,5%, а показатель высокого уровня увеличился на 7,4%. Небольшие, но очень существенные результаты получились в ходе данной деятельности.

В заключение хочется отметить, что оценивая возможности исследования и проектирования, важно понять, что в работе с детьми дошкольного возраста полезны и проектные методы, и методы исследовательского обучения.

### **Литература**

1. Ёлкина, Н.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста: учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2016. – 314 с.
2. Жильгильдина, А.А., Левшина, Н.И. Использование проектной деятельности для развития речи дошкольников // <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13782> (дата обращения: 03.03.2019).
3. Засорина, Л.Н. Речевое развитие детей 2–8 лет [Электронный ресурс]: методики. учебно-игровые материалы / Засорина Л.Н. – Санкт-Петербург: КАРО, 2013. – 144 с.
4. Казакова, Г.М. Предшкольное образование детей в ДОУ: Формы организации и примеры игровых занятий: Практическое пособие. – Москва: АРКТИ, 2015. – 104 с.
5. Киселева, Л.С., Данилина, Т.С., Лагода, М.Б., Зуйкова Т.А. Проектный метод в деятельности дошкольного Т.А. учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ, 4 – е изд., испр. и доп. – Москва: АРКТИ, 2016. – 96 с.

УДК 373.2.01  
ГРНТИ 14.23.07

## **СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И РОДИТЕЛЕЙ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

## **CREATING CONDITIONS FOR THE INTERACTION OF THE KINDERGARTEN AND PARENTS TO ACTIVATE THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN**

***Н. Наимова***

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* семья, воспитатель, педагог, дошкольное учреждение, сотрудничества, развития речи, условия, дошкольник.

*Key words:* family, educator, teacher, preschool, cooperation, speech development, conditions, preschooler.

*Аннотация.* В связи с вступлением в силу ФГОС ДО большое внимание уделяется взаимодействию детского сада с родителями дошкольников. Значимой общественной задачей дошкольного учреждения является предоставление поддержки родителям в разностороннем, в том числе речевом, развитии ребенка. В данной статье мы рассматриваем условия, необходимые для сотрудничества детского сада и семьи с целью активизации речевого развития старших дошкольников. Сотрудничество предусматривает активное соучастие родителей в образовательном процессе, в реализации разных проектов и планов, а не просто пассивное наблюдение или созерцание образовательной деятельности.

Сотрудничество с родителями является очень важным условием деятельности детского сада согласно каждому направлению его деятельности. Речевое развитие (ФГОС ДО, п. 2.6) как одна из образовательных областей считается одним из важных аспектов в развитии ребенка и содержит в себе определенные задачи: владение речью как средством общения и культуры; обогащение словаря, формирование связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; формирование речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; ознакомление с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух разных жанров детской литературы; развитие фонематической аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [1].

В связи с этим целью нашего исследования является повышение эффективности взаимодействия детского сада и семьи в связи с развитием речи дошкольников накануне школьного обучения. В данной статье мы рассматриваем условия, необходимые для сотрудничества детского сада и семьи с целью активизации речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

Вопросам организации условий сотрудничества дошкольного учреждения и родителей с целью развития речи детей посвящены работы С.А. Козловой, О.С. Ушаковой, Н.В. Новоторцевой, Т.А. Дороновой и др. Исследователи считают, что важной задачей педагогов является обеспечение родителей педагогическими знаниями, в том числе, определенными знаниями по методике развития речи детей, создавая при этом благоприятные условия.

Таким образом, задачами совместной деятельности воспитателя и родителей являются:

- формирование среды психолого-педагогической и речевой помощи ребенку;
- обеспечение результативной общей и речевой подготовки к школе;
- повышение психолого-педагогической культуры и воспитательской компетентности семьи, мотивирование их к осознанной работе согласно общему и речевому развитию дошкольников в семье;
- принимать во внимания просьбы родителей, их предложения;
- познакомить семью с диапазоном знаний для эффективной подготовки ребенка к школе [2].

Для решения указанных задач необходимо создание определенных педагогических *условий*, обеспечивающих сотрудничество педагогов и родителей. К таким условиям мы отнесли: создание предметно развивающей среды, выбор форм и методов взаимодействия с семьей, организацию наглядной информации для родителей (уголков для родителей, папок – «передвижек», стендов и др.), организацию образова-

тельных мероприятий с участием родителей, использование интернет ресурсов и т.д. Охарактеризуем некоторые из этих условий.

Для выявления эффективности работы детского сада с семьей нами было проведено специальное исследование уровня развития речевых умений и навыков дошкольников по методике О.С. Ушаковой и анкетирование родителей воспитанников нашей группы [3]. В исследовании приняли участие 15 родителей. Родителям была предложена анкета, включающая 15 вопросов. Ответы оценивались в баллах по определенной шкале.

Исследование уровня речевого развития детей экспериментальной группы показало:

- а) в звукопроизношении: 5 детей
- б) в словаре: 6 детей
- в) во фразовой речи: 3 детей

По итогам нами было рекомендовано родителям отдельных детей обратиться за помощью к учителю-логопеду и строго выполнять все его указания. При необходимости педагог должен иметь право рекомендовать детей в специализированную группу или детский сад для детей с недостатками речи, где им будет оказываться квалифицированная помощь.

Оценив ответы родителей, нами было выявлено следующее:

- высокий уровень взаимодействия с педагогами с целью активизации речевых умений и навыков проявили 5 родителей из 15 (33,33%);
- достаточный уровень показали 4 родителей из 15 (26,67%);
- средний уровень заинтересованности показали 3 родителей из 15 (20%);
- низкий уровень продемонстрировали 3 родителей из 15 (20%).

В результате исследования родителям, проявившим недостаточный уровень заинтересованности (40%) были даны рекомендации по организации взаимодействия с педагогами и детьми (по проведению бесед, по чтению детям литературных книг, рассматриванию книжных иллюстраций, по проведению различных игр и инсценировок, активизирующих словарный запас и связную речь детей).

Для повышения уровня речевого развития дошкольников в работе с семьей нами использовались *традиционные* и *нетрадиционные* формы и методы взаимодействия:

- школа для молодых родителей;
- консультации и индивидуальные беседы;
- открытые занятия по развитию речи с детьми;
- совместные театрализованные праздники;
- совместные мероприятия: организация игр с семьей, создание речевого альбома «Копилка слов», проведение викторин, конкурсов;

- тренинги игрового сотрудничества педагогов и родителей;
- интерактивные выставки и презентации;
- проектная деятельность и групповые собрания;
- использование интернет ресурсов [4].

На *консультациях*, направленных на создание условий сотрудничества с родителями, мы познакомили родителей с тем, какие речевые умения и навыки наиболее необходимы детям старшего дошкольного возраста накануне дошкольного обучения, кроме того, какие устойчивые ошибки встречаются в речи детей. Были подготовлены индивидуальные рекомендации каждой семье. Важно было довести до сведения родителей, как формируется речь их ребенка, какой раздел ребенок не усвоил и в каких дополнительных занятиях нуждается. Родителям были рекомендованы отдельные пособия по актуальным вопросам.

Была организована *игротека с семьей* по типу открытого занятия [5]. Цель игротеки – демонстрация приобретенных ребенком умения и навыков на игровом материале. Мы познакомили родителей с разными речевыми играми (на активизацию словаря и грамматического строя, на развитие четкой дикции, звуковой и слоговой структуры слов, освоение связной диалогической и монологической речи и т.п.) с тем, чтобы можно было их использовать в условиях семьи.

Мы предложили родителям создание *речевого альбома «Копилка слов»*. Эта форма работы с родителями была ориентирована на обогащение и активизацию словаря дошкольников, на объяснение лексического значения новых слов. Дети с родителями придумывали красивые («сладкие», «острые» и т.п.) слова, выбирали картинки с необычными предметами, показывали изображения всем дошкольникам и охарактеризовали их. В результате в группе появились самодельные альбомы, книжки, пособия.

На наш взгляд, одна из более эффективных форм сотрудничества с семьей по развитию речи – это проведение *театрализованных праздников*. Театрально-игровая деятельность совмещает огромное число средств и методов развития речи дошкольников. Речевой основой праздника становится то, что родители готовились к нему вместе с детьми дома и способствовали заучиванию текстов наизусть. Главным фактором творческой театрализованной игры является выполнение роли. В ходе игры дошкольник должен передать образ действием, словом, мимикой, что позволяет ему активно пользоваться речью. К сожалению, нередко родители привыкают к нечеткой, неправильной речи детей и не замечают её недостатков, а значит, не могут помочь ребенку в освоении правильной речи. Поэтому мы стремились показать родителям в совместной работе с детьми, как грамотно развивать речь ребенка, объясняли им потребность в закреплении речевых

умений и навыков, что обеспечивало партнерские взаимоотношения между педагогами, родителями и ребенком [6].

Таким образом, родители и педагоги – два значимых общественных института для воспитания и развития дошкольников. В отсутствии родительского участия процесс воспитания неосуществим, или, по крайней мере, неполноценен. Опыт сотрудничества с семьей показал, что при создании благоприятных условий позиция семьи становится более активной и гибкой. Родители становятся заинтересованными членами образовательной деятельности.

### **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. Доронова, Т.А. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т.А. Доронова. – Москва. – 2014. – С. 60–68.
3. МОУ СОШ №5 г. Сызрань Детский сад №1. – [Электронный ресурс]: Архив материалов. – Режим доступа: [http://douvejd.ucoz.ru/sad1/Seminar/anketa\\_dlja\\_roditelej\\_logoped.doc](http://douvejd.ucoz.ru/sad1/Seminar/anketa_dlja_roditelej_logoped.doc).
4. Новоторцева, Н.В. Развитие речи детей / Н.В. Новоторцева. – Москва: Лайнер, 2015.
5. Социальная сеть работников образования – [Электронный ресурс]: Презентация по развитию речи на тему: Взаимодействие детского сада и семьи по вопросам речевого развития детей. – Режим доступа: [https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2015/03/14/vzaimodeystvie-detskogo-sada-i-semi-po-voprosam-rechevogo](https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2015/03/14/vzaimodeystvie-detskogo-sada-i-semi-po-voprosam-rechevogo-razvitiya-detej).
6. Социальная сеть работников образования – [Электронный ресурс]: Диагностика формирования у детей правильного произношения. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5799924/page:11>.

УДК 371.487  
ГРНТИ 14.07.05

## **ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРАЗДНИКОВ КАК ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

## **ORGANIZATION AND CARRYING OUT OF HOLIDAYS AS A FORM OF EDUCATIONAL WORK AT ELEMENTARY SCHOOL**

***Н.М. Никуленко***

*учитель начальных классов МАОУ СОШ № 2, г. Томск, Россия*

***Е.Н. Дудина***

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

*Ключевые слова:* воспитательная работа, младшие школьники, праздники, духовно-нравственное развитие.

*Key words:* educational work, primary schoolchildren, holidays, moral development.

*Аннотация.* В статье авторы рассматривают организацию и проведение воспитательной работы в образовательной организации с точки зрения целенаправленного формирования духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения. Младший школьный возраст является сенситивным для формирования духовно-нравственных и моральных основ личности. Праздник, как форму организации воспитательной работы в образовательной организации, можно считать одной из действенных форм, объединяющей в себе различные положительные результаты использования, таких как развитие детского коллектива, сплоченность, навыки взаимодействия, развитие творческого, интеллектуального, нравственного потенциала младшего школьника, развитие педагогической компетентности родителей школьников.

В соответствии с ФГОС НОО и Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, образованию в современном обществе отводится одна из ключевых ролей в воспитании духовно-нравственной личности, способной к сплочению перед лицом внешних и внутренних вызовов, к социальной солидарности, к созиданию и высокой гражданской ответственности за настоящее и будущее России. Ценностные ориентации личности формируются в семье, образовательных организациях, неформальных сообществах и т.д. При этом следует отметить, что наиболее системно, планомерно, последовательно, целенаправленно, с использованием развивающих педагогических технологий духовно-нравственное развитие и воспитание личности ребенка происходит в сфере общего образования. Сам уклад и традиции школьной жизни обеспечивают формирование личностного развития и успешной социализации обучающихся.

С первых дней обучения у младшего школьника формируются свои навыки, модели поведения, взаимоотношения, ценностные ориентиры, чувственные переживания посредством общения, совместной деятельности. Учитель начальных классов является значимой фигурой для младшего школьника. Способности и компетентность педагога в осуществлении воспитательной работы с целью организовать разнообразную деятельность детей с учетом возрастных, личностных особенностей являются обязательным условием развития творческой, социально активной личности обучающегося, формирования сплоченного детского коллектива, нравственных позиций школьника и способствует творческому развитию каждого участника образовательного процесса.

Задачами воспитательной работы в детском коллективе являются: воспитание чувства патриотизма, любви, уважения к Родине, к краю, к культуре своего народа; формирование сплоченного коллектива:



воспитание внимательного отношения друг к другу, оказание поддержки и взаимопомощи; формирование осознанного, добросовестного отношения к учебной деятельности; развитие нравственного потенциала личности младшего школьника на основе усвоения, принятия и практического применения моральных норм и правил; углубление и систематизация знаний о правилах личной гигиены, развитие навыков здорового образа жизни [1].

Значимыми направлениями в воспитательной работе являются «Досуг» и «Семья», которые объединяются единой формой организации работы по ним – это праздники. Целесообразность использования в воспитательной работе праздников, определяется, в первую очередь, доступностью инструментов их осуществления, возможностью вовлечения творческого и педагогического потенциала родителей в совместную воспитательную среду. Посредством праздника достигаются ведущие цели образования и воспитания – интеллектуальное, эстетическое, креативное, нравственное, духовное развитие личности ребенка.

Классик педагогической мысли К.Д. Ушинский подчеркивал, что праздник является своеобразной формой духовного обогащения и развития ребенка [2]. Школьные праздники – одна из форм воспитательной работы с детьми. В жизни младшего школьника праздник занимает особое место: дети этого возраста эмоциональны, впечатлительны, для них характерны психологические особенности – острота и яркость восприятия, стремление к самовыражению.

Отслеживая общественное значение праздника в жизни семьи и общества можно выделить следующие аспекты: духовную составляющую праздника, заключающаяся в сохранении и поддержании народных традиций и обрядов. Праздник является формой сотрудничества, соприкосновения всех его участников – детей, взрослых, происходит знакомство, общение и взаимодействие, целью которого является самовыражение, духовное обогащение всех участников, формирование чувства сплоченности, защищенности. Разноплановые праздничные события, связанные с историей и вековыми традициями страны, обрядами и обычаями народов позволяют прочувствовать принадлежность к этнической общности, способствуют самоидентификации. В своей совокупности все праздники позволяют лучше понять историю своей страны, особенности поколений, истоки отечественной культуры, обычаи и традиции своего народа.

В МАОУ СОШ № 2 города Томска в организации и проведении праздников для начальной школы принимают участие все ученические коллективы с первого по четвертый классы, родители, учителя,

вожатая, помощники-старшеклассники. Коллективная деятельность по подготовке к празднику способствует развитию коммуникативных навыков, устранению конфликтных ситуаций между детьми, что делает школьный праздник эффективным средством сплочения и развития коллектива.

Задачей праздника является обеспечение каждому участнику, эмоционального комфорта и представление возможности проявления своих талантов, способностей, увлечений на этапе подготовки и проведения праздника.

МАОУ СОШ № 2 города Томска в 2019 году празднует 110-летний юбилей. За это время в школе сложилось замечательные традиции, многие из которых сохранились до настоящего времени.

Проведение праздничных мероприятий в процессе воспитания и обучения детей в начальной школе несёт в себе целый комплекс соответствующих функций, направлений и способствует их реализации:

1. Повышение качества взаимодействия семьи и школы в воспитании детей.
2. Укрепление неформальных связей внутри коллектива.
3. Раскрытие интеллектуальных способностей отдельных учеников и целого коллектива.
4. Расширение общего кругозора ребят и повышение познавательной активности обучающихся.
5. Стимулирование творческих возможностей, создание атмосферы постоянного творческого поиска у детей, развитие личностной самостоятельности.

---

### **Литература**

1. Титова, Л.И. Формы и методы воспитательной работы в начальной школе / Л.И. Титова, С.Ю. Диденко, Е.И. Черепанская, Т.В. Загоруйко, Е.Е. Лактионова // Молодой ученый. – 2018. – №33. – С. 141–143. – URL: <https://moluch.ru/archive/219/51737/> (дата обращения: 15.04.2019).
2. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений – URL [https://imwerden.de/pdf/ushinsky\\_sobranie\\_sochineny\\_tom02\\_1948\\_text.pdf](https://imwerden.de/pdf/ushinsky_sobranie_sochineny_tom02_1948_text.pdf) (дата обращения: 15.04.2019).

## **ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **GAME AS A WAY OF DEVELOPMENT OF ARBITRARY SELF-REGULATION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

*Л.Н. Носова<sup>1</sup>, педагог-психолог*

*И.В. Чудина<sup>2</sup>, старший воспитатель*

<sup>1</sup> *Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение*

<sup>2</sup> *Центр развития ребенка – детский сад № 63, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* детский сад, старший дошкольный возраст, произвольность, саморегуляция, игра.

*Key words:* kindergarten, senior preschool age, arbitrariness, self-regulation, game.

*Аннотация.* В данной статье обобщены основные подходы в работе психологической службы детского сада, по организации эффективной системы формирования и развития у детей старшего дошкольного возраста произвольной саморегуляции с использованием различных игр.

Целевые ориентиры ФГОС на этапе завершения дошкольного образования предполагают, что ребенок должен быть способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения [1].

Слабое развитие произвольности является основной причиной неуспеваемости в первом классе. Дети с недостаточно сформированной произвольностью хуже включаются в процесс обучения. И даже при нормальном уровне интеллектуального развития такие дети могут попасть в группу неуспевающих. Трудность заключается в том, что произвольность считается новообразованием дошкольного возраста, и слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе. Н.И. Гуткина подчеркивает: «Обычно только к семи годам ребенок способен произвольно регулировать свое поведение и деятельность. Однако это происходит только в том случае, если развитие ребенка до семи лет проходило преимущественно в игровой деятельности» [2, с. 15].

Последние изменения в системе дошкольного образования с внедрением ФГОС обозначили серьезные недоработки в организации образовательного процесса в ДОУ. В данном случае была пересмотрена

организация деятельности, в которой система занятий заменена игровыми формами – адекватными формами образовательной работы с детьми дошкольного возраста. Исходя из вышеизложенного, игра становится основной формой работы детского сада с детьми по формированию важнейшего личностного новообразования – произвольной регуляции поведения и деятельности, способности детей к самоконтролю. В связи с этим актуальность исследования не вызывает сомнения.

Под произвольностью в психологии рассматривают конкретную мотивационную функцию [3]. У старших дошкольников данная функция направлена на сформированность психологической готовности к обучению в школе. Готовность к школе требует от дошкольников подчинения требованиям учителя, выполнения правил поведения в школе, умения организовать свою учебную деятельность. Однако, если произвольность не сформирована, то у дошкольников не возникнет желания посещать уроки, дети не смогут соблюдать школьные правила.

Развитие произвольности обусловлено психофизиологическими и социальными причинами [4]. Психофизиологическая причина заключается в том, что умение регулировать свое поведение связано с созреванием лобных отделов головного мозга. Эти отделы формируются только к 7 годам, до этого периода управление поведением затруднено. Социальная причина предполагает, что волевое развитие ребенка осуществляется в разноплановой, систематической деятельности: игре, общении, воспитании, обучении. Она осуществляется на протяжении всего дошкольного периода, как в детских учреждениях, так и в семье.

Произвольность поведения предполагает осознанное действие, поэтому она поддается формированию. Дети старшего дошкольного возраста способны воспринимать информацию, обращенную к ним, понимать, что от них требуется. Наиболее эффективным средством осознания своего поведения и овладения им в дошкольном возрасте считаются игры с правилами. В игре с правилами дети начинают соотносить свое поведение с образцом поведения, который задан в правиле, а значит, задумываться о том, правильно ли они действуют. Любая из игр данного вида имеет цель, которую дети должны принять. Для выполнения этой цели ребенок должен преодолеть определённые трудности на основе волевых усилий. Игры с правилами помогают развивать у детей умение согласовывать свои действия с действиями товарищей, подчинять личные интересы интересам коллектива, воспитывают сдержанность, самообладание, инициативу, что является проявлением произвольности. При этом игра оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу ребёнка. Ребёнок испытывает

ситуацию успеха. Когда ребенок начинает действовать по правилу, это значит, что у него появляются первые формы самоконтроля и, следовательно, его поведение поднялось на новый уровень произвольности не только в игре, но и в других – неигровых ситуациях.

В данной статье обобщены основные подходы в работе психологической службы детского сада по организации эффективной системы формирования и развития у детей старшего дошкольного возраста произвольной саморегуляции с использованием игр с правилами: это дидактические, подвижные, пальчиковые игры, кинезиологические упражнения.

В детском саду (МАДОУ № 63, корпус 2) одна подготовительная группа. В группе 20 человек. Многие дети часто не посещают детский сад по причине болезни, но чаще всего без всякой причины. В группе семеро двуязычных ребенка и два ребенка с ОВЗ. По наблюдениям воспитателей и специалистов большинство детей этой группы неорганизованны, невнимательны, неусидчивы. Многие из них не понимают инструкцию и не принимают помощь, не способны организовать свою деятельность, не могут работать без отвлечений, замыкаются или плачут, отказываются от работы, не успевают за общим темпом работы, при выполнении заданий не замечают ошибок и не исправляют их, уровень знаний у них невысокий.

Психологу было предложено включить в план работы с данной группой фронтальные занятия с использованием игровых форм. Организация занятий была определена в несколько этапов:

1-й этап (диагностический):

- это первичная психологическая диагностика по определению уровня готовности детей к школе с использованием тестов Л.А. Ясюковой «Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе», Керна-Йирасека «Тест ориентировочной школьной зрелости», Ульенковой У.К. «Изучение саморегуляции»;
- беседа с воспитателями и родителями воспитанников;
- анализ продуктов деятельности детей.

Целью данного этапа было выявить исходный уровень готовности детей к школе и уровень сформированности произвольной саморегуляции.

Из 20 обследованных детей уровень развития произвольности выглядел следующим образом: 1 ребенок (5%) показал высокий уровень; 1 ребенок (5%) хороший уровень; 2 детей (10%) – средний уровень; 6 детей (30%) – низкий уровень; 10 детей (50%) – уровень патологии.

Первичная диагностика подтвердила предположение о том, что у детей не сформирована основополагающая функция готовности к школе – произвольная саморегуляция.

2-й этап (развивающий, коррекционный). Цель данного этапа заключалась в том, чтобы:

- научить детей понимать правила и условия выполнения деятельности;
- научить координировать свои действия и выстраивать их в целенаправленную программу поведения;
- формировать волевое поведение, выражающееся в умении довести деятельность до конца, преодолевая трудности.

В основу коррекционной работы по подготовке детей к школе и развитию произвольности была положена игровая деятельность, как наиболее адекватная форма развития детей дошкольного возраста. Теоретическим основанием этому явилось то, что игра выступает ведущим видом деятельности детей-дошкольников.

Успешное выполнение детьми любой деятельности возможно лишь при наличии целостной системы произвольной саморегуляции [5]. Поэтому в основу коррекционной работы с детьми по подготовке к школе и развитию произвольности была положена система Д.Б. Эльконина [3]. Эта система включает в себя: умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, определяющему способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспроизводимому образу.

Наиболее эффективно эта система, могла быть реализована при использовании таких форм работы с детьми как: пальчиковые игры и кинезиологические упражнения; дидактические игры и упражнения; тренинг с использованием подвижных игр и игровых упражнений с правилами. Во время игровых сеансов использовались такие педагогические средства как: объяснение (пояснение); игровая деятельность; показ способов действий; упражнение при выполнении заданий; рефлексия (итоговая обобщающая беседа).

Структура и содержание занятий: частота занятий 1–2 раза в неделю; продолжительность занятий, состоящих из трех частей – до 40 минут.

1. Каждое занятие начиналось с пальчиковых игр и кинезиологических упражнений, которые способствуют созреванию лобных отделов головного мозга ответственных за саморегуляцию, а значит, создают физиологические предпосылки развития воли.

2. Затем занятие продолжалось в форме дидактических игр, направленных на развитие всех сфер психической деятельности детей. Дидактическая игра по своей сущности стоит ближе к учебной деятельности, она направлена на формирование и развитие способов действий, умений, навыков и обогащение знаний.

3. В заключение занятия проводился тренинг в форме подвижных игр и игровых упражнений, направленных, на развитие произвольных движений и самоконтроля, формирование эмоциональной и волевой сфер.

Проведение тренинга требует соблюдения определенных условий: занятия проводились в игровой форме; численность группы составляла 7–8 детей; длительность тренинга – 30 мин.

Для проведения коррекционно-развивающих занятий была создана картотека дидактических, подвижных игр и психологических упражнений с правилами. Центральной фигурой в играх с правилами на первых этапах ее становления является взрослый. Роль взрослого здесь двойка: во-первых, на нем лежит роль *организатора* детей на игру (постановка задачи, формулирование правил игры, образец и носитель правил игры, контроль за выполнение правил игры); во-вторых, он должен быть ее *непосредственным участником*. Это способствует тому, что игра с правилом и само *правило становятся значимыми* и привлекательными для ребенка: он не просто узнает, как надо делать, но заражается интересом к игре.

Овладение правилом проходит в три этапа.

1-й этап – открытие правила (подготавливающий этап). Первоначально дети включаются в игру только эмоционально и непосредственно. Их привлекает возможность общения с взрослым, игровой материал, двигательная активность. Правило действия на этом этапе существует в скрытой форме. Взрослый не просто играет с детьми, а постоянно обращает внимание, что и когда следует делать, поддерживает их правильные действия. В результате дети все более подстраивают свое поведение к требуемым действиям.

2-й этап – осознание правила. Это проявляется в замечаниях, которые дети начинают делать друг другу в случае его нарушения. Они следят друг за другом, охотно отмечают промахи других. Контроль над действиями других детей создает внутреннюю готовность к выполнению тех же действий. Ребенок проявляет стремление играть правильно (т.е. правило приобрело для ребенка личную значимость и стало мотивом его активности). Соблюдение правила ребенком на этом этапе неустойчиво и требует поддержки взрослого. Без его участия игра распадается и дети «забывают» все ее правила.

3-й этап – самостоятельное воспроизведение игры с правилами. Дети сами следят за соблюдением правил. Это свидетельствует о том, что они уже овладели правилом и могут контролировать свое поведение независимо от взрослого. Дальнейшая задача взрослого заключается в том, что он должен осуществлять контроль над правильностью

выполнения детьми промежуточных действий, где чаще всего и допускаются ошибки.

Каждое занятие заканчивалось рефлексией. При организации подвижных игр очень важен анализ игры. При этом важна похвала детей и привлечение к обсуждению всех детей. При обсуждении возможно использование вопросов взрослого к детям. Например: «Соблюдались ли правила в игре?»; «Кто не захотел соблюдать правила, почему?»; «Какие игры вам больше всего понравились?»; «Какие игры показались трудными и почему?»; «Приятно ли вам было пройти (например: через «мойку» в игре «Моечная машина»), если нет, то почему?»; «Чему вы научились на тренинге?» и т.д.

3-й этап – заключительный. Цель: выявить результативность коррекционно-развивающей работы.

Повторная диагностика детей на определение уровня готовности к школьному обучению показала хорошие результаты: произвольная саморегуляция сформирована на хорошем и среднем уровне, что соответствует возрастной норме.

На данном диагностическом этапе было обследовано 18 детей, из них: 8 детей (44%) показали высокий уровень; 3 детей (17%) – хороший уровень; 7 (39%) – средний уровень; 1 ребенок с ОВЗ не обследовался; 1 ребенок не посещает детский сад.

Результаты диагностики, проведенной после цикла занятий с детьми на формирование произвольной саморегуляции, свидетельствуют о значительных изменениях всех компонентов регулятивного механизма поведения старших дошкольников: дети теперь способны понять инструкцию, сохранять ее компоненты до конца занятия; работают сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе на протяжении всего занятия. Работают в основном точно, если допускают ошибки, то при проверке замечают и устраняют их. Делают все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и аккуратно. Воспитатели группы при заполнении индивидуальных карт на сформированность предпосылок учебной деятельности отметили умение детей подчиняться правилам игры; умение сосредотачивать внимание на поставленной задаче, следовать указанию взрослого; контролировать свое поведение; самостоятельно определять ошибки и исправлять их.

Результаты проведенной коррекционно-развивающей работы подтверждают взаимосвязь психологических механизмов саморегуляции поведения и игры.

---

## Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобр-



- науки России) от 17 октября 2013 года № 1155 г. Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 30.03.2019).
2. Гуткина, Н.И. Новая программа развития детей старшего дошкольного возраста и подготовки их к школе / Н.И. Гуткина // Психолог в детском саду. – 2007. – № 4. – С. 15.
  3. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Изд-во «Владос», 1999. – 360 с.
  4. Недоспасова, В.А. Растем, играя / В.А. Недоспасова. – Москва: Изд-во «Просвещение», 2003. – 84 с.
  5. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии / А.Л. Сиротюк. – Москва: Изд-во «Сфера», 2001. – С. 69–85.

УДК 373.3  
ГРНТИ 14.29.29

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ СМЕШАННОЙ  
ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**EFFECTIVE TECHNIQUES FOR THE CORRECTION OF MIXED  
DISGRAPHY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

***Е.А. Пеннер***

*Учитель-логопед МАОУ СОШ № 40 г. Томск, Россия*

***Н.В. Десюкова***

*Учитель-логопед МАОУ СОШ № 35 г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дети, младшие школьники, дисграфия, коррекционная работа, нарушение письменной речи, эффективные приёмы.

*Key words:* children, younger schoolchildren, dysgraphia, correctional work, writing disorder, effective techniques.

*Аннотация.* Сегодня в условиях общеобразовательной школы мы можем наблюдать возросшее количество детей с нарушением письма. У данной группы детей отмечается несформированность высших психических функций, это оказывает влияние на успеваемость. Существует множество методик и технологий коррекции письма. В данной статье нами представлены наиболее эффективные приёмы коррекционной работы.

Языковая грамотность, то есть способность к овладению орфографическими, пунктуационными и речевыми нормами языка, многим школьникам даётся с трудом. Одним из сложных предметов является русский язык, и трудности при его изучении часто обусловлены логопедическими проблемами. Результаты обследования младших школьников показывают, что количество детей, имеющих специфические ошибки на письме, с каждым годом увеличивается.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [1].

В научной литературе существует множество классификаций дисграфии, каждая из них имеет право на существование и указывает на разное понимание авторами механизмов данного расстройства.

По нашему мнению, наиболее функциональной является классификация О.Н. Токаревой, автор выделяет следующие три вида дисграфии:

Акустическая – при данном нарушении письма отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточность развития звукового анализа и синтеза. Проявляется смешением, пропуском заменами букв, которые обозначают звуки, имеющие сходство по артикуляции звучанию и отражение на письме неправильного звучания.

Оптическая дисграфия – по мнению автора, является следствием неустойчивости зрительных впечатлений и представлений. Ребёнок не узнаёт буквы и не соотносит их с определённым звуком. Отмечается неточность зрительного восприятия, вследствие чего буквы смешиваются на письме.

Моторная дисграфия – типичным для данного вида нарушения письма, являются трудности движения руки во время письма, в связи с нарушением связи моторных образов букв и слов со зрительными образами [2].

Деление дисграфии на виды необходимо для изучения конкретного ребёнка.

Анализ ошибок письма дисграфиков в течение длительного времени нашей практической работы в этой области показал, что чаще мы встречаемся со смешанной формой дисграфии, в которой более выражено проявляется один из основных видов.

Исходя из смешанного характера нарушения письменной речи, в коррекционной работе необходимо применять базовые, универсальные приёмы, которые помогут проводить эффективную коррекционную работу по определённой схеме. Также необходимо помнить, что при нарушении письма, проблемы русского языка не являются единственными. Как правило, затронуты все стороны развития ребёнка. Поэтому основной упор необходимо делать не только на коррекцию выявленных языковых проблем, но и включать в занятия упражнения на развитие всех остальных процессов.

Многолетняя практика работы с детьми, имеющими речевые нарушения, показывает, что их познавательная потребность часто бывает сниженной, это очень затрудняет процесс коррекции. Школьники

неохотно посещают занятия, быстро истощаются и утрачивают активность. Мы должны выстраивать занятия так, чтобы детям было интересно, и они чувствовали свою успешность. При этом занятия должны быть максимально эффективными, но не утомительными.

Психологи отмечают, что в игре пассивный ребёнок способен выполнить такой объём умственной работы, какой ему совершенно недоступен в обычной ситуации [3]. Поэтому наши занятия выстраиваются в игровой форме с эмоциональной подачей материала. На начальных этапах работы, мы стараемся завуалировать учебную задачу, но постепенно добавляем и увеличиваем учебный материал.

В научной литературе представлены различные способы преодоления нарушений письменной речи. Опыт нашей работы в этой области и использование на практике методик следующих авторов (Мазановой Е.В., Садовниковой И.Н., Ефименковой Л.Н., Пятибратовой Н.В., Лукашенко М.Л., Свободиной Н.Г.), позволили найти наиболее эффективные приёмы коррекции, которые дают хороший результат при работе со смешанной дисграфией, раскроем некоторые из них:

1. Письмо с проговариванием – самый основной приём, предложенный М.Л. Лукашенко и Н.Г. Свободиной. Мария Лазаревна Лукашенко, составила оригинальные таблицы для письма с проговариванием.

Звуки в таблицах разделены на две группы те, которые можно тянуть-петь «интонировать» и те, которые петь нельзя «неинтонированные». Эти таблицы охватывают основной лексический материал грамматических тем начальной школы. Данный приём, при правильном подходе показывает очень хороший результат. Ребёнок пишет букву, чётко артикулируя её произносит соответствующий звук, и только когда дописывает предыдущую, начинает произносить и писать следующую. То есть это не традиционное проговаривание по слогам, которое не позволяет справиться дисграфу со специфическими ошибками (пропусками, перестановками, заменами букв). Необходимо именно побуквенное проговаривание, которое позволяет сформировать регуляцию, то есть ту самую регулятивную функцию, которая в той или иной степени страдает у каждого дисграфика, данный приём помогает хорошо слышать звук, который необходимо написать. Интонируя его, ребёнок контролирует звук и пишет соответствующую букву [4].

2. Для детей, у которых преобладают признаки оптической дисграфии, хорошо зарекомендовал себя приём Пятибратовой Н.В., в котором используются картинки-ассоциации, то есть каждой букве соответствует определённый визуальный образ и определённое движение со звуковым сопровождением [5].

Таким образом, школьники соотносят жест с картинкой и образом буквы, что, несомненно, закрепляет ассоциативные связи и способствует запоминанию.

3. Неоспоримый результат дают разнообразные приемы работы над ритмом, они позволяют формировать фонематический контроль, дети начинают различать и правильно произносить слоги с гласными и оппозиционными согласными.

Обучающиеся под специально подобранную музыку выполняют движения – хлопают в ладоши или отстукивают ритм ногой. При этом логопеду необходимо уделять внимание, подбору музыкальной композиции, используя программу с функцией замедления или ускорения темпа.

Хотелось бы отметить, что у детей с дисграфией, кроме языковых проблем, имеется ряд вторичных нарушений, таких как: нарушение внимания, памяти, мышления. Поэтому наряду с основными приёмами нами используются и специальные, которые предлагаются психологами и психофизиологами. Это упражнения кинезиологической коррекции, такие как: «Кулак-ребро-ладонь», «Колечко», «Змейка», «Ухо-нос», «Зеркальное рисование», «Лезгинка». Данный комплекс помогает улучшить внимание, пространственные представления, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю. При условии регулярного выполнения не только в школе, но и дома с родителями, у детей отмечается повышение работоспособности, улучшение почерка и активизация процессов мышления и памяти.

Также хорошие результаты в улучшении концентрации внимания дает упражнение «Корректирующая проба». На первых этапах дети работают с согласными (м, л, н, и т.д.), вычёркивая заданную букву из текста, затем добавляем гласные.

Обобщая вышесказанное, хотелось бы отметить, что несмотря на сложность нарушений при смешанной форме дисграфии, благодаря использованию эффективных приёмов коррекции, можно достичь положительной динамики и не допустить перехода данного нарушения на следующие этапы школьного обучения.

---

## Литература

1. Лалаева, Р.И. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – С. 502.
2. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – С. 461–462.
3. Ротенберг, В.С. Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. – Москва: Просвещение, 1989. – С. 58–60.

4. Лукашенко, М.Л., Свободина, Н.Г. Дисграфия. Исправление ошибок при письме. – Москва: Изд. ЭКСМО, 2004. – 126 с.
5. Пятибратова, Н.В. Изучаю и запоминаю буквы. Игровой комплект с картинками-ассоциациями. – Москва: Робинс, 2012. – 78 с.

УДК 37.043  
ГРНТИ 14.23.05

## **ДИАГНОСТИКА ТЕМПЕРАМЕНТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И УЧЕТ ЕГО В ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ**

### **DIAGNOSTICS OF PRESCHOOL CHILDREN'S TEMPERAMENT AND ACCOUNTING IT IN PHYSICAL DEVELOPMENT**

***А.Л. Перфильева***

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* дошкольное образование, физическое развитие, тип темперамента, дифференцируемый подход, дошкольники.

*Key words:* preschool education, physical growth and development, type of temperament, differentiated approach, preschool children.

*Аннотация.* В настоящее время остро стоит проблема о необходимости индивидуального подхода в физическом развитии дошкольников. В связи с этим необходимо находить наиболее эффективные пути решения данной проблемы. Одним из возможных методов решения является диагностика темперамента у детей дошкольного возраста и учет его в физическом развитии.

Индивидуализация образовательного процесса получила одно из приоритетных направлений в дошкольном образовании. ФГОС дошкольного образования, вступивший в силу 1 января 2014 года, формирует новые направления развития дошкольного образования [1,2]. Одним из основных является индивидуальный подход. Сегодня стали по-настоящему понимать всю глубину отчужденности, которую многие дети испытывают во время пребывания в детском саду, проявляется это, прежде всего в игнорировании индивидуальности детей. В исследованиях М.А. Руновой и Э.Я. Степаненковой говорится о том, что именно в дошкольный период происходит стремительное развитие организма ребенка [3,4]. В связи с этим необходимо не упустить этот период.

Почему некоторым детям не комфортно во время занятий по физическому развитию? Как помочь им преодолеть трудности, возникающие во время занятий? Эти вопросы возникают во время работы

с детьми. В связи с этим заинтересовал вопрос изучения и диагностики темперамента детей и учёт его в работе.

Каждый тип темперамента может проявлять себя как в положительных, так и в отрицательных качествах. Зная темпераменты детей, педагог может так организовать их деятельность, чтобы работа была эффективной. Педагог формирует условия, в которых менее проявляются свойства темперамента, которые мешают ребёнку в его деятельности и поведении, и закрепляются положительные свойства его темперамента. В результате будут формироваться нужные качества, обеспечивающие гармоническое развитие каждого ребенка.

Для определения типа темперамента была проведена диагностика детей старшего дошкольного возраста. Диагностика проводилась на базе МАДОУ № 79 г. Томска в старшей группе, участие приняли 23 ребенка. Работа проводилась совместно с психологом и родителями воспитанников. Для определения типа темперамента использовали несколько разных методов диагностики.

1. Метод стандартизированного наблюдения. Авторами данного метода выступили Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко [5]. Контингентом испытуемых данной методики являются родители детей дошкольного возраста. Диагност предлагает родителям ответить на вопросы о том, как дети проявляют себя в разных ситуациях. Ситуации предлагаются с четырьмя вариантами ответов. Родители должны отметить типы реакций, которые обнаруживают у ребенка по каждому критерию. Затем происходит обработка и интерпретация результатов. По результатам работы по этой методике были получены следующие результаты: холерики 5 детей, сангвиники 8 детей, флегматики 6 детей, меланхолики 4 детей.

2. Методика «Перенос кубиков» автор Ю.А. Самарин [5]. Предметом данной диагностики будут конституционные черты личности (сила, уравновешенность, подвижность нервных процессов). Контингентом испытуемых в данном случае были дети старшей группы. В ходе проведения ребенку дают небольшую лопатку на поверхность, которой один на один ставят кубики. Эти кубики необходимо пронести около трех метров, держа лопатку в одной руке, развернутся и принести обратно. Во время обработки и интерпретаций результатов надо обратить внимание на то, как проявляются свойства нервной системы. Результаты диагностики по этому методу получились следующие: холерики 6 детей, сангвиники 7 детей, флегматики 6 детей и меланхолики 4 детей.

3. Опросник темперамента, разработанный авторами А. Томас и С. Чесс, также использовали как один из методов определения типа темперамента [6]. Предметом диагностики в данном случае являлись

составляющие детского темперамента, проявляющиеся в различных характеристиках поведения. Контингентом испытуемых в данном случае будут родители. Родителям предлагается высказывания, описывающие поведение ребенка в различных ситуациях. Необходимо оценить насколько каждое утверждение соответствует поведению ребенка. Результаты по этому виду диагностики: холерики 6 детей, сангвиники 7 детей, флегматики 7 детей и меланхолики 3 детей.

Разные виды диагностики показали схожие результаты. Общий итог при обработке показал следующие результаты: холерики 25%, сангвиники 34%, флегматики 25% и меланхолики 16%. По результатам диагностики в рамках эксперимента детей разделили на две группы.

Первая группа: холерики и сангвиники – это дети с сильной подвижной нервной системой. Детям этой группы детей подойдут занятия быстрого темпа с высокой нагрузкой. Такие как степ-аэробика, круговая тренировка, упражнения выполняются быстро под веселую энергичную музыку. Разработана программа для дополнительных занятий по физическому развитию с элементами степ аэробики. Комплекс занятий включает в себя игры и упражнения, направленные на развитие координации движений, ловкости и быстроты. Также в работе с детьми учитывается знание черт темперамента, что помогает понимать особенности поведения, даёт возможность выбирать соответствующие приёмы для отдельного типа темперамента. Ребенок сангвиник может легко пропустить предварительный период, он может исполнять рекомендации педагога сразу. У сангвиников необходимо формировать упорность в выполнении упражнений. Ребята, обладающие холерическим темпераментом, двигаются быстро и могут заниматься без подготовки. Из-за излишней активности выполнения упражнений они обычно не совсем качественно выполняют наставления инструктора. В процессе физического развития необходимо стремиться у детей – холериков через тренировки развивать отстающий тормозной процесс. От этих детей следует постоянно мягко, но настойчиво добивается спокойных движений, сдержанности в поведении. Педагогу желательно помнить о том, что холерик не любит однообразных и размеренных движений. Поскольку дети холерики могут довольно быстро перейти к состоянию крайней степени возбуждения, то при общении с ним не рекомендуется говорить на повышенных тонах, это только усилит его возбуждение. Таким детям больше подходит быстрый и энергичный стиль движений [7].

Вторая группа: флегматики и меланхолики, дети с малоподвижной нервной системой. Таким детям подойдут движения, требующие последовательной, однообразной работы. Детям этой группы подойдут занятия с медленным темпом и не высокой нагрузкой. Такие как

стретчинг (растяжение), упражнения выполняются медленно под спокойную музыку. Для детей этой группы была разработана программа в рамках дополнительных занятий по физическому развитию с элементами стретчинга. Опять же необходимо учитывать и индивидуальные особенности каждого вида темперамента. Ребенок-флегматик долго настраивает себя на занятие, но начав работать и сформировав свой ритм, действует без перерывов, проявляет выдержку. Флегматик расходует много времени на приготовление и тяготеет к неторопливой работе. Внимание инструктора необходимо уделять детям – флегматикам. К сожалению, обычно им не уделяется достаточно времени так как они спокойны, никому не мешают. У флегматика следует формировать недостающие ему качества – большую подвижность, энергичность, важно не допускать потери у него интереса к занятиям, поскольку это порождает безучастность и апатию. Так как дети меланхолического типа устают быстрее, чем представители остальных типов темперамента, их продуктивность в начале занятия выше. На детей меланхолического темперамента необходимо воздействовать мягкостью, тактичностью, так как чрезмерная строгость и повышение требований к этим детям ещё больше затормаживает их, снижает выносливость. Очень важно помочь им постепенно привыкнуть к педагогу, почувствовать себя защищённым. На занятиях этих ребят желательнее чаще хвалить, создавая для них дополнительную мотивацию [7].

Для каждого ребенка нужны разные подходы, и в этом нам помогает информация, которую мы получили, используя результаты диагностики. Задача педагога не в том, чтобы постараться переделать один тип темперамента в другой, а в том, чтобы путём постоянной работы способствовать развитию положительных сторон отдельного темперамента и корректировать негативные черты, которые связаны с данным темпераментом.

Зная характеристики типов темперамента и индивидуальные особенности детей, мы можем создавать наиболее благоприятные условия для физического развития. А также устранять причины возможной дезадаптации, что в свою очередь помогает ребёнку справляться с его психологическими трудностями.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт. Проект // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 9. – С. 8–22.
2. Официальный сайт Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения 03.03.2019).



3. Рунова, М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: 5–7 лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей / М.А. Рунова. – Москва, Мозаика-Синтез, 2000. – 256 с.
4. Степаненкова, Э.Я. Физическое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2–7 лет / Э.Я. Степаненкова – Москва, Изд-во Мозаика-Синтез, 2005. – 140 с.
5. Калашникова, И.Н., Коляго, Ю.Г., Конькова, О.В. Общая психодиагностика / И.Н. Калашникова, Ю.Г. Коляго, О.В. Конькова: практикум: в 2 ч. – Минск, 2006. – Ч. 1. – 66 с.
6. Колпаков, В.Г., Макаров, В.В. Опросники для определения темперамента: метод. рекомендации / В.Г. Колпаков, В.В. Макаров – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. – 42 с.
7. Вяткин, Б.А. Роль темперамента в спортивной деятельности / Б.А. Вяткин. – Москва, Изд-во «Физкультура и спорт», 1978. – 134 с.

УДК 371.48

ГРНТИ 14.35.05

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PATRIOTIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL**

***М.Н. Рабцевич***

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

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

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, Родина, Отечество, дети младшего школьного возраста.

*Key words:* patriotism, patriotic education in primary school, homeland, fatherland, children of primary school age.

*Аннотация.* В данной статье затрагивается проблема формирования патриотического воспитания обучающихся начальной школы. Обращено внимание на особенности организации патриотического воспитания в современной начальной школе. На основе анкетирования выявлен уровень осведомленности и отношения детей к мероприятиям духовно-нравственного содержания.

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения обретает сегодня особую значимость. Нам всегда было известно, что патриотизм – это любовь к Родине, какой бы она не была. Как мы любим свою семью за то, что она есть, мы любим Родину за то, что она у нас есть. Гордиться тем, что ты родился именно в этой стране, являешься частью именно этого народа. Все это и есть патриотизм. Но просто любить и гордиться своей страной недостаточно. Для того чтобы она процветала и развивалась необходимо для нее, во имя ее

что-то делать. Всеми силами стараться сохранить наследие наших предков, приумножать ее богатство.

Патриотизм проявляется в поступках и в деятельности человека. Зарождаясь из любви к своей малой родине, патриотические чувства, пройдя через целый ряд этапов на пути к своей зрелости, поднимаются до общегосударственного патриотического самосознания, до осознанной любви к своему Отечеству. В патриотизме слаженно совмещаются наилучшие национальные традиции народа с преданностью к служению Отечеству. Недооценка духовно-нравственного воспитания приводит к ослаблению культурных основ развития общества и государства [1].

Под патриотическим воспитанием понимается постепенное и непрерывное формирование у обучающихся любви к своей Родине [2]. Патриотическое развитие подрастающего поколения постоянно считалось одной из актуальных проблем современной начальной школы, так как детские годы и юношество – наиболее подходящая пора для привития священного чувства влюбленности к Отчизне. У младших школьников должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам истории. У детей младшего школьного возраста преимущественно повышена восприимчивость внешнего влияния, вера в истинность всего, чему учат, что говорят, безусловность и необходимость нравственных норм. В случае, если в данном возрасте ребёнок никак не ощутит радость познания, никак не научится работать, уважать родных, оберегать природу, то в будущем проделать это станет сложнее, т.к. понадобится существенно больших духовных и физических затрат. Таким образом, именно в младшем школьном возрасте закладываются морально-этический качества, основу которых составляют патриотические чувства.

Патриотическое воспитание в школе должно осуществляться как в процессе обучения, так и во внеурочной и внеклассной деятельности. Патриотизм взрослого человека и ребенка может значительно отличаться.

Так ряд авторов (Г.С. Марданова, С.В. Грищенко, К.С. Чадина и др.) обращают пристальное внимание на особенности патриотического воспитания в школе:

1. Необходимость принимать во внимание значимость представленных знаний для ребенка в данном возрасте.
2. Процесс обучения обязан оставаться постоянным, носить систематический характер.
3. Необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку, учитывая его психологические особенности.

4. Разнообразие работы с учетом возрастных особенностей детей.

5. Организация работы с детьми с учетом их национальной принадлежности и менталитета.

Для определения уровня осведомленности и отношения детей к мероприятиям патриотического содержания нами было проведено анкетирование обучающихся 2 «В» класс школы №4 им. И.С. Черных г. Томска. Анализ анкет показал, что дети недостаточно знакомы с терминологией данной темы. Все обучающиеся считают себя патриотами, но не знают значения этого слова. Не владеют достаточной информацией о мероприятиях патриотического направления, которые проходят в их городе или школе, не в полной мере знают историю своего родного города. Проанализировав все ответы детей, был сделан вывод, что уровень сформированности патриотического воспитания младших школьников крайне мал. Дети в достаточной степени не знают или не понимают, кто такой патриот, не участвуют в мероприятиях патриотической направленности. Для большинства детей патриотизм проявляется только в праздновании Дня Победы или же прослушивании гимна Российской Федерации на мероприятиях, которые они посещают.

Результаты анкеты позволили составить примерный план работы с обучающимися в данном направлении, дали понять, какие мероприятия необходимо проводить с детьми, чтобы повысить их осведомленность по данной теме. Так как, хоть в какой-то степени, дети имеют представления о патриотизме и мероприятиях патриотической направленности, проводить для них вводные беседы будет не самым оптимальным вариантом. Так дети начальной школы проявляют интерес к игровым формам, вводную беседу можно реализовать в виде викторины, кластера, который дети могут составить под руководством педагога. Для реализации составленного плана по патриотическому воспитанию мы использовали как урочное, так и внеурочное время. Нами были запланированы всевозможные экскурсии, посещение спектаклей, выставок, музеев, конкурсы чтецов, художественной самодеятельности, встречи с интересными и известными людьми микрорайона, города и области – все это можно и нужно использовать в процессе воспитания младших школьников. Дети с интересом изучали материал, связанный с народной культурой, природой, историей малой родины, особенно когда представленный материал очень красочный и насыщен демонстрационным материалом, когда обучающиеся сами являются участниками творческого процесса. В результате проведенных мероприятий повышается их культурный уровень, возникает потребность в получении новых знаний о своей Родине, о народных традициях. Все это

очень важно для формирования патриотов, достойных граждан нашего Отечества.

В урочное время работа по патриотическому воспитанию осуществляется при помощи различных заданий, упражнений, текстов содержащих необходимую информацию. Это уроки литературного чтения, на которых учитель может организовывать обсуждение героев. В каких словах и поступках проявлялся дух патриотизма. Это уроки русского языка, технологии и, конечно же, окружающего мира. Данные уроки прививают любовь к родному языку, отечественной культуре, природе родного края, народам, проживающим нашем регионе, потребность оберегать и украшать свою родную землю. Ребенок углубляет знания о своей стране, города их географии, природе, символике. Он узнает о тех, кто прославил нашу Родину, познакомится с произведениями российских авторов о Родине и народе. Развивая патриотические качества, можно посвятить несколько уроков на изучение авторов, которые рассказывают историю родного города. На знакомство с людьми, которые внесли существенный вклад в развитие и процветание места, которое мы по праву можем считать своим домом.

С целью повышения уровня патриотического воспитание обучающихся начальной школы необходимо систематически проводить соответствующие мероприятия. Сама школа должна быть заинтересована в том, чтобы ее обучающиеся были достойными гражданами нашей страны, гордились ее прошлым и стремились к процветанию в будущем.

---

### **Литература**

1. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru> (дата обращения: 10.04.2019).
2. Ивашкина, Н.А. Патриотическое воспитание в начальной школе / Н.А. Ивашкина // Начальная школа. – 2007. – № 7. – С. 29–33.
3. Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» // СЗ РФ. – 1995. – № 27.
4. Агапова, И., Давыдова, М. Патриотическое воспитание в школе. – Москва: Айрис-пресс, 2002.
5. Всеобщий образовательный портал России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru> (дата обращения: 10.04.2019).

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА  
В ПРАКТИКЕ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**IMPLEMENTATION OF THE POLICY-OBJECT APPROACH  
IN PRACTICE OF PRE-SCHOOL EDUCATION**

***И.Н. Рябцева***

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

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

*Ключевые слова:* полисубъектный подход, дошкольное образование, педагоги, обучающиеся, родители, практика.

*Key words:* polysubject approach, pre-primary education, educators, trainees, parents, practice.

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме полисубъектности в практике дошкольного образования, которая в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных психологических и педагогических исследованиях. Она становится одним из главных направлений в изучении психолого-педагогических механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды в дошколе.

Дошкольное образование служит полноценным звеном государственной системы общего образования, обеспечивающим преемственность образовательного процесса плавным переходом детей в возрасте 5–7 лет от дошкольного к начальному школьному образованию. Концептуальной основой дошкольного образования служит сохранение уникальности самооценности детей старшего дошкольного возраста и развитие естественных возрастных приоритетов этого периода детства [4].

Многие современные исследователи подчеркивают приоритет гуманистической теории в развитии и модернизации образования на всех его ступенях [1]. Отмечается преимущество инноваций, реально способствующих процессам эффективного педагогического взаимодействия и гуманизации. В связи с этим особую актуальность приобретает диалогическое направление или полисубъектный подход. Он составляет сущность методологии гуманистической педагогики.

Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных психологических и педагогических исследованиях и становится одним из главных направлений в изучении психологических механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды.

Полисубъектный или диалогический подход является одним из основополагающих методологических подходов в современной педагогике. Наряду с личностным и деятельностным он является основой гуманистической концепции. Он вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена (Л.П. Буева) [5]. В этой связи необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития. Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, то есть интерсубъектное образование. Полисубъектный подход в образовательном процессе является важным на каждом возрастном этапе формирования личности. Но именно в дошкольном детстве, поскольку этот период является основой для становления личности, организация полисубъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса является необходимым компонентом эффективной деятельности педагогов [2].

С целью повышения результативности полисубъектного подхода в дошкольном образовании, нами была разработана и апробирована программа реализации полисубъектного взаимодействия в дошкольном образовании.

Программа ориентирована на тесное взаимодействие трех субъектов (педагога, дошкольники и их родители) образовательного процесса. Организация полисубъектного подхода в дошкольном образовании осуществлялась через следующие формы дошкольной деятельности:

1. Познавательная – смотры знаний, открытые занятия, тренинги, консультации, беседы;

2. Досуговая – праздники, концерты, спектакли, педагоги соревнования, конкурсы, бучение экскурсии, походы.

Так как одной из задач программы было сплочение субъектов образовательного процесса, то после каждого мероприятия проводилась рефлексия, где участие принимали дети, и их родители, и педагоги.

Реализуя данную программу основной целью было создание психолого-педагогических условий для реализации полисубъектного подхода в дошкольном образовании. Для достижения данной цели были определены ряд задач. В течение года шла плодотворная работа в образовательных учреждениях для достижения данной цели. Нами были проведены совместные мероприятия для родителей и их детей, фотовыставки, беседы, консультации, праздничные мероприятия, мастер-классы для родителей, тренинги, конкурсы. Безусловно, реализуя

данную программу у нас получилось сплочение субъектов образовательного процесса. Родители включены в образовательный процесс и определенную часть времени стараются уделять педагогу по вопросам воспитания и образования дошкольников. Но чтобы полисубъектный подход был реализован полноценно, необходима систематическая и целенаправленная работа со стороны педагогов образовательных учреждений.

Ребенок должен с радостью идти в детский сад или центр дошкольной подготовки и также радостно возвращаться домой. Нужно, чтобы ему в образовательном учреждении было весело, хорошо, интересно, познавательно, чтобы он дружил с ребятами, знал, что дома его ждут любящие взрослые. Решение задач реализации полисубъектного подхода в дошкольном образовании требует, чтобы педагоги принимали участие в психолого-педагогическом просвещении родителей; изучали семьи, их воспитательные возможности; вовлечение родителей в образовательную работу дошкольного учреждения.

Педагогические технологии, разработанные на основе полисубъектного подхода, могут успешно применяться в общем, дополнительном, инклюзивном образовании, и соответствуют требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и начального общего образования.

Особое значение идеи полисубъектного (диалогического) подхода имеют в дошкольном образовании, так как именно в старшем дошкольном возрасте начинает формироваться субъектность. Развивая субъектность и социальную компетентность ребенка перед поступлением в школу, можно частично решить проблему преемственности между образовательными ступенями, обеспечить более легкую адаптацию ребенка к школе.

Полисубъектное взаимодействие в дошкольном образовании реализуется с помощью специальных моделей взаимодействия субъектов [3], которые могут использовать педагоги дошкольной подготовки по своему усмотрению в различных ситуациях. Эффективность полисубъектного взаимодействия зависит от компетентности и уровня подготовки педагога, а также требует соблюдения определенных психолого-педагогических условий.

Хочется отметить, что появление полисубъектных общностей обеспечивает реализацию воспитательных целей, заключающихся в том, чтобы каждый дошкольник смог достичь высоких личностных результатов и был готов к дальнейшему обучению и развитию. Только построение полисубъектного взаимодействия всегда служит условием профессионального решения проблемных ситуаций, возникающих между участниками образовательного процесса.

## **Литература**

1. Антипина, Г.А. Новые формы работы с родителями в современном ДОУ / Г.А. Антипина // Воспитатель ДОУ. – 2011. – №12. – С. 88–94.
2. Борисова, Н.П. Детский сад и родители. Поиск активных форм взаимодействия / Борисова Н.П., Занкевич С.Ю // Детский сад. Управление. – 2007. – № 2. – С. 5–6.
3. Вачков, И.В. Полисубъектный подход как возможная методологическая основа инклюзивного образования / И.В. Вачков // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 1 (1). – С. 21–37.
4. Елисеева Т.П. Детский сад и семья: современные формы взаимодействия / Т.П. Елисеева. – Минск: Лексис, 2007. – 68 с.
5. Тонкова, Ю.М. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи / Ю.М. Тонкова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы межд. заоч. конфер. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 71–74.

УДК 372  
ГРНТИ 14.23.09

### **ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **THE GAME AS A MEANS THE FORMATION OF CULTURAL AND HYGIENIC SKILLS IN CHILDREN PRESCHOOL AGE**

***М.В. Седельникова***

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

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

*Ключевые слова:* культурно-гигиенические навыки, культура поведения, дошкольный возраст, дети, игровой метод.

*Key words:* cultural and hygienic skills, culture of behaviour, preschool age, children, game method.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается понятие культурно-гигиенические навыки. Статья посвящена вопросу применения игровых приемов в формировании культурно-гигиенических навыков детей младшего школьного возраста.

Культурно-гигиенические навыки – понятие, которое используется в дошкольной педагогике. Умения и навыки – это способность ребенка выполнять те или иные действия. Навыки ребенка формируются в результате многократного повторения и обучения. Детям с ранних лет прививают необходимые гигиенические умения, которые переходят затем в привычку. Культурно-гигиенические навыки являются составной частью культурного поведения человека в быту.



С самого рождения уход за ребенком направлен на «вхождение» малыша в мир взрослых, в котором действуют определенные правила и нормы поведения. Поэтому культурно-гигиенические навыки и привычки ухода за собой имеют выраженную социальную направленность.

Вопросами формирования культурно-гигиенических навыков занимались многие отечественные педагоги и психологи: Л.С. Выготский, А.Р. Малер, Р.С. Буре, С.В. Петерина, С.Г. Якобсон, В.С. Мухина и др.

Дети в этом возрасте очень наблюдательны и склонны к подражанию. Внешний вид и манера поведения окружающих и взрослых отражается на содержании детских привычек [1]. Период раннего детства – самое благоприятное время для формирования культурно-гигиенических навыков и видов поведения ребенка.

В детском саду дети осваивают элементарные гигиенические навыки, навыки в области самообслуживания, учатся культуре поведения во время еды, осваивают правила культурного общения. Особое внимание в дошкольных учреждениях уделяется формированию нового навыка, привычки, когда у детей появляются новые обязанности, новые вещи, новый вид деятельности, которыми дети должны овладеть. При этом детей приучают выполнять не только то, что им приятно, но и то, что необходимо, преодолевая трудности разного характера [1].

Вместе с тем нужно помнить, что каждому возрасту соответствует свой объем правил и норм. И, конечно, без помощи взрослого ребенок не обучится самостоятельно способам удовлетворения потребностей: есть ложкой, вилкой, спать в кровати, самостоятельно одеваться, умываться и т.д. Это повседневная сложная работа, которая требует терпения и систематичности. Поэтому, чтобы подготовить детей к самообслуживанию, нужно создать у ребенка позитивное отношение к одеванию, умыванию, приему пищи.

Чтобы упростить для ребенка процесс освоения новых навыков, следует сделать его увлекательным и интересным [2]. Следовательно, перед педагогами возникает проблема поиска эффективных форм и методов работы по формированию культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста.

Игра – основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Педагог в игровой форме, учитывая возрастные особенности детей, формирует, развивает и закрепляет культурно-гигиенические навыки. По мнению А.С. Макаренко игра имеет большое значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Существует связь – каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет.

По мнению Г.А. Урунтаевой, детям младшего дошкольного возраста не свойственно прилагать волевые усилия для завершения действия, чтобы получить качественный результат. Поэтому совершенно необходимо для детей младшего дошкольного возраста включать в процесс формирования культурно-гигиенических навыков игровые приемы: дидактические игры, сказки, стихотворения («Чище мойся – воды не бойся»; «Рано утром на рассвете умываются мышата, и котята, и утята, и жучки, и паучки...» и т.п.) [3]. Это лучший способ тренировки навыков личной гигиены, элементарных навыков в области самообслуживания, отработки последовательности действий. Навыки усложняются и постепенно превращаются в систему поведения детей, возникает потребность в выполнении навыков.

Играя, ребенок решает поставленную перед ним задачу. При этом он лучше запоминает, устанавливает причинно-следственные связи, обучается правильным действиям с различными предметами, учится общению друг с другом.

В своих работах А.П. Усова обращает внимание, что в игре ребенок не учится жить, а живёт собственностью жизнью, на своём опыте постигает «что такое хорошо и что такое плохо», приобретают умение устанавливать взаимоотношения со сверстниками.

В игре воспитатель может более активно воздействовать на малыша. Дети играют, не подозревая, что осваивают необходимые сведения и умения, которые педагог стремится ему дать. Часто в работе с детьми младшего школьного возраста используются игровые обучающие ситуации. Воспитатель с помощью игровых материалов показывает простые сценки из жизни детей. А дети оценивают поведение персонажей – «хорошо» или «плохо». Или предлагаются игровые ситуации, имеющие дидактический характер (например, «Уложи куклу спать», «Одень куклу на прогулку», «Накорми куклу обедом» и т.п.). Мальчикам можно предложить взять на себя конкретную роль (например, папы) и выполнять конкретные действия (укачивание куклы, одевание куклы) [4].

Играя с куклой, дети имитируют бытовые действия (мытьё рук, прием пищи), тем самым, закрепляя свои культурно-гигиенические навыки: раздевания, одевания, умывания и вытирания; навыки культуры еды и правил поведения за столом. Так же дети усваивают действия, которые стоят за выполнением культурно-гигиенических навыков: одежду куклы надо аккуратно сложить, посуду на столе расставить красиво. Дополнительно можно задавать различные вопросы, например, «Как надо складывать одежду?», «Зачем одежду нужно складывать?», «Как надо накрывать куклу одеялом?» и т.п. Наблюдая за детьми, играющими с куклами, можно увидеть, что ребенок пере-

носит отношение родителей к нему в тех или иных ситуациях, на свое отношение к кукле.

Можно использовать в образовательных ситуациях появление любимых персонажей. Например, Человек Рассеянный все путает, а дети его исправляют; Хрюша просит детей научить его правильно умываться с мылом [5].

Важно обратить внимание и на то, что воспитателю следует учитывать индивидуальные особенности детей, проводить индивидуальную работу с каждым ребенком, учитывать уровень его развития и темпы овладения культурно-гигиеническими навыками.

Для закрепления навыков гигиенической культуры можно использовать настольные игры, художественную литературу (К. Чуковский «Мойдодыр», «Федорино горе», «Муха-цокотуха», А. Барто «Девочка чумазная», «Девочка ревушка», М. Яснов «Я мою руки», Я. Аким «Мыть посуду я люблю», В. Зайцев «Я одеться сам могу», А. Воронкова «Маша-растеряша», Е. Благинина «Аленушка», «Научу обуваться я братца», З. Александрова «Утром», «Купание»). Также необходимы дополнительные упражнения для развития мелкой моторики рук, согласования действий и речи. Для развития мелкой моторики можно использовать игры упражнения в застегивании, шнуровании, завязывании. Подвижные игры используются на прогулках или во время зарядки. Дети вместе с воспитателем проговаривают стихотворение и выполняют движения:

Льётся чистая водица (руки вперёд).

Мы умеем сами мыться (круговые движения ладонями у лица)

Порошок зубной берём (наклон в сторону с вытянутой правой рукой)

Чисто щёткой зубы трём (движения, имитирующие чистку зубов)

Моем шею (руки за шею)

Моем уши (ладони на уши)

Обливаемся водой (руки поднять вверх)

Не бодем мы с тобой (руки на поясе) [6].

Для усвоения детьми правил культурного поведения целесообразно использовать сказки, поскольку сказки тесно связаны с бытом и выступают как система ценностей, обычаев, обрядов и др. Сказки вызывают у малышей положительные эмоции, ненавязчиво обеспечивают правильную восприимчивость ребенка нравственных правил поведения, побуждая малышей к доброжелательным действиям. Ребенок, оценивая поступки других, сам учится определенным умениям, получает представления о нормах и правилах.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что формирование культурно-гигиенических навыков у детей младшего

дошкольного возраста – это сложный и длительный процесс. Игровые приемы превращают любую образовательную задачу, порой совсем неинтересную для детей, в занимательную игру. Поэтому игровые приемы являются эффективным средством формирования и закрепления культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста.

### **Литература**

1. Логинова, В.И. Дошкольная педагогика: учебное пособие / В.И. Логинова, П.Г. Саморукова. – Москва: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Меремьянина, О.Р. Вместе с куклой я расту: методическое пособие / О.Р. Меремьянина. – Барнаул: АКППРО, 2008. – 224 с.
3. Урунтаева, Г.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – Москва: Просвещение, 2007. – 215 с.
4. Фролова, А.Н. Игры-занятия с малышами / А.Н. Фролова. – Киев: Радянська школа, 2007. – 144 с.
5. Кони́на, Е.Ю. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей. Игровой комплект / Е.Ю. Кони́на. – Москва: Айрис-пресс, 2007. – 12 с.
6. Чабовская, А.П. Гигиена детей раннего и дошкольного возраста / А.П. Чабовская. – Москва: Просвещение, 2011. – 192 с.

УДК 373.3  
ГРНТИ 14.29.29

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ-БЛИЗНЕЦОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **EFFECTIVE METHODS OF WORK ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF TWIN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

***Т.Г. Седельникова***

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* речевое развитие, дошкольники, дети-близнецы, детский сад, эффективные приемы, театрализованная деятельность, родительский клуб.

*Key words:* speech development, preschoolers, twin children, Kindergarten, effective methods, drama activity, parent club.

*Аннотация.* Актуальность проблемы заключается в том, что дошкольные образовательные организации (далее ДОО) все чаще сталкиваются с увеличением числа детей-близнецов, которые поступают к ним. Часто в группах бывает по несколько пар близнецов. Указанная категория детей вызывает поиск особых подходов, средств и методов их воспитания и развития: специалисты диагностируют у большинства близнецов отставание и задержку речевого и (или) психоречевого развития. Это связано с проявлениями автономности речи, общением только

с родным братом или сестрой. В статье представлен опыт работы по речевому развитию детей-близнецов средствами театрализованной деятельности и родительского клуба.

Речь в становлении психики ребенка и в формировании его личности играет огромную роль. В работах таких ученых и педагогов как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина и др. отмечено, что одним из центральных факторов, который играет ключевую роль в психическом развитии ребенка, является полноценное общение с взрослым. В свою очередь недостаток или отсутствие такого общения негативно сказывается на становлении речи у детей [1, с. 127].

Анализ литературы показал, что изучению речевого развития у различных групп одиночно рожденных детей уделяется достаточное внимание, речевое же развитие детей-близнецов изучено не так полно. Исследования А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович, Е.А. Сергиенко, Е.Т. Пильгина и др. дают нам основания утверждать, что в раннем и дошкольном возрасте близнецы отстают по развитию речи от одиночнорожденных детей [2, с. 64].

Проанализируем возможные причины задержки речевого развития близнецов.

Во-первых, биологические особенности. Уже в материнской утробе в период созревания близнецы подвергаются более серьезным рискам, чем единственный плод. При многоплодной беременности чаще возникают различные осложнения, малыши могут родиться недоношенными, все это, в свою очередь ведет к наличию у близнецов психомоторной незрелости. В результате этой особенности появляется такая симптоматика, как неустойчивое внимание, недостаточный уровень развития памяти, искаженная артикуляция, нарушения эмоционально-волевой сферы и др.

Во-вторых, это недостаточное общение с взрослым. Загруженность родителей близнецов по уходу за детьми вдвое больше, чем у родителей одного ребенка, отсюда недостаток времени на полноценное общение с детьми.

В-третьих, автономная речь близнецов или «тайный язык». Этот язык состоит как из речевых, так и невербальных компонентов: жестов, мимики, контакта глаз, прикосновений. Такое явление называется криптофазией. Поскольку близнецы проводят очень много времени вместе, то они, в основном, подражают друг другу, а это, в свою очередь, усиливает искажения и увеличивает количество ошибок в речи. Частое явление в речи маленьких близнецов – опускание окончаний определенных слов. Считается, что такой сокращенный язык нужен близнецам, чтобы быстрее изложить свои мысли [3, с.15].

Таким образом, речь близнецов возникает гораздо позже, чем у одиночнорожденных детей. Стадия автономной речи присутствует у таких детей гораздо дольше. Эгоцентрическая речь у близнецов рано принимает направленный характер, что может влиять на становление планирующей функции у каждого близнеца в отдельности. Социализованная же речь у таких детей достаточно долгий период носит ситуативный характер, это обуславливает преобладание в их речи эмоционально окрашенных высказываний.

Рассмотрев особенности речевого развития детей-близнецов и возможные причины их нарушения, мы видим, что актуальность данной темы заключается в том, что наибольшее внимание в литературе уделяется медицинским аспектам развития близнецов, а создание организационно-педагогических условий для полноценного речевого развития детей-близнецов в дошкольном образовательном учреждении рассматривается эпизодически.

Согласно ФГОС ДОО в любой дошкольной организации имеется содержательно ориентированная на речевое развитие и коммуникацию основная образовательная программа, поэтому в рамках этой программы в МАДОУ №28 были созданы дополнительные условия для речевого развития детей-близнецов: включение детей-близнецов в коммуникацию с другими детьми, комплексное взаимодействие специалистов и родителей.

Для включения близнецов в коммуникацию с другими детьми в различных видах деятельности воспитанников: совместной, самостоятельной, на логопедических занятиях и пр. С этой целью широко используется театрализованная деятельность.

Театрализованная деятельность детей дошкольного возраста включает в себя: игры в кукольный театр, игры-драматизации, игры-представления (спектакли), плоскостные и теневые театры. Игры такого плана стимулируют речь за счет активизации словарного запаса, совершенствуют артикуляционный аппарат ребенка, формируют монологическую и диалогическую речь ребенка, эмоционально ее насыщают.

При организации работы с детьми-близнецами мы используем музыкально-ритмические разминки, дыхательные и речевые гимнастики, литературно-художественные практики (для развития связной речи), различного рода игры (сюжетно-ролевые, подвижные и др.), минуты шалости и т.д. Чтобы дети-близнецы были активно вовлечены в театрализованную деятельность воспитатели и специалисты стремятся использовать:

- продуктивное творчество – это сочинение детьми сюжетов рассказов и сказок, различные виды интерпретации заданного сюжета;

- исполнительское творчество – это актерские способности детей;
- оформительское – декорации, костюмы и т.п.

Для близнецов младшего и среднего дошкольного возраста особое внимание уделяется речевой и дыхательной гимнастике, которая проводится в игровой форме и помогает сформировать правильное четкое дыхание, артикуляцию и произношение.

В литературно-художественной практике дети этого возраста учатся передавать мысли автора (интонацию, логическое ударение), т.е. делает речь ярче, образнее. Она способствует развитию воображения, умения представлять то, о чем идет речь.

В рамках комплексного взаимодействия специалистов и родителей, воспитывающих близнецов, на базе ДОО создан родительский клуб. Основными задачами клуба являются: популяризация психолого-педагогических знаний, профилактика и пропедевтика нарушений в развитии ребенка. В рамках профилактики и исправления речевых нарушений мы предлагаем раннюю логопедическую и психологическую поддержку, осуществляемую на основе индивидуального плана развития ребенка, составленного по запросу родителей. План работы родительского клуба состоит из двух блоков: информационного (теоретического) и практического.

В первом блоке используются такие формы работы, как проведение мастер-классов, мини-лекций, бесед. Тематика информационного блока достаточно разнообразная. Нами были охвачены следующие темы: «Воспитание близнецов: сложности, ошибки», «Влияние речевого окружения на раннее речевое развитие ребенка», «Как влияет на речевое развитие детей отсутствие общения с мамой», «Совместная работа учителя-логопеда и родителей как одно из условий успешной коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями», «Как организовать логопедические занятия дома», «Игры по развитию речи для близнецов и их родителей».

Во втором практическом блоке родители вместе со своими детьми принимают участие в различного рода праздниках, тематических досугах, выставках. Учителем-логопедом для родителей и их детей-близнецов реализуется курс «Парная гимнастика», на котором проходит обучение приемам проведения артикуляционной, дыхательной гимнастики, а также используются совместные игры для координации речи и движений.

Таким образом, исследования речевого развития близнецов дают основания утверждать, что в их отставании от одиночнорожденных детей, большую роль играют психологические и биологические факторы. Перед ДОО стоит важная задача – создать организационно-педагогические условия, которые могут помочь педагогам и родителям

понять и принять условия близнецовой ситуации, будут содействовать включению близнецов в коммуникацию со сверстниками и взрослыми, что, в свою очередь, повысит эффективность работы по их речевому развитию.

### **Литература**

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1996. – 368 с.
2. Лурия, А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович. – Москва: АПН РСФСР, 1956. – 93 с.
3. Сергиенко, Е.А. Развитие близнецов и особенности их воспитания / Е.А. Сергиенко. – Москва: РАН, 1996. – 53 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## **ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА**

## **ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION ON CREATING CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A GROUP OF CHILDREN**

***С.В. Силина***

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

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* детский коллектив, руководство воспитателя, дошкольники, методическая работа, дошкольная образовательная организация.

*Key words:* children's collective, the management of the tutor, preschool children, methodical work, preschool educational organization.

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам организации методической работы в дошкольной образовательной организации по созданию условий становления детского коллектива. Рассмотрены виды работы методиста с разными позициями педагогов в работе с детьми.

ФГОС дошкольного образования выдвигает ряд требований к созданию условий для социально-личностного развития детей. К этим требованиям относятся: развитие положительного отношения ребёнка к себе и другим людям, коммуникативной и социальной компетентности детей; формирование умения детей работать в группе сверстни-



ков, развитие у детей чувства коллективизма и ответственности за другого человека [1, с. 9]. Все эти качества можно развить у детей посредством развития коллективных отношений под руководством взрослых.

Современный воспитательно-образовательный процесс в дошкольной образовательной организации ориентирован на ценности сотрудничества, творческого взаимодействия, свободы и ответственности в воспитании ребенка. Средством осуществления этих ценностных ориентаций является развитие детских коллективных отношений.

На наш взгляд, педагоги и родители воспитанников в недостаточной форме владеют современными знаниями о детском коллективе. Взрослые имеют лишь общее представление о коллективе, не достаточно пользуются средствами коллективного воспитания (как в условиях детской группы, так и семьи – тоже «взросло-детского» мини-коллектива).

Отметим, что одной из значимых компетенций современного педагога является готовность к реализации ведущей цели образования – развитие человека как субъекта собственной стратегии жизни, к проектированию педагогического процесса на основе диалога, общения, совместной деятельности в условиях коллектива. Именно, правильное руководство педагога вносит в жизнь и деятельность детского коллектива элементы сплочённости и единства стремлений [2; 3, с. 25]. Поэтому организация методической работы в дошкольной образовательной организации является важным условием становления детского коллектива.

Коллектив дошкольников – это группа детей, объединенная и организованная под руководством воспитателя на основе коллективного образа жизни в детском саду. Особенностью детского коллектива является то, что им всегда руководит взрослый, который направляет и координирует действия детей, формирует у них представления о роли каждого из них в жизни коллектива, о радости совместных усилий в достижении общего результата [4, с. 3].

Группа детского сада является первым коллективом для ребёнка. Действительно, ребёнок большую часть своей жизни проводит в коллективе, поэтому умение строить взаимоотношения со сверстниками – это залог будущей успешной жизни.

Детский коллектив правильно функционирует при условии целенаправленного руководства педагога. Л.И. Новикова обратила внимание на двойственную природу детского коллектива: с одной стороны, он является объектом педагогической деятельности, с другой стороны, он представляет собой спонтанно развивающееся явление. Педагогу необходимо уделять внимание всей системе многообразных отношений

детей в коллективе и положению в ней каждого ребенка. Только при этом условии возможно эффективное управление становлением детского коллектива.

Педагог играет важную роль в становлении детского коллектива. Именно через него строятся отношения между детьми в группе: педагог организует их совместную деятельность и общение, его требования и оценки принимаются и усваиваются воспитанниками. Дети смотрят друг на друга глазами взрослых. Педагог может влиять на становление детского коллектива через:

- создание комфортной и доброжелательной атмосферы;
  - создание «ситуации успеха» для каждого члена детской группы;
  - использование различных форм массовой воспитательной работы;
- Выделяют следующие принципы воспитания в коллективе:
- учёт индивидуальных особенностей детей при определении ролевого места в коллективном взаимодействии;
  - управленческая режиссура в постановлении процесса коллективной деятельности;
  - творческая реализация каждого воспитанника как условие развития коллективного сотворчества;
  - комфортность пребывания ребёнка в коллективе сверстников [5].

Организация методической работы в дошкольной образовательной организации по созданию условий для становления детского коллектива направлена на личностно-ориентированную модель, в которой педагог и ребенок выступают равными субъектами взаимодействия. Такой стиль руководства позволяет педагогу оказать помощь каждому ребёнку в поиске своего места в коллективной деятельности.

Методическая работа заключается в том, чтобы в дошкольном образовательном учреждении и в группе создать психологически благоприятную атмосферу для коллективного взаимодействия, разработать рекомендации для педагогов и перспективное планирование по работе с детской группой, формируя поэтапно детский коллектив, используя при этом разнообразные методы и приёмы. Прежде чем педагоги начинают работать с детским коллективом, методист проводит с ними ознакомительные консультации о становлении коллектива, раскрывает этапы становления детского коллектива по возрастным категориям, знакомит педагогов с играми по сплочению коллектива. Через семинары, консультации, деловые игры, тренинги раскрывает понятие «детский коллектив». Целесообразным является также создание подборки научно-методической литературы для самостоятельного ознакомления педагогами и дальнейшего обсуждения на педчасах и интерактивных встречах с родителями воспитанников.

Успешному становлению детского коллектива способствуют следующие условия:

- коллективная деятельность детей,
- совместные переживания,
- сплоченность коллектива работников детского сада [2; 5].

В зависимости от степени развитости коллективных взаимодействий, педагог занимает разные позиции во взаимодействии с детьми: организатора, участника совместной деятельности, наблюдателя за процессами жизнедеятельности детей.

На стадии становления коллектива педагог выступает в роли организатора совместной деятельности. Старший воспитатель показывает педагогам способы планирования и организации совместных действий (взрослого и ребенка, взрослого и небольшой группы детей, взрослого и всей группы детей, детей в паре, детей в небольшой подгруппе, всей группы детей), создает проблемные ситуации для обсуждений и поиска правильных решений, требующих коллективного сотрудничества, проводит тренинги. В повседневной работе педагоги используют разные формы коллективных дел для детей, в которых происходит установление позитивных эмоциональных связей между детьми, распределение выполняемых дел и ответственности за общий результат.

По мере развития детского коллектива педагог переходит на позицию равноправного участника совместной деятельности детей. Общение «на равных» помогает педагогу вовлечь в коллективную деятельность «изолированных» детей, выявить их достижения, привлечь к ним внимание сверстников. На специально организованных педчасах педагоги осваивают приемы и способы включения в совместную деятельность детей в качестве равноправного партнера. В повседневной работе с детьми педагоги организуют коллективные игры, в которых принимают участие и как организаторы, и как игроки. Во время образовательного процесса педагог также проявляет мобильность позиций, выступая то в качестве ведущего, то партнера по выполнению какого-либо задания.

Позицию наблюдателя педагоги также осваивают посредством изучения метода педагогического наблюдения, составления карт наблюдений за детьми в процессах жизнедеятельности. Педагоги учатся определять показатели проявлений товарищества, взаимной поддержки, участия в совместном деле, умения выполнять одно дело в команде товарищей, готовности оказывать эмоциональную поддержку товарищу, сопереживать, сорадоваться и др. Организуя регулярные наблюдения в группе детей, педагоги имеют возможность более детализированно изучать контакты детей, их реакции на разные события, отношение

друг к другу, способы их взаимодействия. И при необходимости вносить коррективы в межличностные отношения детей.

При участии педагога-психолога педагоги осваивают способы профилактики детских конфликтов и приёмы конструктивного взаимодействия детей в парах, подгруппах. Используемые приёмы обсуждаются на организованных встречах и отмечаются наиболее эффективные.

Данное направление методического сопровождения педагогов, на наш взгляд, является значимым и актуальным и требует дальнейшей разработки.

### **Литература**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 30.03.2019).
2. Немов, Р.С. Путь к коллективу: книга для учителей о психологии ученического коллектива / Р.С. Немов, А.Г. Кирпичник. – Москва: Педагогика, 1988. – 144 с.
3. Добрынина, Т.Н. Психолого-педагогические и организационные аспекты формирования и управления коллективом: учебно-методическое пособие / Т.Н. Добрынина – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 141 с.
4. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 1981. – 192 с.
5. Хондзё, М. Как организовать коллектив дошкольников; пер. с яп. Н.С. Макаровой; науч. ред. Ю.В. Боярчук. / М. Хондзё, Т. Сисидо. – Москва: Педагогика, 1991. – 152 с.

УДК 373.2  
ГРНТИ 14.23.07

## **ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С РУССКИМИ НАЦИОНАЛЬНЫМИ ТРАДИЦИЯМИ**

## **FORMS AND METHODS OF FAMILIARIZATION OF CHILDREN WITH RUSSIAN NATIONAL TRADITIONS**

***Л.В. Сеницына***

Научный руководитель: А.В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* русские национальные традиции, культура, метод, дошкольники.

*Key words:* Russian national traditions, culture, method, preschool.

*Аннотация.* В статье проанализированы вопросы приобщения детей дошкольного возраста к русской национальной культуре. Предложены методы и формы ознакомления детей с народным наследием. Обоснована необходимость ознакомление дошкольников с русскими национальными традициями.

Систематическая и целенаправленная деятельность по развитию патриотического сознания детей – это процесс многогранный и сложный. Особо эффективно он реализуется во взаимодействии ребенка с близким окружением – родственниками, друзьями, детским садом, их обычаями, традициями, иными словами в той среде, в которой он растет, в которой ему комфортно находиться. Особенность восприятия окружающей действительности у детей такова, что они проявляют интерес ко всему необычному, яркому, подвижному, звучному. Следует отметить, что все вышеперечисленные качества присутствуют в культуре русского народа [1].

Приобщая ребенка к традициям, фольклору наших предков, педагог и родители воспитывают уважение, интерес, стремление подражать и быть успешным в собственном творчестве.

Любовь дошкольника к Родине, приобщение его к народному наследию, начинается с любви к тому месту, где он живет, к уважению своих родных (с отношения к родным людям), детскому саду и т.д.

К средствам приобщения дошкольников к русской национальной культуре можно отнести народное творчество, декоративно-прикладное искусство, в частности разнообразные жанры устного народного творчества.

В настоящее время для сохранения традиционной народной культуры, для ознакомления, формирования и развития личности ребенка разрабатываются и внедряются в образовательный процесс перспективные проекты возрождения традиционной культуры в регионах; внедряются художественные образовательные программы, включающие в себя национально-культурные традиции народов России.

Существуют следующие формы ознакомления детей дошкольного возраста с русскими национальными традициями [1]:

- Просмотр медиа файлов, прослушивание музыкальных произведений.
- Развлечения, праздники.
- Экскурсии.
- Наблюдения, беседы.
- Создание конкурсов, выставок.

Методом ознакомления дошкольников с национальной культурой является непосредственно организованная деятельность (НОД) по областям: познавательное развитие, социальное развитие, художественно-эстетическое развитие, речевое развитие, физическое развитие.

Вся система педагогической работы с детьми включает в себя поэтапное воспитание и развитие ребенка на традициях народной культуры.

Применяя нужный метод в воспитании детей, мы влияем на развитие целостной картины мира ребенка, его способностей, воспитание его потребностей.

Благодаря использованию вышеперечисленным методам и формам можно достигнуть таких результатов как [2; 3]:

- Повышения интереса к изучению русской народной культуры.
- Формированию необходимого минимума исторических знаний.
- Ощущение чувства национального достоинства.
- Обогащение знаний о декоративно-прикладном искусстве России, о традициях русского народа.
- Заинтересованность родителей к возрождению народной культуры.

В настоящее время наблюдается интерес к дидактическим материалам по ознакомлению детей с родной культурой и русскими национальными традициями. Так, А.Б. Измайлов [4] отображает «Сказочные материалы» в русской народной педагогике для воспитания дошкольников, в работе М.Б. Кожановой [5] показан педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении в контексте регионально-этнической направленности воспитания.

В заключении хотелось бы отметить, что приобщение детей к истокам русского народного творчества, национальным традициям, формирует, творчески-развитую личность, которая будет через наглядность, познавательные занятия, продуктивную деятельность приобретать знания об истории своего народа, его быте, культуре. А следовательно, на основе прошлого можно понять настоящее, предвидеть будущее. Этому же мнению придерживался великий русский учёный Михаил Васильевич Ломоносов, который полагал, что: «Народ, не знающий своего прошлого, не имеет будущего» [2; 3].

## **Литература**

1. Тишкова, Н.А. Многообразие форм, средств и методов ознакомления детей с кубанской национальной культурой в условиях интеграции различных видов деятельности / Н.А. Тишкова / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2016/02/10/mnogoobrazie-form-sredstv-i-metodov-oznakomleniya> (дата обращения 08.01.2018).
2. Галецкая, И. Приобщение детей к истокам народной культуры и ее традициям / И. Галецкая / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/sistema-raboty-priobschenie-detei-k-istokam-narodnoi-kultury-i-e-tradicijam.html> (дата обращения 08.01.2018).
3. Князева, О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа Учебно-методическое пособие / О.Л. Князева, М.Д. Маханева // Издание второе, переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург: Изд-во «Детство-Пресс». – 2016. – С. 304.
4. Измайлов, А.Б. Рождественские Сказочные материалы в русской народной педагогике для воспитания дошкольников / А.Б. Измайлов // Мир детства и образования. – Магнитогорск. – 2007. – С. 130–133.

5. Кожанова, М.Б. Педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении в контексте регионально-этнической направленности воспитания / М.Б. Кожанова // Мир детства и образования. – Магнитогорск. – 2007. – С. 120–123.

УДК 373.31  
ГРНТИ 14.07.05

## **РЕШЕНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **THE DECISION OF TEXT TASKS AS A RESOURCE FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT THE STUDENTS OF THE PRIMARY SCHOOL**

*А.С. Скородумова*

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

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

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, процесс решения, текстовые задачи, аналогия, классификация, обобщение.

*Key words:* universal educational actions, cognitive universal educational actions, process of the decision, text problems, analogy, classification, generalization.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. Представлены результаты диагностических срезов обучающихся 3 класса на базе МАОУ лицея №51 г. Томска. Полученные результаты подтвердили наличие проблемы, поставленной в теоретической части исследования. Подробно рассматривается методика выполнения некоторых авторских заданий, составленных в дополнение к учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века», используемому в процессе обучения решению текстовых задач на уроках математики.

Начальное математическое образование в рамках реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта направлено на освоение младшими школьниками познавательных универсальных учебных действий (УУД) таких как: общеучебные УУД, логические УУД, постановка и решение проблемы

В настоящее время большое количество учебных программ ориентированы на развитие познавательных УУД младших школьников, в том числе по математике. Однако в практике школ учителя зачастую испытывают затруднения в поиске результативных форм, методов, приемов работы, способствующих формированию познавательных умений младших школьников. Проблема исследования, заключается

в поиске и апробации наиболее эффективных методов, форм, приемов, способствующих формированию познавательных УУД у обучающихся начальной школы в процессе обучения решению текстовых задач.

Решением этой проблемы занимались такие известные психологи: Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.А. Люблинская, А.Г. Маклаков, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров. Педагогические аспекты поставленной проблемы рассматриваются в трудах П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, М.И. Махмутова, Н.А. Половниковой, Л.А. Аристовой, Ю.К. Бабанского. Методико-математический аспект поставленной проблемы рассматривается в трудах методистов по начальной школе, таких как М.И. Моро, Н.Б. Истомина, Л.Г. Петерсон, Г.П. Тонких, А.С. Козлова, Л.Н. Демидова, И.И. Аргинская, В.Н. Рудницкая, Э.И. Александрова, А.Л. Чекин и др. Внедрением нестандартных задач в процесс обучения детей математике и развитием у них логического мышления занимались такие ученые как В.А. Гусев, М.И. Зайкин, А.З. Зак, В.А. Колосова, Ю.М. Колягин, Л.М. Лихтарников, Е.Е. Останина, Д. Пойа, Г.И. Саранцев, Ч. Филлипс, Л.М. Фридман.

Цель нашего исследования: на основе анализа психолого-педагогической и методико-математической литературы разработать и частично апробировать систему заданий (в дополнение к УМК «Начальная школа XXI века»), способствующих формированию познавательных УУД у обучающихся 3-го класса начальной школы в процессе обучения решению текстовых задач.

Обучение решению задач – один из наиболее сложных вопросов начального курса математики. Немало важно обучить ученика анализировать текст задачи, обнаруживать взаимосвязи между условием и требованием задачи; создать интеллектуальную работу (анализ, сравнение, обобщение, классификация и др.). Непосредственно младшие школьники приобретают эту нужную основу, которая понадобится им в среднем и старшем звене [1].

С 1 сентября 2009 года образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный стандарт начального образования (далее ФГОС). Из документа следует, что у младшего школьника результатом образования должна стать сформированная совокупность универсальных учебных действий (УУД). В составе основных видов УУД выделяют 3 блока: 1) регулятивные; 2) познавательные; 3) коммуникативные. Для успешного обучения в начальной школе должны быть сформированы познавательные универсальные действия, которые включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы. Логические универсальные действия включают в себя: анализ; синтез; сравнение, классификация объектов по выделенным признакам; подведение под понятие, выведение



следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование [2].

Для построения работы по формированию познавательных УУД и определения путей нахождения наиболее эффективных методов, форм, приемов, способствующих формированию познавательных УУД у младших школьников в процессе обучения математике нами, было проведено исследование.

На констатирующем этапе в сентябре 2018 г. была проведена контрольная работа по математике. Для диагностики использовались следующие методики:

- анализ словесно-логического мышления, разработан Э.Ф. Замбацянвичене, так как группа познавательных УУД включает в себя логические умения.
- анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, с тем чтобы посмотреть каков был уровень мотивации, желание решать трудные задачи. В процессе формирования познавательных УУД повышение интереса ведет за собой результативность.

После анализа содержания методики по определению уровня словесно-логического мышления мы провели диагностический срез на обучающихся 3 класса МАОУ лицея №51 г. Томска. Результаты, полученные по классу в целом, весьма значимы для построения эффективного педагогического процесса. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Уровень словесно-логического мышления обучающихся 3 класса по методике Э.Ф. Замбацянвичене**

	<b>Высокий уровень развития</b>	<b>Средний уровень развития</b>	<b>Низкий уровень развития</b>
<b>Кол-во школьников</b>	5 чел. (17%)	16 чел. (53%)	9 чел. (30%)

Из таблицы видно количество учащихся класса, обладающих разнообразным уровнем сформированности словесно-логического мышления. Качественный анализ данных осуществляется по следующим направлениям [3]:

- доминирующий уровень сформированности словесно-логического мышления в классе;
- наличие индивидуальных результатов, значительно отличающихся от средних результатов класса;
- наиболее хорошо развитые компоненты словесно-логического мышления (логические операции);

- наиболее слабо развитые компоненты словесно-логического мышления;
- словарный запас учащихся и его характерные черты;
- заинтересованность к умственной работе, отличающейся от принятых учебных форм.

Результаты измерения уровня словесно-логического мышления показывают, что лишь у 17% обучающихся сформированы важнейшие логические операции, что является подтверждением проблемы, поставленной в теоретической части исследования. Результаты оценки уровня школьной мотивации представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровень школьной мотивации у обучающихся 3 класса  
по методике Н.Г. Лускановой**

<b>Очень высокий уровень</b>	15%
<b>Высокий уровень</b>	37%
<b>Средний уровень</b>	28%
<b>Низкий уровень</b>	11%
<b>Очень низкий уровень</b>	9%

Различия между группами детей было установлено 5 основных уровней школьной мотивации:

25–30 баллов (очень высокий уровень) – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. У детей хорошо выражен познавательный мотив, стремятся успешно выполнять все требования школы. Ученики четко следуют указаниям учителя, добросовестны и ответственные, расстраиваются при получении неудовлетворительных оценок.

20–24 балла (высокий уровень) – хорошая школьная мотивация. Такие показатели имеют большинство учащихся в начальных классах, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

15–19 баллов (средний уровень) – к школе имеют положительное отношение, но школа больше всего привлекает внеурочной деятельностью. Такие дети любят ходить в школу только чтобы общаться с друзьями и учителем, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

10–14 баллов (низкий уровень) – низкая школьная мотивация. Дети неохотно ходят в школу, часто пропускают уроки. На уроках занимаются посторонними делами. Испытывают затруднение в усвоении

учебной программы. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Ниже 10 баллов (очень низкий уровень) – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. [4].

Результаты анкетирования, представленные в таблице, дают возможность понять, что уровень школьной мотивации недостаточный. Очень высокий уровень школьной мотивации обучающихся составил 15%, высокий уровень – 37%, средний уровень – 28% , а низкий уровень – 11%, очень низкий уровень – 9%.

На формирующем этапе были разработаны задания по формированию познавательных УУД у младших школьников в процессе обучения решению текстовых задач. Рассмотрим некоторые из них.

***Задания, направленные на формирование умения устанавливать аналогию:***

1. Реши задачи. Ответь на вопросы после решения задач.

- 1) Сварили **а** кг вишневого варенья и **в** кг малинового. Во сколько раз вишневого варенья сварили больше, чем малинового?
- 2) В классе **а** мальчиков, это на **с** меньше, чем девочек. Сколько девочек в классе?
- 3) В классе **а** мальчиков и **в** девочек. На сколько мальчиков больше, чем девочек?
- 4) Сварили **в** кг малинового варенья, а вишневого в **с** раз больше, чем малинового. Сколько кг вишневого варенья сварили?
- 5) В классе **а** девочек, а мальчиков на **с** меньше, чем девочек. Сколько мальчиков в классе?
- 6) Сварили **а** кг вишневого варенья, это в **с** раз больше, чем малинового. Сколько кг малинового варенья сварили?

Учащимся было предложено ответить на следующие вопросы: чем похожи решённые задачи? Чем отличаются? Найдите взаимно – обратные задачи. Разделите задачи на две группы так, чтобы в каждой группе были взаимно – обратные задачи. Составьте свои взаимно-обратные задачи, относящиеся к одной из групп. Сколько обратных задач имеет любая простая задача?

*Рассмотрим методику решения задач на примере задания:* Какая задача «лишняя»?

- а) В первый день турист прошёл 14 км, а во второй – на 3000 м больше, чем в первый, а в третий – на 1500 м меньше, чем во второй. Какой путь турист прошёл за три дня?

- b) Длина одного отрезка 60 мм, а другого 6 дм. Какой отрезок длиннее и на сколько?
- с) В одной бочке 2 ц квашеной капусты, а во второй – на 50 кг меньше, чем в первой, а в третьей – на 100 кг больше, чем во второй. Сколько капусты в трёх бочках?

Для выполнения задания необходимо было прочитать все 3 задачи и ответить на следующие вопросы: что вы можете сказать про эти задачи? Во всех трех задачах разные единицы измерения величин. Какие задачи похожи по содержанию условия? (Ответ: А и С). Чем похожи эти задачи? (В данных задач, в поиске решения). Чем отличается вторая задача? (Тем, что там нужно найти разницу между величинами). Какая задача будет лишней? (Вторая).

Можно также попросить детей решить все задачи и сравнить решения. Прийти к следующим выводам, что несмотря на разное содержание условий задач (А, С), решение будет одинаковым. Поэтому лишняя задача будет под буквой «В». Следует учить детей решать подобные задачи устно, без записи решения каждой из задач.

#### ***Задания на формирование умения классифицировать:***

**1.** Решите задачи. Распределите задачи на группы так, чтобы в каждой группе были похожие задачи по какому-либо признаку.

- Девочки истратили на мороженое **а** рублей и на проезд столько же. Сколько всего денег истратили девочки?
- Мальчики играли в футбол. Одна команда забила **п** мячей в ворота соперников, вторая на **в** мячей меньше. Сколько всего мячей было забито?
- Другой матч закончился со счётом **к:с**. Сколько всего мячей было забито за весь матч обеими командами?
- Девочки истратили на сладости **т** рублей, а на проезд на **е** рублей меньше, чем на сладости. Сколько всего денег истратили девочки?

*Рассмотрим методику выполнения задания.* Для выполнения задания следует провести следующее рассуждение: прочитайте задачи. Что общего можно сказать про задачи? (Ответ: во всех задачах последним действием будет сложение?) Чем отличаются эти задачи? (Не во всех задачах можно сразу ответить на вопрос задачи). Как мы можем объединить задачи? (1 и 3; 2 и 4). Чем похожи 1 и 3 задачи? (В этих задачах одинаковое решение, нахождение суммы в 1 действие). Чем похожи 2 и 4 задачи? (В решении этих задач, для ответа, нахождения суммы, сначала нужно найти второе слагаемое, только после этого находить значение суммы. Задача решается в два действия). По каким признакам мы объединили задачи? (По количеству действий).

Следует обращать внимание детей на детали задач, так как может возникнуть трудность в нахождении основания для классификации.

Можно поиск плана решения задачи провести от вопроса к числовым данным. Рассуждения при этом сопровождать составлением схемы. Схема в тетрадях у детей не оформляется, а составляется лишь на доске. Схема является не обязательной, но хорошо помогает в обозначении последовательности действий при рассуждении.

Контрольный этап экспериментальной части исследования планируется в конце апреля, но уже сейчас видна положительная динамика в формировании у обучающихся познавательных универсальных учебных действий, в том числе логических. А новое содержание заданий по обучению решению текстовых задач является средством для формирования этих приемов. Поскольку они стали более активны с интересом вникают и участвуют в новых формах, приемах работы по задачам, более того сами раскрывают свой творческий потенциал в составлении задач аналогичных тем что научились решать.

### **Литература**

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – Москва: Просвещение, 2011. – 169 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования: текст с изм., и доп. на 2011 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение. 2011. – С. 4–32.
3. Замбацявичене, Э.Ф. К разработке стандартизованной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей / Э.Ф. Замбацявичене // Дефектология. – 1984. – № 1.– С. 28–34.
4. Лусканова, Н.Г. Пути психологической коррекции аномалий развития личности / Н.Г. Лусканова. – Москва: Медицина. – 1990. – С. 22–35.

УДК 373.24

ГРНТИ 15.31.31

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**

## **PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN FROM SINGLE-PARENT FAMILIES**

***В.И. Слепнева***

Научный руководитель: А.В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* старший дошкольник, дошкольное образовательное учреждение, неполная семья, ответственность за воспитание, навыки семейных отношений, роль матери и отца в семье.

*Key words:* senior preschool children, preschool educational establishment, single-parent family, responsibility for education, skills of family relations, the role of mother and father in the family.

*Аннотация.* Семья считается необходимым институтом воспитания, ведь именно в ней ребенок живет всю значимую часть своей жизни. В ней закладываются базисы, основы личности ребенка. Неполные семьи стали нередко встречающимся событием в нашем обществе. Это особенная категория семей, требующая исследования и интереса. К большому сожалению, окружение не особо интересуется особенностями подобной семьи, вследствие чего данная проблема является на сегодняшний день актуальной. Неполная семья встречается с проблемами в большем количестве, но все же владеет необходимым потенциалом для обычного воспитания ребенка. Родителю, который в результате сформировавшихся событий, стал главой семьи, нужно осознавать психические особенности ситуации и предпринимать все для того, чтобы не произошли неблагоприятные последствия.

В жизни любого человека семья занимает особенное пространство. Семейное благополучие во многом находится в зависимости от того, считается ли семья полной или неполной. Неполная семья – достаточно популярный факт в современном обществе. Это семья, в состав которой входит один родитель с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Обязанность и ответственность в такой семье за образование и социализацию ребенка несет один из родителей. Воспитательный потенциал неполной семьи, имеет возможность содействовать или мешать становлению и развитию личности дошкольника. В большинстве случаев специфичность жизнедеятельности неполных семей отрицательно воздействует на воспитание ребёнка, что может проявляться в деструкции его морально-эмоционального становления [1].

В.В. Чечет подчеркивает [2], что роль матери и отца в семье огромная, которая обоснована свойственными лишь только ей функциями: создавать и беречь семью, пробуждать у мужчины отца и детей ощущения любви и кровных связей, воплощать в жизнь неразрывные связи семьи, в базе которых присутствуют физические «контакты» мамы с ребенком, который еще не появился. Положительный нюанс отцовского воспитания заключается в том, что у детей развивается обязанность и требовательность к себе и другим, наблюдается становление позитивных свойств, таких как мужество, настойчивость, решительность, трудолюбие, предприимчивость, ощущение ответственности перед семьей, родными, социумом, почтения к маме, женщине, готовности защищать их и свои амбиции. Вследствие этого в неполной семье подобающим образом не реализуется функция социализации, мальчик лишён эталона поведения, а в сознании девочек появляется возможность заложения искажённого представления о мужчинах.

В неполной семье имеют все шансы чаще возникать материальные трудности, поскольку доход находится в зависимости лишь только от одного из её членов, предоставляя финансовую заботу, родитель меньше уделяет интереса развитию ребёнка. При этом дети не имеют все шансы получить настоящее общение, в абсолютной мере удовлетворить потребности в совместном проведении досуга, ощутить эмоциональную защищённость при отсутствии одного из родителей.

В своих трудах А.И. Захаров [3] отмечает, что, дети из неполных семей более закрыты, агрессивны, тревожны, капризны, имеют заниженное самомнение, склонность к невротическим нарушениям и противоправному поведению. Они довольно часто находятся в одиночестве, и их это устраивает.

Дети из неполных семей рано становятся самостоятельными. Сначала впоследствии ухода одного из родителей, у детей наблюдается сильный страх разлуки с взрослыми, могут быть трудности со сном, враждебность, раздражительность или же иной образ деструктивного поведения, привлекающий заботу, замкнутость и влечение к изоляции, грусть, печаль, мучительные воспоминания и воображения [4]. К эмоциональным особенностям детей, воспитывающихся в неполных семьях, можно отнести тягостное ощущение отличия от сверстников, неуравновешенность, заниженное самомнение с необходимостью в его повышении, неадекватную требовательность к маме и желание перемен в ее поведении, активный поиск «значимого взрослого».

Эмоциональный фон общения у детей из неполных семей снижен по сопоставлению с детьми из полных семей. Детям из неполной семьи труднее приспособляться к жизни, но они тянутся к установлению теплых насыщенных отношений со сверстниками. У детей из неполных семей формируется особенное отношение к маме, вследствие отсутствия отца. При этом исследование материнского отношения к детям из представленного типа семей не выявило важных различий с родителями из полных семей. То есть все родители обожают собственных детей и стараются обеспечить спокойную атмосферу в доме, семье, но дети из неполных семей просят особенных отношений с мамой, братьями и сестрами. Они сами относятся к близким более трепетно, опасаясь их лишиться, а также лишиться их приверженности, ласки, заботы, потерять возможность любить их [5].

По мнению воспитателя Д.А. Башкирова [6], отец считается проводником, помогающим мальчику взрослеть, он демонстрирует ребенку, как показывать любовь к жене, детям и находящемуся вокруг миру, он создает его жизненную позицию. Отсутствие или же недостаток мужского воздействия в детстве имеют все шансы привести к появлению у мальчиков проблем усвоения адекватной половой роли. В случае

если мальчик воспитывался в женском окружении, без мужчины, который стать для него образцом мужского поведения, у него практически всегда выявляется несоблюдение полоролевого поведения, в поведении будут присутствовать женские черты.

П.Г. Гасанова замечала [7], что тем более принципиально для девочек из неполных семей, как мама ведет себя по отношению к мужчинам, контактирующим с семьей, – по службе или же в неформальной обстановке. В случае, если мама собственным поведением и речами дает понять, что считает всех мужчин эгоистическими животными, не заслуживающими ни малейшего доверия – лишь только вследствие того, что обожглась на одном из них, – то ее дочь также имеет возможность заразиться этим отношением и, когда вырастет, станет ждать не наилучшего, а худшего. Для мамы, которая воспитывает дочку одна, разумно и правильно поддерживать контакты с семьями, в которых есть мужчины. Девочка может общаться с ними, усваивая и понимая мужскую роль. Девочка, воспитанная без мужского эталона, в будущем глядит на мужской пол и не осознает, как с ними надо выстраивать отношения.

У большинства детей из неполных семей доминирующей остается надобность в интересе и благожелательности. Эти дети испытывают значительно меньший интерес к сверстнику и их контакты, как правило, монотонны и недостаточно чувственны. Ещё одна индивидуальность заключается в неумении высказать свое эмоциональное положение, поделиться собственными волнениями с другими ребятами, отсутствии стремления согласовать собственную оценку происходящего с оценкой сверстника [8].

По данным Е.О. Смирновой, В.С. Собкина [9], детям из неполных семей для их полноценного психического развития не хватает своевременной эмоциональной поддержки и понимания взрослыми своеобразия формирования их характера, признания в семье или среди сверстников.

Психологическая помощь детям из неполных семей должна быть ориентирована на восстановление их обычного психолого-социального статуса, адекватной самореализации за счет проработки психических проблем и задач, оказание психологической поддержки в период привыкания к ДООУ. Приспособление, адаптация ребенка из неполной семьи к условиям детского сада содержит конкретные особенности: дети из неполных семей затрудняются выносить имеющийся у них навык общих поступков с взрослыми в свежие условия. Нередко имеет место быть неумение противостоять актуальным трудностям, нерешительность, как последствие этого, невысокая степень общественной активности [10].



Таким образом, в неполной семье дети не получают навыков семейных отношений, которые будут важны во взрослой совершеннолетней жизни. Возможности социализации в неполной семье ограничены: затрудняется контроль и наблюдение за детьми, отсутствие отца (матери) лишает ребенка способности знакомиться с различными вариациями домашних отношений и влечёт за собой однобокий процесс общественного становления. В этих семьях дети нередко ощущают себя неполноценными, неуверенными в себе, им не хватает теплоты и заботы со стороны близких, они растеряны и не понимают, отчего их семья отличается от других.

Важной задачей в работе с неполной семьей является создание доверия и близости между педагогами ДООУ и родителями. С уверенностью можно сказать, что такая близость достигается не сразу, так как неполная семья более «закрыта» для посторонних.

В неполных семьях чаще встречаются трудные дети, и замечания воспитателя и отрицательная характеристика поступков ребенка воспринимается родителем болезненно. По этой причине в индивидуальных беседах важно говорить не столько о проступке ребенка, сколько о возможных причинах, мотивах этого проступка, вовлекать родителя в анализ детского поведения. И всегда подчеркивать, все то хорошее, что есть в ребенке [1].

## **Литература**

1. Прокопенко, Н.Н. Причины осложнения адаптации ребенка в детском саду / Н.Н. Прокопенко // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – №2 (8). – С. 47–49.
2. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания / В.В. Чечет. – Минск: БГПУ, 2015. – 83 с.
3. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2013. – 448 с.
4. Тащева, А.И. Агрессивность у детей восьми лет из полных и неполных семей / А.И. Тащева, Л.Н. Малышко, С.В. Бедрединова // Российский психологический журнал. – 2015. – № 2.
5. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи / М.И. Буянов. – Москва, 2015. – 207 с.
6. Белкина, Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДООУ / Л.В. Белкина. – Воронеж: Учитель, 2016. – 235 с.
7. Гасанова, П.Г. Развитие личности подростков в неполных семьях / П.Г. Гасанова, М.М. Джабраилова // Вопросы гуманитарных наук. – 2012. – № 4 (60). – С. 71–73.
8. Матейчик, З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье / З. Матейчик. – Москва: Прогресс, 2012. – 120 с.
9. Смирнова, Е.О. Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье / Е.О. Смирнова, В.С. Собкин // Вопросы психологии. – 2014. – № 6. – С. 18–28.
10. Подольский, А.С. Воспитание детей в неполных семьях как психолого-педагогическая проблема / А.С. Подольский. – Витебск: ИПК и ПРРи СО, 2014. – 148 с.

УДК 159.9  
ГРНТИ 15.31

**РЕАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО  
ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
СРЕДСТВАМИ СКАЗОК И СКАЗОЧНОГО МАТЕРИАЛА  
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**REALIZATION OF THE SPIRITUAL AND MORAL  
EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN  
BY MEANS OF FAIRY TALES AND FAIRY-TALE  
MATERIAL IN LITERARY READING CLASSES**

*Т.С. Соболева*

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

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

*Ключевые понятия:* младший школьник, воспитание, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные качества, сказка, русская народная сказка, урок литературного чтения.

*Key concepts:* junior schoolchild, education, spiritual and moral education, spiritual and moral qualities, fairy tale, Russian folk tale, literary reading lesson.

*Аннотация.* В этой статье на основе изучения ведущих педагогов и специалистов по психологии предлагается к рассмотрению прием применения русских народных сказок на уроках литературного чтения как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников. В статье уточняются и рассматриваются следующие определения: «воспитание», «духовно-нравственное воспитание», «духовно-нравственные качества», «сказка», «русская народная сказка», «урок литературного чтения», сообразно к реализации воспитывающей функции обучения младших школьников. В работе отображены проблемы нравственного воспитания при помощи сказок и сказочного материала. Демонстрируется творческая направленность применения фольклорных произведений в воспитании и развитии младших школьников. Пункты, требующие, заострения внимания, касаются вопросов образования и воспитания, развития нравственности у младших школьников по средствам сказок.

Развитие у детей нравственных достоинств неразделимо сопряжено с формированием его взглядов, касаемых окружающего мира. Подход человека к реальности определяет собственное проявление в сфере чувств, воли, мышления. Безусловно, взгляд детей относительно окружающего мира выражается в согласье интеллектуальной, чувственной и действенной личностных граней. По этой причине следует подвергнуть анализу характерные особенности формирования данных областей у младшего школьника.

Поступление в школу – это важное событие в жизни каждого ребенка, оно вносит важнейшие изменения в жизнь. Резко изменяется весь привычный уклад, приобретается новая социальная роль, которую неукоснительно нужно выполнять. Теперь именно учение становится главной, ведущей деятельностью, важнейшей обязанностью – обязанностью учиться, приобретать знания.

В своей работе «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» об этом говорил и Эльконин Д.Б.

Учебная деятельность детей, т.е. та деятельность, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью в этот период. <...>

Необходимо подчеркнуть, что когда мы говорим о ведущей деятельности и ее значении для развития ребёнка в тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется развитие по другим направлениям. Жизнь ребёнка в каждый период многогранна, и виды деятельности, посредством которых она осуществляется, многообразны [1].

Духовно-нравственное воспитание – духовно-нравственный процесс развития личности, ориентированный на традиционные духовные ценности православной культуры.

Цель духовно-нравственного воспитания заключается во введении личности ребенка в нравственное и культурное пространство отечественной культурно-исторической и духовной традиции, формирования его сознания и самосознания [2].

Свое первоначальное воспитание ребенок получает в то самое мгновение, когда он начинает двигаться и жить [3].

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся считается основной проблемой сегодняшней образовательной концепции и представляет собою значимый элемент общественного заказа в целях образования.

Духовно нравственное становление и развитие персоны наступает в семье.

Значимость пребывания в пределах семейного пространства, закрепляемая детьми с ранних лет, обладают вечным значением для человека, находящегося в любом возрасте. Связи в рамках семьи отражаются во взаимоотношениях в социуме формируют базу поведения человека, как гражданина.

Следующей, одной из важнейших, ступеней развития гражданина России является осмысленное принятие индивидуумом обычаев, ценностей, специальных конфигураций культурно исторической, общественной и духовного бытия его малой родины.

Принятие культуры и духовных традиций мультинационального народа России является ещё более высокой ступенью духовно-нравственного становления гражданина Российской Федерации.

Сказка – это вид устного народного творчества. Выделяют два ключевых вида сказок: народные и авторские.

**Народная сказка** – устное повествовательное образное произведение волшебного, авантюрного, либо бытового характера. Характерная черта сказок – установка на вымысел. Повествование осуществляется в целях поучительных, назидательных, а также развлекательных.

Наше бытие многогранна, по этой причине сюжеты народных сказок разнообразны.

**Сказки о животных** – специфическая версия сказочного жанра. Возникли они ещё в давние времена и воссоздали наблюдения за животным миром, что окружал первобытного человека-охотника, а после – скотовода. За основу в **бытовых** сказках берется один из повседневных событий в жизни обычных людей. В **страшных** сказках речь идет исключительно о нечистой силе. На сегодняшний день в детской субкультуре выделяются такие сказки, как страшилки. **Волшебными сказками** называются те сказки, в которых происходит повествование о необыкновенных событиях, приключениях, в которых, непосредственно, принимают участие вымышленные герои. В них обязательно должно происходить что-то фантастическое, чудесное. **Авторские сказки** представляют собой отдельную группу. Самая главная их отличительная черта, не характерная для народных сказок – наличие автора. Особым видом сказок являются **психокоррекционные сказки**, которые создаются для мягкого воздействия на поведение ребенка. Под коррекцией в данной ситуации подразумевается «замена» малоэффективной манеры поведения на наиболее эффективный, и, кроме того, разъяснение школьнику значения протекающего действия. Применение таких сказок имеет возрастное ограничение (до 11–13 лет).

### Литература

1. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 15–18.
2. Блинова, С.А. Русская школа как система воспитания и образования. ВИПКРО. Педагогический словарь духовно-нравственных понятий. Владимир, 2007.
3. Гельвеций, К.А. О человеке // соч.: в 2 т. Т. 2. Москва. – 1974. – С. 19–27.

**ДОСТИЖЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ  
ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**ACHIEVEMENT OF PERSONAL RESULTS OF  
TEACHING ELEMENTARY SCHOOL IN THE CONTEXT  
OF POLISUBJECT INTERACTION**

*А.В. Ставицкая*

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

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

*Ключевые слова:* полисубъектное взаимодействие, начальное общее образование, педагоги, обучающиеся, родители, личностные результаты.

*Key words:* polysubject interaction, primary general education, teachers, students, parents, personal results.

*Аннотация.* В статье акцентируется внимание на возможности реализации полисубъектного взаимодействия в условиях обучения и воспитания в начальной школе для развития личностных результатов. Детально рассматривается понятие «полисубъектное взаимодействие». Представлены результаты диагностик личностных результатов обучающихся начальной школы.

В настоящее время акцентируется особое внимание на личностно-ориентированном образовании. Общество приходит к пониманию того, что настоящим результатом образования является не только получение знаний, но и личностное, познавательное развитие обучающихся в образовательном процессе [1]. Происходит слияние педагогических и психологических целей обучения и воспитания.

К личностным результатам, согласно ФГОС НОО, относится: готовность и способность ребёнка к саморазвитию, сформированность мотивации к познанию и обучению, ценностно-смысловые установки, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

Рассмотрим, формирование личностных результатов в контексте полисубъектного взаимодействия в начальной школе. Важнейшее слово в данном словосочетании – субъект. Детям с начальной школы известны главные члены предложения: подлежащее (кто или что действует?) и сказуемое (что делает?). На латыни подлежащее звучит как «subject» [2]. То есть субъект – это тот, кто изначально является основой действия, человек, погруженный в деятельность. Деятельность

может быть различной, особенно деятельность детей. В школе, куда приходят за знаниями дети не только впитывают информацию, передаваемую учителем, но и взаимодействуют друг с другом, как на уроках, так и на переменах. А с появлением smart-техники имеют возможность взаимодействовать и с родителями. Приставка «поли» обозначает большое количество, множество. Каким же образом организовать взаимную деятельность, в которой будет не один субъект, а «поли» – большое количество субъектов? И как перестроиться педагогу? Постараемся ответить на данные вопросы.

Для начала определим субъектов в современной школе: ученик, учитель (для начальной школы более важна личность классного руководителя – учителя основных предметов), родитель. Во взаимодействии всех субъектах образования нам необходимо отследить, как формируются личностные результаты.

Еще с дошкольной скамьи детям рассказывают о школе. Готовят, что будет наиболее интересно, что делать нужно, а что категорически нельзя. У ребёнка формируется интерес к новой ступени своей жизни. Родителям и педагогам дошкольного учреждения необходимо понимать важность формирования такого личностного результата, как готовность и способность к саморазвитию. Так же важно и учителям начальных классов не погубить в ребенке этот интерес к обучению. Можно ребёнка научить читать и писать, но сделать это насильно. Тогда у ребёнка появится нелюбовь к обучению. Часто родители жалуются на то, что ребёнок не хочет читать. В начальных классах это является одной из главных проблем. Решение этой задачи очень простое – необходимо показать правильный пример ребёнку: совместное чтение и обсуждение книг, сравнение книги и просмотренного мультфильма или кинофильма. Ребёнок видит во взрослых лучший пример. Часто он не слышит слова взрослых, но видит их поступки и следует их примеру.

В конце первой четверти 2018–19 уч. года нами были проведены диагностика учебной мотивации детей и их способность к взаимодействию со всеми субъектами образования, а так же проведено анкетирование среди родителей класса. Результатами проведения оценки школьной мотивации обучающихся начальных классов (Н.Г. Лусканова) стали: высокий уровень учебной мотивации у 4%, средний (нормальный) уровень учебной мотивации – 55%, низкий (сниженный уровень) – 33%, негативное отношение к школе – 8%.

Для диагностики способности взаимодействовать со всеми субъектами образования была выбрана методика Г.А. Цукерман «Рукавички» [3]. Детям было предложено раскрасить рукавички в паре. Им необходимо было договориться, какой будет рисунок, узор, цвет. В результате

диагностики, 10 из 12 пар справились с работой, 1 пара не успела закончить работу, 1 – поругались и отказались выполнять. Диагностику детско-родительских взаимоотношений мы провели при помощи рисуночного теста «Моя семья». Результаты показали, что в основном у всех семей доверительные теплые взаимоотношения. В 3 семьях, судя по рисуночным тестам, существуют проблемы, но это необходимо будет проверить результаты в следующих диагностиках.

В анкетировании для родителей было 10 вопросов, которые раскрывают суть отношения родителя к ребенку и родителя к первому учителю своего ребенка, так же к образовательному учреждению в целом.

На первый вопрос анкеты, в котором требовалось выделить положительные качества ребенка, наиболее частотными ответами стали: общительность, чувство юмора, артистичность, смывленность, доброта, ответственность. Гордятся родители следующими качествами и чертами характера своих детей: умение держать слово, общительность, внутреннюю дисциплину, умение найти общий язык с окружающими, умение обосновывать свою точку зрения. При этом родители отмечают, что у детей есть и отрицательные качества. Большинство родителей отмечают следующие отрицательные качества: вспыльчивость, неусидчивость (что часто объясняется возрастом), лень, несобранность. Из перечисленного, родители обозначают: неусидчивость, обидчивость, завышенную самооценку, как качества, которые больше всего не нравятся. Все родители желают совместно с педагогами школы помочь ребенку избавиться от отрицательных качеств. В конце первого класса родители хотят видеть своих детей: уверенных в своих силах, целеустремленных, здоровыми, желающими учиться дальше, более внимательными, самостоятельными, уверенными в себе и своих силах. Отношение к коллективу школы, в основном, положительное. Родители видят педагогов своих детей: любящими свою работу; способными помочь ребенку и мотивировать его хорошо учиться, а также преодолевать стеснительность; находящими силы для индивидуального подхода в обучении ребенка. Ведущую роль в воспитании ребенка играют, по мнению родителей: мама – 48%, папа – 27%, бабушка – 10%, дедушка – 5%, вся семья – 5%, педагог – 5%.

Таким образом, отметим, что родители положительно относятся к коллективу школы и отдельным педагогам. Оценка качеств детей родителями, в целом, высокая. Они отмечают, как положительные, так и отрицательные привычки детей и готовы помогать искоренять их совместно с педагогами школы.

В результате диагностики были поставлены перспективные задачи исследования: проведение комплекса мероприятий, способствующих укреплению дружеских связей в классном коллективе, развитию позитивных детско-родительских взаимоотношений. В целом выборка запланированных мероприятий нацелена на достижение личностных результатов каждого обучающегося в контексте полисубъектного взаимодействия.

### **Литература**

1. Васильева, Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. – С. 74–76. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4793/> (дата обращения: 31.03.2019).
2. Вачков, И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И.В. Вачков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 36–50.
3. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова – 2-е изд., испр. – Москва: Генезис, 2003. – 128 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.29.29

## **ПРИМЕНЕНИЕ КУКЛОТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

### **DOLL THERAPY IN LOGOPEDIC PRACTICE**

*И.В. Стальмакова, учитель-логопед*

*Ю.В. Саблина, учитель-логопед*

*Т.П. Мишко, старший воспитатель*

*МАДОУ центр развития ребёнка – детский сад № 63, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* воспитательное воздействие, логопедическая практика, игротерапия, социализация, куклотерапия, эмоциональная саморегуляция.

*Key words:* educational impact, speech therapy practice, game therapy, socialization, doll therapy, emotional self-regulation.

*Аннотация.* В статье описан опыт применения куклотерапии в работе с детьми, имеющими нарушения речи. Куклотерапия широко применяется для разрешения детских конфликтов, улучшения социальной адаптации, в коррекционной работе со страхами, заиканием, нарушениями поведения, а также в работе с детьми, имеющими эмоциональную травму. Техники и методы, применяемые в куклотерапии, позволяют достичь эмоциональной устойчивости и саморегуляции у детей с общими нарушениями речи.



Современное дошкольное образование призвано решать ряд задач для детей с разными вариантами развития. Многие дети дошкольного возраста имеют речевые нарушения. Отмечено, что у детей с общими нарушениями речи (ОНР) нарушение всех структурных единиц речи накладывает отпечаток на психику ребенка. Ребенок, который еще не владеет связной речью часто проявляет замкнутость, он малообщителен с окружающими людьми. При малейшем изменении обстановки теряется, не может выразить свои мысли, обратиться к кому-либо с просьбой и у него появляются различные навязчивые движения, вегетативно сосудистые изменения (краснеет, бледнеет) и т.п. И для того чтобы помочь такому ребенку педагогу необходимо вести большую работу по преодолению той закомплексованности, что присуща детям с ОНР.

В своей работе мы актуализируем одну из задач ФГОС ДО, связанную с созданием благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями. Однако традиционные методы не всегда приносят ожидаемые результаты, поэтому мы используем в своей работе нетрадиционный метод куклотерапии.

Метод куклотерапии – это метод лечения с помощью кукол, основанный на идентификации ребенка с любимым героем мультфильма, сказки и любимой игрушкой [1]. Особое значение для психического развития детей имеют куклы. Исторически кукла используется для решения разных задач – образовательных, терапевтических, коррекционных. В игре кукла может превратиться в символического партнера для ребенка. При этом ребенок переживает с куклой различные события собственной жизни в эмоциональных проявлениях, доступных его пониманию. Поэтому потребность в такой игрушке возникает у большинства детей.

Традиционно куклотерапия широко применяется для разрешения конфликтов, улучшения социальной адаптации, в коррекционной работе со страхами, заиканием, нарушениями поведения, а также в работе с детьми, имеющими эмоциональную травму. Любимая игрушка «участвует» в постановке спектакля. В основе сюжета такого спектакля – травмирующая для ребенка история. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ребенка нарастает и, достигнув максимального выражения, сменяется бурными поведенческими эмоциональными реакциями (плач, смех и др.) и снятием нервно-психического напряжения. Очень важно, чтобы в театрализованной игре были начало, кульминация (когда герою угрожает что-либо) и развязка (герой побеждает). Конец всегда должен быть позитивным [2, с. 328]. Используя куклу, педагог осуществляет опосредованный контакт с ребенком через куклу [3].

Куклотерапия применяется нами в различных формах. Одной из самых действенных форм работы мы считаем «кукольный театр». Сюжет для постановки подбираются совместно с детьми из известных им пьес и сказок, подходящих по настроению. Для развития эмоциональной сферы существует специальный набор из однотипных кукол с разными выражениями лица: грусть, радость, спокойствие, гнев, страх, удивление. В нашей работе мы используем «Театр эмоций». Также нами используются такие варианты кукол, как куклы-марионетки; пальчиковые, теневые, веревочные, плоскостные, перчаточные, и куклы-костюмы.

Со второй младшей группы мы показываем детям как изобразить описанную в художественном тексте ситуацию. В средней группе театрализованная деятельность становится значительно совершеннее. Работу с детьми мы строим таким образом, чтобы они не чувствовали процесс обучения, а были заняты интересной для них деятельностью – игрой.

Работа с куклами начинается уже на этапе диагностики. Перед ребёнком раскладываются куклы и предлагается выбрать понравившуюся куклу, взять её и зайти с ней за ширму. Когда выбор сделан, с куклой, которой руководит ребенок на ширме, разворачивается диалог. Используется приблизительный перечень вопросов: «Ты кто?», «Где ты живёшь?», «С кем ты живёшь?», «Где твои родители?», «Большой ты или маленький?», «Чем любишь заниматься?». Если выбрано животное: «У вас в лесу есть кто-нибудь страшный?», «Чем ты любишь есть?», «За тобой гоняются?», «Тебя кто-нибудь защищает?», «Есть ли у тебя друзья?», «Во что вы играете?», «Кто обычно выигрывает?», «А если проигрываешь – расстраиваешься?». Ответы на подобные вопросы фиксируются и это становится предметом аналитики для педагогов, работающих с ребенком (учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателями).

Коррекционная программа основывается на взаимодействии взрослого и ребенка. В структуре взаимодействия с игрушкой имеются две основные части: одна – диагностическая (личностная, межличностные отношения) и вторая – коррекционно-развивающая (творческая: составление, придумывание сценария сказки, сказочного представления, используя результаты диагностики, изготовление кукол, рисование декораций, подбор музыкального репертуара).

Отметим специфику использования куклы в работе с ребенком, имеющего нарушения речи.

В своей работе мы создаем детям условия для самовыражения и спонтанности. Так, в группах созданы «уголки ряженья», «костюмерные», где дети могут в свободное время переодеваться в различные

костюмы, использовать маски, аксессуары и атрибуты для разыгрывания мини-сценок.

Работая с куклой, говоря за нее, ребенок по-иному относится к собственной речи. Ребенок руководит игрушкой, «заставляет» определенным образом говорить и действовать. Тем самым кукла отвлекает ребенка от речевых трудностей. Педагог также использует куклу, давая ребенку обратную связь. Например, в ответ на торопливую речь ребенка, кукла, управляемая педагогом, может начать отрицательно покачивать головой, закрывать себе уши руками, отказываться слушать. Если ребенок говорит грамотно, правильно – кукла хлопает в ладоши, показывает радость [4, с. 140].

Со временем у детей появляется навык вождения куклы. Следующим этапом является совместная постановка взрослого и детей кукольных спектаклей с использованием ширмы. Кукольные инсценировки начинаются с диалогов и за ширмой располагаются два человека, не мешая друг другу. Когда дети могут легко и весело справляться с инсценировками, совершается переход к постановке сказок и пьесок с несколькими действующими лицами. Отметим условия в организации совместной деятельности по использованию куклотерапии в работе учителя-логопеда (см. табл. 1).

Таблица 1

**Условия организации совместной деятельности взрослого и детей при использовании метода куклотерапии**

Формы деятельности	Содержание совместной деятельности
Ритуал приветствия	Приветствие может быть лично-ориентированным (адресованным каждому участнику занятия, для выделения его значимости) и обращенным ко всей группе (объединяющим детей в единое целое), что способствует формированию чувства принадлежности к группе (Доброе утро! Улыбнись скорее, и весь день сегодня будет веселее! Мы погладим лобик, носик и щечки, будем мы красивыми, как в лесу цветочки! Разотрем ладошки сильнее, сильнее, ушки мы теперь потрем и здоровье сэкономим. Улыбнемся снова, скажем: «Будьте все здоровы!»).
Разминка	На этом этапе мы сбрасываем инертность физического и психического самочувствия, «разогреваем» интерес и привлекаем внимание ребенка к совместному творчеству, настраиваем детей на активную работу в партнерстве (руки вверх мы поднимаем, а потом их опускаем, а потом их разведем, а потом к груди прижмем, а потом быстрее, быстрее, хлопай, хлопай веселей и т.д.).
Основная часть – импровизация	Дети сами решают – какую сказку сегодня проигрывать. Отрабатывается сказка этюдным методом. После распределения ролей дети в образах своих героев разыгрывают небольшие сценки,

Формы деятельности	Содержание совместной деятельности
	в предлагаемых педагогом обстоятельствах, что позволяет лучше понять характеры героев и найти более глубокие краски для создания образа. В совместной нашей работе детям больше всего нравятся сказки: «Три поросёнка», где дети научили волка добру; «Маша и три медведя» – дети сами поняли, что нельзя гулять в лесу без взрослых, брать чужие вещи без спроса и т.д.
Заключительная часть	Направлена на закрепление приобретенного опыта и эмоционального состояния детей. Садясь в круг, мы совместно с детьми рассуждаем о проделанной работе в игровой деятельности («Почему заплакал зайчик?» – «Зайчик заплакал потому, что...», «Почему волк не съел поросят?» – «Волк не съел поросят потому, что...») и т.д.
Окончание – подведение итогов	Прощание (деток любит солнышко, гладит по головушке. Гладит ручки, гладит ножки, гладит носик и животик, обнимает малыша, будь здоров, моя душа, весело прощаемся). До свидания.

В практике мы используем различные техники, например технику «Придумай свою сказку». Ребенок придумывает сюжет, отражающий то, что его занимает на данный момент. Совместно с взрослым история ребенка развивается. И при этом ребенок является активным в таком речевом общении. Метод «общего сочинения» используется и с группой детей.

В методе куклотерапии педагоги используют сотрудничество с родителями воспитанников. Они совместно изготавливают кукол; сочиняют рассказы «от лица» этих кукол; осуществляют кукольные спектакли; придумывают терапевтические истории, а также совместные «семейные истории» [5]. В работе с семьей отлично зарекомендовал себя метод совместной режиссуры [6].

Совместно с родителями и педагогами нами проводятся открытые занятия, игры, где дети перевоплощаются. Нами отмечено, что эмоционально зажатые дети, с высоким уровнем тревожности становятся более раскрепощенными, проявляют любознательность, активность. Включение родителей в совместную деятельность позволяет наладить и укрепить эмоциональную связь между родителями и детьми, улучшить их отношения. Целесообразно предложить родителям проводить занятия с куклами и в домашних условиях. Прежде всего, мы рекомендуем родителям сводить своего ребенка в настоящий театр на различные детские представления и организовать просмотр детских спектаклей в домашнем кинозале. На индивидуальных консультациях, тематических родительских собраниях происходит подготовка родителей к такому совместному «образовательному» досугу. Такие меро-

приятия, как «Дни открытых дверей», выставки творческих работ, участие в праздниках, в городских конкурсах «Малыш, поверь в себя», «Разноцветный мир», «Петрушка собирает друзей», «Синяя птица» позволяют расширить социальный опыт ребенка при совместном участии с взрослыми в мероприятиях разного уровня. Метод куклотерапии позволяет ребенку подготавливаться к таким формам социальной жизни и проявлять свои речевые умения.

Результативность использования куклотерапии в работе с детьми с ОНР определяется тем, что у детей сформировался интерес к театральной деятельности; укрепилась мелкая и общая моторика; расширился словарный запас; значительно улучшилось внимание, быстрота мышления; речь детей стала более четкой, правильной, выразительной. Родители стали принимать активное участие в жизни детей и участвовать в подготовке детских спектаклей. В работе педагогов появился новый метод совместного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

#### **Литература**

1. Добриденя, В.П. Психокоррекция: теория и практика / В.П. Добриденя, Ю.С. Шевченко, О.Н. Усанова. – Москва: НПЦ Коррекция, 1995. – 74 с.
2. Кэджусон, Х. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэджусон, Ч. Шеффер. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 416 с.
3. Заморев, С.И. Игровая терапия. / С.И. Заморев. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 202 с.
4. Слободянский, М.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении / М.П. Слободянский. – Москва: Айрис Дидактика, 2003. – 250 с.
5. Афонькина, Ю.А. Как я расту / Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева. – Москва: Просвещение, 1996. – 291 с.
6. Хоментаскас, Г. Семья глазами ребенка / Г. Хоментаскас. – Москва: Педагогика, 1989. – 160 с.

УДК 373.2

ГРНТИ 14.23.01

## **ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА НА КАЧЕСТВО ОБЩЕНИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ**

## **INFLUENCE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE ON QUALITY COMMUNICATION WITH PRESCHOOL CHILDREN**

***А.А. Старикова***

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, дети-дошкольники.

*Key words:* teacher, pre-school teacher, competence, professional competence, pre-school children.

*Аннотация.* В статье устанавливается связь между коммуникативной компетентностью педагога и качеством общения его с детьми-дошкольниками. В статье описаны современные исследования по проблематике коммуникативной компетентности, подчеркивается важная роль самообразования педагогов, а также описаны особенности коммуникативной компетентности. Представлены результаты влияния коммуникативной компетентности педагога на качество общения с дошкольниками (в МБДОУ «ЦРР – Детский сад № 56»).

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. 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.

Особенность профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации заключается в необходимости постоянного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Мастерство педагога заключается в умении найти общий язык со всеми и с каждым, а именно: с родителями (законными представителями) воспитанников, имеющими различный статус, опыт, склад ума; с коллегами, специалистами, руководителями дошкольной образовательной организации; социальными партнёрами. Данный аспект педагогической деятельности указывает на повышенную профессиональную ответственность педагогов и необходимость не только обладания высоким уровнем сформированности коммуникативных компетенций, но и необходимостью раскрытия своего творческого коммуникативного потенциала через различные формы взаимодействия с окружающими людьми.

Данная проблематика обозначается в официальных документах. ФГОС ДО прописывает требования к кадровому обеспечению, которые должны быть применимы к педагогам, и реализованы для дальнейшего построения работы [1]. Профессиональный стандарт педагога рассматривает требования к современному специалисту через обновленные характеристики таких понятий, как квалификация педагога, профессиональные компетенции, трудовая функция, воспитательная деятельность, развивающая деятельность, обучение, проектирование

и другие [2]. В рамках трудовой функция – воспитательная деятельность, одним из трудовых действий является проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), для данного действия прописаны необходимые умения: общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу; сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач. Из этого следует, что необходимо развивать коммуникативную компетентность педагога, а официальные документы еще раз это подтверждают. Основываясь, в частности, на этих двух документах, можно построить целенаправленную и вариативную педагогическую деятельность, направленную на формирование и развитие компетентных педагогов дошкольного образования.

Многие ученые занимались данным вопросом такие, как: Е.В. Карелина, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Ю.Г. Комяков, Э.М. Никитин, А.А. Майер, А.В. Хуторской и другие. Каждый из ученых предлагал свое понимание профессиональной компетентности и коммуникативной компетентности, но нам ближе определение, которое предложил профессор С.Г. Вершловский. Он утверждает, что профессионально-педагогическую компетентность можно охарактеризовать, как способность педагога оперативно решать возникающие проблемы и задачи на основе знаний и опыта, приобретаемых в процессе познания. Компетентность, по его мнению, означает устойчивую способность к деятельности со знанием дела [3].

Г.Н. Андреева коммуникативную компетентность понимает как, сложное социально-психологическое образование, выражающееся в способности человека адекватно оценивать себя, свое место среди других людей, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния партнеров по общению, прогнозировать межличностные события, выбирать и осуществлять адекватные способы обращения с окружающими и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия с ними [4].

Коммуникативная компетентность педагога включает следующие компоненты:

- готовность к контактам;
- стремление к бесконфликтному общению, проявление сдержанности;
- использование при разговоре спокойного и ровного тона;
- проявление гибкости при контактах с разными людьми и в разных ситуациях;

- знание коммуникативных техник;
- знание психологии общения;
- умения ясно и четко излагать мысли;
- умение аргументировать свою точку зрения;
- умение поддерживать диалог.

Между коммуникативной компетентностью и качеством общения существует тесная связь, а именно, качество, стиль общения, на наш взгляд зависит от уровня сформированности коммуникативной компетентности, то есть, от умения педагога договариваться, проявлять эмпатию, четко и понятно доносить информацию до собеседника и так далее. В связи с этим рассмотрим подход коллектива Е.Г. Юдиной, Л.С. Виноградовой, Л.А. Каруновой, Н.В. Мальцевой, Е.В. Бодровой, которые предлагают определенные модели взаимодействия педагога с детьми [5].

Основные модели взаимодействия воспитателя с детьми:

1. Директивное – воспитатели дают конкретные указания детям о том, как действовать, предельно ограничивать область возможных ошибок; воспитатели демонстрируют образец детям, которые наблюдают за ними; воспитатели решают проблемы вместе с детьми.

2. Недирективное/посредническое – воспитатели бросают «вызов» ребенку или включаются в совместное с ним действие, которое позволяет ему работать на грани его возможностей; воспитатели предоставляют помощь, необходимую ребенку для достижения следующего уровня функционирования (дополнительные колесики, наглядные схемы и т.д.); воспитатели предоставляют ребенку кратковременную помощь, позволяющую ему выйти на следующий уровень функционирования (поддерживают велосипед рукой в момент начала движения); воспитатели ненавязчиво демонстрируют желаемый способ действия или намекают, подсказывают, с комментариями или без них.

3. Недирективное/поддерживающее – воспитатели уделяют внимание ребенку, положительно оценивают, подбадривают и поддерживают его в том, что он делает.

Важный компонент, который входит в коммуникативную компетентность педагога – использование им открытого педагогического стиля общения. Е.Д. Файзуллаева отмечает, что открытый стиль педагогической коммуникации (общения) – это реакции, действия, направленные на конструктивное взаимодействие: физические – взрослый смотрит на ребенка, использует поддерживающие жесты (дружеское похлопывание, объятия и т.п.), подает руку или предмет, приближается, приглашает, оказывает поддержку и пр.; вербальные – использует речевые выражения, обозначающие просьбы, приглашения, предложения («посмотри», «помоги»), вопросы, направленные на



выявление сути, причины («почему ты взял?», «как это произошло?» и т.п.) или объяснения («это случилось, потому что...?») и т.п.; эмоциональные – реагирует, демонстрируя симпатию, проявляет эмпатию (улыбка, смех) [6].

С целью выявления влияния коммуникативной компетентности педагога на качество общения с дошкольниками нами было организовано педагогическое исследование на базе МБДОУ «ЦРР – Детский сад № 56» города Северска. В исследовании приняли участие 6 педагогов со стажем работы от 5 до 30 лет.

Для исследования использовались следующие диагностические методики: тест коммуникативных умений Л. Михельсона [7]; методика Е.Д. Файзуллаевой на выявление открытого стиля педагогического общения; методика В.В. Синявского и В.А. Федорошина, тест Г. Айзенка.

Результаты проведенных диагностик таковы: по тесту коммуникативных умений Л. Михельсона мы получили следующие результаты: 49% педагогов (4 человек из 6) в различных ситуациях выбрали компетентный способ общения, т.е. обладают высоким уровнем; зависимый способ общения избрали 34% педагогов (то есть 2 человека) – это средний уровень, а агрессивный – 17% (то есть 1 человек), что свойственно низкому уровню.

С целью определения использования педагогами открытого стиля педагогического общения с дошкольниками, мы использовали диагностику Е.Д. Файзуллаевой [6].

Данная диагностика основывалась на методе наблюдения, с помощью которого мы определяли использование педагогом открытого педагогического стиля общения.

Критерии наблюдения:

1. Обращение по имени;
2. Прямой открытый взгляд;
3. Чередование мимических выражений: доброжелательное, спокойное выражение лица в обычном режиме общения, приветливое – при приближении к ребенку или когда он приближается, задумчивое выражение, выражение недоумения – в случае его «неправильного» поведения;
4. Чередование обращений от уменьшительно-ласкательного до нейтрально-делового – в зависимости от того, какую позицию ребенка педагог хочет подчеркнуть, актуализировать в данный момент общения;
5. Вариации интонации с целью обращения внимания на разные моменты: обращение личностное – мягкая, доброжелательная интонация; обсуждение дела – спокойный, деловой тон; необходимость

сделать замечание – строгий, но не жесткий тон с переходом на спокойное обсуждение варианта правильного действия;

6. Использование мягких жестов, открытых, поддерживающих.

Диагностика показала, что 17% (1 педагог из 6) имеет высокий уровень сформированности и использования открытого стиля общения; средний уровень составляет 34% (то есть 2 педагога из 6); низкий уровень – 49% (то есть 3 педагога из 6).

Для определения сформированности коммуникативных и организаторских склонностей у педагогов мы использовали методику В.В. Сивянского и В.А. Федорошина [8]. Результаты данной диагностики показали следующее: 17% (1 педагог из 6) имеет высокий уровень коммуникативных склонностей; 5 педагогов из 6, что составляет 83% – средний уровень коммуникативных склонностей; 17% (1 педагог из 6) имеет очень высокий уровень организаторских склонностей; 34% (2 педагога из 6) имеют высокий уровень; средний уровень – 49% (3 педагога из 6) организаторских склонностей.

Тест Айзенка использовался для определения типа личности педагога: экстраверсированный или интроверсированный, а также для выявления эмоциональной устойчивости или неустойчивости. Экстраверсия/интроверсия выступают основой общительности человека.

Результаты согласно тесту Айзенка: 100% (6 педагогов из 6) экстраверты; 100% (6 педагогов из 6) эмоционально устойчивы.

Таким образом, мы полагаем, качество общения между педагогом и детьми дошкольного возраста зависит от: уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога, использования в своей педагогической деятельности открытого стиля общения, склонностей и от типа личности педагога. Если педагог экстраверт, у него выражены коммуникативные склонности, он открыт к общению с детьми, его коммуникативная компетентность довольно высока, что, несомненно, повышает качество общения с детьми. У педагога-интроверта с большей вероятностью проявляется средний или низкий уровень сформированности коммуникативных качеств, что может снижать качество общения с дошкольниками.

---

## 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. Международный образовательный портал – [Электронный ресурс]: Профессиональная компетентность педагога в контексте ФГОС дошкольного образования. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/professionalnaja-kompetentnost-pedagoga-v-kontekste-fgos-do.html>.
3. Инфоурок – [Электронный ресурс]: Доклад на тему: Профессиональная компетентность учителя в новых социальных условиях. – Режим доступа: <https://infourok.ru/>

- doklad-na-temu-professionalnaya-kompetentnost-uchitelya-v-novih-socialnih-usloviyah-739744.html.
4. Андреева, Г.Н. Социальная педагогика / Г.Н. Андреева. – Москва: Просвещение, 2009.
  5. Юдина, Е.Г. Открытия. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / Е.Г. Юдина. – Москва: Мозаика – Синтез, 2015. – 160 с.
  6. Файзуллаева Е.Д. Открытый стиль педагогической коммуникации как ключевая компетенция современного педагога дошкольного образования / Е.Д. Файзуллаева // Вестник ТГПУ. – 2017. – № 1. – С. 9–16.
  7. Тестотека – [Электронный ресурс]: Оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского). – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/07.html>.
  8. Тестотека – [Электронный ресурс]: «Коммуникативные и организаторские склонности». В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС) – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/07.html>.
  9. Семейный образовательный портал – [электронный ресурс]: Тест Айзенка. Вы экстраверт или интроверт? – Режим доступа: <http://seportal.ru/test-ajzenka-vy-ekstravert-ili-introvert/>.

УДК 373.2.01  
ГРНТИ 14.23.05

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ТОЛЕРАНТНОГО  
ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕТСКОМ САДУ**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
OF EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN  
TOLERANT ATTITUDES TOWARDS CHILDREN  
WITH DISABILITIES IN KINDERGARTEN**

*М.А. Толстикова*

Научный руководитель: А.В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, толерантность, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты.

*Key words:* children with disabilities, inclusive education, tolerance, emotional evaluation and behavioral components.

*Аннотация.* Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. Одной из задач дошкольного учреждения является освоение ребёнком нравственных ценностей, среди которых важную роль играет воспитание у дошкольников толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями. Необходимость этой работы обусловлена возрастными и индивидуальными особенностями дошкольников. Одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования является обладание ребёнком

установками положительного восприятия мира, позитивное отношение к различным видам деятельности, окружающим людям и самому себе; умение договориться, возможность совмещать свои собственные интересы с интересами окружающих, сопереживание неудачам, а также способность адекватно воспринимать успехи друзей и окружающих.

Формируя толерантное отношение у дошкольников, воспитывая в них сопереживание, сожаление, сопричастность, можно не только повысить уровень внутреннего согласия среди детей в течение пребывания ребенка в детском саду, но и воспитать эмоционально развитую личность, способную проявлять реакцию, сочувствовать и помогать.

Активное внедрение инклюзивного образования является основой эффективного совместного взаимоотношения между детьми. От того, насколько успешно происходит этот процесс, зависит нравственное развитие детей и общества в целом.

В последнее время в мире складывается неблагоприятная тенденция – происходит увеличение агрессии и нетерпимости, как среди взрослых, так и среди детей. Поэтому актуально формировать у подрастающего поколения терпимое отношение или толерантность уже на этапе дошкольного детства [1, с. 154].

Как педагогический процесс, воспитание толерантности включает подходы, принципы, целеполагание, направление деятельности, конкретное содержание, условия, систему педагогических средств, диагностики, а также критерии сформированности толерантности, которые могут быть объединены в группы и использованы для определения эффективности воспитания любого вида толерантности [2, с. 51].

Толерантность – способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, понимание его переживаний, мыслей и чувств. Становится все более очевидной необходимость переосмысления соотношения образовательных достижений ребенка в области жизненной компетенции, роли и места личностного, социально-эмоционального развития, развития самосознания и самопознания, сознательной регуляции поведения ребенка в социуме и его подготовки к реальной жизни [3, с. 92].

Для выявления уровня развития когнитивного компонента использовался опросник «Изучение толерантности детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья».

Показателями когнитивного компонента являлись:

- представление о возможностях и ограничениях детей с ограниченными возможностями здоровья;

- представление о способах взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья в различных видах деятельности;
- представления о правилах поведения в обществе детей с ограниченными возможностями здоровья;
- представление о способах проявления сочувствия, сопереживания, помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Для выявления уровня развития эмоционально-оценочного компонента использовалась проективная методика «Я и мой друг в детском саду», а также тест «Незаконченные истории».

Показателями эмоционально-оценочного компонента являлись:

- наличие интереса к сверстнику с ограниченными возможностями здоровья;
- эмоциональная вовлеченность в действия ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- наличие желания взаимодействовать с детьми с ограниченными возможностями здоровья в различных видах деятельности;
- позитивное отношение к проявлению различных потребностей детей, обусловленных ограниченными возможностями здоровья;
- желание проявлять заботу по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, сопереживать, поддерживать их;
- желание делиться с детьми с ограниченными возможностями здоровья игрушками.

При выявлении уровня развития поведенческого компонента использовался метод проблемных ситуаций, проективная методика «Я и мой друг в детском саду», тест «Незаконченные истории».

Показателями сформированности поведенческого компонента являлись:

- умение устанавливать доброжелательные отношения и сотрудничество с детьми с ограниченными возможностями здоровья в разных видах деятельности, проявлять стремление к общению и взаимодействию с ними;
- умение сопереживать, выражать уважение и терпимость к физическим и психическим недостаткам своих товарищей с ограниченными возможностями здоровья;
- умение при необходимости оказывать посильную помощь и поддержку детям с ограниченными возможностями здоровья, заботиться о них;
- умение искренне радоваться успехам детей, имеющим ограниченные возможности здоровья;
- умение сознательно регулировать свое поведение в процессе взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Цель исследования заключалась в разработке и проверке опытно-экспериментальным путем психолого-педагогических условий воспитания у старших дошкольников толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в детском саду. Исследование проводилось на базе МАДОУ № 96 города Томска. Для исследования были отобраны 20 детей подготовительной группы в возрасте 6–7 лет. Количественные результаты изучения степени сформированности компонентов толерантного отношения старших дошкольников к детям с ограниченными возможностями здоровья представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Количественные результаты изучения степени сформированности когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов толерантного отношения старших дошкольников к детям с ОВЗ**

<b>Компоненты</b>	<b>Высокий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Низкий уровень</b>
Когнитивный	10%	65%	25%
Эмоционально-оценочный	5%	75%	20%
Поведенческий	0%	75%	25%

Во всех проблемных ситуациях главное внимание обращали на следующие показатели: степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника; характер участия в действиях сверстника (вовлеченность в действия сверстника): положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешка, ругань), или демонстративная (сравнение с собой); характер и степень выраженности соперничества сверстнику; характер и степень проявления форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором, в чью пользу действовать.

Результаты исследования показали преобладание среднего и низкого уровня сформированности у старших дошкольников толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. Это говорит о том, что необходимо формировать и закреплять устойчивые отношения к детям с ОВЗ, устраняя при этом негативное отношение. Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в общении, психологической поддержке и не должны чувствовать себя непринятыми современным обществом. Одной из основных задач является обучение детей дошкольного возраста толерантно относиться друг к другу. Эта задача выполнима при условии поэтапно организованной работы всех участников образовательного процесса.

Приоритет на нравственное развитие личности и развитие толерантности как составляющей личностного развития провозглашает

и ФГОС ДО. Формируя толерантное отношение у дошкольников, в том числе, к детям с ограниченными возможностями, воспитывая в них сопереживание, сожаление, сопричастность, можно не только повысить уровень внутреннего согласия среди детей, но и воспитать эмоционально развитую личность. Процесс формирования терпимого отношения участников образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями здоровья осуществляется комплексно и предусматривает работу со всеми субъектами образовательного процесса: детьми, родителями, педагогами [4, с.139].

Целью воспитания толерантности у старших дошкольников к детям с ограниченными возможностями здоровья является создание следующих условий:

1. Формирование способности детей к непринужденному взаимодействию посредством проведения специальных занятий.

2. Разработка и реализация программы по овладению детьми знаниями о людях с ограниченными возможностями здоровья.

3. Расширение опыта взаимодействия развивающихся детей с развитием в норме и детей с ограниченными возможностями через проведение акций и мероприятий.

*В реализации первого условия* был проведен комплекс мероприятий, направленных на формирование способности детей к непринужденному взаимодействию:

- Проведен цикл занятий-путешествий по формированию нравственных критериев, таких, как доброта, вежливость, отзывчивость, дружба и других. Были проведены занятия «Плавание на остров Дружбы», «Поход в царство царицы Злобушки» «Путешествие в страну Вежливости», «Поездка в город Доброты и понимания».
- Проведены «Игры вежливости» в режимных моментах детского сада.
- Создана библиотека «Не такие, как все»: чтение литературы детям, рекомендации родителям, размещение списка рекомендованной литературы: Т. Швайгер «Безухий заяц», Б. Мюллер «Планета Вилли», А. Саутолл «Пусть шарик летит», А. Анисимова «Невидимый слон», П. Густавссон, М. Вэнблад «Птенчик Короткие крылышки» и другие.
- Проведены совместные с родителями мероприятия в группе на тему «Доброта – наша помощница», а также родительские собрания и беседы с приглашением специалистов детского сада.
- В группе организован «Уголок дружбы», почтовый ящик, «шкатулка пожеланий», в которые дети могут опускать свои рисунки, пожелания, записки и письма, бабушкам и дедушкам, сестрам и братьям, любимым животным со словами благодарности, пожеланий.

– Придуманы и созданы вместе с детьми призы и подарки, изготовленные детьми, награды для победителей.

– «Выращен» «Волшебный цветок» в уголке группы, на котором дети писали свои добрые поступки.

*В реализации второго условия* была разработана и реализована программа по овладению детьми знаний о людях с ограниченными возможностями здоровья:

– Проведен цикл занятий по темам «Поздоровайся с глухим ребенком», «Поход в гости к слепой бабушке», «Помоги перейти дорогу слепой девочке», «Помоги добраться до дома ребенку на инвалидной коляске», целью которых являлось формирование желания совершать добрые поступки и дела, оказывать помощь людям с ограниченными возможностями.

– Организованы обсуждения ситуаций помощи людям с ограниченными возможностями в режимных моментах: во время обеда, на прогулке, в процессе одевания на прогулку, во время уборки игрушек.

– Проведен показ картинок, слайдов, видеороликов о собаках-поводырях, оказывающих помощь слепым людям.

– Читались рассказы и показывались предметы со шрифтом Брайля (книги, таблички, упаковки лекарств и витаминов).

*В реализации третьего условия* были проведены мероприятия:

– Концерт, организованный детьми для детей с ограниченными возможностями и их родителей, а позже был проведен концерт с участием детей с ограниченными возможностями, в котором каждый ребенок мог показать свои таланты (пение, рисование, танцы, театральная постановка, изготовление костюмов). Дети с развитием в норме помогали детям в подготовке и проведении данного мероприятия, проведена совместная работа.

– Создана газета с освещением краткой истории прошедших мероприятий, фотоотчет.

– Оформлен информационный стенд детского сада, где был организован блок, посвященный информации о предстоящих мероприятиях.

– Проведены акции в детском саду по изготовлению подарков для детей с ограниченными возможностями здоровья.

– Проведены мероприятия, направленные на развитие социально-коммуникативных навыков (поход в библиотеку и др.).

– Проведен конкурс рисунков, выставка поделок.

Таким образом, в результате работы были проведены мероприятия, направленные на формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, что повлияло на позитивную социализацию детей дошкольного возраста с ограниченными



возможностями здоровья, приобщение их к социокультурным нормам, традициям семьи, общества.

### **Литература**

1. Абрамова, И.В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в условиях интегрированного образования / И.В. Абрамова, Е.В. Золоткова, И.Е. Пушкова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5. – С. 153–158.
2. Житная, И.В. Развитие сопереживания у детей дошкольного возраста / И.В. Житная. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 69 с.
3. Маралов, В.Г. Как научить ребенка быть внимательным и терпимым к людям: Пособие для воспитателей ДООУ и детских психологов / В.Г. Маралов. – Москва: АРКТИ, 2010. – 136 с.
4. Габышева, Т.Е. Развитие эмпатии у дошкольников / Т.Е. Габышева // Альманах мировой науки. – 2016. – № 4–2. – С. 138–141.
5. Безюлева, Г.В. Толерантность в пространстве образования: учебно-методическое пособие / Г.В. Безюлева. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2016. – 152 с.

УДК 373.2  
ГРНТИ 14.2307

## **ГРУППА КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА GROUP OF SHORT-TERM STAY AS AN ONE OF THE WAYS TO SOLVE THE PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

***К.Д. Филатова***

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

*Томский государственный университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* социализация, группы кратковременного пребывания, подготовка к школе, дополнительное образование.

*Key words:* socialization, short-stay groups, preparation for school, additional education.

*Аннотация.* В статье обсуждается возможность социализации детей дошкольного возраста через группы подготовки к школе. Проведено сравнение преимуществ и недостатков социализации детей в дошкольных образовательных учреждениях и альтернативных организаций дошкольного образования. Отмечен положительный опыт подготовки детей к школе в условиях групп кратковременного пребывания, которые позволяют ребенку легче адаптироваться к взаимоотношениям со сверстниками и другими взрослыми. В качестве примера приведен опыт работы специалистов семейного клуба «Облака», который показывает позитивные результаты на практике.

Тема социализации детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности. Существует связь между адаптацией ребенка к новым условиям внешней среды и его психологическим состоянием. В настоящее время всё большее внимание уделяется именно психологическому здоровью детей, которое связано с переживанием ребенком состояний комфорта и безопасности. Чувство психологического комфорта – важнейшее условие для гармоничного развития ребенка. Образование XXI века требует от педагогов применения творческого подхода и высокой профессиональной компетентности для создания необходимых условий в различных образовательных структурах.

Чтобы раскрыть тему данной работы, необходимо выявить, какие способы воспитания и образования ребенка используют родители. Нами был проведен опрос педагогов и родителей воспитанников в четырех ДОУ г. Томска. В исследовании приняли участие 5 педагогов и 25 родителей детей старшего дошкольного возраста.

Результаты проведенных исследований приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты исследования вопроса об образовании детей старшего дошкольного возраста, %**

Возраст детей	Форма дошкольного образования		
	ДОУ	Группы кратковременного пребывания для подготовки к школе	Домашнее обучение
5–6 лет	63,8	23,4	12,8
6–7 лет	54,3	26,1	19,6

Как показывают результаты исследования, большая часть детей дошкольного возраста получает образование только на базе детских садов – 63,8% и 54,3%. Основными причинами отказа от ДОУ могут быть состояние здоровья ребенка, неудобное расположение сада от места жительства, долгое ожидание в очереди на получение места в группе, неготовность родителей отдать ребенка в руки воспитателя на целый день. Дополнительное образование для дошкольников предпочтительнее в формате групп подготовки к школе или же домашнего обучения (например, репетиторство).

На наш взгляд, дополнительное образование может помочь предотвратить возможные трудности социальной адаптации [1].

В чем же положительные стороны ДОУ? В первую очередь, в условиях детского сада ребенок попадает в сообщество детей и взрослых, которое позволяет развить социальные навыки на практике. Ребенок может познать себя, познать других, обучается способам общения в за-

висимости от ситуации. Детям, которые в старшем дошкольном возрасте большую часть своего времени проводили только в кругу семьи или чьё социальное окружение было ограниченным, в будущем будет очень сложно выстроить равноправные отношения с незнакомыми сверстниками и взрослыми. Ведь в детстве они привыкли в большей степени слушать и подчиняться только просьбам и указаниям родителей, что лишает определенного социального опыта и затрудняет преодоление возможных возникающих трудностей. Во-вторых, это постоянство коллектива – группы из детей по 15–20 человек, основная часть которых неизменна. Ребенку предоставляется хорошая возможность научиться коммуникации среди большого числа сверстников.

При этом недостатками в социализации детей в условиях государственных дошкольных образовательных учреждений являются, на наш взгляд, отсутствие возможности взрослым уделить достаточное количество времени каждому ребёнку; более формальная форма общения с детьми; уделение большего внимания интеллектуальному развитию ребенка, чем социально-коммуникативному.

Только домашнее обучение не способно дать то, что может дать группа кратковременного пребывания. Отсутствие коммуникации со сверстниками негативно сказывается на психологическом здоровье ребенка и формирует уже в детском возрасте проблемы во взаимоотношениях с социумом.

Группа кратковременного пребывания (ГКП) – это форма вариативного дошкольного образования с режимом посещения организованных групп детей несколько раз в неделю. В ГКП для детей организуются комплексные образовательные мероприятия в мини-группах продолжительностью менее четырёх часов. Группы состоят из 5–8 человек, что обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребёнку. Коллектив может быть меняющимся – могут приходить новенькие дети в уже сформировавшуюся общность.

Группы кратковременного пребывания позволяют родителям детей получать регулярные индивидуальные консультации, организовывать поддержку и помощь в вопросах воспитания. Это происходит во время встреч с психологами, посещения родителями семинаров по вопросам воспитания детей дошкольного возраста. Данный формат социализации позволяет ребёнку наиболее мягко пройти процесс адаптации в случае, если нет возможности или желания посещать ДООУ.

На основе исследований в данной сфере (М.И. Рожкова, Л.Г. Жедуновой, О.Н. Посысоева и др. [2]), были определены следующие принципы психолого-педагогического сопровождения детей в системе дополнительного образования:

- принцип поддержки и развития индивидуальности;

- принцип учета и соблюдения личных образовательных интересов, жизненных планов ребенка;
- принцип гибкости и вариативности в организации индивидуальной деятельности ребенка;
- принцип обеспечения субъектной позиции воспитанника;
- принцип оптимистической стратегии (М.И. Рожков);
- принцип взаимодействия всех субъектов психолого-педагогического сопровождения развития ребенка;
- обеспечение взаимосвязи занятий с повседневной жизнью детей, их самостоятельной деятельностью (игровой, художественной, конструктивной и др.).

Участвуя в процессе подготовки детей к школе, перед педагогами и методистами стоит сложная задача – воспитать в ребенке мотивацию и стремление к обучению, обучить открытости и новым формам общения, подготовить к новой для него социальной роли школьника, воспитать уважение и разумное отношение к себе и окружающему миру [3, с. 27]. Для детей, которым не хватает возможностей дополнительного развития, а также для тех детей, которые не охвачены дошкольными учреждениями, необходимо создавать новые возможности подготовки к школе [4, с. 28–30].

В качестве примера приведём опыт работы специалистов детского клуба «Облака» г. Томска. За период 2016–2018 гг. ГКП в детском центре «Облака» посетило 117 детей.

В данном центре проводятся занятия по различным направлениям в группах от четырёх до двенадцати человек. Данный формат позволяет уделить необходимое количество времени каждому ребёнку. Все упражнения проводятся в форме игры, что является положительным фактором для формирования положительной мотивации к процессу обучения у детей. Также важным моментом является и тот факт, что программа детского центра регулярно корректируется педагогом совместно с психологом данного учреждения под конкретную группу, а это, в свою очередь позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, а также пожелания родителей. В то время как в ДООУ у воспитателей такая возможность отсутствует ввиду отсутствия времени, мотивации и необходимости проводить занятия, строго придерживаясь установленных регламентов.

Работая с ГКП в семейном клубе «Облака», специалисты получают позитивный опыт взаимодействия с родителями. Включение родителей в воспитательно-образовательный процесс облегчает прохождение адаптации ребёнка к новым условиям и учит родителей относиться к воспитанию ребёнка как к сложному и кропотливому процессу приобщения ребенка к ценностям культуры. За два года работы в этом

направлении были получены положительные отзывы от родителей. Они отмечают, что их ребенок испытывал некие психологические трудности до прихода в ГКП, и что при помощи дополнительного образования и регулярного посещения занятий дети становятся более социализированными, более успешными в разных видах деятельности и общительными.

### **Литература**

1. Паленова, Е.В. Влияние детских дошкольных учреждений на социализацию детей в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта / Е.В. Паленова, Т.Н. Иванова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 886–890.
2. Байбородова, Л.В. Дополнительное образование детей. Психолого-педагогическое сопровождение: учебник для СПО, 2-е изд., испр. и доп. / Л.В. Байбородова. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 413 с.
3. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: методическое пособие / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ. – 2012. – 415 с.
4. Рябова, Н.В. Дополнительное образование как институт социализации детей дошкольного возраста / Н.В. Рябова, Е.В. Барцаева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9–1. – С. 159–163.

УДК 37.02; 371  
ГРНТИ 14.07.07

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

## **FORMING COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS THROUGH THE ORGANIZATION OF GROUP WORK IN ELEMENTARY SCHOOL**

*С.А. Харлова*

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

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

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия, коммуникативные УУД, групповая работа.

*Key words:* universal learning activities, communicative universal learning activities, group work.

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий через организацию групповой работы в начальной школе. Представлены результаты анкетирования по отношению детей к групповой работе в начальной школе. Так же представлены методики по формированию коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе.

Актуальность исследования продиктована потребностью общества и системы образования в формировании коммуникативных универсальных учебных действий учащихся, являющихся одной из основных составляющих умения учиться, начиная с младшего школьного возраста, что является требованием Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Образовательный процесс в современной начальной школе ориентируется на развитие творческих возможностей ребёнка и формирование способности учащихся к самообразованию. Важнейшим приоритетом начального общего образования становится развитие личности через формирование универсальных учебных действий [1].

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить три блока: 1) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 2) познавательный; 3) коммуникативный. Коммуникативные универсальные учебные действия по ФГОС обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Особое внимание в концепции развития универсальных учебных действий уделяется становлению коммуникативных универсальных учебных действий [2]. Ребенок начинает общаться и говорить с самого раннего возраста. К моменту поступления в школу он обычно уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций. В психологии и педагогике развитию речи и общения в дошкольном возрасте, а также коммуникативно-речевой стороне готовности детей к школе традиционно уделяется большое внимание [3].

Исследования показывают, что учащийся со средним уровнем активности говорит на уроках (по делу) только 7 минут в день. В атмосфере, характерной для групповой деятельности, эта цифра меняется разительным образом. В традиции принято учитывать активность учащихся на уроке по поднятым рукам, выступлениям отдельных учащихся перед всем классом.

Коллективные виды работ делают урок более интересным, живым, воспитывают у детей сознательное отношение к учебному труду, активизируют мыслительную деятельность, дают возможность многократно повторять материал, помогают учителю объяснять и постоянно контролировать знания, умения и навыки у ребят всего класса. При совместной деятельности проявляется активность учащихся в малых группах – там им комфортнее. Учащийся пока еще не может по разным

причинам публично выступать и высказывать свои мысли вслух перед всем классом и учителем, но зато в группе он может занимать активную позицию, обсуждать наравне со всеми предложенные вопросы и задания. Учащийся в такой ситуации чувствует себя увереннее, что достаточно важно, особенно на первом этапе обучения.

На констатирующем этапе: октябрь 2018 года нами было проведено анкетирование 25 обучающихся 2 «Б» класса МАОУ гимназия №55 им. Е.Г. Вёрсткиной г. Томска с целью выявить отношение детей к групповой работе. Время проведения: октябрь 2018 года.

Анкета состоит из трех вопросов:

1. Часто ли вы работаете на уроках в группах?
2. Нравится ли тебе работать в группе?
3. Как ты думаешь, зачем нужна групповая работа на уроке?

Результаты анкетирования:

На первый вопрос все дети сказали, что работают в группах редко – это составляет 100%. На второй вопрос 17 детей (68%) ответили, что им нравится работать в группе, потому что:

- ✓ не скучно;
- ✓ легче отвечать на вопросы;
- ✓ можно обсуждать решение;
- ✓ товарищи по группе помогают решить ту или иную задачу.

8 детям (32%) не нравится работать в группе, потому что:

- ✓ шумно;
- ✓ «бесит»;
- ✓ спрашивают не тебя, а другого;
- ✓ не нравится сидеть с каким-то конкретным человеком.

Третий вопрос в анкете звучит так: «Как ты думаешь, зачем нужна групповая работа на уроке?». 20 детей (80%) ответили, что групповая работа нужна для того, чтобы друг другу помогать. 3 ученика (12%) ответили, что групповая работа нужна для того, чтобы научиться работать в команде и слушать мнение других. 2 ребенка (8%) ответили, что групповая работа нужна для того, чтобы был хороший ум; было весело и интересно.

Кроме анкетирования мы использовали диагностические методики.

### **Диагностика «Рукавички» (Цукерман Г.А.)**

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Описание задания: Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, –

для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию».

**Материал:** Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

**Критерии оценивания:** продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках; умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.; взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют; взаимопомощь по ходу рисования; эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

**Уровни оценивания:**

**Низкий уровень:** в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

**Средний уровень:** сходство частичное – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

**Высокий уровень:** рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

**Анализ:** В диагностике приняли участие 24 обучающихся (12 пар). У всех участников выявлен высокий уровень выполнения работы. Рукавички украшены одинаково и очень похожи друг с другом. Дети активно взаимодействовали в парах, нашли единый способ раскрашивания рукавичек. Узоры получились очень яркие, четкие. Исходя из этого, можно сказать, что у детей очень развита фантазия. За время проведения диагностики ни одна пара участников не конфликтовала друг с другом. Дети не боялись высказывать друг другу свою точку зрения и принимали точку зрения своего соседа по парте.

**Методика «Ковёр» (Овчарова Р. 2–4 классы)**

**Цель:** изучение уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи.

**Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные и регулятивные**



- учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;
- формулировать собственное мнение и позицию;
- договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;
- допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной;
- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;
- осуществлять пошаговый и итоговый контроль.

Учитель делит детей на произвольные команды, которые работают за отдельными столами.

На каждом столе имеются совершенно одинаковые наборы всевозможных фигур (квадратов, треугольников, прямоугольников, овалов, окружностей и др.), выполненных из цветной бумаги. Это позволяет создать равноценные условия работы для всех групп.

Далее каждой команде предлагается изготовить один, общий ковёр. При этом педагог демонстрирует образцы нескольких готовых ковров. На основе анализа этих образцов коллективно с детьми устанавливаются общие признаки любого ковра, которые одновременно для учеников являются правилами выполнения работы и средствами контроля:

- а) наличие центрального рисунка;
- б) одинаковое оформление углов;
- в) симметричное расположение деталей относительно центра.

**Инструкция:** «Для того чтобы сделать такие же красивые ковры надо работать дружно и слаженно. У вас на столах лежат разные геометрические фигуры, выполненные из цветной бумаги. Вам необходимо составить один общий ковёр. Распределите роли в вашей группе и приступайте к работе».

Успех совместной деятельности зависит от того, насколько умело дети смогут организовать, распределить обязанности и договориться между собой. Время выполнения для всех одинаково.

По окончании работы организуется выставка ковров, в ходе которой дети анализируют свою деятельность. Проводится групповое обсуждение, цель которого организация рефлексивно-содержательного анализа совместного действия. Команды обсуждают, что удалось, а что не удалось и степень соответствия продукта их деятельности поставленной задаче.

**Уровни оценивания:**

1. **Низкий уровень:** на ковре отмечается только два из оцениваемых признаков;

2. **Средний уровень:** на ковре присутствуют четыре из оцениваемых признака.

3. **Высокий уровень:** наличие шести из оцениваемых критериев. Результаты проведения диагностики «Ковёр» могут быть отражены в таблице:

Критерии	Группы					Уровень по критериям
	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа	
Одинаковое оформление углов	+	+	+	+	+	100%
Наличие центрального рисунка	+	+	+	+	+	100%
Симметричное расположение деталей	+	+	+	+	+	100%
Умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации	+	–	+	+	–	60%
Умение формулировать высказывания, в зависимости от ситуации	+	+	+	+	+	100%
С удовольствием сотрудничают с одноклассниками в своей группе	+	+	+	+	–	80%
Уровень по группам	100%	83%	100%	100%	67%	90%

**Анализ:** В методике приняли участие 25 детей, которые были разделены на 5 групп (команд). Все ковры получились очень разнообразные и красивые. Но не у всех групп были соблюдены все критерии – две группы получили средний уровень оценки. В этих группах ребята не могли вначале договориться, как расположить узор на ковре, не смогли распределить роли в команде. Не все ребята были задействованы в оформлении ковра, так как в каждой группе есть лидер, который старался выполнить задание в одиночку.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что первая, третья и четвертая группы имеют высокий уровень выполнения задания по всем критериям.

По критерию: «Умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации» выяснилось, что в двух группах из пяти этот критерий не достаточно развит.

Критерий: «С удовольствием сотрудничают с одноклассниками в своей группе» в 5 группе один ребенок не сотрудничал с членами своей команды.

Можно сделать вывод, что в трех группах наблюдается высокий уровень выполнения заданий (100%), в двух группах, уровень заданий – средний (83% и 60%).

Таким образом, использование на уроке групповой работы поможет существенно повысить уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. Они учатся общаться друг с другом и делятся своими успехами с одноклассниками.

### **Литература**

1. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А., Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, Володарская И.А. – М: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Бершадский, М.Е., Гузеев, В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Педагогический поиск, 2010.
3. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Педагогика, 2010.

УДК 373.3  
ГРНТИ 14.25.0

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **PSYCHO-PEDAGOGICAL READINESS OF A CHILD TO SCHOOL AS ONE OF THE AREAS OF CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION**

***Н.В. Хафизова***

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

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

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая готовность к школе, преемственность, адаптация.

*Key words:* psychological and pedagogical readiness for school, continuity, adaptation.

*Аннотация.* Данная статья посвящена рассмотрению психолого-педагогической готовности ребенка к школе. Указывается, что данный процесс сложный, требующий детального изучения нормативно-правовой базы, регламентирующей подходы к ее организации. Представлены результаты диагностики по методике «Краски» детей первого класса для определения их уровня адаптации.

Подготовка к школе – это сложный и трудоемкий процесс, охватывающий все сферы жизни ребенка. Сложность заключается в том, что недостаточно уметь считать, читать и писать, намного важнее физическое состояние будущего школьника, его психологическая и социальная готовность. Обучение в школе связано со сменой обстановки, а чтобы ребенок смог плавно и безболезненно перестроиться, необходимо провести совместную работу педагогов дошкольного и начального школьного ступеней. Поэтому психолого-педагогическую готовность ребенка к школе можно рассматривать как одно из направлений преемственности дошкольного и начального образования.

Российская педагогическая энциклопедия определяет, что «преемственность в обучении состоит в установлении необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения... характеризует требования, предъявляемые к знаниям и умениям обучающихся на каждом этапе обучения; формам, методам и приемам работы» [1, с. 185]. В данном контексте преемственность можно трактовать как необходимое условие перехода с одной ступени образования на другую. Такой точки зрения придерживаются Ш.И. Ганелин, В.Д. Лысенко, О.В. Попова, И.В. Потапов и др. Однако, существует мнение, что преемственность в педагогическом и психологическом аспектах связана с проблемой развития личности (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, и др.). В работах этих ученых психологическая готовность к обучению рассматривается как целостный процесс «эмоционально и психофизиологически благоприятного развития ребенка в переходный период» [2]. А педагогическая готовность – это способность понимать требования учителя, иметь элементарные навыки самообслуживания. Для того, чтобы выполнять задания по предложенному образцу необходимо обладать определенными умениями: правильно держать ручку и карандаш, уметь пользоваться ножницами, уметь принимать помощь от других, уметь работать по инструкции, постоянно расширять кругозор.

Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе также влияет на период и форму адаптации первоклассников, ведь поступление в школу совпадает с психологическим кризисом 7 лет.

В рамках исследования нами была проведена диагностика по методике Е.А. Панько и М. Кашляй «Краски» с детьми первого класса. Цель: определение уровня адаптации обучающихся первых классов к школе. В результате проведенной диагностики было выявлено, что у 29% испытуемых проявляется дезадаптация, дети испытывают негативные эмоции, связанные с обучением в школе. Но в целом можно говорить о благоприятном эмоциональном отношении к школьному

обучению. Это свидетельствует о том, что учитель работает над сплочением класса и мотивирует у детей желание учиться.

Законодательно обеспечение преемственности дошкольного и начального образования регламентирует ФГОС ДО (17.10.2013 г.) и ФГОС НОО (6.10.2009 г.), а основой данных документов является Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) (от 17.06.2003 г.). Согласованность основных положений данных стандартов – одно из направлений работы ученых. Исследователь Н.М. Сурина в своих работах подчеркивает, что «преемственность государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования можно проследить в следующем [3]:

- единый структурно-организационный подход, заключающийся в совокупности требований: к условиям реализации стандарта, структурно-содержательным компонентам основной образовательной программы, образовательным результатам;
- единый психолого-педагогический методологический подход, который прослеживается: в ориентации на деятельностный подход и понятии «ведущей деятельности»; опоре на зону актуального развития и ориентации на зону ближайшего развития ребенка; понятии об универсальных учебных действиях; ориентации на возрастные психофизиологические особенности детей;
- общий принцип организации инклюзивного образования, который отражается: в минимальной регламентации образования детей с ОВЗ; разработке адаптированных (в некоторых случаях индивидуальных) образовательных программ; опоре на индивидуальную программу реабилитации» [3].

Единый психолого-педагогический методологический подход, зафиксированный ФГОС ДО и ФГОС НО является основанием для реализации преемственности на практике. В обоих документах акцентируется внимание на ценности личности ребенка и учете индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Таким образом, можно говорить о том, что психолого-педагогические требования являются одним из направлений преемственности дошкольного и начального образования.

## **Литература**

1. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2 / гл. ред. В.В. Давыдов. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672 с.
2. Зайцева, Л.М. Ценностные основания преемственности дошкольного и начального общего образования в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования // Аксиологический проблемы педагогики. – 2014. – №6. – С. 69–77.

3. Сурина, Н.М. Преемственность федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования [Электронный ресурс] / Н.М. Сурина. – URL: <http://ruosechenovo.ucoz.ru/FGOS/publikacija.pdf> (дата обращения 12.03.2019).

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23.09

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

## **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE MOTIVATION OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF PREPARING FOR SCHOOL EDUCATION**

***Е.В. Чаврова***

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* дети старшего дошкольного возраста, познавательная мотивация.

*Key words:* children of preschool age, cognitive motivation.

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты разработки и реализации организационно-педагогических условий развития познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста к дальнейшему обучению, направленных на повышение уровня их готовности к школе как фактора совершенствования образовательного процесса в учебном заведении дошкольного образования.

Одной из первостепенных задач, обозначенных во ФГОС ДО, является организация преемственности дошкольного и начального общего образования. В связи с этим на этапе окончания дошкольного учреждения должна быть эффективно организована работа по совершенствованию образовательного процесса в учебном заведении дошкольного образования и выявлению возможных трудностей у будущего первоклассника.

Введение новых образовательных стандартов, предъявление высоких требований к уровню развития детей, изменение самой структуры образовательной деятельности в детском саду и школе создает немало трудностей для педагогов, родителей и детей, поступающих в первый класс. Переход ребенка из дошкольного образовательного учреждения

в школу является сложным периодом из-за возникновения трудностей в адаптации к новым условиям, привыкания к новому режиму, требованиям учителя.

Важнейшей характеристикой личности, показателем ее развития является мотивация, система интересов растущего человека. В определенной степени ключевой в дошкольный период является познавательная мотивация, побуждающая ребенка к познанию окружающего мира, к получению новых знаний, к учебной деятельности. С учетом этого изучение познавательной мотивации, ее развитие является важным направлением педагогических исследований, призванных обеспечить совершенствование подготовки детей к обучению в школе. Для повышения познавательной мотивации к школьному обучению в дошкольной образовательной организации необходимо создание организационно-педагогических условий.

Исследованием мотивов деятельности и поведения личности занимались такие отечественные психологи, как Л.И. Божович, Е.Л. Виноградова, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Е.П. Ильин, В.И. Ковалёв, В.В. Давыдов, В.Ф. Шаталов, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина и другие. Также значительный вклад в эту область внесли зарубежные психологи – А. Маслоу, Э. Трондайк, Б.Ф. Скиннер, Ж. Пиаже, К. Леви и другие.

Существует несколько подходов к определению мотивации. Один из подходов характеризует мотивацию как совокупность факторов (потребности и цели личности, уровень притязаний, идеалы, условия деятельности, мировоззрение, убеждения, направленность личности и т.д.). С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс [1]. Во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов: возникла ситуация, позволяющая реализовать имеющийся мотив, появляется и мотивация, т.е. процесс регуляции деятельности с помощью мотива.

Исходя из анализа понятий, в рамках нашего исследования, можно сформулировать определение познавательной мотивации, рассматриваемой как комплекс внутренних и внешних мотивов личности, побуждающих ее к приобретению знаний об окружающем мире, формирующих ее познавательную активность.

Познавательная мотивация – это фундамент для формирования и развития познавательной активности. Очень важно формировать и развивать познавательную мотивацию у ребёнка с целью его личностного роста, ускорения школьной адаптации, успехов в учебной деятельности и повышения уровня образованности [2].

Работа по развитию познавательной мотивации старших дошкольников предполагает решение следующих задач: 1) научить их ставить цель познавательной деятельности, визуализировать конечный результат, доводить начатое дело до конца; 2) сформировать позитивную «Я-концепцию» для преодоления неуверенности, неадекватной самооценки, негативных установок, мешающих достижению цели; 3) усовершенствовать навыки межличностного взаимодействия, распознавания эмоций окружающих; 4) сформировать творческий подход к решению учебных задач; 5) сформировать в детях внутреннюю позицию школьника; 6) обеспечить индивидуальный подход к каждому воспитаннику.

Решение поставленных задач и эффективность процесса развития познавательной мотивации старших дошкольников к дальнейшему обучению будет обеспечиваться разработкой и внедрением организационно-педагогических условий развития познавательной мотивации старших дошкольников к дальнейшему обучению, включающих организацию педагогического взаимодействия субъектов развития познавательной мотивации старших дошкольников; применение активных методов и форм организации познавательной деятельности старших дошкольников; педагогическую диагностику развития познавательной мотивации старших дошкольников и их готовности к дальнейшему школьному обучению.

Процесс развития познавательной мотивации старших дошкольников включает три этапа:

- констатирующий этап опытно-экспериментальной работы предполагает проведение психодиагностического исследования на выявление уровня развития познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста и их готовности к дальнейшему школьному обучению, выполнение обработки и анализа полученных данных;
- формирующий этап опытно-экспериментальной работы заключается в организации педагогического взаимодействия субъектов развития познавательной мотивации старших дошкольников; реализации педагогического эксперимента с применением активных методов и форм организации познавательной деятельности старших дошкольников;
- контрольный этап исследования, предполагает повторное исследование уровня развития познавательной мотивации и готовности к дальнейшему школьному обучению в экспериментальной группе, а также анализ и интерпретация полученных результатов.

В педагогическом эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) ДО МАОУ СОШ № 11 г. Томска.



На констатирующем этапе для выявления уровня развития познавательной мотивации были выбраны методики:

- методика «Домик» Н.И. Гуткиной на определение уровня развития у старших дошкольников предпосылок к учебной деятельности;
- методика «ДУМ-1» («Диагностика учебной мотивации дошкольников») на выявление доминирующих мотивов умственной деятельности старших дошкольников и устойчивость мотивов;

Результаты диагностики по методике «Домик» Н.И. Гуткиной показали, что у 80% респондентов (16 чел.) низкий уровень сформированности предпосылок к учебной деятельности (рис. 1).

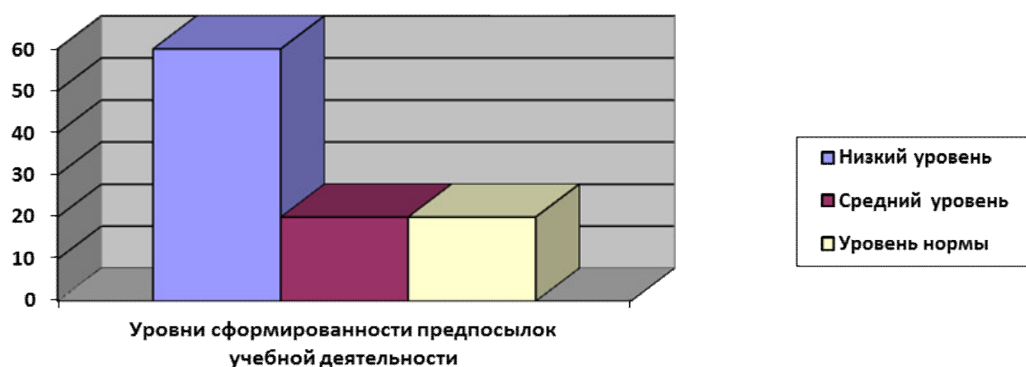


Рис. 1. Результаты диагностики уровня развития предпосылок к учебной деятельности по методике «Домик» Н.И. Гуткиной

Результаты методики «ДУМ-1» показали, что у 65% (13 чел.) наблюдается ведущий мотив к игровой деятельности, а у 20% (4 чел.) наблюдается познавательный мотив к деятельности (рис. 2).

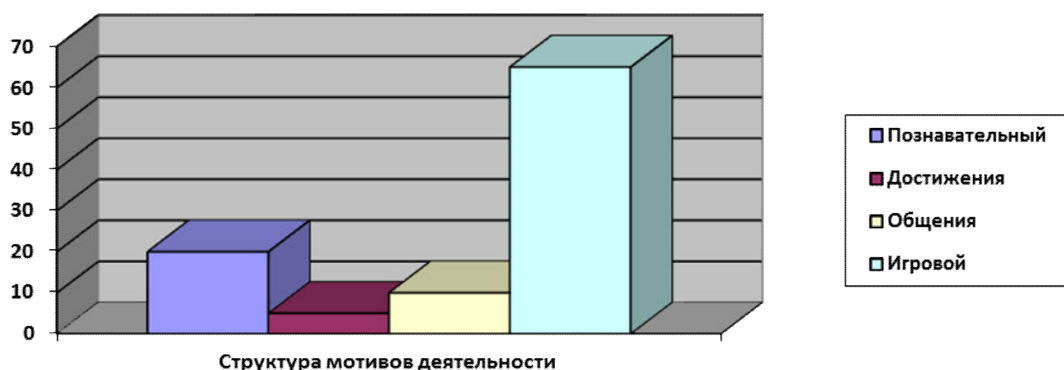


Рис. 2. Результаты доминирования мотивов деятельности старших дошкольников по методике «ДУМ-1»

В результате проведённого исследования удалось установить, что у 20% (4 чел.) старших дошкольников наблюдается низкий уровень познавательной мотивации к учебной деятельности.

Данные результаты позволяют заключить, что у большинства детей ЭГ наблюдается низкий уровень развития познавательной мотивации к школьному обучению. Полученные результаты являются основанием для разработки программы развития познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста в процессе подготовки к школьному обучению.

Цель программы – развитие устойчивой познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста в процессе подготовки к школьному обучению.

Задачи программы: 1) сформировать позитивную «Я-концепцию»; 2) сплотить коллектив, создать психологически-комфортную среду; 3) сформировать внутреннюю позицию школьника; 4) обучить навыкам целеполагания познавательной деятельности и визуализации конечного результата; 5) сформировать творческое мышление, творческий подход к выполняемой деятельности; 6) сформировать навыки самоконтроля.

Формы работы: 1) групповые занятия с детьми; 2) просветительская работа с родителями; 3) разработка рекомендаций для педагогов по развитию познавательной мотивации детей.

На контрольном этапе эксперимента были проведены диагностические методики, используемые на констатирующем этапе.

Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что у 35% (7 чел.) наблюдается рост мотивов к учебной деятельности. Испытуемые проявили больше внимания и сосредоточенности, самостоятельности, старательности при выполнении заданий. Возросло количество детей, чьи показатели сформированности предпосылок к учебной деятельности достигли нормы от 20% до 55% (рис. 3).

Анализ результатов по методике «ДУМ-1» показал значительные изменения, связанные с увеличением познавательной мотивации к школьному обучению (рис. 4).

Таким образом, обработка результатов показала изменения в сторону увеличения показателей уровня развития предпосылок к учебной деятельности над интенсивностью сдвигов в сторону их уменьшения, т.е. показатели познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста увеличились до 60%.

Показано, что развитие познавательной мотивации старших дошкольников требует целенаправленной, скоординированной и педагогически организованной деятельности руководителей, педагогов, других

должностных лиц системы дошкольного образования, обеспечивающей процесс перехода от любознательности дошкольника к устойчивой познавательной направленности на предмет и процесс познавательной (учебной) деятельности.

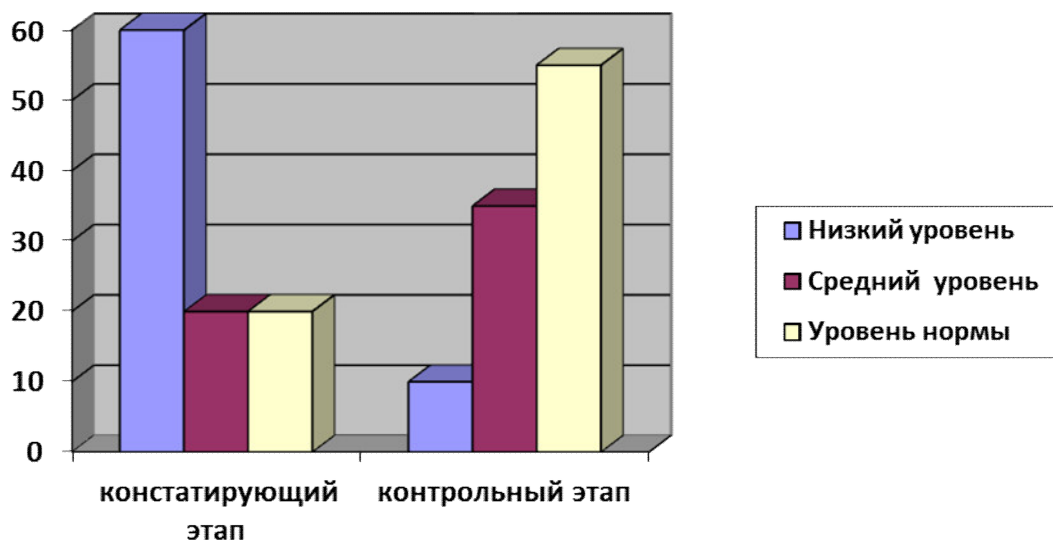


Рис. 3. Сравнительные результаты диагностики сформированности предпосылок к учебной деятельности по методике «Домик» Н.И. Гуткиной на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

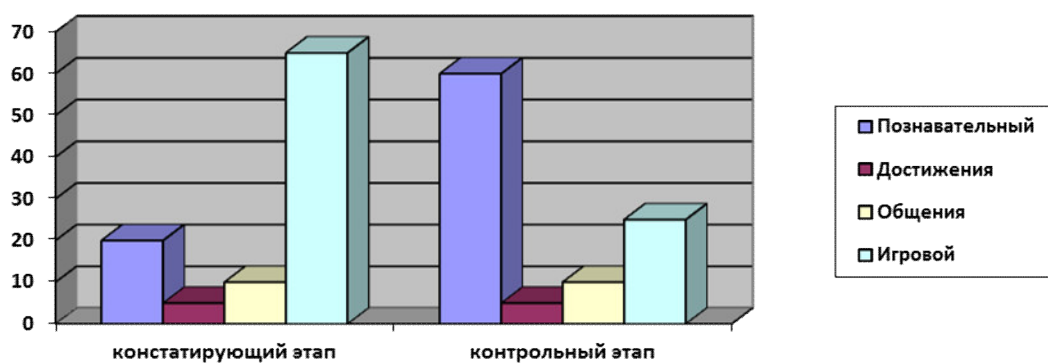


Рис. 4. Сравнительные результаты диагностики структуры мотивов деятельности по методике «ДУМ-1» на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

## Литература

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 512 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

УДК 811.161.1  
ГРНТИ 16.21.61

## **ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

### **DIAGNOSIS OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE MODERN SCHOOL**

***М.П. Чалбышева***

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

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

*Ключевые слова:* развитие, образование, педагогическая диагностика, познавательные учебные действия, коррекция, контроль, педагогический процесс, технология, индивидуальная беседа, метод, рефлексия, оценка, динамика, моделирование.

*Key words:* development, education, pedagogical diagnostics, cognitive educational actions, correction, control, pedagogical process, technology, individual conversation, method, reflection, assessment, dynamics, modeling.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается педагогическая диагностика как основная форма оценки познавательных учебных действий в современной школе. Автор раскрывает сущность диагностики, рассказывает о ее задачах и требованиях, предъявляемых к ее организации. Также в работе представлена процедура педагогической диагностики на основе разработки И.Ю. Гутник. Более подробно рассмотрены познавательные учебные действия как предмет диагностики. Представлены задания, отражающие наиболее эффективную тенденцию в диагностике и формировании познавательных учебных действий.

Основным понятием, которое характеризует цель современного российского образования, является «развитие». Образование понимается как процесс целенаправленного развития учащихся, которое приводит к определенному результату – становлению развитой личности. По мнению ученых Е.Д. Божович [2], И.Ю. Гутник [3], А.И. Кочетова [5], В.Г. Максимова [6] и др., повышение результатов обучения, их качества, развитие личности учащихся невозможно без использования педагогической диагностики.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено К. Ингенкампом [4, с. 14] в 1968 г. как один из научных проектов. По своим задачам, целям и сфере применения педагогическая диагностика самостоятельна. Она заимствовала свои методы и во многом образ мыслей у психологической диагностики.

Педагогическая диагностика – совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования

образовательных программ и методов педагогического воздействия [7, с. 25].

Основная цель педагогической диагностики – получение объективной информации для управления (контроля и коррекции) качеством педагогического процесса, повышение результативности педагогической деятельности.

Проведение диагностического исследования образовательных результатов позволяет учителям:

1) увидеть объективную и полную информацию об уровне подготовки класса по всем изучаемым темам, разделам;

2) своевременно выявить положительные и отрицательные тенденции динамики развития каждого ученика и класса при изучении определенной темы, блока тем, на протяжении изучения тем всего учебного года. Исследование позволит учителю строить учебный процесс с учетом текущей ситуации в классе, обеспечивая индивидуальный подход к каждому ребенку.

Процедура педагогической диагностики предполагает следующую логику операций (действий) (по И.Ю. Гутнику):

1. Определение объекта, целей и задач педагогической диагностики.

2. Планирование предстоящего диагностирования.

3. Выбор диагностических средств (критериев, уровней, методов).

4. Сбор информации о диагностируемом объекте.

5. Обработка полученной в результате проведенной диагностики информации, анализ, систематизация.

6. Синтез компонентов диагностируемого объекта в новое единство на основе анализа достоверной информации.

7. Прогнозирование перспектив дальнейшего развития объекта. Обоснование и оценка педагогического диагноза.

8. Практическое использование результатов педагогической диагностики. Осуществление коррекции по управлению педагогическим процессом с целью преобразования объекта [3, с. 14].

Нужно помнить о том, что в понятие «диагностика» вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в понятие «контроль». Контроль всего лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностика включает в себя контроль, проверку, учет, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, рефлекссию, выявление динамики образовательных изменений и личностных приращений ученика, переопределений целей, уточнение образовательных программ, корректировку хода обучения, прогнозирование дальнейшего развития событий [1, с. 25].



Схема 1. Составляющие диагностики

Предметом диагностики могут быть как предметные, так и мета-предметные универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные). В данной статье мы подробнее остановимся на диагностике познавательных УУД. Познавательные универсальные учебные действия – это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. В блоке познавательных универсальных учебных действий А.Г. Асмолов [1, с. 34] выделяет общеучебные действия, логические действия, а также действия постановки и решения проблемы. Каждое действие включает в себя конкретные приемы деятельности, которыми должен овладеть обучающийся.

- Уровни сформированности познавательных УУД оцениваются так:
- отличный (высокий): у учащихся сформированы умения осуществлять все операции учебного действия;
  - хороший (повышенный): у учащихся сформированы половина или более умений осуществлять операции учебного процесса;
  - удовлетворительный (средний): у обучающихся сформировано менее половины умений осуществлять операции учебного действия;
  - ниже среднего: у обучающихся не сформировано ни одно умение осуществлять операции учебного действия [2, с. 25].

Для получения более точных и качественных результатов о сформированности познавательных УУД педагогу необходимо уметь грамотно выбирать и применять существующие методы диагностирова-

ния. Типичным способом работы педагога в оценке качества познавательных действий школьников чаще выступает тест, который способствует выявлению качества теоретических знаний, грамматических, практических знаний и умений, а его результаты свидетельствуют о продвижении детей. Преимущества тестирования: стандартизированность заданий, быстрота проведения работы и лёгкость её оценки, возможность охватить тестированием большие группы учащихся.

Чтобы установить, какие конкретные действия не выполняет ученик с низким уровнем знаний, на каком шаге постановки и решения задачи ребенок испытывает затруднение, нужно выбрать другой диагностический инструмент работы: провести индивидуальную беседу на основе изученного материала, предложить детям восстановить алгоритм действий с целью устранения пробелов в знаниях.

Приведем вариант индивидуальной беседы учителя, которая проводилась нами на основе тестирования по теме «Спряжение глаголов» в «4Г» классе:

1. Почему возникла трудность в данном задании?

Вопрос стимулирует рефлексию, выявляет субъективную позицию ребенка. Ученик анализирует свои действия, пытается понять, почему он не смог выполнить это задание, что помогает учителю, проанализировав ответ ученика, скорректировать с ним работу по устранению ошибки. Если ребенок затрудняется в определении причин своей неудачи, нужно выяснить уровень знания теории.

2. Что такое спряжение глаголов и как мы его определяем?

С помощью данного вопроса учитель может узнать уровень теоретических знаний ученика по данной теме, насколько владеет он информацией. Если ученик не может ответить на вопрос, то учитель понимает, что ребенок плохо подготовился к проверочному тестированию, не работал ни дома, ни на уроке. Как правило, причины такого состояния – лень или плохая память. Если ученик может объяснить материал, но не может его применить на примере, то учитель может сделать вывод о несформированности аналитико-синтетических способов мышления и еще раз индивидуально поэтапно объяснить алгоритм действий на конкретных примерах.

3. Если ребенок разобрался с теорией, можно его попросить:

- 1) указать место и тип ошибки;
- 2) объяснить, как исправить ошибку.

Последний вопрос раскрывает умение применять ребенком способ самостоятельного разрешения проблемы. Если ученик затрудняется дать ответ, ему помогает учитель, либо он использует учебник.

Таким образом, беседуя с учеником, учитель может обнаружить недочеты в овладении им способом постановки и решения орфогра-

фической задачи. После проведения данной работы педагог уже может проанализировать весь процесс проведенной исследовательской работы и скорректировать работу по совершенствованию учебного процесса с применением разработанного блока заданий, которые помогут сформировать конкретные учебные действия.

При отборе материала для работы учащихся на этапе формирования познавательных универсальных действий надо учитывать то, что задания, предложенные учащимся, должны быть развивающего и диагностического характера, оказывать воздействие на развитие соответствующих умений. При отборе и разработке заданий необходимо соответствовать определенным требованиям:

1. Все задания составляются на основе материала, соответствующего изучаемой теме на уроке, блоку тем.

2. Задания должны обеспечивать развитию мыслительных операций школьника.

3. Практическое применение заданий предполагает усложнение в зависимости от усвоенной информации.

4. Они должны соответствовать уровню развития способностей и умений младших школьников.

5. Задания должны иметь четкую и понятную формулировку для выполнения конкретного действия.

Для диагностики и формирования познавательных универсальных учебных действий целесообразны следующие виды заданий:

#### **Задания на классификацию:**

Цель: развивать умение классифицировать слова с целью выделения существенных признаков.

Формируемые УУД: познавательные – логические (умения классифицировать предметы по выделенным основаниям, анализ с целью выделения признаков).

#### **1 задание: «Поиск лишнего на основе классификации по существенным признакам»**

Описание задания: сравнив группы слов, найти лишнее слово. Записать данные слова и определить, по какому признаку оно не соответствует остальным, письменно объяснить свой выбор.

Материал: карточка со списком слов:

1. Я сберегу, терплю, открою, увлеку.
2. Мы собира..м, слыш...м, натира..м, замерза..м.
3. Он слыш..т, обид..т, верт..т, чита..т

#### **2 задание: «Распредели слова по одинаковому звуку»**

Описание задания: выписать только те глаголы, которые обозначают движение и звуки. Определить их спряжение, выделить окончание.



Материал: карточки со словами: стоит, спит, светит, сверкает, ба-  
рабанит, кричит, лежит, шипит, краснеет, думает, смотрит.

**Задания на моделирование:**

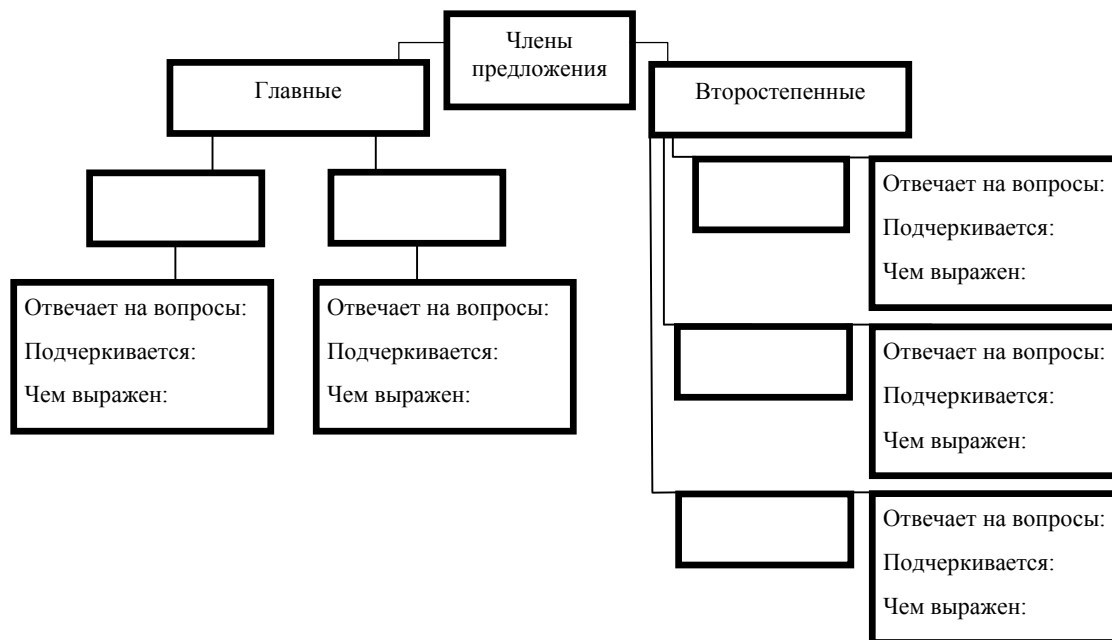
Цель: сформировать умение использовать метод наглядного моде-  
лирования с графическим способом представления информации в ви-  
де модели.

Формируемые УУД: общеучебные (знаково-символические дейст-  
вия: моделирование – умение работать со схемами, таблицами; умение  
преобразовывать схемы (модели) на основе текста; умение выбирать  
соответствующие данным объектам модели из нескольких представ-  
ленных схем).

**1 задание: «Схема членов предложения»**

Описание задания: ученикам предлагаются карточки с таблицей.  
Задача – самостоятельно заполнить пропуски в таблице на тему  
«Предложение». После выполнения задания ученики обмениваются  
своими таблицами с одноклассниками по парте, берут цветную ручку  
(зеленую) и исправляют допущенные товарищами ошибки, сверяя  
записи с образцом (образец появляется на слайде). После проверки  
сами выставляют оценки (нет ошибок – пятерка, 1 ошибки – четвер-  
ка, 2–3 ошибки – тройка, более 3 ошибок – двойка).

Материал: задание на карточках в виде схемы:



**2 задание: «Однородные члены предложения»**

Описание задания: ученикам даются карточки с таблицей. Задача –  
разобрать предложение по членам, указать, какие члены предложения

являются однородными и на основе этого составить схему предложения. Материал: задание на карточках в виде таблицы:

Члены предложения Схема	Пример
	Сосны, березы, лиственницы мелькали по сторонам
	Всю ночь огонь костра то разгорается, то затухает
	В старом доме не было ни окон, ни дверей
	Мы несли в руках огромные синие, белые и красные шары
	Мы увидимся завтра вечером или утром

Эффективность диагностической работы во многом зависит от четкости целевых установок, от отбора методов, заданий и их разнообразия, от внутрипредметной системности и своевременной и целенаправленной работы по ликвидации выявленных пробелов и их причин. На сегодняшний день каждый учитель должен понимать ценность результатов диагностики. Они важны не столько для того, чтобы оценить успехи ученика, сколько для того, чтобы выявить и понять дефициты обучающихся и скорректировать педагогический процесс. В этом – суть диагностики.

### **Литература**

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская / Москва: Просвещение, 2015. – 151 с.
2. Божович, Е.Д. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Москва: Московский психолого-социальный институт, 2015. – 225 с.
3. Гутник, И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников (Теория. История. Практика): учебное пособие / Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.
4. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. – Москва: Педагогика, 1991. – 240 с.
5. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А.И. Кочетова. Минск, 2016. – 223 с.
6. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе. Учеб. пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. / Москва: Издательский центр Академия, 2015. – 272 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Москва, 2014.

**АНАЛИЗ УЧЕБНИКА ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ  
А.А. ПЛЕШАКОВА (УМК «ШКОЛА РОССИИ) С ПОЗИЦИИ  
ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

**ANALYSIS OF THE TEXTBOOK ON THE ENVIRONMENT  
A.A. PLESHAKOVA (UMK "SCHOOL OF RUSSIA) FROM  
THE POSITION OF THE POSSIBILITY OF FORMING  
COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS**

*А.С. Чернышева*

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

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

*Ключевые слова:* познавательные универсальные действия, общеучебные универсальные учебные действия, логические универсальные учебные действия, действия постановки и решения проблем, учебно-методический комплекс «Школа России», дисциплина «Окружающий мир».

*Key words:* cognitive universal actions, general educational universal educational actions, logical universal educational actions, actions of setting and solving problems, educational-methodical complex "School of Russia", discipline "The world around".

*Аннотация.* В данной статье приведен анализ учебника окружающего мира в учебно-методическом комплексе «Школа России» (А.А. Плешаков) за третий класс, который показывает, какими видами приемов для формирования конкретного познавательного универсального действия оснащен учебник. Приведены примеры приемов, которые может включать учитель в свою практику.

В современной школе важно не столько дать ребенку как можно больше конкретных знаний по разным дисциплинам, а вооружить его такими универсальными способами действий, которые помогут ему развиваться и совершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе путем присвоения нового социального опыта [1]. Благодаря таким действиям обучающийся учиться ставить цель и искать средства для ее достижения, самостоятельно контролировать и оценивать результат своей деятельности.

Федеральный государственный стандарт предусматривает три вида универсальных учебных действий (УУД): регулятивные, познавательные и коммуникативные [3]. Подробнее остановимся на познавательных УУД – это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Они в свою очередь делятся

на общеучебные, логические и действия постановки и решения проблем.

Общеучебные познавательные УУД обеспечивают подготовленность обучающегося к практическим и теоретическим действиям самостоятельного приобретения знаний, выполняемые на основе приобретенных знаний и жизненного опыта.

Логические УУД направлены на развитие мыслительной деятельности обучающихся. Логическая задача ставит ученика в такую ситуацию, когда он должен сравнивать, обобщать, делать выводы, анализировать.

Действия постановки и решения проблем способствуют развитию у ребенка мышления. Ребенок попадает в ситуацию затруднения. Перед детьми возникает заинтересованность и появляется внутренняя потребность найти выход из создавшейся ситуации, чувство затруднения побуждает к анализу возникшего положения и поиску путей решения поставленной задачи.

Процесс формирования познавательных УУД осуществляется на всех предметах начальной школы, в частности и на таком предмете, как «Окружающий мир». Авторы учебников по данному предмету стараются включать разнообразные упражнения и реализовывать различные приемы формирования познавательных УУД. Однако не всегда ресурсы учебной книги очевидны. Исходя из этого, решено было провести анализ учебников по окружающему миру для выявления приемов формирования познавательных универсальных учебных действий.

Приведем пример анализа учебника по окружающему миру за третий класс в УМК «Школа России» (А.А. Плешаков). При анализе учебников опирались на их содержание и выделили следующие критерии:

- виды приемов, использованных для формирования конкретного познавательного умения;
- количество упражнений, включающих данные приемы, направленные на конкретное познавательное умение.

Результаты анализа приведем в таблице 1.

По данным таблицы видно, что больше всего приемов и упражнений, содержащих данные приемы, направлено на формирование логических познавательных УУД. Автор учебника использует упражнения, которые развивают логическое мышление, при этом применяются различные приемы формирования данного действия. Процесс имеет систематический характер и развивает у детей умения анализировать, устанавливать взаимосвязи, классифицировать и сравнивать. Например, в теме «Кто что ест» детям предлагается разделить животных по способу их питания. После того, как ребята справятся с этим заданием, необходимо обратить внимание на то, как отличаются животные

каждой группы друг от друга, тем самым выделяя существенные признаки. Таким образом, данное задание включает в себя работу по формированию логических умений анализа, сравнения, группировки по признакам.

Таблица 1

Вид познавательного умения	Кол-во заданий, направленных на формирование этого умения		Виды приемов, направленных на формирование УУД	
	1 часть	2 часть	1 часть	2 часть
Общеучебные УУД	23	21	1) приемы работы с текстом; 2) приемы поиска информации.	
Знаково-символические действия	32	25	1) приемы моделирования; 2) приемы работы со схемами.	
Логические УУД	29	28	1) приемы на применение логических операций (проанализируйте, найдите способы классификации, сравните, постройте логическую цепь рассуждений); 2) применение логических приемов при работе с текстом; 3) логические приемы в процессе работы с иллюстративным материалом; 4) применение логических приемов при составлении таблиц.	
Умение видеть проблему и находить способы ее решения	7	8	1) использование проблемных вопросов; 2) использование проблемных ситуаций; 3) использование приемов исследовательской и проектной деятельности.	

Достаточно большое количество заданий связано со знаково-символическими действиями, однако используется не такое разнообразие приемов (моделирование и работа со схемами). Учитель может дополнять данную группу своими приемами по формированию данной группы УУД. Приведем примеры дополнения заданий, направленных на формирование умений работать со знаково-символическим материалом. На уроке по теме «Опасные места» можно предложить работу в группах. Способ деления на группы может быть вариантивным. Каждой группе достается свое опасное место: 1 группа – лифт; 2 – окно и балкон; 3 – стройплощадка; 4 – пустырь, парк и лес; 5 – места, покрытые льдом (тротуар, горка, река и пруд). Каждой группе необходимо составить таблицу, которая будет отражать, что можно, а что

нельзя делать в том месте, которое им досталось. Помимо этого детям необходимо графически зарисовать правила поведения. Таким образом, дети распределяют роли, обсуждают мнения и выполняют задание. В ходе такой работы обучающиеся учатся передавать информацию в графической форме с помощью таблицы и знаков. Данное задание помогает лучше структурировать материал и запоминать. Также очень эффективен прием «кластер», который помогает в знаковой форме показать взаимосвязи.

Мы обратили внимание на то, что на формирование действий постановки и решения проблем направлено меньше всего заданий. Преобладает вопросная формулировка проблемы. Чаще всего в учебниках встречается вопрос «Почему?». Например: «Почему мы получаем воду из природы?». Реже встречаются проблемные ситуации. Например: «На базар пришли сапожник, портной, и гончар, чтобы обменять свой товар на другой. Сапожнику нужен глиняный кувшин, портному – сапоги, а гончару – рубашка. Как они будут обмениваться?». Педагог может дополнить работу с этой проблемной ситуацией инсценировкой. Также на уроке можно применять такие ситуации, для решения которых требуется жизненный опыт и наблюдения обучающихся. Например, по теме «Круговорот воды в природе» можно начать с маленького вступления: «Много рек течет со всех сторон в моря и озера. Кажется, что моря должны уже переполниться и затопить сушу. Почему этого не происходит?» После обсуждения и предложенных версий, учитель обращается к жизненным наблюдениям самих учеников и тем самым подводит к изучению данной темы.

Также для формирования умения видеть проблему и решать ее на уроках окружающего мира можно дополнять ресурс учебника противоречиями, которые могут создать ситуацию удивления и замотивировать на изучение учебного материала. Например, при изучении темы «Опасные растения и грибы» детям задается вопрос: Вам знакомо такое растение как ландыш? Где вы уже слышали о таком растении? После ответов детей учитель подводит к противоречию: А как вы думаете, ландыш – опасное растение? Многие дети ответят, что нет, но оказывается, что ландыш отнесен к наиболее опасным растениям. Тем самым формулируется противоречие и возникает заинтересованность к теме.

При изучении темы «Наша безопасность» можно использовать ситуации, которые позволяют смотреть на объекты, события, факты и обстоятельства с разных сторон. Например, в вагон трамвая вошёл младший школьник, который не может заплатить за проезд. Посмотри на эту ситуацию глазами водителя, кондуктора, пассажиров и школьника. Данное задание помогает увидеть проблему и рассмотреть ситуацию с разных точек зрения.

Таким образом, все учебные дисциплины являются базовыми для формирования универсальных учебных действий. Однако не все ресурсы учебной книги очевидны, особенно для начинающего учителя, поэтому важно проводить анализ учебника и выявлять авторские ресурсы для осознанной работы по формированию универсальных учебных действий.

Анализ учебника окружающего мира в учебно-методическом комплексе «Школа России» (А.А. Плешаков) позволил увидеть авторские приемы по формированию познавательных УУД. Выявлено, что среди них большее количество направлено на формирование логических универсальных учебных действий и меньше всего приемов связано с формированием умения видеть проблемы и находить их решения, что позволило нам дополнить свою работу по данному учебнику новыми эффективными приемами.

### **Литература**

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2011. – 151 с.
2. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 3 класс: учебник для общеобразоват. школ с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. / А.А. Плешаков. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Стандарты второго поколения / под ред. И.А. Сафроновой. М.: Просвещение, 2011.

УДК 373.31  
ГРНТИ 14.25.01

## **КАК УЧИТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ОЦЕНИВАТЬ СВОИ ПРЕДМЕТНЫЕ И МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ УМЕНИЯ**

### **HOW TO TEACH FIRST-GRADES TO ASSESS THEIR SUBJECT AND META-SUBJECT SKILLS?**

***О.А. Чубыкина***

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

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

*Ключевые слова:* начальная школа, оценка, карта успеха, самооценка, обучение без отметок.

*Key words:* primary school, assessment, card success, self-assessment, training without marks.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются проблемы формирования самооценки у младших школьников и оценочной деятельности в рамках безотметочной

системы. В статье проанализирован опыт работы с картами успеха МБОУ СОШ № 49 г. Томска. Предлагается модифицированный вариант подобных карт оценивания и представлен опыт их апробирования.

Современная ситуация требует уже с самого раннего возраста формировать определенные качества у школьника: мы говорим об активной, самоорганизующейся личности. Самоорганизация позволяет школьнику быть успешным субъектом образовательного процесса, так как определяется способностью личности к мобилизации своих сил, к активному использованию всех своих возможностей для достижения целей, при этом рационально распоряжаясь временем, силами, средствами, что является компонентами понятия «умею учиться» [2, 3]. Такая позиция отражена в новом стандарте, в содержании которого неотъемлемой частью являются УУД. Выше перечисленные умения входят в регулятивные УУД. Сюда мы так же относим способность ребенка к оценке своей деятельности.

**Но возникает ряд вопросов, как формировать данное умение в первом классе, в ситуации безотметочного обучения? Как организовать измерение и фиксацию достижений самими обучающимися? Как помочь школьнику отследить свои учебные достижения и затруднения?**

Для решения данных вопросов были разработаны Карты Успеха для учеников 1–4 классов. Варианты подобных карт существуют и в практике других школ Томска, нами была проведена работа по усовершенствованию данной разработки для учеников 1 класса и специфики работы с ней. Помимо карты успеха по русскому языку для учеников 1 класса, нами был разработан лист достижений успеха «Покорение вершин знаний», которые связаны между собой. Необходимость разработки Листа «Покорение вершин знаний» связана с возрастными особенностями детей: младшим школьникам необходим наглядный образ своего движения в освоении знаний и умений, кроме того, данный лист является страницей детского образовательного портфолио.

Предмет	Дата проведения проверочной работы					
	я	учитель	я	учитель	я	учитель
Русский язык	С	У	Р			
<b>Звуко-буквенный анализ слова</b>						
Понимаю различия между буквами и звуками						
Устанавливаю последовательность звуков в слове и их количество						
Различаю гласные и согласные звуки						
Различаю согласные звуки: мягкие и твердые, глухие и звонкие, определяю их в слове						
Определяю количество слогов в слове						
Обозначу ударение в слове						
Составляю звуковую модель слова						
Понимаю работу Ъ знака в слове						
<b>Грамотно пишу</b>						
Грамотно пишу буквосочетания <i>дж-шн, ча-ша, чу-щу, чь-чь</i>						
Пишу и обозначаю (подчеркиваю) прописную букву в начале предложения						
Умею обозначать знаки препинания в конце предложения (. ? !)						
Грамотно пишу под диктовку слова и предложения						
Умею проверять написанное						
<b>Работа с предложением</b>						
Умею моделировать (составлять модель) предложения						
Различаю слова-названия и слова-помощники						

Условные обозначения:  
 + - справляется  
 Δ - допускает ошибки  
 .. - пока не все удается  
 н/б - не был(а)  
 н/с - не сдал(а)  
 ↑ - стало меньше ошибок  
 ↓ - стало больше ошибок  
 ошибка  
 С/У - стартовая работа



Блоки и формулировки перечисленных в них умений взяты из стандарта и являются содержательными линиями в учебной программе по русскому языку: звуко-буквенный анализ слова; гра-



мотно пишу; работа с предложением и т.д. В правой части листа даны условные обозначения для заполнения карты.

В карте предполагается оценка работы самим ребенком и учителя. Важным моментом является то, что работа с картой начинается после написания проверочных работ. Данные работы направлены на диагностику предметных и метапредметных результатов, которые так же являются авторской разработкой школы в виде комплексной диагностической работы «Учусь умному действию».

Учитывая специфику возраста, мы посчитали нужным создать еще и наглядный образ детского движения в освоении знаний и умений. Параллельно с картой успеха дети ведут лист достижений успеха «Покорение вершин знаний». Этот лист вкладывается в детское портфолио. Его работа предполагает продолжение фиксации детских результатов ребенком и учителем. Тем самым, наша схема работы имеет следующий вид:

1. Выполнение проверочной работы;
2. Проверка работы учителем;
3. Заполнение карты (сначала ребенком, потом – учителем);
4. Заполнение листа успеха (сначала ребенком, потом – учителем);

Лист успеха состоит из трех дорожек на Вершину знаний: Звукобуквенный анализ, диктовка, списывание. Каждая дорожка разделена на две части – оценка ребенка и оценка учителя. Дорожка разбита на несколько секторов: это разные даты написания работ. Кроме того, имеются «Регулятивные хребты», где отражены регулятивные УУД: Самооценка, самоконтроль, планирование. Они работают, как волшебные линейочки, разработанные Г.А. Цукерман [4]: дети и учитель отмечают уровень освоения УУД крестиком при этом договорившись о критериях оценки.



### **Связь карты и листа успеха**

Их разделы связаны между собой. После заполнения карты ребенок подсчитывает количество плюсов в одном из разделов и заполняет дорожку в листе успеха. Количество плюсов соответствует определенной наклейке с изображением спортсмена: справляюсь, допускаю 1–2 ошибки, пока не все удастся. Оценив свой уровень, дети выбирают и клеивают соответствующую наклейку. Тем самым по итогам написания нескольких проверочных работ ребенок наглядно видит, как он «штурмовал» это умение.

Мы посчитали нужным провести отдельный вводный урок для того, чтобы осуществить знакомство ребят с данными картами, а также со способом работы с ними, чтобы в дальнейшем данная деятельность могла стать самостоятельным действием детей, например, на часе портфолио. В ходе проведения урока нами были выявлены наиболее эффективные приемы организации совместной деятельности.

### **1. Актуализация личного опыта ребенка для понимания того, что такое измерение и что можно измерять.**

Для объяснения назначения данных карт необходимо было обратиться к опыту детей, поэтому на уроке введения карты успеха детям предлагалось провести параллель между медицинскими измерениями (веса, роста, давления с помощью специализированных приборов: весы, ростомер, тонометр) и измерениями знаний в школе.

### **2. Постановка проблемного вопроса**

Пришли к выводу: Как можно измерять знания. Варианты детей на вопрос:

«Как можно измерить знания?»

- с помощью теста IQ;
- участие в олимпиадах;
- с помощью волшебных линейчек и т.д.

### **3. Вычленение предметных и познавательных умений как возможного объекта измерения**

Был актуализирован учебный опыт детей в составлении списка полученных знаний за 3 четверти. Мы использовали подвижные белые листы, на которых были фиксированы варианты детей:

- правильно писать ча-ща, жи-ши, чу-щу;
- красиво писать;
- писать заглавные буквы в словах в начале предложения и именах собственных, подчеркивать их зеленым карандашом;
- быстро читать;
- освоили письменные буквы;
- освоили сигнальную систему;
- оценивать себя и друга (с помощью волшебных линейчек и критериев),
- работать с планом;
- составлять схему предложения;
- делить на слоги;
- ставить ударение;
- правильно держать карандаш.

Этот прием позволил работать непосредственно с мнениями детей, т.к. после мы классифицировали эти умения в три категории, которые соответствуют блокам в карте успеха, соответственно, дети быстрее

сориентировались в карте, и эта карта стала для них актуальным элементом, т.к. практически составлена ими самими. Среди перечисленных детьми умений оказались и те, которые являются метапредметными, к их обсуждению мы обратились, когда рассматривали лист успеха – «метапредметные вершины». На доске в процессе урока была составлена схема, которая позволила в процессе сравнения легко приобрести понимание, цель введения карт успеха.

#### **4. Прием: Анализ проверочной работы в процессе парной работы**

Далее, прежде чем перейти к работе непосредственно с личной картой каждого ученика, дети в парах тренируются на подобных заданиях (представленных в проверочной работе) заполнять карту. Это позволяет акцентировать внимание только на том разделе, который оценивался в проверочной работе, понять принцип заполнения карты.

Обучающиеся получают свою проверочную работу, план работы в паре и карту успеха. Инструкция – план работы с картой:

1. Договоритесь, чью работу вы будете оценивать первой; Положите на центр парты вверху стола работу, а ниже карту успеха;
2. Рассмотрите звуковую модель в задании; Найдите раздел звукобуквенный анализ слова (вы оцениваете только его);
3. Прочитайте второе умение: устанавливаю последовательность звуков в слове и их количество;
4. Оцените это умение. Прочитайте третье умение. Оцените умение и т.д.
5. Покажите готовность работы.

Дальше идет индивидуальная работа непосредственно с работой ребенка и картой, далее переход к листу успеха, принцип работы с которыми был описан выше.

На вводном уроке дети познакомились с разработкой и принципом ее заполнения, после этого учитель выполнил свою оценку – заполнил карту и лист успеха, далее учитель вместе с ребенком выстраивал индивидуальную траекторию работы над сложившимися трудностями в том или ином умении.

На наш взгляд, данная модификация разработки и структурированная работа с ней помогают во-первых, ребенку увидеть умения, над которыми еще необходимо работать и динамику освоения знаний и умений, во-вторых, для учителя служит катализатором проблем учеников, помогает при анализе деятельности класса и выстраивании плана работы с детьми (индивидуальных и со всем классом), в-третьих, для родителей такая форма оценивания в условиях безотметочной системы помогает отслеживать успехи и их трудности детей.

## **Литература**

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2006. – 136 с.
2. Формирование общеучебных умений самоорганизации учебной деятельности младших школьников в условиях реализации ФГОС. – Режим доступа: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=13776>. (дата обращения 21.03.18).
3. Формирование УУД в начальной школе при внедрении ФГОС НОО. Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-schkola/raznoe> (дата обращения 18.03.18).
4. Цукерман, Г.А. Оценка без отметки / Г.А. Цукерман. – Москва: Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 134 с.

УДК 37.036.5

ГРНТИ 14.23.09

### **ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДОО**

### **THE PROBLEM OF ORGANIZATION OF COGNITIVE-RESEARCH ACTIVITY OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN IN THE CLASSROOM OF FINE ARTS IN KINDERGARTEN**

***Е.Ю. Шайхуллина***

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

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

*Ключевые слова:* познавательно-исследовательская деятельность, изобразительное творчество, старший дошкольный возраст, программа, художественно-эстетическое развитие.

*Key words:* cognitive-research activity, fine arts, senior preschool age, a program, artistic and aesthetic development.

*Аннотация.* Сегодня в дошкольном образовании педагоги несут ответственность за разностороннее развитие детей, и для того, чтобы ребёнок развивался полноценно, в ФГОС ДО определены области развития. В исследовании проанализированы образовательные программы, рассмотрены отношения, условия и возможности организации познавательно-исследовательской деятельности детей на занятиях изобразительным творчеством.

Изменения в образовании России и преобразования в обществе требуют новейших методов и подходов к процессу обучения. В педагогике все яснее осознается мысль, которая заключается в понимании того,

как работает исследовательское поведение и при каких условиях, насколько эффективно использовать самостоятельно полученные знания на практике, и от этого понимания во многом зависят многочисленные ситуации успеха отдельной личности, а также сама возможность выживания человека в современном динамичном мире.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования содержит в себе требования к обеспечению и развитию шести образовательных областей, среди которых имеет место и художественно-эстетическое развитие [1].

Наиболее актуальным средством художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста является изобразительное творчество.

Первой из исследователей детского изобразительного творчества определение его сущности дала Е.А. Флёрин: «Детское изобразительное творчество мы понимаем как сознательное отражение ребёнком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражение, которое построено на работе воображения, на отражении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картинку и другие виды искусства. Ребёнок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом, отношением к изображаемому» [2].

Т.С. Комарова трактует в своих работах художественное творчество детей дошкольного возраста как создание ребёнком значимого прежде всего для него субъективно нового продукта; дополнение к уже известным ранее неиспользованным деталям, по-новому характеризующим создаваемый образ; придумывание сюжетных элементов, действий, характеристик героев и т.п.; применение усвоенных способов изображения или средств выразительности в новой ситуации (для изображения предметов знаковой формы, для передачи образов на основе овладения мимикой, жестами, вариациями голосов и т.п.); использование и создание вариантов изображения, ситуаций, движений, проявление инициативы во всём. Под творчеством она понимает и сам процесс создания образов, и поиск способов, путей решения задачи [3]. Из трудов отечественных исследователей мы приходим к тому, что изобразительная деятельность дошкольников по своей природе полифункциональна, что делает ее универсальной в плане всестороннего развития личности ребенка.

Требования в Стандарте к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определяют ключевые виды деятельности, такие, как: игровая (различные виды игр, в частности сюжетно-ролевая), коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), восприятие художественной литературы

и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная, музыкальная и двигательная, а также четко обозначают роль исследовательской деятельности дошкольников. Так, содержание образовательной области «Познавательное развитие» направлено на достижение целей развития у детей познавательных интересов, интеллектуального развития, инициативы и самостоятельности в процессе развития познавательно-исследовательской деятельности [1].

Исследования современных психологических и педагогических учёных Н.Е. и А.Н. Вераксы, В.А. Дубских, И.И. Левашовой, Н.А. Коротковой, А.И. Савенкова, Н.А. Поддъякова, Л.Ф. Тихомировой и другие, указывают на то, что именно в познавательно-исследовательской деятельности дети к старшему дошкольному возрасту способны напрямую удовлетворить присущие им любопытство и наблюдательность, практиковаться в установлении причинно-следственных, родовых, пространственных и временных связей между предметами и явлениями, придумывая им объяснения, что позволяет им классифицировать и анализировать свои представления о мире, достигать высокого умственного развития.

В то же время проблема развития изобразительных возможностей и творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста в познавательно-исследовательской деятельности, осталась малозамеченной. По нашему мнению, изобразительное творчество наиболее полно позволяет на основе развития познавательных процессов, входящих в структуру творческих способностей, формировать ребенка как личность.

Одной из важных задач исследования является анализ программ по изобразительной деятельности для детей старшего дошкольного возраста, в ходе которого мы выявили отношение авторов к данной проблеме и возможности организации познавательно-исследовательской деятельности на занятиях по художественному изобразительному творчеству. Критериями анализа послужили: цели и задачи, содержание и методы, рекомендуемые авторами.

Рассмотрим программу Т.А. Копцевой «Природа и художник», целью которой является формирование у детей дошкольного возраста целостных представлений о природе как живом организме [3].

Средствами изобразительного искусства автор предлагает решать задачи экологического и эстетического воспитания детей, знакомить их с мировой художественной культурой, при помощи системы заданий творческого характера формировать у детей дошкольного возраста эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, а также творческие навыки и умения.

Фундамент каждого занятия по программе составляют наблюдение за родной природой, восхищение объектами реального мира, оценка и сравнение различных форм их художественного воплощения. Педагог стимулирует развитие процесса восприятия-созерцания, опираясь на сравнение образов, запечатленных художниками в произведениях искусства, с реальными природными картинами. Чувства восхищения и удивления, возникающие у дошкольника в процессе рассматривания знакомых ему вещей, развивают активность восприятия.

Мир природы по программе «Природа и художник» выступает как предмет внимательного наблюдения и средство эмоционально-образного воздействия на творческий потенциал воспитанников. Предлагаемая система художественно-творческих заданий направляет педагогическую работу на формирование у детей целостных представлений о природе как живом организме, что является сутью экологического и художественного воспитания.

Интеграция рассматривается авторами программы как глубокая форма взаимосвязи образования детей и охватывает все виды художественно-творческой деятельности. Интеграция основывается на совокупности психических процессов, развитие которых необходимо для успешной реализации деятельности (эстетическое восприятие, эмоциональное отношение к деятельности, а также все психологические процессы).

Педагог в рамках данной программы рассматривается как создатель на занятии ситуаций образных сравнений, при которых должны раскрываться творческие потенции ребенка, его наблюдательность, фантазия и воображение, как образец доброжелательности, чутко реагирующий на ход учебно-воспитательного процесса. Однако, несмотря на разнообразие занятий, у педагога приоритетными задачами являются только художественно-эстетическое и экологическое развитие, а познавательно-исследовательская деятельность остается на дальнем плане.

Целью программы Т.Г. Казаковой «Интеграция» является формирование навыков изобразительного творчества у детей дошкольного возраста; восприятие изобразительного искусства; формирование художественных образов, формирование художественных способностей у детей [4].

Автор умело выстроила линию интеграции всех видов изобразительного искусства. К программе разработаны схемы ознакомления детей с изобразительным искусством; типы занятий с детьми (одновидовые, интегрированные, комплексные по видам искусства); интеграция видов изобразительной деятельности.

Т.Г. Казакова предлагает технологию развития творческих способностей у детей дошкольного возраста в изобразительном искусстве,

в которой предусматривается целенаправленное развитие начала творческих проявлений в изобразительной деятельности. Главный аспект заключается на формирование эмоционально-образного восприятия, художественно-образного начала в разных видах деятельности: рисовании, лепке, аппликации.

Основное внимание автор уделяет рисованию красками – гуашью, что способствует возникновению у детей дошкольного возраста ассоциативных образов. В помощь воспитателям и родителям разработана система занятий, раскрыты особенности педагогического руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста. Но и в этой программе занятий также отсутствует роль познавательно-исследовательской деятельности – только средства творческого развития.

Цель «Программы по рисованию, лепке, аппликации с детьми 4–7 лет» Г.С. Швайко – развитие художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста [6].

Программа Г.С. Швайко отличается своей цикличностью изобразительных занятий в разных возрастных группах. В каждом цикле собраны занятия по рисованию, лепке, аппликации, рассматривание картины, дидактические игры, объединенные какой-либо одной темой (например, «Осенняя природа», «Дымковская игрушка» и другие).

Создание условий для возможности развития творческих способностей каждого ребенка проходит через прямое обучение детей, знакомство с предметами и явлениями, которые им предстоит изображать, и обучать способам изображения. Это оригинальная авторская методика, основанная на широком знании особенностей дошкольной педагогики, использованием игровых методов и приемов, позволяет воспитателю достигать максимальных успехов в развитии творческих способностей детей посредством изобразительной деятельности, развитии познавательной активности детей, воспитании культуры деятельности, формировании навыков сотрудничества.

В программе Г.С. Швайко уже более чётко просматривается познавательное развитие дошкольника, но этого недостаточно для того, чтобы назвать данную активность как «познавательно-исследовательская деятельность».

По программе художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет «Цветные ладошки» И.А. Лыковой в настоящее время работают множество дошкольных учреждений России и Ближнего Зарубежья. Цель программы – формирование у детей раннего и дошкольного возраста эстетического отношения и художественно-творческих способностей в изобразительной деятельности [7].

Отличием программы является совокупность различных видов изобразительного искусства и творческой деятельности дошкольников



на основе принципа взаимосвязи обобщённых представлений и обобщённых способов действий, которые обеспечивают полноценные условия для развития художественно-эстетических способностей детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями, для экспериментирования с средствами выразительности, обогащения индивидуального творческого опыта с помощью воображения и эмпатии.

Из всех рассмотренных нами программ, нетрадиционное рисование, наиболее широко используется в программе И.А. Лыковой. Данная программа позволяет незаметно осваивать секреты художественного мастерства не по принципу «взрослый учит – ребенок учится», а в интересной, увлекательной, и, главное, совместной деятельности.

Итак, отличительной чертой занятий по изобразительному творчеству в современных дошкольных образовательных организациях является ориентация содержания занятий на развитие и формирование творческих способностей детей, повышения интереса к творчеству, к процессу овладения средствами и способами создания художественных образов. Эффективными методами в обучении изобразительной деятельности и формирования интереса дошкольника к изобразительному творчеству в современных ДОО является использование интегрированного подхода в построении занятий, а также изобразительных техник и материалов.

В ходе анализа мы пришли к выводу о том, что частично и недостаточно используется познавательно-исследовательская деятельность в данных программах и, таким образом, столкнулись со следующей проблемой, а именно: «Как организовывать познавательно-исследовательскую деятельность детей старшего дошкольного возраста в рамках творческого развития и формирования изобразительных умений».

---

## Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 06.03.2019).
2. Флёрина, Е.А. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста / Е.А. Флёрина. – Москва // История советской дошкольной педагогики: хрестоматия: учебное пособие / [и др.]; ред. М.Ф. Шабаева; сост. Е.А. Гребенщикова, А.А. Лебеденко. – Москва: Просвещение, 1980. – С. 303–307.
3. Комарова, Т.С. Детское художественное творчество / Т.С. Комарова. – Москва, 2005. – 9 с.
4. Копцева, Т.А. Природа и художник: художественно-экологическая программа по изобразительному искусству для дошкольных образовательных учреждений и учебно-воспитательных комплексов / Т.А. Копцева. – Москва: Творческий Центр Сфера, 2001. – 208 с.

5. Казакова, Т.Г. Детское изобразительное творчество: методическое пособие для специалистов дошкольных образовательных учреждений / Т.Г. Казакова. – Москва: Карапуз-Дидактика, 2006. – 190 с.
6. Швайко, Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду: старшая группа. Программа, конспекты / Г.С. Швайко. – Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2003.
7. Лыкова, И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет «Цветные ладошки» / И.А. Лыкова. – Москва: Карапуз-дидактика, 2007.

УДК 376.3

ГРНТИ 15.31.31

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

### **PARTICULAR MANIFESTATIONS OF AUTONOMY AND INITIATIVE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH SPEECH DISORDERS**

***А.Ф. Шелкунова, В.А. Абрамова, Ю.Н. Куприянова***

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад общеразвивающего вида № 44 г. Томска*

*Ключевые слова:* инициативность, самостоятельность, старший дошкольный возраст, речевые нарушения, особенности развития.

*Key words:* initiative, independence, senior preschool age, speech disorders, features of development.

*Аннотация.* Вопросы развития у детей дошкольного возраста таких качеств как самостоятельность и инициативность является актуальной ввиду того, что в настоящее время все чаще поднимаются вопросы успешности личности, проявляющей инициативу в различных видах деятельности. В статье представлены результаты исследования особенностей проявлений инициативности и самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

К вопросам развития инициативности обращаются психологи, педагоги, изучая возможности среды, соответствующего сопровождения ребенка со стороны взрослого (воспитателя, родителя). Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» указывает на необходимость «развивать у обучающихся самостоятельность, инициативу, творческие способности», а Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования говорит о необходимости «побуждать детей к инициативности и самостоятельности».

Понятия «инициативность» и «самостоятельность» не являются тождественными. Самостоятельность – свойство личности, которое

проявляется в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за своё поведение и деятельность. Самостоятельность проявляется в умении выполнять значимые поручения взрослых, способности адекватно оценивать деятельность и поведение других детей и собственную, стремление и способность ребенка решать задачи своей деятельности, используя свой опыт. Инициативность же, является частным случаем самостоятельности. Инициативность – умение организовать свою игру, найти повод для общения, придумать себе занятие; предложить варианты интересных дел другим детям.

Инициативность и самостоятельность наиболее ярко проявляются при взаимодействии в играх с правилами [1].

Наличие речевых нарушений сказывается на развитии сферы межличностных отношений, эмоционально-волевой сферы. Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности. В поведении детей с речевыми нарушениями часто прослеживаются реакции негативизма, повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, агрессивные реакции, проявления навязчивости, беспокойства, пассивность, неспособность организовать совместную деятельность и взаимодействие [2].

Эмоциональный фон детей с нарушениями речи неустойчив. Дети с различными речевыми нарушениями зачастую имеют трудности во взаимодействии с взрослыми и сверстниками. В отличие от детей с нормой речевого развития многим детям с нарушениями речи свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению [3].

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей проявлений самостоятельности и инициативности у детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников. Наблюдение за проявлениями самостоятельности и инициативности у детей старшего дошкольного возраста проводилось в свободной обстановке в условиях группы детского сада, с использованием «Карты наблюдения за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» [4].

В исследовании принимали участие 50 детей старшего дошкольного возраста. Из них 25 детей не имеющие какого-либо речевого дефекта (1 группа) и 25 детей с нарушениями речи (2 группа). Для получения объективных данных «Карта наблюдения» заполнялась воспитателями групп, которые не были, в полной мере, информированы о целях исследования и не дифференцировали детей по признаку наличия или отсутствия речевых нарушений. Результаты проведенного исследования с использованием «Карты проявлений инициативности» представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Показатели проявлений инициативности  
у детей старшего дошкольного возраста**

<b>Показатели проявлений инициативности</b>	<b>Группа 1, %</b>	<b>Группа 2, %</b>
Берет на себя главные роли в играх	60	32
Выступает инициатором какой-либо деятельности	52	28
Перехватывает у сверстников инициативу в выполнении задания	52	24
Принимает участие во всех делах	48	36
Любит высказывать свою точку зрения	52	28
Стремится к лидерству	64	32
Любит находиться в центре внимания	64	32
Стремится быть первым во всем	48	24
Не боится взяться за незнакомое ему дело	64	32
Испытывает радость от внимания к нему со стороны взрослого и сверстников	68	60
Не соглашается с мнением других, настаивает на своем	32	24

Сопоставляя результаты, можно сделать вывод о том, что дети с речевыми нарушениями значительно реже берут на себя главные роли, как правило, не выступают инициатором какой-либо деятельности, реже высказывают свою точку зрения, не стремятся к лидерству, предпочитают делать знакомые дела, а не пробовать что-либо новое. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что дети с речевыми нарушениями значительно реже, чем дети без речевых нарушений проявляют инициативу во взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Результаты проведенного исследования с использованием «Карты проявлений самостоятельности» представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Показатели проявлений самостоятельности  
у детей старшего дошкольного возраста**

<b>Показатели проявлений самостоятельности</b>	<b>Группа 1, %</b>	<b>Группа 2, %</b>
Умеет найти себе дело	64	80
Имеет свою точку зрения	52	20
Не обращается за помощью к сверстникам	64	88
Не обращается за помощью к взрослому	52	44
Стремится все делать сам	64	52
Доводит начатое дело до конца	60	56

<b>Показатели проявлений самостоятельности</b>	<b>Группа 1, %</b>	<b>Группа 2, %</b>
Без указания взрослого убирает посуду, игрушки, вещи	64	76
Самостоятельно решает конфликты со сверстниками	64	84
Не заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством	28	36
Охотно принимает помощь со стороны взрослого или сверстников	54	82
Без напоминания выполняет порученные дела	60	76
Может играть один	60	80

Сопоставляя результаты, можно сделать вывод о том, что дети с речевыми нарушениями охотнее принимают помощь со стороны взрослых, чем дети без речевых нарушений. Редко имеют свою точку зрения, реже доводят начатое дело до конца. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что дети с речевыми нарушениями реже проявляют самостоятельность, чем дети, не имеющие речевых нарушений.

Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости создания психолого-педагогических условий, необходимых и достаточных для развития инициативности и самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

### **Литература**

1. Коротаяева, Е.В. Подходы к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Коротаяева, А.В. Святцева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 192.
2. Аксенова, Л.И. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с.
3. Лисина, М.И. Развитие общения со сверстниками / М.И. Лисина // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 3. – С. 22–28.
4. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ  
СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**FEATURES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE  
ABILITIES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE  
WITH SPEECH DISORDERS**

*А.Ф. Шелкунова, В.А. Абрамова, Л.А. Славская*

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад общеразвивающего вида № 44 г. Томска*

*Ключевые слова:* коммуникативные способности, старший дошкольный возраст, речевые нарушения, особенности развития.

*Key words:* communicative abilities, senior preschool age, speech disorders, features of development.

*Аннотация.* Развитие коммуникативных способностей в старшем дошкольном возрасте связано с активным общением с взрослыми, восприятием их модели взаимодействия, стиля их коммуникативного поведения, с проведением времени со сверстниками, в течение которого дети постоянно учатся друг у друга. Общаясь с взрослыми, дошкольник развивает основные составляющие коммуникативных навыков: когда вступать контакт, как организовать общение, как решать конфликты, каких норм и правил требует общение. В статье представлены результаты исследования особенностей развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

В общении же со сверстниками ребенок старшего дошкольного возраста, наоборот проявляет повышенную эмоциональную насыщенность. В таком случае стираются рамки, и дети учатся друг у друга быть искренними и артистичными. В их общении присутствуют громкие высказывания, переходящие в крик, беспричинный смех [1].

В трудах Л.С. Выготского М.И. Лисиной, Т.А. Репиной отмечается, что способность ребенка общаться позитивно способствует его комфортной жизни в обществе людей и развитию способности успешно социализироваться; благодаря общению ребенок познает не только его другого человека (взрослого или сверстника), но и самого себя. В старшем дошкольном возрасте взрослый для ребенка является источником знания и собеседником, который способен удовлетворить его растущие познавательные потребности [2].

Речь играет неопределимую роль в развитии коммуникативных способностей, она отражает протекание мыслительных операций, эмоциональных состояний, играет большую роль в регуляции поведения и деятельности ребенка. В старшем дошкольном возрасте у ребёнка,

как правило, сформированы, такие коммуникативные способности, как: умение сотрудничать, слушать и слышать, воспринимать и понимать информацию, предъявлять своё мнение [3].

Нарушения речи создают трудности в развитии сферы межличностных отношений, эмоционально-волевой сферы. Психическое состояние детей с нарушениями речи неустойчиво, в связи, с чем их работоспособность резко меняется. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами. У таких детей непременно появятся трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Трудно избежать сложностей в общении со сверстниками, если ребенок мало общается с ними, пассивен, не способен организовать совместную деятельность и общение [4].

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей развития коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников. Наблюдение за особенностями развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста проводилось в свободной обстановке в условиях группы детского сада, с использованием «Карты наблюдения за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» [5].

В исследовании принимали участие 50 детей старшего дошкольного возраста. Из них 25 детей не имеющие какого-либо речевого дефекта (1 группа) и 25 детей с нарушениями речи (2 группа). Для получения объективных данных «Карта наблюдения» заполнялась воспитателями групп, которые не были, в полной мере, информированы о целях исследования и не дифференцировали детей по признаку наличия или отсутствия речевых нарушений. Результаты проведенного исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Показатели проявлений коммуникативных способностей  
у детей старшего дошкольного возраста**

<b>Проявления коммуникативных способностей</b>	<b>Группа 1, %</b>	<b>Группа 2, %</b>
эмпатийность	68	52
доброжелательность	72	76
непосредственность	80	60
конфронтация	80	48
инициативность	80	48
организаторские способности	84	32
перцептивные способности	88	52
экспрессивность	84	46

Сопоставляя результаты, можно сделать вывод о том, что дети с речевыми нарушениями имеют явные отличия в особенностях развития коммуникативных способностей по сравнению с детьми без дефекта речи. Дети с речевыми нарушениями с трудом отстаивают свою позицию аргументами, а не конфликтом, значительно реже проявляют инициативу и неохотно поддерживают инициативу другого ребенка. Значительно реже, чем дети без дефекта речи берут на себя роль организатора и проявляют лидерские способности. Дети, имеющие речевые нарушения различного онтогенеза, менее чувствительны к эмоциональному состоянию другого человека, менее экспрессивно выразительны и в редких случаях способны длительное время поддерживать контакт и удерживать внимание партнера.

### **Литература**

1. Чернецкая, Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л.В. Чернецкая. – Ростов на Дону: Феникс, 2005. – 256.
2. Волков, Б.С. Психология общения в детском возрасте / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 273 с.
3. Чеснокова, Е.Н. Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников / Е.Н. Чеснокова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2008. – № 9. – С. 126
4. Лисина, М.И. Развитие общения со сверстниками / М.И. Лисина // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 3. – С. 22–28.
5. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

УДК 373.3/.5+37.0+372.3/4  
ГРНТИ 14.15.15

## **ПРИОРИТЕТНЫЕ ПОДХОДЫ К ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

## **PRIORITY APPROACHES TO INNOVATIVE METHODOLOGICAL ACTIVITIES IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

***Н.Ю. Шкатова***

Научный руководитель: Е.Б. Марущак, канд. психол. наук, доцент

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* инновационная деятельность, проблемы инновационной деятельности педагога, методическая деятельность, принципы развития инновационной методической деятельности в ДОУ.



*Key words:* innovative activity, problems of teacher's innovative activity, methodical activity, principles of development of innovative methodological activity in pre-school educational organization.

*Аннотация.* В статье рассматриваются современные подходы к инновационной методической деятельности в соответствии изменения парадигмы современного дошкольного образования. Представлены теоретические исследования вопросов развития инновационных процессов в деятельности дошкольного образовательного учреждения. Раскрыты роль руководителя образовательного учреждения, сущность методической работы, характеристики профессиональной деятельности педагога в условиях внедрения инноваций.

Современное дошкольное образование в России в настоящее время претерпевает существенные изменения в вопросах к содержанию и условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования. Данные изменения определяют переосмысление педагогами своего опыта в плане организации образовательного процесса с детьми в новых условиях и новыми формами, необходимость освоения новыми образовательными программами и технологиями.

Изменения в сфере дошкольного образования определяют необходимость обновления управленческой деятельности образовательного учреждения (ДОУ) посредством использования инноваций. В настоящее время осуществляется поиск путей, средств, условий внедрения инновационных технологий в методологическом аспекте ДОУ.

Вопросы развития инновационных процессов в деятельности дошкольных учреждений рассматриваются в работах И.Г. Андреевой, К.Ю. Белой, Е.А. Лобановой, С.Г. Молчановой, Л.В. Поздняк, Н.Ф. Фединой и др. Так же, для внедрения инноваций в деятельность ДОУ проведены исследования, описывающие условия развития инноваций, содержание технологии образовательного процесса детского сада (С.Ф. Багаутдинова, Г.В. Яковлева и др.), характеристики профессиональной компетентности руководителя ДОУ (Г.П. Новикова, Л.Ю. Шемятихина), возможности использования инноваций в управлении дошкольным образовательным учреждением (Е.В. Давыткина, Л.М. Денякина, Г.П. Новикова, С.В. Савинова).

Теоретико-методическую основу управления инновационной деятельностью в ДОУ определяют: теория управления – К.Я. Вазин, В.П. Беспалько, М. Мескон, Ф. Хелоури; управление современным ДОУ – П.Т. Колодяжный, С.А. Езопова; использование информационных технологий – Л.М. Денякина, С.В. Савинова. Е.В. Давыткиной дано обоснование роли исследовательского подхода в управленческой деятельности руководителя ДОУ при внедрении инноваций.

Развертывание инновационных процессов в системе дошкольного образования является характерной особенностью нашего времени на

основе смены образовательной парадигмы. Активизация инновационных процессов в дошкольном образовании позволяет решить проблему качества дошкольного образования. Качественные изменения содержательных и технологических аспектов образовательного процесса возможны при накоплении и внедрении нововведений.

Поиск и освоение инноваций, которые могут качественно изменить деятельность дошкольного образовательного учреждения, являются для оптимизации развития системы дошкольного образования основным механизмом. В развитии системы определены базовые тенденции: гуманизация, демократизация, диверсификация.

Модернизация управления дошкольным образовательным учреждением связывается с многообразием видов и технологий управления, которые в рамках мотивационного программного-целевого управления, соуправления, рефлексивного управления, самоуправления позволяют обеспечить комплексность и всесторонность воздействия управляющей системы на управляемую систему дошкольного образовательного учреждения.

Такие принципы, как демократизация и гуманизация, системность и целостность управления, централизация/децентрализация, взаимосвязь и разделение уровней управления (стратегическое, тактическое, оперативное) и видов (традиционное, рефлексивное, самоуправление) являются качественными показателями трансформации управления ДООУ.

Несмотря на то, что проблемы инновационной педагогической деятельности широко и прочно вошли в жизнь дошкольных учреждений, для процессов обновления управленческой деятельности и методической работы, для повышения эффективности реализации инноваций недостаточно разработано нормативное и инструктивно-управленческое обеспечения (К.Ю. Белая) [1].

Значимая роль отводится руководителю дошкольного образовательного учреждения, который должен обеспечить процесс внедрения инновационных технологий. Одной из составляющих успешности инновационной педагогической деятельности является мотивация педагога и стимулирование его деятельности. Т.И. Захарова обращает внимание на то, что в условиях инновации обеспечивать мотивацию творческого педагогического труда должны моральные и материальные стимулы [4].

Мотивы, ценности, компетенции, владение традиционными и инновационными технологиями дошкольного образования, которые в совокупности применяет педагог для обеспечения высокого качества своей профессиональной новаторской деятельности, определяют его инновационную деятельность [5].

При преобразовании традиционной системы в инновационную педагог, воспитанник, руководители образовательного учреждения, их профессиональный запрос, потребности стоят во главе угла. Творческий потенциал педагогов (профессиональный рост, отношение к работе, способность к выявлению потенциальных возможностей своих воспитанников) становится движущей силой развития дошкольного учреждения [1].

Развитие инновационной методической деятельности ДОО определяются следующими принципами: ориентации на «зону ближайшего развития» (ориентация на индивидуальность и субъективный опыт педагога); «амплификации», непрерывности, диверсификации, партисипативности, фасилитации, субъективности, рефлексивности [5, 8].

Важной составляющей являются возможности педагогов, уровень их профессиональной и методической компетентности; их готовность к освоению, внедрению, разработке инноваций, востребованных образовательной практикой (Г.В. Яковлева) [8].

Таким образом, в настоящее время для перехода дошкольного образовательного учреждения к принятию новообразований, педагог должен быть готов к их изучению, переосмыслению и применению в практической деятельности. Роль руководителя методической работы ДОО заключается в обеспечении функционирования инновационных структурных подразделений, всего педагогического коллектива для достижения эффективности образования, повышения его качества.

---

### Литература

1. Белая, К.Ю. Инновационная деятельность в ДОО: методическое пособие. – Москва: Творческий центр «Сфера», 2004.
2. Захарова, Т.И. Организационное поведение: учебно-методический комплекс. – Москва: Изд. Центр ЕАОИ, 2009. – 330 с.
3. Калачикова, О.Н. Исследование содержания и этапов вхождения педагога в инновационную деятельность // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – 359 с.
4. Яковлева, Г.В. Концептуальные основы развития инновационной методической деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений. Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 19 (273). – Философия. Социология. Культурология. – Выпуск 26. – С. 141–145.

УДК 373.1.02  
ГРНТИ 14.25.09

## **РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

### **THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SPEECH OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN IN THE LEARNING PROCESS**

*Г.С. Шурыгина*

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

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

*Ключевые слова:* математическая речь, мышление, логика, математические высказывания, математический язык, значение математической речи.

*Key words:* mathematical speech, thinking, logic, mathematical statements, mathematical language, the value of mathematical speech.

*Аннотация.* Необходимость целенаправленной работы по развитию математической речи отражена в Концепции математического образования и во ФГОС начального образования. В статье приводятся результаты диагностических срезов у обучающихся на базе МАОУ СОШ № 38 г. Томска. Рассматриваются задания и формы работы на формирующем этапе экспериментальной части исследования, где используются различные пути формирования и развития математической речи учащихся: математические диктанты, задания по переходу от словесной записи к символической и обратно, логические упражнения, исследовательская работа над содержанием задач, составление опорных записей и сигналов, имеющих обобщающий и алгоритмизированный характер.

Предмет математики в начальной школе – одна из самых сложных школьных дисциплин, которая требует сосредоточенности, хорошо развитого мышления, высокого уровня развития математической речи. Для осознанного и прочного усвоения знаний по математике обучающимся необходимо развивать умение логически мыслить, грамотно строить ответ на вопрос, математические высказывания, рассуждать и анализировать полученную информацию. Другими словами нужно формировать умение ясно, точно, кратко, четко выражать свои мысли, правильно строить математические высказывания [1].

Концепция математического образования предполагает развитие мышления и способности к математической деятельности, которая осуществляется в ходе самостоятельных размышлений, рассуждений обучающихся, в частности при решении задач [2].

Согласно ФГОС начального образования обучающийся должен овладеть логическими операциями, высказывать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и давать оценку событий; уметь

пользоваться математическими понятиями, овладеть основами логического мышления и математической речи [3].

Изменились и приоритеты образования: выпускник школы должен не просто овладеть ЗУНами, а самостоятельно уметь организовывать свою учебную деятельность, овладеть системой УУД, то есть уметь самостоятельно учиться, а следовательно, должен сформировать умение четко ставить перед собой цели, алгоритмизировать собственную деятельность и уметь объяснять и разъяснять полученную из разных источников информацию. Понятно, что такие цели образования предполагают активную позицию обучающихся на уроке, а следовательно, и речевую активность на уроке.

На констатирующем этапе эксперимента на базе МАОУ СОШ № 38 г. Томска среди обучающихся 3 Б класса были проведены: диагностика уровня развития математической речи, диагностика мотивации по Н.Г. Лускановой, диагностика уровня развития мышления по Э.Ф. Замбацянчичене. Не секрет, что мотивация является основой обучения, мышление неразрывно связано с речью (это еще было доказано Л.С. Выготским). А диагностика уровня развития математической речи показала, что у обучающихся 3 Б класса низкий уровень. Это проявляется в том, что обучающиеся испытывают трудности при выполнении заданий. Например, когда необходимо:

- доказать, пояснить и объяснить свой ответ или свою точку зрения;
- самостоятельно выполнять задания;
- сделать выводы;
- поставить вопрос к задаче;
- составить обратные задачи;
- составить задачи по числовому выражению.

Следовательно, одной из важнейших задач обучения математике является формирование математической речи обучающихся. Поэтому в обучении математики детей младшего школьного возраста используется как обычный разговорный язык, так и специальный математический язык (умелое применение в речи терминов, символов, схем, графиков) [4].

Поэтому общение на математическом языке – это цель обучения на начальной ступени образования. Между тем развитие математической речи обучающихся и овладение ими математическим языком обеспечивает сознательность обучения, положительно влияет на развитие логического мышления.

На уроках математики в 3 Б классе использую различные приемы для развития математической речи обучающихся: математические диктанты, задания по переходу от словесной записи к схеме и обратно, решение логических задач, проведение исследовательской работы над

содержанием задач, составление опорных схем, упражнение «сюрпризный конверт», чтение числовых выражений различными способами, составление задач по числовому выражению, задания «Найди ошибку» или «Верное – неверное высказывание», игра «Да – нет» и другие.

Важно помнить и учитывать, что формирование математической речи у обучающихся начинается при общении с учителем на уроке. Поэтому учитель должен обладать высоким уровнем развития математической речи. Так В.А. Сухомлинский подчеркивал, что каждый учитель, независимо от того, какой предмет он преподает, должен быть словесником. Слово – наш важнейший педагогический инструмент, его ничем не заменишь [5].

Побуждая обучающихся к употреблению математических терминов в речи, учитель способствует развитию логического мышления, связной речи. Для развития математической речи нами на формирующем этапе эксперимента была разработана и апробируется в настоящее время система уроков, внеклассных занятий, содержащих задания на развитие математической речи. Например, чтобы обучающиеся овладели правильным произношением математических терминов, в своей работе мы используем следующие упражнения:

а) прочитайте слова, соблюдая ударения: километр, периметр, миллиметр, выражение, сложить, вычислить и т.д.;

б) прочитайте: прибавить к 335, вычесть из 429, к 1870 прибавить;

в) обучающийся 3 класса Саша Иванов прочитал выражение  $145+14=159$  следующим образом: «К сто сорок пять прибавим четырнадцать и получим в итоге сто пятьдесят девять» Правильно ли прочитал пример мальчик? Прочитайте его правильно.

Для развития устной математической речи на уроках математики используем метод комментирования, защиту проектов, вопросы, перевод со схемы на словесный язык, описание фигуры по важным признакам, написание математических сказок.

Положительное влияние на речевое развитие детей младшего школьного возраста в процессе обучения математике является применение метода проектов. Ведь в ходе работы над проектом учащиеся могут выразить свои собственные идеи, мысли. В 3 Б классе с обучающимися в течение учебного года были созданы проекты по темам:

1. Сказочный мир математики.
2. Геометрия в нашем мире.
3. Значение навыков сложения и вычитания в нашей жизни.
4. Профессии, требующие хорошей математической подготовки.
5. Числа в пословицах и поговорках.

Для развития письменной математической речи: математические диктанты, перевод со словесного языка на символичный и графический,

словарная работа, ведение словаря доказательств, заполнение пропусков в решении задачи на доказательство, составление задач по готовым чертежам.

Для формирования ясности, точности и логичности математической речи младшим школьникам можно предлагаем задания на нахождение лишних числовых выражений, неправильного порядка слов, ошибок и неточностей в тексте математического содержания.

На обогащение словарного запаса обучающихся может быть направлена и работа с геометрическим материалом. Это задания на установление соотношения геометрической фигуры и ее названия, на нахождение одинаковых фигур, сравнение разных фигур.

Немаловажное значение имеет и использование заданий на развитие письменной математической речи. Это и оформление записи вычислений, решения задачи различными способами, формулировании ответа на вопрос задачи.

Следовательно, исследование усвоения младшими школьниками математического языка и развития у них математической речи играет большое значение и должно вестись в учебном процессе систематически, целенаправленно и непрерывно. Такая деятельность нужна, прежде всего, для определения успешности (или, наоборот, ее отсутствия) формирования у детей системы математических понятий как условия развития у них словесно-логического мышления. Действительно, реализация главной цели обучения – развития словесно-логического мышления у младших школьников – зависит от формирования системы математических понятий. Построение же такой системы предполагает усвоение математического языка и развитие математической речи.

Таким образом, как сказал А.Н. Толстой: «Обращаться с языком кое-как – значит, и мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно». Поэтому развитие математической речи обучающихся начальной школы имеет большое значение в развитии математических способностей, а следовательно, и в процессе обучения математике в целом.

## **Литература**

1. Вавренчук, Н.А. Формирование математической речи младших школьников / Н.А. Вавренчук // Сборник материалов Международной Научно-практической Конференции. – 2007. – Брест. – С. 45–47.
2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (Распоряжение Правительства России от 24 декабря 2013 года № 2506-р о Концепции развития математического образования в Российской Федерации). – С. 1–5.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы> – С. 5–16.

УДК 373.2  
ГРНТИ 14.23.05

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РЕБЕНКА  
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDISIONS  
OF DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS  
IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

***О.И. Южакова***

Научный руководитель: У.М. Дмитриева, канд. филол. наук, доцент

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* психолого-педагогические условия, средний дошкольный возраст, мелкая моторика.

*Key words:* psychological and pedagogical conditions, middle preschool age, fine motor skills.

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме своевременности развития навыков мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста. Определены основные психолого-педагогические условия необходимые для организации процесса формирования тонких моторных навыков детей в рамках деятельности дошкольного образовательного учреждения.

Во все времена наивысшей ценностью общества был и остается человек. Современная реальность бросает вызов, выдвигая множество новых запросов и притязаний, что требует от человека определенного уровня образованности, креативности, творческого и нестандартного мышления. На формирование таких характеристик направлена современная система образования.

Дошкольное образование является первой ступенью в цепи непрерывного воспитательно-образовательного процесса [1, с. 317]. Развитие дошкольника в рамках детского сада осуществляется в различных направлениях, охватывая большой круг знаний, умений и навыков. Так как качество мелкой моторики напрямую влияет на познавательно-речевое, эмоционально-личностное развитие ребенка и определяет успех овладения наиболее сложными графомоторными навыками и навыками самообслуживания в более старшем возрасте, одним из основополагающих направлений работы воспитателя является развитие навыков ручной умелости.

Проблемам развития навыков мелкой моторики уделяется большое внимание со стороны различных наук: психологии (труды Л.С. Выготского [2], А.В. Запорожца [3]), педагогики (В.А. Сухомлинский [4]),



физиологии (труды И.П. Павлова [5], И.М. Сеченова [6]), исследователей детской речи (М.М. Кольцова [7], Л.В. Фомина [8]) и т.д. Что в очередной раз подтверждает актуальность темы для исследователей.

Под мелкой моторикой подразумеваются точные, скоординированные движения кистей и пальцев рук, которые в среднем дошкольном возрасте еще отличаются слабостью, неуклюжестью и неточностью. Современный педагог, владея множеством техник и приемов, может помочь ребенку достичь успеха в устранении подобных недостатков благодаря созданию необходимых психолого-педагогических условий, за счет которых полученные навыки будут постепенно совершенствоваться и усложняться.

К одному из основных условий организации работы по развитию мелкой моторики относится своевременная диагностика состояния тонких моторных навыков дошкольников и выявление возможных трудностей. На основании результатов диагностики педагогу не составит труда организовать индивидуальные маршруты развития для каждого ребенка.

При этом необходимо, чтобы развивающая работа носила систематический и последовательный характер. Это возможно при организованной деятельности, включающей в себя: работу с пальчиками (гимнастика, самомассаж, пальчиковые дорожки, пальчиковый театр с построением сюжетной линии, пальчиковые игры с потешками), приемы трудовой деятельности (застегивание пуговиц и замков, работа со шнурками), изобразительной деятельности (лепка, рисование, оригами), игровой деятельности и т.д. Для наиболее благоприятного эффекта работа по развитию навыков ручной умелости должна осуществляться в непринужденной обстановке и доставлять детям положительные эмоции, восторг и удовольствие.

Огромную роль также играет организация предметно-развивающей среды в ДОУ [9]. Создание сенсорного уголка, расширяющего представления детей о формах, цветах, размерах, характере и свойствах предметов посредством природных материалов, сенсорных мешочков, тактильных дощечек и т.д. Актуальным является также Уголок изобразительной деятельности, предполагающий наличие карандашей, красок, трафаретов, пластилина, материалов для аппликации. Игровая зона должна содержать бизи-борды, различные мозаики, пирамидки, игрушки-сортеры, рамки-вкладыши, наборы детского творчества и многое другое.

Следующее психолого-педагогическое условие – это организация развивающей деятельности в ходе игры. Благодаря игре образовательный процесс станет более увлекательным и интересным для ребенка.

Воспитатель сможет наладить эмоциональный контакт с воспитанниками, обеспечить благоприятный психологический климат в группе, а также мотивировать к выполнению непростых для дошкольника заданий и упражнений по развитию моторики.

Последнее, но не менее важное условие заключается в организации взаимодействия с семьями воспитанников. Это взаимодействие предполагает проведение мониторинга уровня осведомленности родителей по вопросам развития мелкой моторики; организацию семинаров и консультаций, пополняющих представления о способах развития тонкой моторики детей в домашних условиях; ведение справочной колонки для родителей на информационном стенде группы детского сада; привлечение родителей к участию в подготовке совместных проектов по темам мелкой моторики, в выставках рисунков и организации праздников и т.д.

При соблюдении этих и других психолого-педагогических условий педагогам и родителям удастся создать благоприятную атмосферу для своевременного и полноценного развития мелкой моторики дошкольника. Тем самым создавая основу для успешного освоения наиболее сложных моторных навыков в будущем.

## **Литература**

1. Глазырина, О.И. Дошкольное образование в системе непрерывного образования России // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития / О.И. Глазырина. – 2015. – С. 317–319.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В. – Москва: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.
4. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Минск: Нар. асвета, 1981. – 288 с.
5. Павлов, И.П. Полное собрание сочинений: Т. 3, кн. 1 / И.П. Павлов. – 1951 АН СССР. – Издание 2-е, доп. – Москва: Издательство АН СССР, 1951–1954. – 392 с.
6. Сеченов, И.М. Избранные произведения. Том 1. Физиология и психология / редакция и послесловие Х.С. Коштоянца / И.М. Сеченов. – Москва: АН СССР, 1952. – 774 с.
7. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – Москва: «Сов. Россия». – 1973. – 122 с.
8. Антакова-Фомина, Л.В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путем тренировки движений пальцев рук // Тез. Докл. 24-го Всесоюз. Совещ. по проблемам ВНД / Л.В. Антакова-Фомина. – Москва: Просвещение, 1974. – С. 12–25.
9. Махмутова, К.А. Предметно-развивающая среда в ДОУ / К.А. Махмутова // Педагог. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=6913> (дата обращения: 19.03.2019).

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПРИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ CONDITIONS FOR CREATING RELATIONS BETWEEN TEACHERS AND PARENTS AT ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN AT ELEMENTARY SCHOOL <i>Аблизатова Е.В.</i> .....	3
ОСОБЕННОСТИ СПЛОЧЕНИЯ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ PECULIARITIES OF CONNECTION OF A CLASSIC COLLECTIVE OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE IN EXTENSIVE ACTIVITY <i>Адеева Т.Ю.</i> .....	8
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ INTERACTIVE TEACHING METHODS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE ELEMENTARY SCHOOL <i>Андык Е.С.</i> .....	12
ОСНОВНЫЕ ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ФОРМАХ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ MAIN TYPES OF INDEPENDENCE OF CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE IN FORMS OF THE DRAMATIZED ACTIVITY <i>Апретова К.Н.</i> .....	18
РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION TO THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE OF LEARNING ELEMENTARY SCHOOLS THROUGH CREATIVE TASKS <i>Бадалова М.Н.</i> .....	22
ВОСПИТАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ EDUCATION OF POSITIVE ATTITUDE TO PHYSICAL ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN <i>Баданина К.В.</i> .....	26
ЗНАЧЕНИЕ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА THE IMPORTANCE OF MATHEMATICS FOR THE DEVELOPMENT OF THE LOGICAL THINKING OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE <i>Балабанова М.И.</i> .....	31

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА FEATURES OF THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE <i>Биченова Я.Ю.</i> .....	38
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ С ЦЕЛЬЮ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACQUAINTANCE OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE ADULT LABOR FOR EARLY CAREER GUIDANCE <i>Васильева А.М.</i> .....	42
РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES IN PRIMARY SCHOOL <i>Вашукевич М.М.</i> .....	48
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОУ USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN PRESCHOOL <i>Власова Е.Ф.</i> .....	53
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION OF ELEMENTARY LITERARY EDUCATION IN KINDERGARTEN <i>Волохова О.В.</i> .....	56
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНО-ЗАДАЧНОЙ ТЕХНОЛОГИИ FORMATION OF THE BACKGROUND OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE THROUGH THE USE OF ELEMENTS OF PROJECT-TECHNICAL TECHNOLOGY <i>Воропина О.В.</i> .....	62
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА (УМК «ПЕРСПЕКТИВНАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА») IMPLEMENTATION OF PROBLEM TEACHING AT LESSONS OF THE ENVIRONMENT (UMK "PERSPECTIVE ELEMENTARY SCHOOL") <i>Гайдукова Ю.А.</i> .....	67
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILD BY MEANS OF A CASE-TECHNOLOGY IN THE COURSE OF CHILDREN'S ANIMATION ACTIVITY <i>Деньгуб Л.В.</i> .....	70

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ БАЗОВОГО ЦИКЛА НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ТИПАМ ТЕМПЕРАМЕНТА DIFFERENTIATED APPROACH ON LESSONS OF THE BASIC CYCLE ON THE BASIS OF INDIVIDUALIZATION OF TEACHING PRIMARY SCHOOL BY TYPES OF TEMPERAMENT <i>Едрис Б.Т.</i> .....	77
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS THROUGH THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES <i>Зубарева А.И.</i> .....	81
ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВЕДУЩИХ АСОЦИАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ, НА САМООЦЕНКУ ДОШКОЛЬНИКА INFLUENCE OF PARENTS LEADING ASOCIAL LIFESTYLE ON SELF-ESTEEM OF PRESCHOOLER <i>Иванова Е.А.</i> .....	86
РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ WORK WITH GIFTED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERARY READING <i>Иванова Т.Ю.</i> .....	89
РОЛЬ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ THE ROLE OF RUSSIAN FOLK TALES IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS <i>Иванова У.О.</i> .....	93
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE READINESS FOR SCHOOL CHILDREN OF PRESCHOOL AGE <i>Ипокова Н.А.</i> .....	96
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL <i>Клименко Н.Е.</i> .....	102
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ФОРМЫ ОБУЧАЮЩЕГО КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ THE USE OF TESTING AS A FORM OF TRAINING MONITORING IN MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL <i>Клокова А.В.</i> .....	108

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ DEVELOPMENT OF INTEREST IN READING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE ORGANIZATION OF RESEARCH PROJECTS	
<i>Клюковская И.В.</i> .....	114
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE BY MEANS OF LEGO-DESIGN	
<i>Корнилкина Т.Е.</i> .....	119
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ MODELING FOR SOLVING TEXT PROBLEMS IN MATHEMATICS LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL	
<i>Комиссарова И.Л.</i> .....	122
ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА FORMS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEACHERS IN ORGANIZING EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	
<i>Корсак О.В.</i> .....	127
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗНЫХ ВИДАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF THE CREATIVE INITIATIVE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN VARIOUS TYPES OF GRAPHIC ACTIVITIES	
<i>Костикова А.А.</i> .....	131
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ PECULIARITIES OF VOCATIONAL ORIENTATION OF YOUNGER STUDENTS	
<i>Кривоусова В.В.</i> .....	137
МЕТОД ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «АЗБУКА БЕЗОПАСНОСТИ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ THE METHOD OF THE BUSINESS GAME IN PROGRAM IMPLEMENTATION “ABC SECURITY” IN PRIMARY SCHOOL	
<i>Кручинина К.Ю.</i> .....	141
ЧТО ЗНАЧИТ «УЧИТЬ ПОНИМАНИЮ ТЕКСТА»? WHAT DOES LEARN UNDERSTANDING A TEXT MEAN?	
<i>Ламтева Ю.С.</i> .....	147

<p>ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА FORMATION OF PREREQUISITES FOR REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE</p> <p><i>Лантина Н.В.</i> .....150</p>	150
<p>РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОГО РУЧНОГО ТРУДА DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF CHILDREN IN THE PROCESS OF CREATIVE MANUAL LABOR</p> <p><i>Ларина А.А.</i> .....154</p>	154
<p>ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИОННЫМ И ЛИТЕРАТУРНЫМ ТЕКСТОМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL ACADEMIC EDUCATION INSTITUTIONS WHEN WORKING WITH INFORMATION AND LITERARY TEXT AT ELEMENTARY SCHOOL</p> <p><i>Макарова Е.А.</i> .....159</p>	159
<p>ВЛИЯНИЕ ИГРУШКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СОСТОЯНИЕ РЕБЕНКА INFLUENCE OF THE TOY ON THE EMOTIONAL-PERSONAL CONDITION OF THE CHILD</p> <p><i>Маркова Е.С.</i> .....164</p>	164
<p>ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ THE CREATION OF A CULTURE OF WRITING AMONG STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL</p> <p><i>Марченко Н.Д.</i> .....169</p>	169
<p>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА PEDAGOGICAL ACTIVITY ON DEVELOPMENT OF THE FULFILLABLE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE</p> <p><i>Матвиенко О.Н.</i> .....174</p>	174
<p>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PRE SCHOOL CHILDREN SOCIAL LITERACY DEVELOPMENT</p> <p><i>Медведчикова П.М.</i> .....178</p>	178
<p>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING AN ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN VARIOUS TYPES OF ACTIVITY</p> <p><i>Микова А.А.</i> .....183</p>	183

КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА EDUCATION AS A MEANS OF THE FORMATION OF PATRIOTISM OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE <i>Минченко В.С.</i> .....	187
РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE BY MEANS OF RESEARCH AND PROJECT ACTIVITY <i>Муранова А.А.</i> .....	190
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И РОДИТЕЛЕЙ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ CREATING CONDITIONS FOR THE INTERACTION OF THE KINDERGARTEN AND PARENTS TO ACTIVATE THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN <i>Наимова Н.</i> .....	195
ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРАЗДНИКОВ КАК ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ORGANIZATION AND CARRYING OUT OF HOLIDAYS AS A FORM OF EDUCATIONAL WORK AT ELEMENTARY SCHOOL <i>Никуленко Н.М., Дудина Е.Н.</i> .....	199
ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА GAME AS A WAY OF DEVELOPMENT OF ARBITRARY SELF-REGULATION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE <i>Носова Л.Н., Чудина И.В.</i> .....	203
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ СМЕШАННОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ EFFECTIVE TECHNIQUES FOR THE CORRECTION OF MIXED DISGRAPHY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN <i>Пеннер Е.А., Десюкова Н.В.</i> .....	209
ДИАГНОСТИКА ТЕМПЕРАМЕНТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И УЧЕТ ЕГО В ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ DIAGNOSTICS OF PRESCHOOL CHILDREN'S TEMPERAMENT AND ACCOUNTING IT IN PHYSICAL DEVELOPMENT <i>Перфильева А.Л.</i> .....	213
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PATRIOTIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL <i>Рабцевич М.Н.</i> .....	217



РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ IMPLEMENTATION OF THE POLICY-OBJECT APPROACH IN PRACTICE OF PRE-SCHOOL EDUCATION	
<i>Рябцева И.Н.</i>	221
ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА THE GAME AS A MEANS THE FORMATION OF CULTURAL AND HYGIENIC SKILLS IN CHILDREN PRESCHOOL AGE	
<i>Седельникова М.В.</i>	224
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ-БЛИЗНЕЦОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА EFFECTIVE METHODS OF WORK ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF TWIN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	
<i>Седельникова Т.Г.</i>	228
ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА ORGANIZATION OF METHODOICAL WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION ON CREATING CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A GROUP OF CHILDREN	
<i>Силина С.В.</i>	232
ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С РУССКИМИ НАЦИОНАЛЬНЫМИ ТРАДИЦИЯМИ FORMS AND METHODS OF FAMILIARIZATION OF CHILDREN WITH RUSSIAN NATIONAL TRADITIONS	
<i>Синицына Л.В.</i>	236
РЕШЕНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ THE DECISION OF TEXT TASKS AS A RESOURCE FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT THE STUDENTS OF THE PRIMARY SCHOOL	
<i>Скородумова А.С.</i>	239
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN FROM SINGLE-PARENT FAMILIES	
<i>Слепнева В.И.</i>	245
РЕАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СКАЗОК И СКАЗОЧНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ REALIZATION OF THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF FAIRY TALES AND FAIRY-TALE MATERIAL IN LITERARY READING CLASSES	
<i>Соболева Т.С.</i>	250

ДОСТИЖЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ACHIEVEMENT OF PERSONAL RESULTS OF TEACHING ELEMENTARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF POLISUBJECT INTERACTION	
<i>Ставицкая А.В.</i> .....	253
ПРИМЕНЕНИЕ КУКЛОТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ DOLL THERAPY IN LOGOPEDIC PRACTICE	
<i>Стальмакова И.В., Саблина Ю.В., Мишко Т.П.</i> .....	256
ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА НА КАЧЕСТВО ОБЩЕНИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ INFLUENCE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE ON QUALITY COMMUNICATION WITH PRESCHOOL CHILDREN	
<i>Старикова А.А.</i> .....	261
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕТСКОМ САДУ PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN TOLERANT ATTITUDES TOWARDS CHILDREN WITH DISABILITIES IN KINDERGARTEN	
<i>Толстикова М.А.</i> .....	267
ГРУППА КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА GROUP OF SHORT-TERM STAY AS AN ONE OF THE WAYS TO SOLVE THE PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	
<i>Филатова К.Д.</i> .....	273
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ FORMING COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS THROUGH THE ORGANIZATION OF GROUP WORK IN ELEMENTARY SCHOOL	
<i>Харлова С.А.</i> .....	277
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHO-PEDAGOGICAL READINESS OF A CHILD TO SCHOOL AS ONE OF THE AREAS OF CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION	
<i>Хафизова Н.В.</i> .....	283
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE MOTIVATION OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF PREPARING FOR SCHOOL EDUCATION	
<i>Чаврова Е.В.</i> .....	286

<p>ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ DIAGNOSIS OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE MODERN SCHOOL</p> <p><i>Чалбышева М.П.</i> .....292</p> <p>АНАЛИЗ УЧЕБНИКА ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ А.А. ПЛЕШАКОВА (УМК «ШКОЛА РОССИИ) С ПОЗИЦИИ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ANALYSIS OF THE TEXTBOOK ON THE ENVIRONMENT A.A. PLESHAKOV (UMK "SCHOOL OF RUSSIA) FROM THE POSITION OF THE POSSIBILITY OF FORMING COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS</p> <p><i>Чернышева А.С.</i> .....299</p> <p>КАК УЧИТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ОЦЕНИВАТЬ СВОИ ПРЕДМЕТНЫЕ И МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ УМЕНИЯ HOW TO TEACH FIRST-GRADES TO ASSESS THEIR SUBJECT AND META-SUBJECT SKILLS?</p> <p><i>Чубыкина О.А.</i> .....303</p> <p>ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДОО THE PROBLEM OF ORGANIZATION OF COGNITIVE-RESEARCH ACTIVITY OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN IN THE CLASSROOM OF FINE ARTS IN KINDERGARTEN</p> <p><i>Шайхуллина Е.Ю.</i> .....308</p> <p>ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ PARTICULAR MANIFESTATIONS OF AUTONOMY AND INITIATIVE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH SPEECH DISORDERS</p> <p><i>Шелкунова А.Ф., Абрамова В.А., Куприянова Ю.Н.</i> .....314</p> <p>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ FEATURES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH SPEECH DISORDERS</p> <p><i>Шелкунова А.Ф., Абрамова В.А., Славская Л.А.</i> .....318</p> <p>ПРИОРИТЕТНЫЕ ПОДХОДЫ К ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ PRIORITY APPROACHES TO INNOVATIVE METHODOLOGICAL ACTIVITIES IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION</p> <p><i>Шкатова Н.Ю.</i> .....320</p>	
--	--

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SPEECH OF PRIMARY  
SCHOOL AGE CHILDREN IN THE LEARNING PROCESS

*Шурыгина Г.С.* ..... 324

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ  
МОТОРИКИ РЕБЕНКА СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDISIONS OF DEVELOPMENT  
OF FINE MOTOR SKILLS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

*Южакова О.И.* ..... 328

---

Технический редактор: Н.Н. Сафронова. Ответственный за выпуск: Л.В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 100 экз.  
Сдано в печать: 29.04.2020 г. Усл. печ. л.: 18,8. Уч. изд. л.: 20,4. Заказ: 1139/Н

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)

---