СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО ДонНУ

ISSN 2522-4824

ВЕСТНИК СНО

ВЫПУСК 14

Том 2

Социально-гуманитарные науки

Педагогические науки

Часть 3



Донецк 2022

ISSN 2522-4824

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО**

ВЕСТНИК

СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА
ГОУ ВПО «ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЫПУСК 14

ТОМ 2

Социально-гуманитарные науки

Педагогические науки

Часть 3

Донецк – 2022

ББК У.я52
УДК 378:33(05)

Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «ДОННУ». – Донецк: ДОННУ, 2022. – Вып. 14, том 2: *Социально-гуманитарные науки (Педагогические науки), часть 3.* –341 с.

Редакционная коллегия
Вестника студенческого научного общества
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Главный редактор – *Сторожев В.И.*, д-р техн. наук, профессор, проректор
Зам. главного редактора – *Дегтярев С.В.,* председатель Совета СНО
Ответственный секретарь – ***Самарёва Т.Н.***
Технический редактор – ***Торба А.А.***

Члены редакционной коллегии:

Третьяков И.А., канд. тех. наук, доцент
Ветрова Е.С., докт. филол. наук, профессор
Бурляй А.С., ассистент
Разумный В.Н., к. ист. наук, доцент
Сафонов А.И., канд. биол. наук, доцент
Олейникова А.В., старший преподаватель
Воробьева Ю.С., старший преподаватель
Химченко А.Н., канд. экон. наук, доцент
Щепин Н.Н., канд. физ.-мат. наук, доцент
Щепина Н.Д., канд. хим. наук, доцент

В четырнадцатом выпуске ежегодного сборника (в 4 томах) опубликованы результаты научных исследований студентов ГОУ ВПО «ДОННУ» в области естественных (том 1), социально-гуманитарных (том 2 в 3-х частях), экономических (том 3) и юридических наук (том 4 в 2-х частях). Работы печатаются в авторской редакции, максимально снижено вмешательство в структуру отобранных материалов. *Ответственность за содержание статей, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы статей*. Редакционная коллегия не несет ответственность за достоверность информации, представленной в рукописях, и оставляет за собой право не разделять взгляды некоторых авторов на те, или иные вопросы.

Вестник СНО включен в Аналитическую базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), номер договара № 452-11/2018.

Адрес редакции:
283001, г. Донецк, пр-т Гурова, 14, гл. корпус ГОУ ВПО «ДОННУ, к. 215;
Тел.: (062) 302-92-26;
E-mail: t.samareva@donnu.ru
URL: http://donnu.ru/science/sno

Печатается по решению Ученого совета
ГОУ ВПО «ДОННУ»,
протокол № 3 от 31.03.2022 г.

© ГОУ ВПО «ДОННУ», 2022

Содержание

Аббасова А.С. ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ 6

Алексеева А. А. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 10

Алексеева О.М. РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В РАЗВИТИИ ПУНКТУАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 14

Бабабекова О. Н. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА 18

Баранова О.Д. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 24

Бондаренко Ю.Ю. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 28

Бундур А. В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 33

Велицкая В.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА 37

Волкова Е. Н. ЭТАПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР 42

Герасимишина Д.И. О ВАЖНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 48

Герасимова Е. А. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕКАЯ ПРОБЛЕМА 54

Глоба А.В. ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ СОЗДАННЫХ НА ОСНОВЕ РЕСУРСОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДИДАКТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ЭКСПРЕСС ОБУЧЕНИЯ КАК ЗАЛОГА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЫСОКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА 59

Григорян С.С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 63

Гринишак Л.В. ПОНЯТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ 68

Диденко Е. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 71

Ефимовская Ю.В. РАЗНООБРАЗИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 75

Зайонц Е.Д. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 79

Засидко А.В. ПОНЯТИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ, ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ 84

Золотарёва Ю.А. РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 90

Канана Т. А. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В XIX ВЕКЕ 94

Кара И.Ф. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА 100

Карпович Д.В. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 105

Керимова З.И. ТОНКОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ 109
Клименко В.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ 114
Ковалевская В.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 119
Колесникова Т.А. ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ И РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ СРЕДИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 123
Колисниченко В.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 128
Кондратюк Е.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ДЦП 133
Копилевич А.А. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 139
Коссе В. В. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 144
Крюкова В.О. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 149
Кудренко Е.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА 153
Литовченко Е.А.О РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ 156
Лобанова Е.В. РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 160
Люшненко А.Н. РОЛЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНИНА И ПАТРИОТА 164
Манжос А.В. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 169
Мартынова Л.В. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ КАЧЕСТВ ГРАЖДАНИНА-ПАТРИОТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 173
Медвецкая А.О. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 179
Межлумова Н. С. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ В ВУЗАХ 183
Мельникова Г.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ 186
Мурза Д.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ 190
Наконечная А.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА 196
Оливко Н.В. ПРОБЛЕМА ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПУТИ РЕШЕНИЯ 201
Опанасенко Н.Н. СФОРМИРОВАННОСТЬ ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ГОРОДА ЕНАКИЕВО 204
Паламарчук О. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 209
Паназдырь В.В. ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 214
Подкорчук О.Л. ПРОЕКТИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧЕНИКОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ 219
Подобедова Н.С. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ВЕКТОР ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ 225

Позднякова Т.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 229
Полянская С.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 234
Репетило Л. Ф. МОДУЛЬНАЯ АППЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 240
Рзаева Э.Ч.ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 245
Романова А.А. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 251
Савина Ю.И. РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 256
Савченко А.Е. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ 260
Саенко Ю. С. СУЩНОСТЬ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 265
Сахнюк И.С. РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ИСКУССТВ 270
Сербова Д. В. ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 276
Сорокина Е.Ю. РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ ПРИ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ 279
Тарабрина О.Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 283
Тарутина О. В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 287
Теленькова Е.А. ЗНАЧЕНИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 294
Терещенко Н.В. СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 299
Тихонова Л.Ю.ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СКАЗКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 303
Тищенко Т.Е. РОЛЬ НЕСТАНДАРТНЫХ УРОКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В ПОВЫШЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 306
Хомченко М.В.ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ 310
Цыкура Е. В. ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ 314
Цюпко А.В. КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ 318
Чепа Ю. В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 321
Чеченева Е.В.РОЛЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ В ПОВЫШЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 326
Шевелева В. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 331
Шевченко А.Н. АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 334

УДК 3.37.0

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

Аббасова А.С.
Научный руководитель: Бугаева Т.И. к. пед. н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема использования синергетического подхода в педагогике. На сегодняшний день этап общественного развития требует коренных преобразований во всех областях жизнедеятельности. Система образования больше всего нуждается в реформировании, так как от нее зависит воспитание и обучение подрастающего поколения. В связи с этим широкое распространение получило новое научное направление – синергетика. Использование синергетического подхода в педагогике, позволяет организовать сферу образования таким образом, чтобы ненавязчиво направлять обучающихся на верный путь.
Ключевые слова: синергетика, синергетический подход, самоорганизация, открытость.

Одним из фундаментальных достижений человеческого ума современности является осмысление феномена самоорганизации, возникновение и успешное развитие синергетики как междисциплинарного направления в науке. Синергетика, имея естественнонаучную основу, стала качественно новой методологией современного научного познания.

Создателем синергетического направления и изобретателем термина «синергетика» является Герман Хакен. В переводе от греческого термин означает «совместное действие» или «сотрудничество». Синергетика – это современная теория самоорганизации, новое мировоззрение, связанное с изучением феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, глобальной эволюции, изучением процессов становления «порядка через хаос», необратимости времени, нестабильности как фундаментальной характеристики процессов эволюции [1].

Исследования дают основания полагать, что синергетика является частью универсальной методологической парадигмы, которая относится к тем областям знаний, где изучаются сложные системы, явления самоорганизации. Также синергетика представляет собой единый междисциплинарный подход к исследуемым предметам и объектам.

Синергетика называется теорией самоорганизации, так как предметом синергетики являются механизмы самоорганизации. Самоорганизация в синергетике – это процессы возникновения макроскопически упорядоченных пространственно-временных структур в сложных нелинейных системах, которые находятся в состояниях далеких от равновесия вблизи особых критических точек [2]. В некоторых случаях самоорганизация определяется как упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами, без внешнего воздействия [3].

Синергетика основана на концепции открытой системы, данная система существует только во взаимосвязи с окружающей средой и непрерывном притоке энергетической материи из нее. Это способствует самоорганизации всех ее системных процессов. Такая самоорганизация происходит на основе распада существовавшей ранее структуры и развития нового способа построения. Данное явление происходит по принципу обратного взаимодействия. Это объясняет взаимодействие системы с окружающей средой, оказывающей существенное влияние на ее развитие, эволюционные изменения. Кроме того, система должна быть устроена таким образом, чтобы она подвергалась подобным внешним воздействиям и принимала их. Процесс самоорганизации лежит в основе эволюции. От этого зависит появление и развитие

совершенно новых форм и моделей, структур, более качественных и сложных по своему развитию и функциональному значению.

Концептуальная и методологическая новизна идей самоорганизации связана с признанием способности различных систем к саморазвитию, так как это происходит не только за счет притока энергии, информации, материи извне, но также и за счет использования их внутренних возможностей.

Синергетический подход можно применять также и в педагогике, это объясняется тем, что педагогическая наука представляет собой открытую систему. Использование данного подхода в педагогике основано на том, каким образом можно организовать процесс управления образовательной системой, компетентно и действенно, но не навязчиво ориентировать учащихся на правильный путь, и тем самым способствовать формированию у них навыков самовоспитания, самообразования, саморазвития и самосовершенствования.

Вопросам синергетики посвящено много работ, однако, несмотря на это, такие понятия как «синергетический подход» и «педагогическая синергетика» до сих пор не получили конкретного толкования в педагогической науке и находятся в стадии разработки. Положения, которые послужили причиной показаны на рисунке 1.



Рисунок 1 – Положения, являющиеся причиной малой изученности синергетики в педагогике

Активному внедрению синергетических идей в образование препятствуют прежде всего классическое педагогическое мышление. Однако, вопреки этому вопрос внедрения синергетических принципов в педагогическую теорию и практику становится все более актуальным.

Идеи синергетики сформировали новые представления о механизмах функционирования и развития таких самоорганизующихся и саморазвивающихся систем как:

– личность педагога и обучающегося;
– ученический коллектив и сообщество педагогов;
– учебное заведение и его окружающая среда.

Для педагогики синергетика начинает выступать как один из методологических принципов, поскольку в рамках целенаправленного взаимодействия в педагогическом процессе как раз и наблюдаются эффекты, изучаемые новой областью знаний.

Существует три наиболее важных компонента использования синергетических идей в образовании:

– дидактические аспекты адаптации идей синергетики в содержании образования;

– использование их в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем;

– применение в управлении учебно-воспитательным процессом.

Для того, чтобы использовать принципы синергетики к анализу процессов, которые происходят в образовании, необходимо определить то, в какой степени систему образования можно считать синергетической. Для осуществления этого, ее следует изучать с точки зрения методологии синергетики, как открытую, нелинейную, самоорганизующуюся систему.

Основные понятия синергетического подхода приведены в таблице 1 [4].

Таблица 1. Основные понятия синергетического подхода

Основные понятия	**Определения**
Самоорганизация	процесс или совокупность процессов, которые происходят в системе, а также способствуют поддержанию ее оптимального функционирования, способствующих достраиванию, самовосстановлению и самоизменению данной системы
Открытость	свойство системы, которое обусловлено наличием у нее коммуникативных каналов с внешней средой для обмена веществом, энергией и информацией
Нелинейность	система имеет множества вариантов, в том числе и альтернативных, возможных путей развития и способов реагирования системы на внешние воздействия
Неравновесность	качество системы, которая находится вдали от состояния равновесия

Синергетика никак не опровергает главные принципы, основы и закономерности образования в целом. Опираясь на результаты педагогики, она «дописывает» эволюцию формирования и развития образовательных процессов, а также рассматривает их главные идеи более обширно, с позиции теории сложноорганизованных систем.

Систему образования можно рассматривать как открытую, так как:

1. В ней происходит непрерывный процесс обмена данными (знаниями) между преподавателем и обучающимся (обратная связь), целенаправленного получения информации. В ходе этого процесса возникают новые цели, способы, методы и средства обучения.

2. Меняется содержание образования, поскольку оно не соответствует системе знаний и умений обучающихся в данный момент времени. Это способствует возникновению нелинейность как процесса, так и результата. В ходе образовательного процесса результат всегда отличается от замыслов его участников.

3. Регулярно расширяющееся образовательное информационное пространство выводит систему из стабильного равновесия.

Как установлено, синергетика исходит из принципа эволюционирования окружающего мира согласно нелинейным законам. Если рассматривать эту идею в широком смысле, то она может быть выражена в многовариантности или альтернативности подбора.

В системе обучения альтернативностью является создание условий выбора в образовательной среде. Синергетический подход в педагогике исключает диктатуру, а также авторитет педагога в ходе образовательного процесса. Педагог должен не опекать

обучающегося и заставлять его действовать, а только лишь мотивировать его, чтобы он, в свою очередь, развивал собственную познавательную активность и интерес к непрерывной учебной работе, открывал себя, познавал окружающий мир и искал собственный путь развития. Синергетический подход к образованию подразумевает учет его естественной самоорганизации.

Синергетический подход дает возможность рассматривать каждый субъект педагогического процесса (обучающийся, педагогов) как саморазвивающиеся подсистемы, которые совершают переход от развития к саморазвитию. В аспекте социального развития обучающихся данный подход учитывает, например, постепенное изменение общих ориентаций педагога при формировании значимых видов деятельности (от восприятия – к воспроизведению согласно примеру – к самостоятельному воспроизведению – к творчеству).

Использование синергетического подхода в педагогической деятельности содействует значительному обогащению образовательного процесса диалоговыми приемами и методами педагогического взаимодействия, что в свою очередь способствует более интенсивному процессу развития учащихся и личностно-профессиональному росту преподавателей.

Диалог суждений, мотивов, ценностных установок обучающихся и педагогов способствует формированию духовно богатой, нравственно чистой и эмоционально благоприятной атмосферы в ученическом коллективе, выявлению и развитию индивидуальности каждого.

Процесс самоорганизации – это самопроизвольное возникновение, относительно устойчивое существование новых структур в открытых неравновесных системах. Самоорганизация в педагогической системе подразумевает наличие определенного взаимодействия между педагогом и учащимися, что отвечает требованиям развития педагогической системы, а также вытекает из объективных предпосылок её самодвижения. Это предоставляет возможность понять механизм развития педагогического процесса.

Опираясь на синергетику, можно сделать вывод, что в обучении нет абсолютной бесструктурности и абсолютного беспорядка; хаос тоже является предметом науки. Понятия хаос, непредвиденность, дезорганизация являются не только разрушительными. При наличие определенных обстоятельств, они несут в себе конструктивное и созидательное начало. Также синергетика признает важную роль случайности в развитии педагогических процессов.

Новая синергетическая концепция может способствовать углублению знаний о таких сложных, нелинейных, развивающихся, открытых систем, как общество, его различные подсистемы, включая систему образования. Концепция позволит решить проблему воспитания и обучения, которую нельзя переадресовать иным наукам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография / А.В. Вознюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.
2. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы индивидуальность, стиль, деятельность: монография /Л. Н. Макарова. – М: МГПУ ТГУ им. ГР Державина. – 2000. – 142 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
4. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: диссертация кандидата педагогических наук / М.А. Федорова. – Ставрополь, 2004. – 170 с.

THE PROBLEM OF USING THE SYNERGETIC APPROACH IN PEDAGOGY

Annotation. This paper examines the problem of using the synergistic approach in pedagogy. Today's stage of social development requires radical changes in all spheres of life. The education system most of all needs to be reformed, as it affects the upbringing and education of the younger generation. In this regard, a new scientific direction - synergetics - has become widespread. Using the synergetic approach in pedagogy, allows you to organize the field of education in such a way as to unobtrusively guide students to the right path.
Keywords: synergetics, synergetic approach, self-organization, openness.

Abbasova A.S.
Scientific Adviser: Bugayeva T.I. Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: anabbsv0@gmail.com.

УДК 331.5-053.6

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Алексеева А. А.
Научный руководитель: Уманец С.Ф. к.п.н., ст. преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье рассматривается методы организации познавательной деятельности на уроках окружающего мира в начальной школе. Проведен анализ исследований по данной теме, и показаны приемы проведения уроков, для активизации познавательной деятельности младшего школьника.
Ключевые слова: познавательная деятельность, обучение, познавательный интерес, развитие, окружающий мир.

Вступление. Активизация познавательной деятельности учащихся одна из основных задач начальной школы. Среди мотивов учебной деятельности самым действительным является познавательный интерес, возникающий в процессе учения. Он не только активизирует умственную деятельность в данный момент, но и направляет ее к последующему решению различных задач.

Одной из сложных и главных задач – это формирование познавательного интереса, от которого зависит на сколько будет эффективен урок, усвоение программного материала, но цель обучения и деятельность учащихся и учителя. Развитие познавательного интереса младших школьников напрямую зависит от организации педагогической работы. Дети в начальной школе открыты для новых знаний, восприимчивы к удивлению, и познанию. Учитель должен знать, что развитие начинается от простого к сложному, от близкого к далекому, от известного к неизвестному, от описания к объяснению.

Устойчивый познавательный интерес формируется разными средствами. Одним из них является занимательность. Элементы занимательности, игра, все необычное, неожиданное, вызывает у детей богатое своими последствиями чувство удивления, живой интерес к процессу познания, помогает им усвоить любой учебный материал.

В.А. Сухомлинский делал акцент на то, что чудесный мир природы, сказки, игры, где ребенок жил до школы, не стал закрытым от него дверью школы. Школьник только тогда полюбит свой класс, когда учитель сохранит для него тот мир, который окружал

его в дошкольном возрасте. Таким образом, увлекательный материал не перестает влиять на развитие познавательного интереса ребенка и в школьном обучении [1].

В.А. Сластениным познавательный интерес рассматривается как внутренняя движущая сила учения, проявляющаяся в целенаправленном состоянии младшего школьника, обусловленном знаниями, способами деятельности: умениями и навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально целостных отношений, готовностью к активному познанию как деятельность, приносящая удовлетворение [2].

Основная часть. Рассмотрев статью Е.В. Головко, можно прийти к выводу, что педагогическая действительность и теоретические исследования подтверждают, что если школьник проявляет познавательный интерес к предмету, который он изучает, то процесс обучение проходит эффективнее и качественно. Такое явление отмечено в педагогике, как принцип «самостоятельного и активного обучения в школе». Одно из главных средств этого принципа – эмоциональная опора учителя. Эмоциональная опора - это индивидуальный процесс обучения, которые формирует эмоции у учащегося к восприятию окружающего мира и его положительного отношения. Учитель, применяя эмоциональную опору может решить такие задачи, как увидеть индивидуальность школьника и помочь сохранить её и приумножить [3, с. 156].

Рассматривая курс «Окружающий мир» Лизунова Е.В. в своих работах писала, когда ученик, формируя познавательный интересов окружающем мире в его сознании усваиваются такие понятия, как обобщение понятия мир, и обладания знаниями глобального мировоззрения. Такие темы, как создание солнечной системы и планет, их история, природные явления, происходящие в недрах Земли, а также культура различных народов, изучение всей природы и мирового океана, которые вызывают много эмоций и большой интерес у обучающихся, и служит мотивов учения [4, с. 128].

Формирование познавательного интереса учащихся на уроках окружающего мира можно проводить по двум основным направлениям. Первое направление – это само содержание учебного предмета. А второе – происходит путём определённой организации познавательного интереса учащихся.

Устойчивый познавательный интерес на уроках окружающего мира формирую разными средствами. Одним из них можно назвать – занимательным. Элементы занимательности, все необычное, игра, сказка, неожиданные конкурсы – вызывает у детей живой интерес к процессу познания, помогают им усвоить любой учебный материал, закрепить знания и навыки.

Младшим школьникам очень нравятся уроки, необыкновенные по организации, форме проведения, это могут быть уроки-соревнования; уроки – творческие отчёты; уроки-обобщения; уроки-конкурсы; уроки-игры; экологические квесты, уроки-экскурсии («В гости к осени», «Наша республика», «Наш родной город»), уроки-путешествия, интегрированные уроки и многие другие. Однако нецелесообразно часто их использовать.

Игра для детей является ценным средством развития познавательной активности. Познавательные игры заряжают положительными эмоциями; стимулируют процесс перехода от любопытства к любознательности; расширяют объём получаемой информации, активизируют психические процессы; являются прекрасным средством развития творческих и интеллектуальных способностей; снижают и физические психические нагрузки; способствуют созданию зоны ближайшего развития, дают возможность подготовить сознание для восприятия нового.

Уроки окружающего мира дают огромные возможности для организации разных видов детских игр – дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных и других. Это объясняет выбор специального типа урока – урок-игра.

Выполняя с удовольствием различные творческие задания, младшие школьники сочиняют, воображают и преобразовывают образы окружающего мира. Совместный поиск, постановка проблемы, игра и т.д. помогают открыть детское сердце, сделать пребывание на уроке радостным. Экскурсии, экологические квесты и праздники, квн и викторины, факультативные занятия – всё это помогает поддерживать и сформировать познавательный интерес к учению. И цель учителя: воспитать творческую личность, готовую использовать в жизни свои познавательные возможности.

Основная роль в воспитании интереса принадлежит способу организации учителем деятельности учащихся. В зависимости от того, как организованно познавательная деятельность, решается судьба интереса. Уроки нужно проводить с учетом индивидуальных способностей и уровня подготовленности учащихся, применять компьютерные технологии, на уроках использую электронные и другие наглядные пособия.

Учитель побуждает познавательный интерес у младших школьников на уроке окружающего мира и умело организовывает, и стимулирует учебный процесс, где ученик самостоятельно решает вопросы проблемного характера. Таким образом учитель должен давать материал, который заинтересует ребенка, т.е. не слишком трудную или легкую информацию и всегда оценивать работу на уроке. Так же следует обратить внимание, на то что необходимо решать с детьми логические задачи, где каждый школьник начинает логически мыслить и приводить примеры, и доказательства. Приятная атмосфера на уроке помогает детям раскрыться, появляется работоспособность и хорошее настроение.

Сюжетно-ролевые игры вызывают интерес к учебному материалу, заставляют творчески подходить к выполнению домашнего задания, воспитывают дисциплинированности, ответственное отношение к выполнению заданий.

Сюжетная игра отличается тем, что учащиеся выступают в определенной роли, проигрывают определенный монолог, диалог. Сюжетная игра не занимает много времени, дети с интересом участвуют в ней. Сами просят роли. Например: при знакомстве с темой «Животные леса» ученики выступают в роли животных. Мы побывали в гостях у передачи «В мире животных» и послушали (взяли) интервью Белки, Медведя, Лося и Рыси. Дети надевали шапочки- маски и отвечали на вопросы ведущего-учителя. Перед этим они прочитали о своих животных статьи из журналов, книг.

По теме «Растение леса» в гости к ребятам «приходил» Скрип (герой мультфильмов). У нас в классе действует, справочный отдел Скрипа: висит на стене домик, я в него кладу задания, а дети с удовольствием их выполняют. Скрип задавал детям вопросы о растениях: какие съедобные грибы появляются первыми? Почему березы весной плачут? У каких деревьев листья осенью краснеют? Чьи эти листья? (Скрип «показывает» листья разных деревьев).

На уроке по теме «Организм человека» в гости приходит доктор Айболит (кукла на руку), и дети рассказывают ему о правилах личной гигиены, о значении физкультуры и труда в укреплении здоровья, о правилах ухода за зубами, вместе с доктором учатся оказывать первую помощь больным. Дети выступают в роли санитаров.

Активизируют познавательную деятельность и многочисленные карточки, тесты, викторины, кроссворды, занимательные задания. Например: по темам «Природа нашего края» готовится блок карточек, которые помогают организовать опрос учащихся с целью закрепления пройденного материала, проводить самостоятельные работы.

На карточке рисунок движущегося объекта. Нужно определить направление его движения (указать сторону горизонта). Второй вопрос изобразить условный знак, какого- либо объекта. Дети очень любят работать по карточкам, и при этом все получают оценки.

По теме «Материки» проверка знаний проводится тоже по карточкам. На каждой карточке изображен силуэт материка. Надо написать название. И еще одна карточка, на которой изображены силуэты всех материков. Задание: определить названия материков.

Многочисленные тестовые задания позволяют быстро эффективно проверить знания учащегося, при этом ребята проявляют собранность, быстроту мысли и активно включаются в процесс работы. Смысл задания сводится к выбору или единственного верного ответа из нескольких предлагаемых, или нескольких ответов, или используются все ответы, необходимо только распределить их по группам либо расположить в строгом или произвольном порядке.

Например: из перечисленных названий составить список насекомых в 1 столбик, птиц в другой: бабочка, окунь, ласточка, паук, улитка, сокол, моль, аист, ворона, рак, пчела, крот, овца, гусь, кузнечик, щука, блоха.

Из перечисленных названий записать только название животных, живущих на Крайнем Севере: тюлень, суслик, кайра, морж, хомяк, гагара, белка, еж, ту́пик, белый медведь, иволга, заяц.

Перечисленные названия животных распределить в 2 столбика: в первый - степных, во 2 - пустынных: дрофа, скворец, ворон, орел, змеи, черепахи, жаворонок, сайгак, джейран, заяц, тушканчик, лиса, волк, верблюд.

Такие задания обеспечивают напряжение мысли каждого ученика, а знания, добытые собственными усилиями, сознательнее усваиваются и прочнее запечатлеваются в памяти. Необходимо создавать условия для проявления детьми творчества, побуждать учащихся самостоятельно думать. Практические работы усиливают активизацию мысли, побуждают к действию.

Вывод. Активизация познавательной деятельности ученика без освоения его познавательного интереса практически невозможна. Поэтому в процессе обучения необходимо постоянно побуждать, формировать и укреплять познавательный интерес учащихся и как один, из важных мотивов учения, и как мощное средство воспитывающего обучения, улучшения его качества.

Наиболее эффективным средством повышения активизации познавательной деятельности учащихся является использование разнообразные приёмы и методы при изучении окружающего мира

Перед человеком, писал В. А. Сухомлинский, открылась радость жизни, потому что он услышал шелест листьев и песню кузнечика, журчание весеннего ручейка и переливы серебряных колокольчиков жаворонка в горячем летнем небе, шуршание снежинок и стон метели за окном. Эта красота не всем раскроется, а только тем, кто умеет видеть и слышать, кто пытливо вглядывается в мир, наблюдает и вдумчиво исследует гармонию форм, красок и звуков природы.

Уроки окружающего мира позволяют формировать у детей умение видеть и слышать, наблюдать и исследовать окружающий мир, и, самое главное, – жить с ним в гармонии.

Если учитель знает происхождение познавательного процесса. Поэтому учителям советуют использовать уроки, необыкновенные по организации, форме проведения, это могут быть уроки-соревнования; уроки – творческие отчёты; уроки-обобщения; уроки-конкурсы; уроки-игры; экологические квесты, уроки-экскурсии. Используя нестандартные уроки учителя начальных классов смогут эффективно и качественно формировать познавательный интерес на уроках окружающего мира, но также развить активность, расширять их кругозор, творческие способности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухомлинский В. А. О воспитании: золотой фонд педагогики / сост. Д. И. Латышина. – М.: Школьная Пресса,2003. – 192с.
2. Сластенин В. А. Педагогика учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин И. Ф. Исаев Е.Н. Шиянов. - М.: Издательский центр, 2002.-576с.
3. Головко Е. В. Использование эмоциональных опор на уроках “Окружающего мира” как средства формирования познавательного интереса младших школьников / Е. В. Головко, Н. А. Колопатина, Е. А. Титовская // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : 9 междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 2 февр. 2018 г. : сб. ст. / отв. ред. А. А. Гиричев. - Белгород, 2018. - С. 156-161.
4. Лизунова Е. В Роль дисциплины «окружающий мир» в развитии познавательного интереса младших школьников / Лизунова Е. В. Швецова Е.А. // Сборник избранных статей по материалам научных конференций; науч. ред. Ю. Ф. Эльзессер; ГНИИ "Нацразвитие". – Санкт-Петербург, 2018. С. 127-129. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36669987 (дата обращения: 10.02.2022)

ORGANIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE LESSONS "THE WORLD AROUND" IN ELEMENTARY SCHOOL

Annotation. The article discusses the methods of organizing cognitive activity in the lessons of the surrounding world in elementary school. The analysis of research on this topic is carried out, and the methods of conducting lessons are shown to activate the cognitive activity of a younger student.
Keywords: cognitive activity, learning, cognitive interest, development, the surrounding world.

Alekseeva A. A.
Scientific supervisor: Umanets S.F., PhD, senior lecturer
Education "Donetsk National University"
E-mail: anneta_alekseeva@mail.ua

УДК 371.321

РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В РАЗВИТИИ ПУНКТУАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Алексеева О.М.
Научный руководитель: Вергазова Л.Г. к.п.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли творческих заданий в развитии пунктуационных умений у младших школьников. В работе определены цели обучения пунктуации на уроках русского языка в начальной школе, проанализированы виды упражнений на формирование пунктуационных умений в традиционной методике преподавания языка, охарактеризованы различные приемы обучения пунктуации, среди которых важное место занимают творческие задания.
Ключевые слова: пунктуация, пунктуационные умения, творческие задания, русский язык, языковая личность.

Начальная школа является первой и основной ступенью системы школьного обучения, в которой закладываются основы знаний и умений, в дальнейшем преумножаемых и развиваемых детьми. В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта начального общего образования ДНР важное место в процессе обучения занимает работа по формированию языковой компетенции младших школьников [1]. Одним из аспектов формирования языковой компетенции является усвоение ими пунктуационных норм русского языка.

Современный этап обучения русскому языку направлен на усвоение обучающимися начальной школы знаний о языке и формированию языковых умений, к числу которых принадлежат пунктуационные умения.

Цель обучения детей пунктуации в школе – формирование у них пунктуационной грамотности, под которой понимается умение пишущего правильно употреблять знаки препинания для членения предложений и текста на смысловые отрезки, а читающего – адекватно понимать написанное. Кроме того, в задачи обучения пунктуации в начальной школе входит, по мнению Л.С. Требугобой, развитие интеллектуальной и творческой активности, способствующей повышению интереса к изучаемым пунктуационным умениям.

На ступенях начальной школы закладываются основы грамотного письма, и в работе педагога на данном этапе главное – формирование у младших школьников «орфографической и пунктуационной зоркости, умения самостоятельно исправлять допущенные ошибки, сопоставляя написанное с образцом» [2, с. 68]. Особое внимание в этой работе следует обратить на обучение пунктуации, которая помогает пишущему передать, а читающему правильно воспринять написанное. В этом плане пунктуацию можно считать явлением социальным, потому что обучение пунктуации – это обучение коммуникативной деятельности, в процессе которой ученик овладевает пунктуацией как средством общения.

Проблеме формирования пунктуационных умений посвящены исследования А. М. Пешковского, Л. Т. Григорян, Г. А. Фомичевой, А. Ф. Ломизова, Г. И. Блинова и других.

Назначение пунктуации – быть средством расчленения письменной речи, указывать на то, что высказывание не является непрерывным потоком. С учетом этого в современной пунктуации реализуется взаимодействие трёх принципов – *структурного, смыслового и интонационного.*

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является *учебная,* а словесно-логическое мышление начинает занимать значительную часть умственной деятельности обучающегося, поэтому урок русского языка важен не только выработкой знаний, умений и навыков – он должен стать пусковым механизмом в разуме ученика, развивающим его как языковую личность.

Ядром языковой личности (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, А. М. Шахнарович) является активная вербальная коммуникация, построенная на определенном индивидуальном опыте (ментальном, социальном, языковом) и широком тезаурусе. Такая деятельность становится действенной только тогда, когда языковая личность приобретает «интеллектуальные силы» (термин Ю. Н. Караулова), связанные с творческими проявлением самостоятельности и индивидуальности [3]. Одним из путей достижения цели развития творческой самостоятельности обучающихся является использование творческих заданий по развитию пунктуационных умений на уроках русского языка.

Творческие задания – разнообразные задания на сочинительство, обычно с соблюдением некоторых более или менее трудных условий, которые способствуют развитию, с одной стороны, фантазии и изобретательности в использовании средств языка, с другой – способности контролировать и критически оценивать свою творческую работу.

Традиционная методика обучения предполагает применение различных видов упражнений для формирования у школьников пунктуационных умений, основными из которых считаются списывания и диктант. Списывание включает в себя (неосложненное и осложненное списывание), а диктант может быть полный, выборочный, творческий, предупредительный, зрительный, свободный, диктанты с

совмещением других видов работ, диктант с продолжением, диктант с элементами изложения, также одним из видов упражнения является пунктуационный разбор, сочинение, изложение, выразительное «чтение» знаков препинания, специальные стилистические упражнения, связанные с пунктуацией.

Кроме этого, на уроке русского языка педагог может использовать следующие приемы:

– придумывание самостоятельных примеров на данное пунктуационное правило;

– расстановка знаков препинания в текстах, напечатанных без знаков;

– отыскивание примеров на данное пунктуационное правило в тексте изучаемого литературного произведения.

Важным звеном в системе обучения русскому языку и одним из обязательных требований при отработке грамотного письма в начальной школе является ежедневное, добросовестное выполнение работы над ошибками, допущенными младшими школьниками при письме (разбор, объяснение). При этом не рекомендуется на начальном этапе обучения использовать тексты с ошибками как основной дидактический материал с целью исключения закрепления у детей неправильного варианта постановки знаков препинания.

Кроме указанных упражнений, педагогическая литература содержит и другие эффективные приемы обучения пунктуации, которые, к сожалению, не находят широкого применения в современной школьной практике. Среди них можно выделить следующие приемы:

1. Речевые ситуации, которые позволяют эффективно работать над развитием речи школьников на уроке и представлены естественными и искусственными (специально созданными) учебно-речевыми ситуациями. Использование речевых ситуаций имеет большой значение для развития пунктуационных умений в свете признанной учеными связи между устной и письменной речью. Речевой опыт младших школьников является той основой, на которой можно строить овладение простейшими моделями сложных предложений.
2. Лингвистический эксперимент, который, по мнению О. Н. Киселевой, следует отнести к «современным инновационным и эффективным методам обучения, которые способствуют развитию творческого мышления, коммуникативной и культурологической компетенций» [4, с. 106]. Лингвистический эксперимент можно определить, как проверку условий функционирования того или иного языкового элемента для выяснения его характерных особенностей, пределов возможного употребления, оптимальных вариантов использования. Он предполагает организацию проблемной ситуации; открытие новых знаний; проверку сделанного открытия и формулировку выводов по результатам проведенного исследования.
3. Графический диктант, который предполагает запись диктуемого в виде синтаксической схемы, в которой воспроизводятся графически в схемах каждое предложение или выборочно наиболее сложные случаи его пунктуационного оформления.
4. Дидактические игры, которые, кроме положительного влияния на формирование пунктуационных навыков, способствуют также появлению у детей интереса к русскому языку, активизации мыслительной деятельности и стимулированию речи.

Подводя итоги, отметим, что первые пунктуационные умения младших школьников формируются на основе языкового чувства, понимания смысла высказывания, интонации, а также зрительного восприятия пунктуационных знаков. Пунктуационные умения могут быть сформированы на той, сравнительно небольшой

языковой базе, которой располагают учащиеся 1-2 классов. Раннее практическое ознакомление учащихся с пунктуацией способствует пониманию и усвоению младшими школьниками языка.

Всё сказанное выше означает, что следует вырабатывать чувство языка, развивать аналитические и творческие способности обучающихся как на уровне содержания высказывания, так и на уровне языковых средств.

Благодаря систематическому применению разнообразных пунктуационных упражнений в педагогической деятельности возможно значительно повысить уровень усвоения пунктуационных правил и уровень успеваемости по русскому языку, а также развить и усовершенствовать устную и письменную речь школьников. Академик Д.С. Лихачёв писал: «Учиться хорошей, спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно – прислушиваясь, запоминая, замечая, читая и изучая. Но хоть и трудно – это надо, надо. Наша речь – важнейшая часть не только нашего поведения …, но и нашей личности, наших души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды, если она «затягивает» [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки ДНР от 07.08.2020г. № №119-НП.
2. Иванова Л.Т., Осипов Б.И. Хрестоматия по методике русского языка: Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразовательных учебных заведениях, М., 1995г.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
4. Киселева О.Н. Методика преподавания русского языка. – Воронеж: Академия, 2005. – 274 с.
5. Лихачёв Д. С. Письма о добром и прекрасном / Сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. – 3-е изд. – М.: Дет. Лит. 1989. – 238 с.: фотоил.

IN THE ASPECT OF THE ROLE OF CREATIVE TASKS IN THE DEVELOPMENT OF PUNCTUATION SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Annotation. The article is devoted to the role of creative tasks in the development of punctuation skills in younger schoolchildren. It is known that the creation of solid foundations for the formation of the above-mentioned skills in students at the initial stage of training will contribute to the correct use of the punctuation system by primary school students when creating written statements to accurately express their thoughts. The use of creative tasks in the lessons of the Russian language in primary school will increase the interest of students in the educational language material, systematize their knowledge, and continue to work on the development of logical thinking. In this regard, creative tasks in the lessons of the Russian language in elementary school are a fertile material for the formation of punctuation skills.
Keywords: punctuation, punctuation skills, language game, Russian language, language personality, creative tasks.

Alekseeva O.M.
Scientific adviser: Vergazova L.G. Ph.D., Associate Professor
Donetsk National University
E-mai:l alekseeva26112000@mail.ru

УДК 373.211.24

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Бабабекова О. Н.
Научный руководитель: Котова Л. Н., старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями устного народного творчества. Приведены результаты опытно-экспериментального исследования по развитию речевой активности детей младшего дошкольного возраста посредством ознакомления с произведениями устного народного творчества, описана авторская модель развития речевой активности младших дошкольников на основе использования произведений устного народного творчества.
Ключевые слова: развитие речи, речевая активность, устное народное творчество, модель развития речевой активности, младший дошкольник.

В настоящее время проблема развития речевой активности детей дошкольного возраста является одной из самых актуальных в дошкольной педагогике. Обусловлено это тем, что с каждым годом речь дошкольников становится более скудной, у детей наблюдаются различные нарушения в речевой деятельности, которые негативно отражаются на дальнейшем развитии ребенка, его социализации и освоении необходимых знаний, умений и навыков.

Наиболее благоприятным периодом в формировании и становлении речи детей является младший дошкольный возраст. Именно в возрасте трех-четырех лет дошкольники активно учатся правильному звукопроизношению, осваивают основы грамматического строя речи, тренируются в правильном изложении своих мыслей, учатся пересказывать небольшие по объему художественные произведения и т.д. Важную роль в развитии речевой деятельности младших дошкольников играет формирование речевой активности, которая, по мнению Л. И. Айдаровой, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Л. Н. Рамишвили, Е. В. Рылеевой, Р. М. Фрумкиной, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконина и др., является ее основным фактором.

В настоящее время существуют разнообразные средства развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста, среди которых наиболее эффективным является произведения устного народного творчества. Исследование проблемы целенаправленного использования произведений устного народного творчества показало, что педагоги данному вопросу уделяют недостаточное внимание. Большая часть педагогов использует для развития речевой активности младших дошкольников специально разработанные упражнения, оставляя в стороне возможность всестороннего использования произведений устного народного творчества: в процессе режимных моментов, совместной деятельности и организованной образовательной деятельности. В соответствии с этим, проблема использования произведений устного народного творчества с целью развития речевой активности младших школьников является особенно актуальной.

Целью исследования является изучение проблемы использования произведений устного народного творчества в процессе развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что единого мнения среди ученых относительно понимания сущности речевой активности не существует. И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. В. Рылеева, Р. М. Фрумкина, Д. Б. Эльконин

рассматривают речевую активность как основной фактор речевой деятельности человека. Наиболее значимым условием, сопровождающее процесс речевого общения считали Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, М. М. Алексеева, В. И. Яшина. Показателем интеллектуального развития человека (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин); быстрые речевые реакции в диалоге, быстрый выбор слов, интенсивное построение фраз (В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Н. А. Федосова); повторность употребления языковых средств в меняющихся условиях, которая включает не только говорение, но и слушание, а также восприятие речи (М. М. Алексеева, В. И. Яшина) [1].

На основании рассмотренных определений можно обобщить, что речевая активность представляет собой устойчивое свойство личности ребенка, которое проявляется в способности воспринимать и понимать речь окружающих людей, самостоятельном, инициативном использовании речи в практике общения; активном стремлении овладеть языком; инициативном речевом поведении.

Одним из эффективных средств развития речевой активности младших дошкольников является использование в воспитательно-образовательном процессе произведений устного народного творчества. В процессе ознакомления с поговорками, пословицами, загадками, колыбельными песнями, считалочками и другими фольклорными произведениями младшие дошкольники познают красоту родного языка, учатся видеть прекрасное, в окружающей действительности, приобщаются к культурным ценностям своего народа, развивают связную речь, обогащают словарный запас, учатся правильно строить предложения, корректно задавать вопросы и отвечать на них.

В педагогической практике основными методами и приемами развития речевой активности младших дошкольников на основе использования произведений устного народного творчества являются:

1. Наглядный метод: наблюдения за живыми объектами; наблюдения в природе; рассматривание игрушек, предметов, картин, иллюстраций; изобразительная наглядность и т.д.

2. Словесный метод: чтение и заучивание произведений устного народного творчества (потешек, прибауток, считалочек, стихов, сказок и т.д.) с использованием наглядности.

3. Практический метод: дидактические игры; дидактические упражнения; хороводные игры; игры-драматизации; инсценировки; игры-сюрпризы; игры с правилами и т.д. [2].

Помимо этого, для развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста посредством использования произведений устного народного творчества могут использоваться три группы методов, направленных:

1) на активизацию непосредственно деятельности детей, которая способствует речевой активности (подражательная деятельность, этюды, подвижные и дидактические игры и т.д.);

2) на активизацию компонентов речевой деятельности (мотивирующие игры, использование скороговорок, чистоговорок и т.д.);

3) на активизацию речи в разных видах деятельности (отгадывание загадок о предметах и объектах, создание проблемных ситуаций, организация элементарной поисковой деятельности и т.д.) [3].

Методика ознакомления младших дошкольников с произведениями устного народного творчества предполагает использование предметов наглядно-прикладного искусства и музыкальных инструментов. Использование потешек, поговорок, прибауток, считалок, загадок и т.д. только тогда обеспечивает систематический подход к

ознакомлению с окружающим миром, когда их содержание ориентировано на человека, его виды деятельности и конкретные действия.

В процессе ознакомления младших дошкольников с устным народным творчеством на занятиях по развитию речи и вне их, используя методы и приемы педагогической работы для развития речи детей младшего дошкольного возраста, педагог закладывает предпосылки к обучению и формирует благоприятные условия для организации образовательного процесса. Таким образом, произведения устного народного творчества являются эффективным средством развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста.

С целью разработки модели развития речевой активности младших дошкольников, на основе использования произведений устного народного творчества было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 102 с дошкольным образованием города Макеевки» (далее – МБОУ «Средняя школа № 102 с дошкольным образованием»). Разработка модели осуществлялась с учетом полученных результатов диагностики речевого развития младших дошкольников.

В процессе диагностики уровня речевого развития младших дошкольников использовались две методики:

1. Методика диагностики речевого развития младших дошкольников О. С. Ушаковой [4], направленная на диагностику умения пересказывать знакомый текст, образовывать названия детенышей животных, употребляя имя существительное в родительном падеже единственного и множественного числа, понимания и правильного употребления пространственных предлогов.

2. Методика диагностики речевого развития младших дошкольников М. В. Савченко, Л. Н. Котовой, Н. В. Губановой [5, с. 29-30], направленная на диагностику словарного запаса и грамматического строя речи.

Результаты диагностики по указанным методикам показали, что 48% младших дошкольников имеют низкий уровень сформированности речевой активности, 35% детей имеют средний уровень сформированности речевой активности, 17% детей имеют высокий уровень сформированности речевой активности. Полученные результаты приведены на рис. 1.

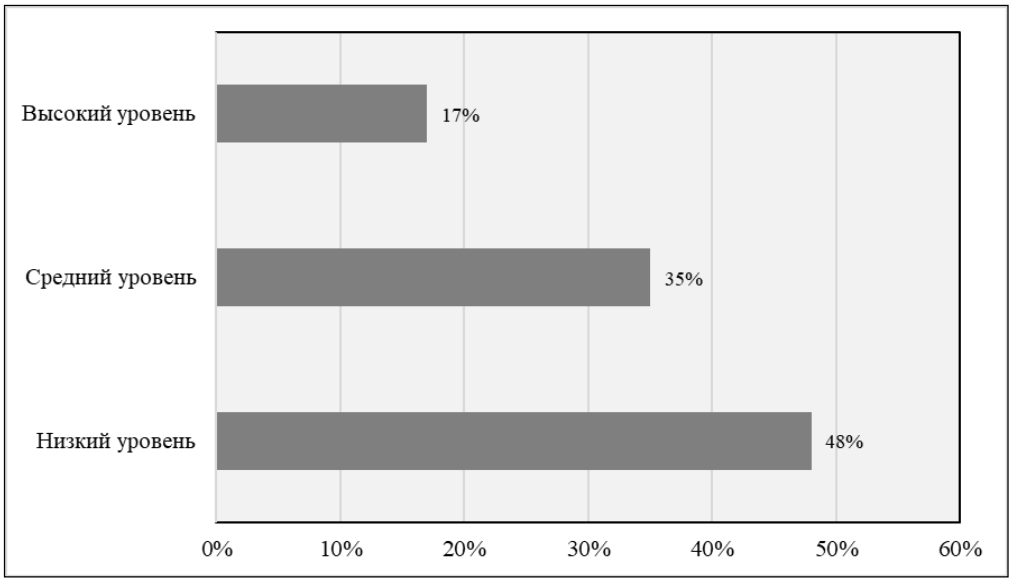


Рис. 1 – Результаты диагностики уровня сформированности речевой активности младших дошкольников

Таким образом, результаты диагностики уровня сформированности речевой активности младших дошкольников МБОУ «Средняя школа № 102 с дошкольным образованием» показали, что у детей выявлен преимущественно низкий уровень, т. е. у дошкольников возникают затруднения при пересказе русской народной сказки «Курочка Ряба», сложности в понимании и употреблении пространственных предлогов, образовании названий детенышей животных, употреблении имен существительных в родительном падеже единственного и множественного числа, недостаточно сформирован грамматический строй речи и словарный запас.

С целью развития речевой активности младших дошкольников разработана модель развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста на основе использования произведений устного народного творчества. Разработанная модель содержит три компонента:

1. Целевой компонент, включающий определение цели и задач реализации модели.
2. Содержательно-процессуальный компонент, в составе которого определены принципы использования произведений устного народного творчества, формы организации работы по развитию речевой активности младших дошкольников, методы и приемы развития речевой активности, разработан комплект дидактического материала по развитию речевой активности на основе использования произведений устного народного творчества, определены направления развития речевой активности младших дошкольников.
3. Результативно-оценочный компонент, включающий критерии уровня развития речевой активности младших дошкольников, а также диагностический инструментарий по выявлению уровня сформированности речевой активности детей младшего дошкольного возраста.

При реализации модели развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста, на основе использования произведений устного народного творчества используются разнообразные формы организации работы в образовательном процессе:

1. Ежедневное чтение произведений устного народного творчества: сказок, потешек, песен, прибауток, загадок и т.д.
2. Организация организованной образовательной деятельности по изучению произведений устного народного творчества.
3. Тематические беседы по произведениям устного народного творчества.
4. Совместное рассматривание иллюстраций, книг, картин, отражающих смысл и сущность произведений устного народного творчества.
5. Театрализация русских народных сказок куклами, настольным и пальчиковым театром, театром игрушки и картинок.
6. Пение на занятиях, в игровой деятельности и режимных моментах песенок, потешек.
7. Слушание детских песенок, русских народных сказок и других произведений устного народного творчества из фонотеки, которое способствует обогащению детского словаря новыми словами и выражениями [6].
8. Взаимодействие педагогов и родителей к по приобщению младших дошкольников к устному народному творчеству.

Наблюдения показали, что комплексное использование перечисленных форм работы по развитию речевой активности детей на основе использования произведений устного народного творчества способствовало расширению словарного запаса младших дошкольников, формированию грамматического строя и звуковой культуры речи, развитию связной речи.

С целью развития речевой активности младших дошкольников на основе использования произведений устного народного творчества в комплект дидактического материала были включены и организованы следующие формы работы по развитию речевой активности:

1. Организованная образовательная деятельность по развитию речевой активности и ознакомлению младших дошкольников с произведениями устного народного творчества на тему: «Зайчик в гости к нам пришел» с целью - приобщение младших дошкольников к устному народному творчеству, развитие речевой активности на основе использования произведений устного народного творчества.

2. Организованная образовательная деятельность по развитию речевой активности младших дошкольников на основе использования произведений малых жанров устного народного творчества на тему: «Петушок-петушок, золотой гребешок». - развитие речи и ознакомление младших дошкольников с малыми жанрами устного народного творчества.

3. Организованная образовательная деятельность по развитию речевой активности младших дошкольников на основе использования произведений устного народного творчества на тему: «Едем в гости к бабушке на вкусные оладушки» с целью развитие речевой активности младших дошкольников на основе использования произведений устного народного творчества.

4. Организованная образовательная деятельность по развитию речевой активности младших дошкольников с элементами устного народного творчества на тему «Лесные жители». Цель которого формирование представления о диких животных посредством использования произведений устного народного творчества.

5. Организованная образовательная деятельность по развитию речевой активности на основе использования хороводных игр и произведений устного народного творчества на тему: «Наши любимые сказки и хороводы». Цель: развитие речи детей младшего дошкольного возраста посредством устного народного творчества.

В воспитательно-образовательном процессе в партнерской деятельности использовали комплект дидактического материала, в который были включены загадки, песни, потешки, прибаутки, скороговорки, колыбельные песни перед дневным сном и т.д.

Для формирования звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста в содержательно-процессуальный компонент разработанной модели включены игровые упражнения на отработку дикции (заучивание скороговорок); упражнения, способствующие совершенствованию силы голоса (колыбельные песни, прибаутки, потешки); упражнения на совершенствование темпа речи (поговорки, потешки, считалочки, скороговорки); упражнения на совершенствование тембра голоса (прибаутки, поговорки, пословицы, заклички, потешки); упражнения на совершенствование мелодики речи и ее интонационной выразительности (пословицы, небылицы) [7].

Моделью развития речевой активности младших дошкольников предусматривается создание педагогических условий, способствующих формированию и активизации словарного запаса детей, грамматического строя речи, развитию звуковой культуры речи, связной речи: создание предметно-развивающей речевой среды; обеспечение речевой мотивации младших дошкольников; научно-методическое обеспечение педагогов и родителей в вопросах развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста; использование инновационных методов обучения в развитии речи младших дошкольников (элементы ТРИЗ в развитии речевой активности детей, интегрированный подход в построении образовательного процесса использование одной тематики во всех блоках работы (развитие речи, развитие элементарных

математических представлений, конструирование, аппликация и т.д.)).

Таким образом, разработанная модель охватывает основные направления педагогической деятельности по развитию речевой активности младших дошкольников на основе использования произведений устного народного творчества и включает целевой компонент, содержательно-процессуальный компонент, результативно-оценочный компонент. Моделью предусматривается использование произведений устного народного творчества с целью развития речевой активности детей не только в ходе специально организованных занятий, но в процессе режимных моментов и других видов деятельности младших дошкольников. Комплексное использование произведений устного народного творчества в воспитательно-образовательном процессе способствует активизации речевой деятельности детей младшего дошкольного возраста и более интенсивному развитию речевой активности.

Выводы. Проведенное исследование по проблеме развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями устного народного творчества позволило установить, что речевая активность представляет собой устойчивое свойство личности ребенка, которое проявляется в способности воспринимать и понимать речь окружающих людей, самостоятельном, инициативном использовании речи в практике общения; активном стремлении овладеть языком; инициативном речевом поведении. В ходе опытно-экспериментального исследования выявлено, что у большинства младших дошкольников МБОУ «Средняя школа № 102 с дошкольным образованием» речевая активность является недостаточно развитой. В связи с этим нами разработана модель развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста на основе использования произведений устного народного творчества, включающая целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный компоненты. Реализация модели позволит развивать речевую активность младших дошкольников в интересной и наиболее приемлемой для детей форме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зотова И.В., Громова И.Г. Сущность и характеристика речевой активности детей младшего дошкольного возраста // EUROPEAN SCIENCE. 2018. № 4 (36). С. 60-63.
2. Махова Ф.Н. Методы и приемы развития речи детей раннего возраста // Проблемы педагогики. 2021. № 3 (54). С. 38-39.
3. Поруц Ю.Г. Методы и приемы активизации речевой деятельности детей дошкольного возраста // ДефектологияПроф. 2021. № 6. С. 32-34.
4. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие. М.: Владос, 2013. 287 с.
5. Савченко М.В., Котова Л.Н., Губанова Н.В. Диагностика индивидуального развития детей дошкольного возраста. 2-е изд., испр. и доп. Донецк: Истоки, 2020. 80 с.
6. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. М.: Просвещение, 2018. 272 с.
7. Березовская Т.Н. Устное народное творчество как средство развития речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Совушка. 2017. № 4 (10). URL: https://kssovushka.ru/zhurnal/10/725-ustnoe-narodnoe-tvorchestvo-kak-sredstvo-razvitiya-rechi-detei-srednego-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-realizatsii-fgos-do/ (дата обращения: 21.01.2022).

DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY OF CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF FAMILIARIZATION WITH THE WORKS OF ORAL FOLK ART

Annotation. This article discusses topical issues of the development of speech activity of children of younger preschool age in the process of familiarization with the works of oral folk art. Various points of view on understanding the essence of the concept of "speech activity", methods of developing speech activity of younger preschoolers based on the use of works of oral folk art are considered. The article presents the results of an experimental study on the development of speech activity of children of younger preschool age through

familiarization with works of oral folk art, describes the author's model of the development of speech activity of younger preschoolers based on the use of works of oral folk art.
Keywords: speech development, speech activity, oral folk art, model of speech activity development, junior preschooler.

Bababekova O. N.
Scientific adviser: Kotova L. N., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: bababekova85@bk.ru

УДК 376.1

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Баранова О.Д.
Научный руководитель: Кузьмина В.А., ст. преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье представлена информация о понятии и актуальности компетентностного подхода в современном образовании. Раскрыты основные жизненные компетенции, которые необходимо сформировать у ребёнка с нарушениями психофизического развития. Рассмотрены условия, необходимые для формирования у детей с ограниченными возможностями здоровья жизненных компетенций.
Ключевые слова: компетентностный подход, жизненные компетенции, дети с ограниченными возможностями, социализация.

Согласно Закону ДНР «Об образовании», дети с ограниченными возможностями здоровья имеют равное со всеми право на образование. Главная задача современной школы - создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования всеми гражданами, независимо от состояния психического и/или физического здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, а также условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим основной целью современной специальной педагогики является социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, формирование у них социально-значимых умений и .навыков, воспитание духовно-нравственных качеств [1].

В соответствии с Государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также с Государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)личностные результаты освоения детьми с ОВЗ адаптированной основной образовательной программы включают овладение обучающимися компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию [2], [3].

Таким образом, посредством нормативно-правовых актов общество сформулировало новые требования к образованию детей, поставив на первое место обучение компетенциям, и компетентностный подход стал результатом новых требований, предъявляемых к качеству образования. Можно отметить, что стандартной схемы «знания — умения - навыки» для определения соответствия выпускника школы запросам общества уже недостаточно, традиционные ЗУНы сегодня уступают позиции компетенциям.

Суть этого подхода в том, что цели обучения представляют собой триаду — «умение действовать», «умение быть» и «умение жить». Использование компетентностного подхода позволяет ликвидировать несоответствие между существующим образованием и реальными образовательными потребностями общества. Следовательно, идею компетентностно-ориентированного образования на сегодняшний день необходимо рассматривать как один из наиболее адекватных ответов системы образования на новый социальный заказ.

Отечественные авторы рассматривают компетентностый подход с разных позиций.

Так, Е.Я. Коган считает, что это принципиально новый подход, который требует пересмотра отношения к позиции учителя, к обучению учащихся; этот подход должен привести к глобальным изменениям от изменения сознания до изменения методической базы[4].

Компетентностный подход, по мнению О.Е. Лебедева, – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [5].

А.Г. Бермус подчеркивает, что компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов (культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного и др.); компетентностный подход, применительно к российской теории и практике образования, не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин (в том числе, лингвистики, юриспруденции, социологии и др.)[6].

Д.А. Иванов отмечает, что компетентностный подход – это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда, подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях [7].

Использование компетентностного подхода в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, в деятельности учителей, в том числе специалистов системы специального образования.

Основной ценностью становится не усвоение суммы знаний, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать творчески в типичных и нестандартных ситуациях, способных самостоятельно и на профессиональном уровне выполнять определенные виды работ на массовых производственных предприятиях в условиях обычного трудового коллектива, т.е. формирование компетенций. Те умения, которые помогают людям ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной, личной и общественной жизни, достигая поставленных целей, стали называть ключевыми компетенциями.

Формирование личности, способной к реализации своих возможностей, здоровой, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни и быть счастливой — такова подлинная цель и критерии успешности современного

образования, что в полной мере соответствует целям и задачам обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Значимость компетентностного подхода в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, а также недостаточная разработанность проблемы применения данного подхода в обучении детей с ОВЗ позволяют считать его использование в современной специальной педагогике актуальной.

Одной из ключевых задач, стоящих перед специальными школами для детей с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для успешной интеграции в общество каждого ребёнка. Как отмечает О.С. Кузьмина, решение этой задачи требует от педагогов поиска методических путей, коррекционных приёмов, специальных средств, ориентированных на обогащение социального опыта школьников с нарушениями психофизического развития, на преодоление у них вторичных отклонений в развитии, на целенаправленное формирование жизненных компетенций [8].

Жизненные компетенции - это система способностей субъекта адекватно действовать в различных социальных ситуациях, самостоятельно принимать верные решения и нести ответственность за собственные поступки[8].

Так, к числу таких способностей могут быть отнесены следующие:

– ясно выражать свою просьбу, желание, потребность;
– сообщать о своих достижениях, друзьях, наиболее значимых событиях жизни;
– пользоваться предложенной помощью и при возникновении необходимости оказывать её самому;
– организовывать свой досуг в свободное от уроков и коррекционных занятий время (посещение кружков, секций, чтение книг, просмотр детских телепередач и др.);
– соблюдать правила культуры поведения в общественных местах;
– оценивать последствия своих поступков, высказываний;
– разрешать конфликты со сверстниками и др.

Безусловно, формирование у ребёнка с ОВЗ жизненных компетенций успешнее осуществляется в условиях инклюзивной практики, что отмечается в исследовании Т.Ю. Четвериковой. Однако ребёнок с ограниченными возможностями здоровья не всегда может овладеть общим с нормально развивающимися сверстниками образовательным стандартом в одни и те же сроки и в том же объёме [9]. В данной связи для детей с нарушениями психофизического развития требуются специфические пути формирования жизненных компетенций, а также особые средства развития адекватного поведения, соответствующего принятым и закрепленным в обществе нормам этики, морали, нравственности.

Успешность коррекционно-педагогической работы по формированию у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья жизненных компетенций может быть обеспечена при создании ряда условий. Их соблюдение должно осуществляется не только в специальной или инклюзивной школе, но и за её пределами силами всех участников образовательного процесса: учителей, воспитателей, родителей, других родственников обучающихся и т.д.

Так, принципиально важно создать благоприятный психологический климат в классе. Это предусматривает формирование дружеских отношений в детском коллективе. Следует побуждать школьников вступать в коммуникативное взаимодействие, при возникновении необходимости - просить помощи у сверстников и самим оказывать им посильную помощь. Этому может способствовать организация деятельности на уроках в парах, в группах. При таких организационных формах работы

у детей неизбежно возникает потребность договариваться, спрашивать и отвечать на вопросы одноклассников, вместе с ними принимать решения, самостоятельно находить выход из конфликтных ситуаций.

Ряд уроков, а также часть воспитательных мероприятий целесообразно проводить за рамками школы. В настоящий период времени не только не теряют, но и всё большую значимость получают экскурсии в музей, парк, районную библиотеку и т.д. Однако такого рода мероприятия только в том случае будут способствовать формированию у детей с ОВЗ жизненных компетенций, если в тех организациях, которые посещают учащиеся, будут инициированы их контакты с окружающими людьми. Например, можно заранее договориться с экскурсоводом (библиотекарем или работником иной сферы) о предстоящей встрече, о содержании и способах его взаимодействия с детьми. Такие встречи позволяют приобщать детей с ОВЗ к национальным культурным традициям, вырабатывать у учеников потребность поддерживать взаимодействие с окружающими людьми и действовать в соответствии с общественными нормами нравственности, морали.

Также формированию у детей с ОВЗ жизненных компетенций способствует посещение кружковых и факультативных занятий. Целесообразно, чтобы такие занятия проводились не только в школе, но и в учреждениях дополнительного образования. В последнем случае у каждого ребёнка с нарушениями в развитии появляется реальная возможность находиться совместно со здоровыми сверстниками, активно взаимодействовать с ними, заимствуя у ровесников приемлемые формы поведения. В данной связи правомерно говорить о том, что инклюзивная практика ребёнка с ограниченными возможностями здоровья вполне уместна в системе дополнительного образования.

Вопрос о посещении ребёнком с нарушениями в развитии кружковых, факультативных и иных занятий необходимо решать совместно с его родителями, отказываясь от формального подхода к выбору видов деятельности для того или иного ученика. Именно родители могут указать на то, к чему ребёнок испытывает особый интерес, где он сможет с наибольшим эффектом себя реализовать.

Непосредственно в организации дополнительного образования важно создать все условия, чтобы дети с ОВЗ находились не просто рядом со здоровыми сверстниками, а активно взаимодействовали, сотрудничали с ними. Например, можно предложить детям выполнение совместной работы, какого-либо коллективного творческого задания и т.п. Только в таких условиях дети с ОВЗ могут накапливать положительный социальный опыт, перенимая его не только от взрослого в рамках диады «педагог - ребёнок», но и от сверстника, то есть в рамках диады «ребёнок - ребёнок». В ходе урочной и внеурочной деятельности важно создавать условия для освоения детей с ограниченными возможностями здоровья социальных ролей, а также широкого спектра культурных норм [9].

Таким образом, работа по формированию у детей с ограниченными возможностями здоровья жизненных компетенций является важным звеном в образовательном процессе специальной школы. Для успешной реализации данной работы требуется регулярно включать обучающихся с ОВЗ в доступные для них области бытовой, индивидуальной и общественно значимой деятельности (с учётом личных интересов и возможностей каждого ребёнка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Об образовании [Электронный ресурс] : Закон ДНР № 55-IНС от 19 июн. 2015 г. : действующ. ред. // Официальный сайт Народного Совета Донецкой Народной Республики. - Электрон. дан. - Донецк,

2022. - Режим доступа: https://dnrsovet.su/zakon-dnr-ob-obrazovanii. - Дата обращения: 05.02.2022. - Загл. с экрана.
2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : Приказ МОН ДНР № 122-НП от 07 авг. 2020 г.// Официальный сайт Государственной информационной системы нормативных правовых актов Донецкой Народной Республики. - Электрон. дан. - Донецк, 2022. - Режим доступа: https://gisnpa-dnr.ru/npa/0018-122-np-2020080. - Дата обращения: 05.02.2022. - Загл. с экрана.
3. Государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : Приказ МОН ДНР № 123-НП от 07 авг. 2020 г.// Официальный сайт Государственной информационной системы нормативных правовых актов Донецкой Народной Республики. - Электрон. дан. - Донецк, 2022. - Режим доступа: https://gisnpa-dnr.ru/npa/0018-123-np-20200807/#0018-123-np-20200807-s. - Дата обращения: 05.02.2022. - Загл. с экрана.
4. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования /Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию/ Под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001.
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 3–12
6. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". 2005. URL: http://vestnik.mednet.ru/content/view54/30/ (дата обращения: 01.02.2022).
7. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКиПРО, 2003. – 101 с.
8. Кузьмина, О.С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. 2014. № 5.1 (53). С. 365 – 370.
9. Четверикова, Т.Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем. 2015 № 8 (52). С. 226 – 242.

MODERN ASPECTS OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article provides information about the concept and relevancy of the competence-based approach in modern education. The basic life competencies that need to be formed in a child are revealed. The necessary prerequisites for the formation of life competencies in children with disabilities are assessed.
Keywords: competence-based approach, life competencies, children with disabilities, socialization.

Baranova O.D.
Scientific adviser: Kuzmina V.A., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail:ob568089@gmail.com

УДК 37.026.6

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бондаренко Ю.Ю.
Научный руководитель: Приходченко Е.И. д. пед. н., профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация: В данной статье рассматривается читательский интерес как педагогическая категория, уточняется роль чтения в жизни школьников, предъявляются требования к уровню сформированности читательских интересов.
Ключевые слова: младший школьник, читательские интересы, интерес к книге, начальная школа.

Актуальность. В современном мире, несмотря на быстроразвивающиеся информационные технологии, где книга остаётся источником знаний, собеседником и наставником как для взрослого, так и для ребёнка. Но под натиском медиакультур меняется статус и круг чтения. Чаще учащиеся стали обращаться в библиотеку за поиском учебной информации, нежели для поиска литературы «для души». Именно младший школьный возраст является сензитивным периодом для возникновения положительного отношения к чтению. Читательские интересы, по нашему мнению, являются показателями сформированности личности, её интересов и способностей. В связи с этим можно говорить о формировании читательских интересов не только как педагогической проблеме, но и различного рода проблеме социальной направленности.

Трудно переоценить значение литературного чтения в решении задач образования, развития и воспитания обучающихся, особенно в наше время, когда современная жизнь с СМИ разрушает нравственные ценности сложившиеся веками, нежели утверждает их в сознании школьников.

Рассмотрим, что понимается под понятием «читательский интерес». Е.И. Бушнина читательский интерес понимает как «следующую ступень читательской зрелости» [1, с. 37]. Указывая, что эта степень на порядок серьёзнее, которая обязательно предполагает наличие у читателя устойчивого интереса к книгам, но из него прямо не вытекает.

Многие исследователи и педагоги находят причины падения читательского интереса в следующих факторах:

- отрицательная роль воздействия средств массовой информации ежедневное времяпрепровождение перед телевизором или компьютером, к сожалению, подменяет чтение книг;
- изменение общественно-социальной жизни, в процессе которой родители перестали ответственно относиться к воспитанию детей;
- кардинальное изменение отношения взрослого-родителя к необходимости совместного с ребенком, поступившим в первый класс, чтения (резко сокращается чтение взрослого человека ребёнку);
- нехватка сформированной системы конкретного, четкого понимания необходимости формирования читательской деятельности школьников.

Целью данной статьи является выявление требований к уровню сформированности читательских интересов у младших школьников на основе изучения теоретических источников. Нами было выделено два направления в вопросе исследования читательского интереса: широкий и узкий. Можно отметить, что их основным различием является количество критериев: так у сторонников узкого подхода имеют место 2-3 критерия, сторонники широкого подхода говорят о наличии 6 и более критериев. Среди сторонников узкого подхода можно выделить таких исследователей, как: Л.Г. Жабицкая [2, с. 67], Н.Д.Молдавская [3, с. 118], широкий достаточно хорошо представлен в трудах М.П. Воюшиной [4, с. 76] и Т.В.Рыжковой [5, с. 125]. Несмотря на разногласия в количестве критериев читательского интереса у младших школьников, абсолютно все вышеназванные педагоги-теоретики особое внимание уделяют уровню восприятия литературного источника. Важным для всех них также является такой показатель как речевое развитие и его уровни сформированности у младших школьников. Существуют некоторые характеристики, которым внимание уделяют лишь некоторые из перечисленных выше ученых. К таким критериям можно отнести: объем литературных знаний, умение анализировать произведение, начитанность.

Вопрос формирования читательского интереса всегда волновал преподавателей начальной школы. Его формирование проходит с учетом возрастных особенностей школьников. В процессе наблюдения за учебным процессом и понимания роли педагога

в нем были сделаны выводы о том, что процесс, направленный на развитие читательского интереса у детей младшего школьного возраста реализуется не в системе, а эпизодически. Одним из направлений работы учителя начальных классов должно быть создание условий для привития читательского интереса у детей младшего школьного возраста. В процессе работы по формированию читательского интереса у детей младшего школьного возраста должны быть решены следующие задачи:

- развитие интереса к чтению (самостоятельного, инициативного) в процессе использования разнообразных форм урочной и внеклассной деятельности;
- развитие читательской компетентности детей младшего школьного возраста посредством организации литературных игр, творческих конкурсов, занятий с элементами театрализации;
- побуждение детей к творчеству.

Под читательской компетентностью понимают знания, умения и навыки, определяющие положительное отношение к чтению и позволяющие обучающемуся ориентироваться во всем многообразии литературных источников. По Е.Л. Гончаровой, критериями читательского интереса можно считать следующие [6, с. 8]:

- «активную познавательную направленность;
- положительное эмоционально – окрашенное отношение к чтению; творческие проявления в привлекательной для ребенка деятельности. Исходя из этого, показателями читательского интереса младших школьников являются:
- положительное отношение к чтению (люблю читать);
- заинтересованность конкретными книгами (хочу читать эти книги);
- увлечение самим процессом чтения (не могу оторваться от книги);
- стремление поделиться с другими радостью от общения с книгой (хочу, чтобы другие об этой книге узнали). »

В основе работы с детьми младшего школьного возраста по развитию читательского интереса лежат основополагающие принципы системно-деятельностного подхода:

- принцип учета сензитивных периодов развития;
- принцип определения «зоны ближайшего развития» и организации в ней совместной деятельности детей и взрослых;
- принцип мотивации высокого уровня любых видов деятельности;
- принцип безусловной рефлексивности различных видов деятельности;
- принцип сотрудничества при организации различных форм деятельности;
- диалогический принцип.

Приблизительный схематический план по работе над формированием читательского интереса у младших школьников доступен для понимания в виде урока по литературному чтению. Этот вид уроков способствует формированию интереса к литературе вообще и к чтению в частности, а также прививает младшим школьникам знания, умения и навыки, необходимые для дальнейшего всестороннего развития.

Определение смысла продуктивной деятельности педагога заключается в понимании необходимости преобразования любопытства в любознательность, развитию понимания логически связанных цепочек событий. Именно в этом ключе в дальнейшем происходит процесс формирования и закрепления сформированной привычки или навыка вдумчивого чтения и ,как следствие, грамотный и эффективный и полноценный читатель. В младшем школьном возрасте, в связи с психоэмоциональными особенностями детей можно с полной уверенностью утверждать о преимуществе уроков в виде игры, путешествия, сказки, квеста и им подобные. Также более эффективными, чем стандартизированные задания, можно считать различные формы заданий,

направленные на различные виды работы над текстами, а также на формирование навыков выразительного чтения.

В качестве примера таких нестандартных заданий можно предложить небольшие инсценировки, прочитывание отрывка текста друг за другом по цепочке по предложению, или по абзацу, чтение по ролям, чтение с одновременным сопоставлением прочитанного отрывка с рисунком. Предмет «Литературное чтение» в начальных классах школы – это прежде всего дисциплина, призванная в первую очередь развить навык чтения и направленная на формирование читательской компетентности, кроме этого предмет «Литературное чтение» призван научить детей знать, понимать и разбираться в художественной литературе и в ее жанрах.

В связи с вышесказанным, нами были отобраны следующие критерии, играющие основную роль в формировании читательского интереса у детей младшего школьного возраста:

- присутствие положительно окрашенного отношения к чтению;
- устойчиво сформированные, ярко выраженные потребности и мотивы к чтению литературы;
- возможность чтения литературных источников разнообразной тематики, жанров;
- наличие навыка ориентации в наборе литературных источников, умения сделать выбор в пользу определенной книги по нужному параметру (жанр, тематика), уметь объяснить и доказать свой выбор, сформулировать свое отношение к прочитанному;
- умение извлекать полезную информацию из прочитанных текстов различных жанров и пользоваться ею.

Уроки литературного чтения должны развивать у школьников интерес к книге и любовь к чтению, а также прививать им полезные в будущем знания, умения, навыки. В настоящее время существует два направления обучения чтению детей младшего школьного возраста: формирование читателя и приобщение к литературе как особому виду искусства. Именно учитель способен синтезировать эти направления при организации уроков литературного чтения. Творческим чтением движет любознательность. Назначение работы учителя – способствовать перерастанию любопытства в любознательность, помогать читателю не останавливаться на запоминании фактов, а искать их логику, обусловленность, причинность. Таким образом, постепенно формируется привычка и навык полноценного вдумчивого чтения и грамотный читатель. К окончанию начальной школы будет обеспечена готовность детей к дальнейшему обучению, достигнут необходимый уровень читательской компетентности, речевого развития, сформированы универсальные действия, отражающие учебную самостоятельность и познавательные интересы.

Важным моментом при формировании положительного интереса к чтению учащихся младших классов выступает правильное и чёткое построение учебного процесса и разнообразие его форм и методов. Целенаправленная и должным образом организованная работа по развитию интереса к чтению у младших школьников призвана сформировать читательский интерес, а также умение работать с художественным словом, умению анализировать, соотносить факты, логически рассуждать, корректно выстраивать высказывания и суждения о прочитанном, кроме того способствует образованию первоначальных навыков к самостоятельной исследовательской деятельности.

Таким образом, сформированность читательского интереса младших школьников определяется по таким критериям, как:

1) наличие эмоционального отношения к процессу чтения;

2) устойчивость доминирующих потребностей и мотивов к чтению художественного произведения;

3) потребность в чтении литературных произведений определенной тематики, жанров;

4) умение ориентироваться в группе книг, выбрать среди них книгу с заданными параметрами (жанр, тематика), объяснить своё отношение к книге, высказать мнение о прочитанном;

5) способность извлекать и пользоваться необходимой информацией из прочитанных текстов различных жанров.

Предмет «Литературное чтение» в начальных классах школы это прежде всего дисциплина, призванная в первую очередь развить навык чтения и направленная на формирование читательской компетентности, кроме этого предмет «Литературное чтение» призван научить детей знать, понимать и разбираться в художественной литературе и в ее жанрах. Дисциплина литературное чтение обязана сформировать УУД, т.е. совокупность действий учащихся, которая была бы в состоянии сохранить культурную индивидуальность, социальную компетентность, толерантность, возможность к самостоятельному усвоению знаний и умений. К окончанию четвертого класса школы у учащихся должна быть сформирована готовность к переходу в среднее звено школы, а этот процесс невозможно представить без сформированной готовности к дальнейшему, более сложному обучению, именно поэтому так важны хорошо сформированные навыки чтения, читательского интереса, а также УУД, в результате которых отражается определенного рода самостоятельность и интерес к познавательной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бушнина, Е.И. Формирование читательских интересов у младших школьников. Пособие для учителя./Е.И. Бушнина//. – М., 2008. – 59 с.
2. Жабицкая, Л.Г.Восприятие художественной литературы и личность: Лит. развитие в юности/Л.Г.Жабицкая// – Кишинев : Штиинца, 1974. –132 с.
3. Молдавская, Н.Д.Литературное развитие младших школьников в процессе обучения: теоретические вопросы: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02. – Москва, 1974. – 424 с.
4. Воюшина, М.П. Чтение как речевая и эстетическая деятельность. Монография /М.П. Воюшина. – Санкт-Петербург: Сударыня,2007. – 320 с.
5. Рыжкова, Т.В. Проектирование уроков литературы. Учебное пособие/Т.В. Рыжкова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. –381 с.
6. Гончарова, Е.Л. Безумное чтение у младших школьников: Кто виноват? и Что делать?/ Е.Л. Гончарова// – М.: 2009. – 40 с.

MODERN REQUIREMENTS FOR THE LEVEL OF FORMATION OF READING INTERESTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. This article examines the reader's interest as a pedagogical category, clarifies the role of reading in the lives of schoolchildren, and sets requirements for the level of formation of readers ' interests.
Keywords: primary school student, reading interests, interest in the book, primary school.

Bondarenko Y. Y.
Scientific adviser: Prikhodchenko, E. I., doctor of pedagogical Sciences. Ph. D., Professor
«Donetsk National University»
E-mail: 01julia09@mail.ru

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бундур А. В.
Научный руководитель: Вергазова Л. Г., к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматриваются теоретические аспекты формирования навыков выразительного чтения у младших школьников. Изучены взгляды различных ученых на интерпретацию понятия «выразительное чтение», приведены признаки выразительного чтения, рассмотрены методы и приемы формирования навыков выразительного чтения у младших школьников, выделены принципы и условия успешного формирования навыков выразительного чтения.
Ключевые слова: выразительное чтение, навык, младший школьник, творческий подход, партитура.

Формирование навыков выразительного чтения у младших школьников является важной задачей начального общего образования. Актуальность выбранной темы исследования объясняется тем, что в настоящее время наблюдаются негативные тенденции: младшие школьники значительно меньше читают по сравнению с предыдущими поколениями, а репертуар чтения ограничивается, как правило, программными литературными произведениями, что отражается не только на технической стороне чтения, но и на смысловой, художественной. Ввиду этого, у школьников возникают сложности в восприятии и понимании смысла художественных произведений, определении главной мысли, передаче эмоционального состояния героев и отношения автора к различным персонажам, использовании различных средств выразительности, умении управлять голосом, тоном, тембром, ритмом речи и т.д. Решить данную проблему можно лишь акцентируя внимание на формировании навыков выразительного чтения у детей.

Изучению проблемы формирования навыков выразительного чтения у детей младшего школьного возраста уделяли внимание многие педагоги и психологи. Особый вклад в исследование сущности выразительного чтения внесли Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, А. Л. Ситченко, В. В. Гладышев, Г. В. Васильева, О. В. Кубасовой, Т. В. Рыжкова, М. А. Рыбникова, Л. А. Горбушина и др. Изучению смысловой и технической стороны выразительного чтения посвятили свои научные труды С. Г. Калашникова, В. П. Острогорский и др. Выразительное чтение, как наиболее эффективное средство нравственного и эстетического воспитания школьников, рассматривали Л. А. Павлова и Т. П. Рудыка. Приоритетность исследования проблемы формирования навыков выразительного чтения у младших школьников закреплена в Государственном образовательном стандарте начального общего образования Донецкой Народной Республики [1], Примерной основной образовательной программе начального общего образования [2], Примерной основной образовательной программе по учебному предмету «Литературное чтение. 1-4 классы» [3] и других документах. Однако, несмотря на достаточное количество исследований в данном направлении, проблема формирования навыков выразительного чтения у младших школьников остается нерешенной – требуется поиск наиболее эффективных средств обучения детей выразительному чтению на уроках литературного чтения.

Целью исследования является изучение процесса формирования навыков выразительного чтения у младших школьников, определение наиболее эффективных методов, приемов и условий формирования навыков выразительного чтения у детей младшего школьного возраста.

Изучение проблемы формирования навыков выразительного чтения у младших школьников показало, что однозначного понимания сущности понятия «выразительное чтение» в психолого-педагогической литературе не существует. Так, по мнению Б. М. Бим-Бад, выразительное чтение представляет собой искусство воссоздания в живом слове мыслей и чувств, которым наполнено художественное произведение, а также выражение отношения исполнителя к произведению [4, с. 46].

Иной точки зрения придерживаются Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, которые под выразительным чтением предлагают понимать чтение вслух с четким соблюдением норм литературного произношения, при котором передается идейно-образное содержание текста. Указанные авторы настаивают на том, что выразительное чтение необходимо рассматривать, прежде всего, как средство обучения языку [5, с. 56].

Л. Н. Юмсунова, дополняя определение Б. М. Бим-Бад, указывает, что выразительное чтение – это искусство воссоздания в живом слове чувств и мыслей, которыми наполнено художественное произведение, выражение собственного отношения читателя к произведению при соблюдении общепринятых норм литературного произношения» [6, с. 20]. В приведенном определении Л. Н. Юмсуновой видно, что в процессе выразительного чтения внимание акцентируется, прежде всего, на соблюдении установленных норм литературного произношения.

М. А. Рыбникова в проведенных исследованиях пришла к выводу, что выразительное чтение является первостепенной и главной формой конкретного, наглядного обучения литературе. При этом, указанный автор выразительное чтение определяет как одну из особых возможностей проникнуть в глубину и саму суть художественного произведения. М. А. Рыбникова полагает, что выразительное чтение позволяет младшим школьникам учиться понимать внутренний мир героев произведения [7, с. 138-139].

С другой позиции выразительное чтение рассматривают А. Л. Ситченко и В. В. Гладышев. Указанные авторы настаивают на процессуальном характере выразительного чтения: «выразительное чтение является особым процессом литературно-художественной коммуникации посредством текста произведения, а также результатом качественно проведенного анализа и синтеза прочитанного, свидетельством культуры речи обучающихся».

С точки зрения умений, О. В. Кубасова рассматривает выразительное чтение как умение применять основные средства выразительности с целью отражения в чтении личного понимания, признания содержания и замысла конкретного текста, отношения к нему, стремление с максимальной полнотой, выразительностью и убедительностью донести до слушателей смысл и настроение произведения, сделать понятным для слушателей тот замысел, с которым читающий взялся за чтение и который он пытается раскрыть с использованием собственного чтения [8, с. 191].

Известный исследователь в области выразительного чтения Л. А. Горбушина рассматривает выразительное чтение, в первую очередь, как искусство художественного чтения в условиях школьного обучения. Автор настаивает на том, что выразительное чтение является одним из направлений повышения культуры устной речи у младших школьников и наглядным обучением литературе. По мнению Л. А. Горбушиной, данный вид чтения способствует углублению образного анализа художественного произведения, а также раскрывает талант и мастерство автора [9].

Таким образом, анализируя взгляды исследователей, отметим, что выразительное чтение является особым видом искусства выражения личного отношения читателя к читаемому им произведению, искусством осуществления воли читателя, его намерения, которое реализуется в словодействии. В процессе исследования мы пришли к выводу, что выразительное чтение не является односторонним актом, как считают многие.

Прежде всего, объясняется это тем, что в процессе словесного действия читающий привлекает к творчеству слушателей, активно воздействует на их чувства, волю, разум, являющихся своеобразными «двигателями» психической жизни.

Многие ученые в своих исследованиях пришли к выводу, что выразительному чтению присущи смысловая и техническая стороны. Так, к примеру, С. Г. Калашникова, раскрывая смысловую и техническую стороны выразительного чтения младших школьников, считает, что смысловая сторона включает в себя осознанное отношение ребенка к тексту и его стремление понять подтекст, а техническая сторона подразумевает такие характеристики, как способ чтения, скорость чтения, динамика чтения, правильность чтения.

Анализ исследований по проблеме формирования навыков выразительного чтения у младших школьников позволил выделить важнейшие признаки выразительного чтения:

1. Умение соблюдать необходимые паузы и логические ударения, которые в полной мере передают замысел автора.
2. Умение соблюдать интонации утверждения и вопроса, придавать голосу необходимые эмоциональные окраски.
3. Наличие хорошей дикции, четкого звукопроизношения, достаточной громкости голоса и темпа речи.

Выявленные признаки являются, по сути, своеобразной оценкой качества выразительного чтения у детей младшего школьного возраста.

В процессе формирования навыков выразительного чтения у младших школьников в педагогической практике используется ряд методов и приемов:

1. Метод творческого чтения, направленный на активизацию художественного восприятия и формирование художественных способностей младших школьников посредством использования разнообразных средств искусства. Данный метод предполагает использование следующих приемов: комментированное чтение, т. е. чтение учителем художественного текста с соответствующим его комментированием; беседа (активизирует непосредственные впечатления школьников от прочитанных произведений); постановка художественной, эстетической или нравственной проблемы; творческие задания по теме прочитанного произведения.
2. Метод объяснительного чтения, направленный на уяснение смысла как отдельных слов и выражений, так и всего предложенного текста в целом. Использование метода объяснительного чтения способствует накоплению запаса слов и активизации словаря, развитию словесно-логической речи и мышления у младших школьников.
3. Метод воспитательного чтения, направленный на активизацию у младших школьников впечатлений от прочитанного произведения, формирование умения правильно оценивать жизненные явления, изображенные в том или ином тексте.
4. Метод литературно-художественного чтения, направленный на формирование эстетического вкуса младших школьников, активизацию интереса к литературе как к искусству слова.
5. Метод показа, направленный на возбуждение чувств у младших школьников, формирование живых картин в воображении детей. Данный метод основан на образцовом чтении учителем того или иного произведения. Базируется метод показа на использовании различных форм: образцовое чтение педагогом, повторное декламирование учителем отдельных звеньев в процессе обучения, слушание аудиозаписи с образцовым исполнением артиста, показательные чтения лучших учеников класса.
6. Метод партитурных пометок, сущность которого заключается в обозначении различных явлений устной речи общепринятыми знаками разметки представленного

текста. Подобную разметку условно называют партитурой. Одну из классификаций партитурных знаков предложила Л. А. Горбушина.

7. Метод хорового чтения, направленный на повышение активности младших школьников на уроке литературного чтения. Использование метода хорового чтения позволяет активизировать пассивных детей.

8. Метод чтения в лицах, направленный на активизацию внимания младших школьников к речи героев и ее особенностям.

9. Метод чтения по ролям, позволяющий младшим школьникам более глубоко понять эмоциональное состояние героев произведения, выразить его с помощью голоса, тона, тембра речи, скорости чтения и т.д.

Итак, с целью формирования навыков выразительного чтения у младших школьников на уроках литературного чтения педагогом используется комплекс методов. Применение перечисленных методов способствует формированию у обучающихся умений правильно использовать интонационные возможности, мимику, пантомимику и другие средства выразительности.

Работа по формированию навыков выразительного чтения у младших школьников на уроках литературного чтения подразумевает соблюдение следующих принципов:

- принцип творческого подхода, включающего элементы поиска, находок и открытий;
- принцип учета реальных возможностей детей;
- принцип уместного использования граммофонной записи в процессе обучения младших школьников выразительному чтению;
- принцип акцентирования внимания на необходимости соблюдения эмоционально-образной выразительности.

Формирование навыков выразительного чтения у младших школьников является управляемым процессом, который основывается на соблюдении ряда условий:

1) опора на особенности развития таких психических процессов у младших школьников, как внимание, восприятие, память, мышление;

2) одновременное формирование и развитие навыков выразительного чтения и других видов речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо);

3) комплексное формирование навыков выразительного чтения не только на уроках литературного чтения, но и на других занятиях;

4) построение процесса формирования навыков выразительного чтения в единстве с развитием положительной мотивации к выразительному чтению и чтению вообще.

Таким образом, формирование навыков выразительного чтения у младших школьников является многоаспектным процессом, включающим не только обучение детей интонационно правильно читать литературные произведения, но и уметь передавать при помощи различных средств выразительности эмоции, чувства, психологическое состояние героев, отношение автора к происходящим событиям и т.д. Формирование навыков выразительного чтения занимает важную роль в становлении осознанной, духовно-нравственной личности, умеющей не только выделить главную мысль, но и правильно понять подтекст произведения, а также донести идеи автора слушателям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. Приказа Министерства образования и науки ДНР от 23.06.2021 № 78-НП) [Электронный ресурс] // Официальный сайт ГОУ ДПО «ДонРИДПО». 2021. URL:

https://drive.google.com/file/d/1bUvyGwDwD4DebggbpNcSUZs_NMZAKXZx/view (дата обращения: 16.02.2022).
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] // Официальный сайт ГОУ ДПО «ДонРИДПО». 2021. URL: https://drive.google.com/file/d/1ZtMrnPMQuqVORuWTNOOoVTq6RnhuO-my/view (дата обращения: 16.02.2022).
3. Примерная основная образовательная программа по учебному предмету «Литературное чтение. 1-4 кл.» / Г. С. Грабовая [и др.]. 3-е изд. перераб., дополн. ГОУ ДПО «ДонРИДПО». Донецк: Истоки, 2019. 86 с.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. 527 с.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2010. 446 с.
6. Краткий словарь современной педагогики / Т. Б. Санжиева [и др.]; под. ред. Л. Н. Юмсуновой. УланУдэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2017. 100 с.
7. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М.: Издательство Юрайт, 2022. 297 с.
8. Кубасова, О. В. Выразительное чтение : Пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2015. 214 с.
9. Горбушина Л.А. Выразительное чтение и рассказывание учителя. М.: Издательство Юрайт, 2020. 160 с.

FORMATION OF EXPRESSIVE READING SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Annotation. This paper examines the theoretical aspects of the formation of expressive reading skills in younger schoolchildren. The views of various scientists on the interpretation of the concept of "expressive reading" are studied, the signs of expressive reading are given, methods and techniques for the formation of expressive reading skills in younger schoolchildren are considered, the principles and conditions for the successful formation of expressive reading skills are highlighted.
Keywords: expressive reading, skill, junior high school student, creativity, score.

Bundur A.V.
Scientific adviser: Vergazova L. G., candidate of pedagogical sciences, associate professor
Donetsk National University
E-mail: alinkabundur@mail.ru

УДК 77.03.17

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Велицкая В.Р.
Научный руководитель: Ершов С.И., МСМК, и.о. зав. каф.
ГОУ ВПО «ДОННУ

Аннотация. В статье «Формирование профессионально-педагогической направленности у студентов институтов физической культуры и спорта» автором затрагивается вопрос важности воспитания личностных качеств у специалиста в сфере физической культуры и спорту. Автором идет переосмысление и осознание значимости разнопланового, личностно-ориентированного образовательного процесса у студентов институтов физической культуры и спорта.
Ключевые слова: студенты; физкультурное образование; профессионально-педагогическая направленность.

Актуальность. рассматриваемого вопроса, заключается в динамичном развитии тенденций общества, которые обуславливают рост требований работодателя к качеству подготовки специалистов.

Состоятельность выпускника института на рынке труда зависит не только от объема полученных знаний по профилирующим предметам, но и от личностно-волевых качеств, таких как профессиональная мобильность, творческий потенциал, способность к планированию своей деятельности, стремление к самообразованию.

Как следствие, возникает острая потребность в переосмыслении конечной цели профессионального образования, совершенствовании организации учебного процесса. Приоритетом становится организация процесса обучения, основанная на принципах, обеспечивающих не только формирование базы фундаментальных знаний и навыков, но и способствующих всестороннему развитию личности, ее созидательной индивидуальности [1].

«Физическая культура» – это специфический вид сознательной социально-обусловленной двигательной деятельности человека, отличающейся направленностью на физическое развитие, сохранение и укрепление здоровья, развитие двигательных способностей и психических свойств личности, овладение знаниями и способами ее организациях.

Поэтому, столь велико значение профессионального образования по профилю «Физическая культура». Специалисты физкультурного профиля занимаются популяризацией физической культуры в массы, посредством физического воспитания всех слоев населения. Физическое воспитание играет важную роль в активном, целенаправленном формировании и коррекции физических, психических, психофизических и других социокультурных качеств и способностей, а также влияет на модель поведения детей, подростков, молодежи в обществе.

Субъективным критерием профессионализма в педагогической деятельности специалиста в сфере физической культуры и спорта является устойчивая профессионально-педагогическая направленность. Исходя из этого, была сформирована цель нашего исследования.

Цель работы: исследовать процесс формирования профессионально-педагогической направленности у студентов институтов физической культуры и спорта.

Результаты исследования: позволили определить под профессионально-педагогической направленностью личности специалиста по физической культуре и спорту наличие у индивида познавательных склонностей и интересов; потребностей и желаний вникнуть в сущность педагогических явлений и процессов; понимание целей и задач профессиональной деятельности, наличие педагогической установки и профессионально-ценностных педагогических ориентаций. Все эти качества являются основополагающими, так как, будущий специалист в сфере физической культуры и спорта должен решать целый комплекс педагогических, организационных, управленческих и воспитательных (этических) задач.

В современном мире существует гипотеза, что основным в подготовке будущего специалиста является сообщение ему определенного количества знаний, составляющих содержание того предмета, который он будет преподавать. При этом значительно меньшее внимание уделяется проблеме становления личности будущего специалиста, воспитанию у него профессионально-педагогической направленности мышления, обеспечению его общепедагогическими знаниями и навыками. В действительности же реализация содержания и понимание учебного предмета возможно только посредством личности и деятельности будущего специалиста, что характеризуется проявлением его педагогического мастерства [2].

А.С. Макаренко - советский всемирно известный педагог и писатель, утверждал, что педагогическое мастерство не является только свойством талантливых людей: «Мастерство – это то, чего можно добиться, это деятельность, которой нужно учиться, как и любой другой».

Педагогическое мастерство специалиста по физической культуре и спорту — представляет собой высокую (или высшую) степень педагогической культуры. Тем самым, представляя собой единство развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, эмоционально-волевых средств выразительности, которые при соединении с качествами личности педагога позволяют ему с высоким профессионализмом решать учебно-воспитательные задачи [3].

Профессионально-педагогическая направленность является показателем уровня профессионализма и личностного развития специалистов. Данная характеристика подразумевает наличие у выпускника института физической культуры и спорта определенных личностных качеств, которые будут придавать своеобразие его общению с учениками, индивидуализировать учебный процесс.

К профессионально важным личностным качествам специалиста в сфере физической культуры и спорта относятся: нравственные, коммуникабельные, волевые, интеллектуальные и психомоторные.

Специалист в сфере физической культуры и спорта должен обладать комплексом нравственных качеств: гуманизмом, вежливостью, честностью, требовательностью, оптимизмом. Нравственное воспитание учеников не может осуществляться исключительно посредством словесной формы, в первую очередь, оно должно строиться на личном примере.

Среди нравственных качеств стоит подчеркнуть такие как: принципиальность, правдивость, самокритичность, трудолюбие и справедливость. Нельзя, воспитывая у подопечных уважительное отношение к физической культуре, спорту самому проявляя халатное отношение к своим обязанностям.

Коммуникативные качества: общительность, вежливость, доброжелательность и ряд других, важны специалисту в сфере физической культуры и спорта, так как, влияют на способность устанавливать контакт с подопечными в процессе общения и тем самым способствуют успеху воспитательной и образовательной деятельности.

Важнейшими волевыми качествами специалиста в сфере физической культуры и спорта считаются: целеустремленность, инициативность, смелость, решительность, выдержка и самообладание.

Все перечисленные выше личностные качества являются базовыми для формирования профессионально-педагогической направленности у высококлассного специалиста в сфере физической культуры и спорта [4].

Следующие условие формирования профессионально-педагогической направленности у студентов институтов физической культуры и спорта связано с ценностными ориентациями, выступающими как процесс, в котором личность выделяет важные для себя ценности, отбирает и оценивает их, то есть ориентируется в них.

В.И. Жернов выделил педагогические ценности, связанные с профессионально-педагогической направленностью личности, ее обучением и духовным становлением:

- идеал, как цель и результат профессионально-педагогической подготовки личности студента (терминальная ценность);
- знания, умения и навыки, составляющие содержательную сторону образования личности, как средство достижения профессиональных образовательных целей (инструментальные ценности);
- личностные качества, выражающие результаты трудовой, нравственной, эстетической, профессиональной подготовки;

 отношение к окружающей среде, к себе, своей учебной деятельности, как средству достижения профессиональных образовательных целей;

 система взглядов, убеждений, установок, принципов, составляющих сущностную характеристику личности специалиста

Анализ литературных источников и педагогической практики позволяет говорить о том, что ***общественный статус педагога*** является важнейшим условием формирования профессионально-педагогической направленности личности студента. Формирование статуса личности напрямую взаимосвязано с развитием ее направленности и приобретением опыта социальных межличностных отношений. Между статусом личности и составными компонентами направленности (потребностями, интересами, мотивами, установкой, убеждениями, мировоззрением) существует органическая связь, более того - взаимообусловленность.

Статус личности - подразумевает собой центр сосредоточения прав и обязанностей индивидуума. Поэтому надо учитывать, что специалист в сфере физической культуры и спорта представляет собой систему конкретных общественных взаимоотношений и потребностей. Личность специалиста, ее направленность и статус проявляются в конкретной деятельности и отношениях, которые выражаются в ретрансляции накопленных общественных ценностей физической культуры в форме знаний, умений, навыков, традиций, привычек [2].

Для формирования профессионально-педагогической направленности у студентов институтов физической культуры и спорта государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат предоставляет широкие возможности в новом спектре реализовать образовательные, воспитательные и оздоровительные функции [5].

В частности, требования к результатам освоения программы бакалавриата определяют содержание физической культуры студентов как самостоятельную сферу деятельности в социокультурном пространстве.

Таблица 1. – Компетенции, позволяющие формировать профессионально-педагогической направленности у студентов институтов физической культуры и спорта

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	**Код и наименование универсальной компетенции выпускника**
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в ко
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах
Самоорганизация и саморазвитие (в том	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни

числе здоровье сбережение)	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельность
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций

Выводы. Анализ литературных источников показал, что в сфере высшего образования специалистов физической культуры и спорта создаются предпосылки для преодоления односторонности и фрагментарности подготовки специалистов в высшем учебном заведении, приданию педагогическому процессу комплексного, целостного и разностороннего характера.

В результате исследования, нами были установлены основополагающие условия формирования профессионально педагогической направленности личности у специалиста в сфере физической культуры и спорта. К ним относятся:

−личностные качества студента (нравственные, коммуникативные, волевые, интеллектуальные, психомоторные);

−ценностные ориентации (идеалы, система взглядов, знания, умения, навыки);

−статус личности будущего специалиста.

В ходе исследования, также, был проанализирован государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению Физическая культура. Анализ показал, что требования к результатам освоения программы бакалавриата направлены на нивелирование унитарной концепции, либерализации и последовательной гуманизации педагогического процесса в институтах физической культуры и спорта.

Перспективой дальнейших исследований является уточнение и выявление профессионально-важных физических и психофизических качеств специалистов физической культуры и спорта на основе проффессиографических исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Столяров В.И. Теория и методология современного физического воспитания: состояние разработки и авторская концепция: монография / В.И. Столяров. - К., «Олимп. лит.», 2015. – С. 9-31.

2. Иоакимиди Ю.А. Формирование педагогической установки как детерминанта профессионально педагогической направленности личности специалиста по физической культуре и спорту: дис… канд. пед. наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования / Ю.А. Иоакимиди, АГУ - Майкоп - 2005 - 25 с.

3. Ямалетдинова Г.А. Педагогика физической культуры и спорта : курс лекций : учеб. пособ / Г. А. Ямалетдинова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. — 244 с.

4. Овчинникова А.А. Личностные качества учителя / А.А. Овчинникова, А.Х. Рамазанов // Современные тенденции физической культуры и спорта [Электронный ресурс] : сборник докладов Международной научно-практической и учебно-методической конференции, посвященной 95-летию НИУ МГСУ (9—10 июня 2016 г.) : вып. 9 / ред. кол.: В.А. Никишкин, Н.Н. Бумарскова, С.И. Крамской ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Нац. исследоват. Моск. гос. строит. ун-т. 2-е изд. доп. — Москва : НИУ МГСУ, 2016. — стр 31-34. Режим доступа: http://mgsu.ru/resources/izdatelskaya-deyatelnost/izdaniya/izdaniya-otkr-dostupa(дата обращения: 20.02.2022.)

5. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С.С. Савельева – Воскресенск, 2012. - 218с.

FORMATION OF PROFESSIONAL - PEDAGOGICAL ORIENTATION OF STUDENTS OF INSTITUTES OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Annotation. In the article "Formation of professional-pedagogical orientation of students of institutes of physical culture and sports", the author touches on the importance of educating personal qualities in a specialist in the field of physical culture and sports. The author is rethinking and realizing the importance of a diverse, personality-oriented educational process of students of institutes of physical culture and sports.
Keywords: students; physical education; professional - pedagogical orientation.

Vetlitskaya V.R.
Scientific adviser: Ershov S.I., Master of Sport, International Class, Acting head of the Department.
Donetsk National University

УДК 376.37

ЭТАПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР

Волкова Е. Н.
Научный руководитель: Панасюк Е. А., к.э.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе определены этапы логопедической работы по формированию связной речи у детей с ОНР, а также рассмотрены примеры упражнений при коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ОНР.
Ключевые слова: дети с ОНР, связная речь, этапы логопедической работы, игровая деятельность.

В современном мире у детей все чаще проявляются нарушения в развитии речи. Так, по данным исследователей, 25 % четырехлетних детей страдают нарушением речевого развития. В середине 70-х годов прошлого века проблемы с развитием речи наблюдались у 4% детей аналогичного возраста, т.е. количество речевых нарушений возросло более чем в шесть раз [1]. В речи современных детей существуют много проблем:

- малый словарный запас и неспособность составить предложение;
- низкая концентрация внимания, нарушение словесно-логического мышления;
- нарушение фонематического слуха, в том числе детям трудно воспринимать информацию на слух;
- грамматически неправильное построение предложения;
- бедная диалогическая и монологическая речь.

Одной из причин таких негативных проявлений недоразвития речи детей является снижение игровой активности. Все чаще дети ведут пассивную игровую деятельность – являясь только наблюдателями процесса, а не его активными участиями. Например, с раннего возраста дети «играют» в электронные игры на планшетах, телефонах, компьютерах. При этом взрослых устраивает такая «игра»: ребенок ведет себя тихо и никому не мешает. По данным А. Веракса собственный смартфон (планшет) есть у 42 % российских детей в возрасте 3-6 лет, при этом их экранная активность от одного до пяти часов в день [2]. Эти данные подтверждаются ЮНЕСКО: 93 % современных детей 3-5 лет смотрят на экран 28 часов в неделю (около 4-х часов в день) [1]. Монитор в современной семье вытеснил сказки, колыбельные, вечернее общение. В дальнейшем это

приводит к психолого-педагогическим проблемам, например, снижению развития коммуникативного навыка.

А, тем не менее, игра – это приоритетный вид деятельности в дошкольном возрасте, который обеспечивает наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребёнка. В процессе традиционной игры дети примеряют на себя различные роли, договариваются об использовании предметов, придумывают сюжеты. Следовательно, играя, ребёнок осваивает новую информацию, познает родной язык, развивает мышление и воображение, и, конечно же, учится общению.

Таким образом, наряду с общим влиянием игры на весь ход психического и физического развития ребенка она оказывает специфическое воздействие на становление речи. Между ними существует двусторонняя связь: с одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой – сама игра формируется под влиянием развития речи.

В связи с этим, целью статьи является определение этапов логопедической работы по формированию связной речи у детей с ОНР дошкольного возраста.

Связная речь – отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные смысловые части. Речь считается связной, если для нее характерны содержательность, точность, логичность, ясность и правильность [3]. Связная речь носит характер последовательного систематического развернутого изложения и исполняет три функции связи ребенка с внешним миром: коммуникативную познавательную и регулирующую.

Связная речь существует в двух основных формах – диалоге и монологе. Диалог состоит из реплик, из последовательности речевых реакций. Монологическая речь является связной речью одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности. Она представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации [4].

Логопедическая работа по формированию связной речи у детей с ОНР должна учитывать возрастные особенности и то, что игра является ведущим видом деятельности. Следовательно, только в процессе игровой деятельности ребенок может обучаться и развить речь в соответствие с нормами. При этом отметим, что использование игры в работе с дошкольниками должно базироваться на том, что дети быстро устают от однообразной и монотонной деятельности. Поэтому игровые приемы должны с одной стороны способствовать поставленным логопедическим задачам, а с другой давать ребенку правильную «эмоциональную настроенность» на занятия.

Изучение литературных источников позволило выделить четыре этапа логопедической работы по формированию связной речи у детей с ОНР: подготовительный, основной, закрепляющий и заключительный.

Первый этап – подготовительный. Обучение детей навыкам составления связного описания предметов.

Отметим, что этот этап реализуется как при работе с младшими дошкольниками (3-4 года), так и детьми среднего дошкольного возраста (4-5 лет). Его цель – достижение уровня речевого и языкового развития, который необходим для составления развернутых высказываний. В задачи этого этапа обучения входят:

- формирование и развитие направленного слушанья речи логопеда и внимания к речи сверстников;
- развитие умения наблюдать за окружающим миром, природой, различать составные части и характерные особенности в наблюдаемых объектах;
- формирование умения правильно передавать в речи простые действия, изображенные на картинках;
- усвоение детьми с ОНР определенных языковых средств, в первую очередь лексических слов (дефиниции, словарный запас и т. д.).

- овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составленными на основе непосредственного восприятия.

Занятия по описанию предметов проводятся на основе лексических тем в соответствии с программой детского образовательного учреждения: «фрукты», «овощи», «посуда», «мебель» и др.

При составлении повествовательного описания необходимо использовать схемы и графические изображения или демонстрационные картины для каждой лексической темы упражнения на сравнение предметов, необходимо уточнить такие понятия как: форма, размер, цвет, которые помогают ребенку установить последовательность изложения и сохранить эту последовательность в памяти. Идея использования схем для составления описательного рассказа была предложена Т. Ткаченко [5]. Так, схема по теме «Игрушки» состоит из шести квадратов: цвет, форма, размер, материал, детали игрушки и действия с ней. Квадраты открываются последовательно и дают представление детям о описываемой игрушке. Некоторые пункты могут опускаться (например, если игрушка на части не разбирается (мяч, кубик), то этот пункт в рассказах детей опускается, а на рисунке закрывается листком белой бумаги).

Как правило, логопеду не сложно подобрать игрушки, при описании которых, будут использованы все пункты схемы (пирамидка, матрешка). Позже, когда дети хорошо освоят схему, можно давать игрушки, при описании которых используются не все пункты (неваляшка, котик).

Таким образом, к концу подготовительного этапа дети приобретают навыки связного описания предмета по схеме-плану; составления развернутых высказываний на основе картинок, изображающих действия; изучают отдельные грамматические формы и синтаксически правильно составлять предложения.

Второй этап – основной (сюжетный) рассчитан на детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет). Он заключается в формировании навыков составления связного (сюжетного) рассказа. В задачи этой части логопедической работы входят:

- овладение детьми навыками построения связного последовательного сообщения на основе текста или наглядного материала (обучение пересказу текста простого по своей структуре, рассказывание по картинкам и серии картинок);

- формирование у детей первоначального умения планировать содержание собственного высказывания на уровне отдельного фрагмента и всего текста;

- усвоение морфологических и синтаксических средств построения высказываний, развитие фразовой речи, расширение словарного запаса;

- развитие у детей слухового и зрительного контроля над смысловым построением высказывания.

Занятия по повествованию по картинке проводится в следующей последовательности:

1. Составление рассказов на основе широкоформатных и многофигурных картин, изображающих несколько групп действующих лиц или несколько сцен в рамках общего сюжета (например, «Семья»). Такие картины дают детям возможность составлять короткие законченные рассказы в отдельные фрагменты.

2. Составление рассказов – описаний на основе сюжетных картинок, где на первый план выходит изображение сцены, ситуации, событий, определяющих тему картины (например, «Весна в лесу», «Цирк»).

3. Повествование на основе серии сюжетных картин, которые детально отражают развитие сюжета.

Отметим, что наибольшие трудности для детей с ОНР представляют собой составление рассказа на основе серии сюжетных картинок, где это уже не простое перечисление происходящих событий, а последовательный рассказ с началом,

кульминацией и развязкой.

Построение урока-пересказа имеет следующую типовую структуру:

1. Вступление. Подготовка детей к восприятию нового произведения (оживление подобного опыта детей, показ картинок и т. д.).

2. Первичное чтение без предупреждения о последующем пересказе, для обеспечения свободного восприятия.

3. Вторичное чтение с установкой на запоминание и последующий пересказ (выделяются важные смысловые моменты, уделяется внимание некоторым языковым особенностям произведения).

4. Подготовительная беседа. Анализ текста включает разбор содержания произведения и специальный лексический анализ. В первом случае детям задаются вопросы таким образом, чтобы их ответы отражали основные моменты сюжетного действия в их последовательности, выделяли действующих лиц и наиболее значимые детали повествования. При проведении специального лексического анализа текста логопед уделяет особое внимание словам и выражениям, которые включают образные характеристики действий, новым словам, устойчивым выражениям.

5. Повторное чтение с обобщением результатов анализа.

6. Пересказ. Составление пересказа производится по опорным вопросам, иллюстрациям и по подробному словесному плану. При пересказе по основным вопросам текст разбивался на логически завершенные фрагменты, где к каждому задается 1-2 вопроса. При пересказе с использованием картинок дети поочередно пересказывают последовательные фрагменты текста. Перед началом пересказа по плану-схеме детям задаются сопутствующие вопросы в виде детального плана. Этот этап один из самых сложных для дошкольников.

Таким образом, коррекционно-логопедическая работа по развитию связной монологической речи на сюжетном этапе обучения способствует овладению детьми умениям составлять пересказы на основе художественного текста и рассказывать по серии сюжетных картинок.

Закрепляющий этап заключается в фиксации и развитии навыков повествования. На этом этапе решаются следующие задачи:

- закрепление у детей навыков построения связного повествовательного сообщения, усвоенных на предыдущих этапах работы;
- формирование навыков пересказа без опоры на наглядный материал;
- формирование навыков планирования самостоятельного подробного высказывания;
- обучение детей рассказыванию историй с элементами творчества;
- обучение рассказыванию с помощью мнемотехники;
- формирование различных аспектов связной монологической речи детей на основе достигнутого уровня владения языковыми средствами.

На этом этапе продолжается работа по обучению детей пересказу произведений, в ходе которого могут появиться новые формы обучения. Например, коллективное построение пересказа всего текста двумя-тремя детьми, которые поочередно составляют 2-4 фразы по содержанию произведения. Остальные дети обсуждают пересказ и дополняют его. Этот вид работы направлен на развитие навыков текущего самоконтроля при построении рассказа, ориентации на заранее составленное высказывание.

Коррекционная работа этого этап подготавливает детей к самостоятельному составлению рассказов с элементами творчества.

В основе четвертого (заключительного) этапа лежит формирование творческих навыков повествования. Его задачами являются:

- закрепление навыков самостоятельного пересказа и повествования по картинке;

- обучение детей составлению креативного рассказа;

- формирование связной монологической речи детей в процессе предметно-практической деятельности.

Основное место на этом этапе логопедической работы уделяется творческому повествованию. Креативный рассказ играет особую роль в развитии словесного и логического мышления. Он дает возможность ребенку самостоятельно формулировать свои мысли, отображать в речи различные связи и отношения между предметами и явлениями.

Составление творческого рассказа предполагает умение связно и последовательно отображать определенные события в речи, а также наличие у детей представлений о правилах построения рассказа-сообщения. Следовательно, обучение составлению творческого повествования проводится при условии сформированности определенных навыков связных развернутых высказываний (пересказ, составление рассказа по картинке, о предмете и т. д).

Обучению создания собственных рассказов с элементами творчества должна предшествовать подготовительная работа. Она может включать в себя ряд развивающих речевых упражнений и словесных игр, которые способствуют формированию навыков вербального творчества и развитию «чувства языка». Так, по нашему мнению, подготовительные упражнения В.П. Глухова [6] являются наиболее эффективными в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ОНР. К ним относятся:

1. Лексические упражнения: выбор определений, эпитетов, сравнений для словесной характеристики предмета; подбор к слову, обозначающему объект, соответствующих слов-наименований действия и наоборот (упражнения «Кто что делает?», «Кому что нужно?» применительно к разным лексическим темам); подбор синонимов и антонимов к словам (игра-упражнение «Скажи иначе»).

2. Лексико-грамматические упражнения: дополнение предложений нужными по смыслу словами (лексемой, словоформой); составление предложений по данным словам (слова в начальной форме предлагаются вначале в правильной, а затем – в измененной последовательности, например, «мама», «цветы», «подарить»).

3. Упражнения на развитие «поэтического слуха», например, по подбору рифмующихся слов к незаконченной стихотворной фразе.

4. Игры-упражнения: распознавать предмет по его описанию (на основе сравнения и анализа перечисленных признаков); отгадывать загадки. Коллективное придумывание загадок по шаблону, заданному логопедом.

Результативными методами для закрепления навыка самостоятельного описания являются описание предмета по выполненному рисунку и рассказ от первого лица.

В первом случае, после выполнения рисунка какого-либо предмета, дети рассказывают о нем, опираясь на уже знакомую схему. Обычно этот метод используют воспитатели на занятиях по развитию речи или в речевой час для закрепления материала логопедических занятий. Заметим, что рисунки выполняются в цвете (красками, фломастерами, карандашами) – для закрепления знаний об основных цветах и оттенках.

Рассказ от первого лица (игра «Я – герой») вносит динамику в повествование. Дети превращаются в главного героя рассказа – животное, птицу, дерево, автомобиль и рассказывают слушателям о своем персонаже. Например, рассказ «Животные далеких стран». «Здравствуйте, ребята! Я – панда, очень редкое животное. Я живу в далекой стране – Китае. Моя шкура белая, а лапы, глаза и уши черные. Я похожа на огромную плюшевую игрушку. Я ем бамбук. Люблю лазать по деревьям. Я не домашнее животное. Я живу в лесу и в зоопарке. Я очень красивая и добрая».

Такие рассказы составляются на итоговых занятиях по теме, когда дети уже хорошо знакомы со схемой и без труда воспроизводят ее по памяти; т.е. описывают предметы

без наглядной опоры [7].

Еще одним результативным методом развития речи на занятиях с логопедом, является метод нетрадиционного рисования. Этот метод помогает детям избавиться от застенчивости, напряженности, помогает освободиться от комплексов. В ходе рисования ребенок развивается как творческая личность, раскрывая свой потенциал и речь.

Таким образом, на четвертом этапе логопедическая работа по развитию речи проводится по следующим направлениям: развитие словарного запаса, формирование связной фразовой речи, самостоятельных монологических высказываний.

Все четыре этапа способствуют формированию развитию не только речи, но и мышлению, памяти, речевому слуху и творческому воображению.

Следовательно, логопедическая работа по формированию навыка и умения связно говорить у детей с ОНР будет эффективной, при соблюдении таких условий:

- индивидуальный подход к ребенку, а именно учета возрастных и интеллектуальных способностей и возможностей;
- правильная диагностика степени нарушения речевого и психического развития;
- планомерная и системная работа по формированию и развитию связной речи;
- формирование и обогащение разговорного словаря детей, его лексико-грамматическое оформление;
- обучение поиску причинно-следственных связей в предложении, тексте;
- обучения и использования правил смысловой и лексико-синтаксической организации текстов;
- использования наглядно-графического плана при составлении рассказов, что способствует повышению качества речи детей, активизации речемыслительной деятельность.

Итак, деятельность логопеда по формированию речи у детей с ОНР – сложная и кропотливая работа, эффективность которой зависит от множества факторов. Одним из основных условий эффективного обучения является использование игры как ведущего вида деятельности у детей дошкольного возраста. Использование различных видов речевых дидактических игр на всех этапах логопедической работы способствует не только непосредственному формированию и развитию связной речи, но и благоприятно влияет на коммуникативную активность детей, способствует их гармоничному психологическому и физическому росту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агопян Э.С. Влияние гаджетов на развитие детей: отстающая речь и аутические расстройства / Э.С. Агопян. – Электронный ресурс – URL: https://whatisgood.ru/theory/vliyanie-gadzhetov-na-razvitie-detey/ (дата обращения: 14.02.2022).
2. Колесникова К. Ученый рассказал, сколько часов дошкольники "сидят" сегодня в гаджетах / К. Колесникова. – Электронный ресурс – URL: https://rg.ru/2020/04/24/uchenyj-rasskazal-skolko-chasov-doshkolniki-sidiat-segodnia-v-gadzhetah.html (дата обращения: 14.02.2022).
3. Егорова У.Г. Работа с родителями по развитию связной речи у старших дошкольников / У.Г. Егорова // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки – 2020. – №74. – С. 21-25.
4. Шемякина О.В. Этапы формирования связной речи у детей с ОНР / О.В. Шемякина // Статья. – 2019. – Электронный ресурс – URL: https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2019/12/08/etapy-formirovaniya-svyaznoy-rechi-u-detey-s-onr (дата обращения: 01.02.2022).
5. Ткаченко Т. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – №1.
6. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология – №2. – 1994.

7. Воробьева В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи/ В.К. Воробьева // Дефектология – №4. – 1990.

STAGES OF SPEECH THERAPY ON THE FORMATION OF CONNECTED SPEECH IN CHILDREN WITH OHP IN THE PROCESS OF GAME ACTIVITY

Annotation. This paper defines the stages of speech therapy work on the formation of coherent speech in children with OHP, and also considers examples of exercises in corrective work with preschool children with OHP.
Key words: children with OHP, coherent speech, stages of speech therapy, play activities.

Volkova E. N.
Scientific adviser: Panasyuk E. A., Ph.D.
Donetsk National University
e-mail elena.volk.76@mail.ru

УДК 376

О ВАЖНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Герасимишина Д.И.
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье представлена информация о возможности изучения особенностей детей с сенсорными и ментальными нарушениями с помощью методов психолого-педагогической диагностики. Рассмотрены теоретические основы проведения психодиагностики нарушений развития детей и показаны различные подходы и пути изучения детей с разными отклонениями в развитии.
Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, сенсорные нарушения, ментальные нарушения, психолого-педагогическая диагностика, дифференциальная диагностика.

Мир не стоит на одном месте, в нем происходят глобальные перемены. Научно-технический прогресс, открытия в области медицины, психологии играют большую роль в настоящее время. Меняется мир, меняются и люди, их взгляды на жизнь. Особенности развития детей с нарушениями изменяются с каждым годом. Отклонения в развитии детей, которые были описаны в XX веке отличаются от описания в XXI в. На современном этапе развития общества увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья. Это констатируют специалисты различных областей: психологи, медики, логопеды, педагоги.

Отклонения в развитии ребёнка многообразны, они бывают разных форм и разной степени выраженности. Проблемы в развитии детей выражаются в интеллектуальной, двигательной, речевой или сенсорной неполноценности. По мнению Л.С. Выготского на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья влияют четыре фактора: тип нарушения, качество, степень и срок возникновения основного нарушения, а также условия окружающей среды. Часто отклонения становятся заметными, если своевременно не приняты необходимые лечебно-оздоровительные и педагогические меры. Поэтому важно вовремя выявить отклонение в развитии и оказать ребенку необходимую помощь.

Дети с нарушениями в развитии имеют значительные ограничения в жизнедеятельности, в способности к самообслуживанию, передвижению, самоконтролю за поведением, обучению, общению, что приводит к их социальной дезадаптации. Ограничение в жизнедеятельности создает барьеры для включения ребенка в воспитательные и педагогические процессы.

Достаточно большое число исследователей, изучали вопросы психолого-педагогической характеристики детей с ограниченными возможностями здоровья. Такие ученые-сурдопедагоги, как Ф.Ф. Рау, Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, Э.И. Леонгард, Т.А. Власова и др. занимались особенностями развития детей с нарушениями слуха. М.И. Земцова, Б.И. Коваленко, Н.Б. Коваленко и др. – исследовали детей с нарушениями зрения. К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова, Л.О. Бадалян, Э.С. Калижнюк и др. изучали особенности развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Р.Е. Левина, О.П. Правдина и др. исследовали нарушения речи. М.С. Певзнер, Т.А. Власова занимались проблемой развитием детей с интеллектуальными нарушениями и с задержкой психического развития. Изучением особенностей детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы занимались К.С. Лебединская, О.С. Никольская. И.А. Соколянский, В.Н. Чулков и др. занимались вопросами развития детей с комбинированными нарушениями.

Современный взгляд на процесс развития детей сложился в трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. Все процессы развития социально обусловлены и зависят от таких факторов, как состояние окружающей среды, экономическое положение в обществе, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспитания в семье, в образовательном учреждении.

Цель статьи: изучить возможности использования психолого-педагогической диагностики в выявлении особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья» (далее ОВЗ) охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста.

В настоящее время пользуются классификацией, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, в которой принято выделять несколько категорий детей с нарушениями развития:

- с нарушениями слуха (неслышащие и слабослышащие);
- с нарушениями зрения (незрячие и слабовидящие);
- с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- с нарушениями речи;
- с задержкой психического развития;
- умственно отсталые;
- с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- со сложными нарушениями развития, у которых сочетаются два или более первичных нарушения [1, с.19].

Каждая категория детей имеет специфические психолого-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при определении стратегии и тактики психолого-педагогического изучения.

В результате сочетания первичных и вторичных нарушений при аномальном развитии формируется сложная картина нарушений, которая, с одной стороны, индивидуальна у каждого ребенка, а с другой — имеет много сходных характеристик в пределах каждого типа нарушенного развития.

Сенсорное нарушение у детей - это нарушение, связанное с нарушением в части нервной системы ребенка, ответственной за восприятие. К сенсорным нарушениям относят нарушения слуха, зрения, опорно-двигательной функции.

Недоразвитие органов слуха или зрения лишает ребенка важнейших источников информации, что обусловливает его отставание не только в психическом, но и в физическом плане. Степень выраженности отставания в значительной мере зависит от тяжести и времени возникновения сенсорных нарушений, а также раннего начала специальной коррекционно-реабилитационной работы [2, с.60].

Дети с нарушением слуха имеют ряд особенностей в психофизическом развитии и общении. Эти особенности не позволяют им развиваться эффективно, овладевать знаниями, приобретать жизненно-необходимые умения и навыки. При нарушении слуха не только

существенно затрудняется формирование речи и словесного мышления, но и страдает развитие познавательной деятельности в целом.

А.Г. Литвак, Ю.А. Кулагин, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева отмечают, что у детей с нарушениями зрения происходит понижение остроты зрения, световой и цветовой чувствительности, сужение поля зрения, искажение пространственного восприятия, нарушение зрительного узнавания [3].

Для детей с дефектами зрения характерной является замедленность формирования основных свойств восприятия: активности, избирательности, предметности, осмысленности, обобщенности, апперцепции, константности.

Понятие «нарушения опорно-двигательного аппарата» носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие органическое центральное или периферическое происхождение.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее НОДА) - неоднородная группа, у них ведущим дефектом является двигательный.

Особенностями развития детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата занимались И.И. Мамайчук, В.В. Ткачева, Л.М. Шипицына, О.В. Бойкова, М.В. Ипполитов, Е.М. Мастюкова и др.

Помимо двигательных расстройств у детей с НОДА могут отмечаться недостатки интеллектуального развития: задержка психического развития (далее ЗПР), умственная отсталость разной степени выраженности. Самую многочисленную группу среди детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с детским церебральным параличем (далее ДЦП).

Недоразвитие сенсорики лишает ребенка важнейших источников информации, что обусловливает его отставание не только в психическом, но и в физическом плане. Степень выраженности отставания в значительной мере зависит от тяжести и времени возникновения сенсорных нарушений, а также раннего начала специальной коррекционно-реабилитационной работы.

В последнее время все больше внимания стало уделяться проблеме изучения и коррекции различных психических расстройств у детей с ОВЗ. Среди них многочисленную группу составляют дети с ментальными нарушениями.

В традиционной психолого-педагогической характеристике детей с нарушениями в развитии не существует категории с ментальными отклонениями. Многие ученые-исследователи в последнее время изучают умственные отклонения [4, с.6].

Ментальные нарушения – тяжелое нарушение психического развития, при котором, прежде всего страдает способность к социальному взаимодействию и поведению.

Ментальные нарушения являются актуальной проблемой, так как в настоящее время данные отклонения у детей плохо изучены и очень многие вопросы, связанными с ними, остаются открытыми, что затрудняет процессы обучения, воспитания и коррекции таких детей.

Дети с ментальными нарушениями развития – одна из наиболее уязвимых социальных групп. Ее можно условно разделить на несколько категорий:

- дети с нарушениями интеллектуального развития;
- дети с расстройствами аутистического спектра (далее РАС);
- дети с задержкой психического развития;
- дети с психическими расстройствами, поврежденным психическим развитием при органических поражениях центральной нервной системы.

Вопросы, связанные с изучением интеллектуальной недостаточности, относятся к числу наиболее важных в дефектологии, специальной психологии и педагогике.

Дети с ментальными нарушениями имеют ряд специфических особенностей, которые проявляются: в отставании сроков и темпе развития; инертности, пассивности, отмечаемых во всех сферах жизнедеятельности ребенка; существенном недоразвитии моторных и речевых функций; несформированности когнитивной деятельности; примитивности интересов, потребностей, мотивов; снижении познавательного интереса; нарушении эмоционально-волевой сферы.

Ментальные нарушения проявляются в очень разных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития. Отличительная особенность детей с отклонениями

заключается в том, что они повсюду испытывают огромные трудности во взаимодействии с другими людьми, в общении, социальной адаптации и требуют специальной поддержки.

Исходя из выше сказанного, можно отметить то, что все ученые-исследователи внесли большой вклад в изучение особенностей развития детей с ОВЗ. Благодаря их фундаментальным работам сформировалась психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями. Каждая категория детей имеет свои специфические характерные черты развития, но есть и общие.

Все специфические особенности необходимо учитывать при определении стратегии и тактики обучения детей с ОВЗ.

У детей с ОВЗ отмечаются такие общие особенности, как:

1. низкий уровень развития восприятия, замедленный темп переработки информации, повышенная истощаемость, недостаточно сформированные пространственные представления, неустойчивое, рассеянное внимание;
2. ограниченный объем памяти, преобладает кратковременная, механическая;
3. наглядная память, снижена познавательная активность, преобладание наглядно-действенного мышления, нарушения речевых функций;
4. снижена потребность в общении со сверстниками и со взрослыми;
5. снижена игровая деятельность, низкая работоспособность, психомоторная расторможенность или заторможенность, несформированность произвольного поведения, расторможенность влечений, трудности адаптации, слабая учебная мотивация.

Для выявления особенностей развития детей с отклонениями, психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии существуют разнообразные диагностические комплексы.

Особая роль в разработке научных основ диагностики детей с отклонениями в развитии принадлежит Л.С. Выготскому, рассматривавшему личность ребенка в развитии, в неразрывной связи с тем воздействием, которое оказывают на него воспитание, обучение и среда. Л.С. Выготский отстаивал динамический подход к изучению детей, считая обязательным не только учитывать то, чего ребенок уже достиг в предшествующих жизненных циклах, но главным образом установить ближайшие возможности детей. Он предлагал не ограничиваться в изучении одноразовыми испытаниями того, что тот может сделать сам, а проследить за тем, как он воспользуется помощью, каков, следовательно, прогноз на будущее в деле его обучения и воспитания. Особенно остро он поставил вопрос о необходимости установления качественных особенностей протекания психических процессов, выявления перспектив развития личности. В работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Л.С. Выготский предложил схему педологического исследования детей, которая включает в себя следующие этапы.

1. Тщательно собранные жалобы родителей, самого ребенка, воспитательного учреждения.
2. История развития ребенка.
3. Симптоматология (научное констатирование, описание и определение симптомов) развития.
4. Педологический диагноз (вскрытие причин и механизмов образования данного симптомокомплекса).
5. Прогноз (предсказание характера детского развития).
6. Педагогическое или лечебно-педагогическое назначение [5].

Важной задачей диагностики является установление структуры ведущего нарушения развития, вторично связанных с ним отклонений в развитии.

Процесс диагностики включает сбор медицинского и психологического анамнеза, при этом особое внимание обращается на особенности развития ребенка в первые три года жизни. На этапе собственно психологического обследования оценивается уровень моторного, интеллектуального, эмоционального и личностного развития.

Ранний возраст является наиболее благоприятным для проведения ранней диагностики, а также оказания ранней помощи детям группы риска. На дошкольном этапе создаются наиболее благоприятные условия для коррекции вторичных нарушений и целенаправленной подготовки

детей с проблемами к школьному обучению в контексте решения образовательных задач [6, с. 45].

Диагностика включает исследование основных линий развития:

• социального;
• познавательного;
• речевого;
• двигательного.

Несмотря на то, что диагностика проводится со всеми детьми с ОВЗ по единым принципам и правилам, однако для выявления особенностей развития детей с различными нарушениями могут использоваться разные методы и методики.

Метод – широкий класс методик, обладающих родством основного технологического приема или родством теоретической системы представлений, на которой базируется валидность данного класса методик.

Методика – конкретная, частная процедура, или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве у конкретного контингента испытуемых в определенном классе ситуаций для решения определенных задач [7, с.16].

Психодиагностика детей с отклонениями в развитии осуществляется в три этапа: скрининг-диагностика; дифференциальная диагностика; углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка с целью разработки индивидуально-коррекционной программы.

На каждом этапе имеются свои специфические задачи и с каждым этапом связан круг проблем, характеризующих состояние современной психодиагностики.

Важную роль играет и дифференциальная диагностика, направленная на определение типа нарушенного развития, именно по ее результатам определяется направление обучения ребенка и его организационные формы. Главной задачей является отграничение сходных состояний при различных психофизических нарушениях, уточнение клинического, психолого-педагогического и функционального диагноза.

Основные экспериментально-психологические методики описаны С.Я. Рубинштейн в ее работе «Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике». Среди них особую популярность получили такие методики, как «Кубики Кооса», «Исключение неподходящего предмета», «Последовательность событий», «Опосредованное запоминание по Леонтьеву», «Пиктограмма» и другие. Многие из этих методик имеют модификации для разных возрастных групп. Некоторые методики адаптированы для лиц с сенсорными нарушениями.

Основным средством дифференциальной диагностики являются диагностические методы. В дифференциальной диагностике используются две группы методов: тесты, т.е. методы, позволяющие исследователю давать количественную квалификацию изучаемому явлению; приемы качественной диагностики, при помощи которых выявляются, например, различные уровни развития психологических свойств и характеристик испытуемых [8, с.7].

Дифференциальная диагностика позволит разграничить сходные по внешним проявлениям нарушения, к примеру, в случае если ребенок не реагирует на речь взрослого, это может быть следствием нескольких нарушений, как сенсорных (нарушение слуха), так и ментальных (умственная отсталость, ранний детский аутизм).

При сенсорных нарушениях у детей нарушена часть нервной системы, ответственной за восприятие. Нарушение анализаторов сенсорной системы приводит к своеобразию развития личности детей, проявляющееся в специфическом формировании высших психических функций.

Детям с ментальными нарушениями, характерны органические поражения центральной нервной системы, в следствии чего наблюдается своеобразие развития личности, интеллектуальной, речевой и эмоционально-волевой сферы. Данные особенности развития проявляются в существенном недоразвитии моторных и речевых функций; несформированности или своеобразии познавательной деятельности; примитивности интересов, потребностей, мотивов; снижении познавательного интереса.

В результате проведенной дифференциальной диагностики специалисты выявляют отклонения у ребенка в высших психических функциях, в эмоциально-волевых качествах, в межличностном общении с окружающими и другие.

Но в связи с тем, что у всех детей с отклонениями в развитии отмечаются как специфические, так и общие особенности развития. Для выявления данных особенностей,

психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии необходимы разнообразные диагностические комплексы.

Диагностический комплекс должен включать комплексное исследование ребенка: медицинское, психологическое и педагогическое. Соответственно в обследовании принимают участие специалисты из разных областей, как здравоохранения, так и образования. Важнейшим диагностическим принципом является принцип качественного анализа результатов обследования. Он включает в себя особенности отношения ребенка к заданию; способы ориентировки в условиях задания, понимание и осознание инструкции.

В результате психолого-педагогического изучения детей с ОВЗ устанавливается тип нарушения, индивидуальные особенности психофизического развития ребенка, его возможности в обучении.

Важно своевременно выявить нарушения в развитии ребенка как первичных, так и вторичных, определить актуальные и потенциальные возможности их развития. Все это возможно с помощью проведения психолого-педагогической диагностики, которая в свою очередь позволит в дальнейшем организовать психолого-педагогическую помощь, разработать образовательный маршрут и индивидуальную образовательную программу (при необходимости) для детей с той или иной категорией отклонения в развитии.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены теоретические основы особенностей проведения психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья, а также показаны различные подходы и пути изучения детей с разными отклонениями в психофизическом развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левшунова Ж.А. Дефектология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки: 050400 – «Психолого-педагогическое образование». Лесосибирск : ЛПИ, 2015. 89 с.
2. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра : учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования. М. : Добрый век, 2014. 448 с.
3. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Плаксина Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования : учебно-методич. пособие. Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. 254 с.
4. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 232 с.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии : учеб. для вузов. СПб. : Лань, 2003. 654 с.
6. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д.Забрамной. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.
7. Артемьева Т.В. Психолого – педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : краткий конспект лекций. Казанский (Приволжский) федеральный университет. Казань, 2013. 44 с.
8. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа : ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.

ON THE IMPORTANCE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article presents information about the possibility of studying the characteristics of children with sensory and mental disorders using methods of psychological and pedagogical diagnostics. The theoretical foundations of psychodiagnostics of developmental disorders in children are considered and various approaches and ways of studying children with different developmental disabilities are shown.
Keywords: children with disabilities, sensory disorders, mental disorders, psychological and pedagogical diagnostics, differential diagnostics.

Herasymyshyna D.I.
Scientific adviser: Ruchitsa T.S., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: dgera19122001@mail.ru

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕКАЯ ПРОБЛЕМА

Герасимова Е. А.
Научный руководитель: Сипачева Е. В., старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается сущность музыкальных способностей детей дошкольного возраста. Анализируются точки зрения педагогов и психологов на проблему классификации музыкальных способностей. Приведены результаты диагностики сформированности музыкальных способностей у воспитанников Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Ясли-сад № 106 общеразвивающего типа города Макеевки». Показывается необходимость внедрения в воспитательно-образовательный процесс дошкольных образовательных организаций эффективных средств развития музыкальных способностей у старших дошкольников.
Ключевые слова: музыкальные способности, старшие дошкольники, дошкольное образовательное учреждение.

В настоящее время проблема развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста является одной из актуальных проблем педагогики. Ее изучению посвящены многие исследования педагогов и психологов. Особый интерес к указанной проблеме вызван тем, что развитие музыкальных способностей тесно связано с процессом активизации творческого потенциала, развитием интеллектуальной и чувственной сфер, обучением детей видеть прекрасное не только в музыке, но и в окружающей жизни. Благодаря развитым музыкальным способностям ребенок способен творчески относиться к решению поставленных задач, адекватно воспринимать продукты собственного творчества и творчества других людей.

Цель статьи – обосновать необходимость разработки специальных средств развития музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста в современных условиях.

Музыкальные способности играют важную роль в формировании гармонично развитой личности, умеющей своевременно адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и требованиям общества. Формирование и развитие музыкальных способностей – процесс достаточно длительный и сложный. По мнению Л. С. Выготского, дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования различных способностей, в том числе и музыкальных [1, с. 134].

Исследуя проблему развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста, остановимся на рассмотрении сущности понятия «способности». Изучение психолого-педагогической литературы показало, что различные авторы совершенно по-разному рассматривают способности как психологическую и педагогическую категорию. Советский психолог Б. М. Теплов определял способности, как индивидуально-психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешному выполнению какого-либо одного вида деятельности или многих. Основой развития способностей он считал врожденные анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки [2, с. 98]. В. В. Богословский считал, что способность является синтезом свойств человеческой личности, отвечающим требованиям деятельности и обеспечивающим высокие достижения в ней [3, с. 115]. По мнению К. К. Платонова, способности представляют собой степень соответствия личности в целом конкретной деятельности, которая раскрывается посредством структуры данной личности и требований к ней указанным видом деятельности [4, с. 46]. Учёный В. Д. Шадриков дал следующее определение: «способности – это свойства функциональных систем, которые

реализуют отдельные психические функции, имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности». При этом он считает, что способности, как свойство функциональных систем, не формируются из задатков [5, с. 18]. Е. И. Рогов способности рассматривает как лишь возможность определенного освоения знания и навыков. По мнению ученого, станет ли такая возможность действительностью зависит от различных условий. Обнаруживаясь в деятельности по мере их освоения личностью, способности развиваются дальше, формируя при этом в деятельности свою структуру и своеобразие. Е. И. Рогов считает, что способности проявляются не в самих знаниях, умениях и навыках, а в динамике их приобретения, в том, насколько быстро и легко человек осваивает конкретную деятельность [6, с. 143]. Таким образом, наиболее целостным и точным из всех приведенных определений, на наш взгляд, можно считать определение, сформулированное Б. М. Тепловым: способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает (объясняет) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование в практической деятельности. При этом обобщающей характеристикой сущности способностей можно считать следующее: способности представляют собой индивидуальные особенности личности, которые являются субъективными условиями успешного осуществления конкретного вида деятельности, не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, обнаруживаются в глубине, быстроте, прочности овладения способами и приемами деятельности.

Огромный вклад в изучение проблемы формирования музыкальных способностей внес советский психолог Б. М. Теплов. Музыкальные способности Б. М. Теплов определял как «комплекс способностей, необходимых для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от любой другой, но в то же время не связанных с любым типом музыкальной деятельности». Музыкальные способности, необходимые для успешной реализации музыкальной деятельности, он объединял в понятие «музыкальность». В своем научном труде «Способности и одаренность» [7, с. 101] Б. М. Теплов указывал, что музыкальные способности делятся на общие и специальные. К общим музыкальным способностям он относил богатство, силу и инициативность воображения, а также способность эмоционально погружаться в музыкальное переживание, внимание и волевые особенности. Все перечисленное советский психолог относил к процессам и свойствам личности, к переживаниям личностного характера. Специальные же музыкальные способности в музыке в качественно своеобразном сочетании психолог называл музыкальностью. При этом к специальным музыкальным способностям исследователь относил качественное своеобразие специальных способностей, которые необходимы для любого вида музыкальной деятельности [8, с. 54]. Б. М. Теплов делил музыкальные способности на две категории – основные и неосновные.

Б. М. Теплов в структуре музыкальных способностей также выделил три основные музыкальные способности:

1. Ладовое чувство, которое представляет собой эмоциональное переживание, эмоциональную способность.
2. Музыкально-слуховые представления, которые отражают движение мелодии.
3. Ритмическое чувство, которое определяется как способность активного, двигательного переживания музыки, ощущения эмоциональной выразительности ее ритма, его точного воспроизведения на основе эмоциональной отзывчивости [2, с. 104].

На особую важность развития музыкальных способностей у детей дошкольного возраста также указывали такие известные педагоги, как Н. А. Ветлугина, А. Г. Гогобридзе, В. А. Деркунская, Т. Н. Доронова, А. Н. Зимина, М. Т. Картавцева, А. В. Кенеман, Р. А. Курбатова, Н. Н. Поддьяков, О. П. Радынова, О. В. Солнцева и др. Так, М. Т. Картавцева считает, что музыкальные способности формируются еще в

дошкольном возрасте, при этом их основными компонентами являются:

1) музыкальный слух: звуковысотный, тембровый, мелодический;
2) музыкальная память: долговременная и кратковременная;
3) чувство ритма: точное воссоздающее и творческое импровизационное [9, с. 182].

По мнению М. Т. Картавцевой, все музыкальные способности объединяются понятием «музыкальность». Е. Н. Федорович и Е. В. Тихонова музыкальные способности определяют как психологические свойства личности, которые помогают в определенного рода музыкальной деятельности. Как считают указанные авторы, музыкальные способности определяются в глубине, быстроте и прочности знаний. Однако, наивысшими понятиями развития способностей являются талант, одаренность и гениальность [10, с. 97].

Существенный вклад в изучение процесса музыкального воспитания детей дошкольного возраста, формирования и развития музыкальных способностей внесла Н. А. Ветлугина – основатель научной школы музыкального воспитания дошкольников, которая рассматривала развитие способностей как неотъемлемую часть художественного воспитания. Она поставила вопрос о возможности развития способностей в дошкольном возрасте, определила показатели, свидетельствующие об их наличии, и выявила оптимальные педагогические условия. Н. А. Ветлугина выделила три способности:

1. Первая способность касалась восприятия музыки в целом: эмоционально откликаться, чувствовать ритмическую выразительность музыки, художественный образ и выразительные средства.
2. Вторая способность заключалась в выразительном движении под музыку и обнаруживалась в произвольности и ритмичности движений, двигательной увлеченности.
3. Развитие третьей способности позволяло детям дошкольного возраста оценивать красоту музыки, проявлять музыкальный вкус, различать характер и форму музыки [11, с. 52].

Значимый вклад в изучение проблемы развития музыкальных способностей у детей дошкольного возраста внесла О. П. Радынова [12, с. 46-52], которая считала, что музыкальные способности у всех детей проявляются по-разному: у кого-то уже на первом году жизни все три способности (ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, ритмическое чувство) проявляются достаточно ярко, быстро и легко развиваются, а у кого-то музыкальные способности обнаруживаются позже и развиваются значительно труднее. О. П. Радынова отмечает, что все три музыкальные способности тесно взаимосвязаны между собой. Признавая динамичность и развиваемость музыкальных способностей у детей дошкольного возраста, О. П. Радынова разработала диагностический инструментарий для определения уровня развития музыкальных способностей по всем трем направлениям: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Она считала, что для объективного определения музыкальных способностей у дошкольников необходимо проводить постоянные наблюдения за ними с использованием диагностических срезов развития [12, с. 47].

Таким образом, в нашем исследовании мы придерживаемся мнения Б. М. Теплова о том, что музыкальные способности – это индивидуальные, психологические особенности ребенка, определяющие успешность выполнения музыкальной деятельности, несводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обусловливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам музыкальной деятельности. В исследовании мы пришли к выводу, что основными музыкальными способностями

можно считать: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, ритмическое чувство.

В декабре 2021 года мы организовали и провели диагностику уровня развития музыкальных способностей у старших дошкольников. В исследовании приняли участие 22 ребенка группы «Звездочка» и 22 ребенка группы «Солнышко» Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Ясли-сад № 106 общеразвивающего типа города Макеевки». Для проведения данной диагностики были выбраны следующие методики:

1. Методика диагностики музыкальных способностей у детей старшего дошкольного возраста, разработанная и предложенная О. П. Радыновой [12, с. 59-78], включающая диагностику развития ладового чувства, музыкально-слуховых представлений, чувства ритма.

2. Методика диагностики музыкальных способностей у детей старшего дошкольного возраста, предложенная М. В. Савченко, Л. Н. Котовой, Н. В. Губановой [14, с. 70-72], включающая диагностику эмоциональной отзывчивости на музыку и сенсорных музыкальных способностей (мелодического слуха, чувства ритма, динамического слуха, тембрового слуха).

Диагностика уровня развития музыкальных способностей по методике О. П. Радыновой показала, что 14% старших дошкольников имеют высокий уровень, 45% – средний уровень, 41% – низкий уровень развития музыкальных способностей. Результаты диагностики по методике О. П. Радыновой приведены на рисунке 1.



Рис. 1 – Уровень развития музыкальных способностей у старших дошкольников (по методике О. П. Радыновой)

С целью диагностики эмоциональной отзывчивости на музыку и сенсорных музыкальных способностей (мелодический слух, чувство ритма, динамический слух, тембровый слух) была использована методика, предложенная М. В. Савченко, Л. Н. Котовой, Н. В. Губановой [14, с. 70-72]. Данная методика по указанным направлениям диагностики включает прослушивание музыкальных произведений «Котик заболел», «Котик выздоровел» (муз. А. Гречанинова) (диагностика эмоциональной отзывчивости на музыку), организацию и проведение музыкально-дидактических игр: «Музыкальная лесенка» (диагностика мелодического слуха), «Игрушки пляшут» (диагностика чувства ритма), «Слушай и хлопай» (диагностика динамического слуха), «Угадай, на чем играю» (диагностика тембрового слуха).

Диагностика уровня развития музыкальных способностей по методике М. В. Савченко, Л. Н. Котовой, Н. В. Губановой показала, что, как и по методике О. П. Радыновой, у старших дошкольников уровень развития музыкальных способностей является преимущественно средним и низким. Об этом свидетельствуют полученные и обработанные результаты диагностики: 18% старших дошкольников имеют высокий уровень развития музыкальных способностей, 41% – средний уровень,

41% – низкий уровень. Результаты диагностики развития музыкальных способностей по методике М. В. Савченко, Л. Н. Котовой, Н. В. Губановой приведены на рисунке 2.

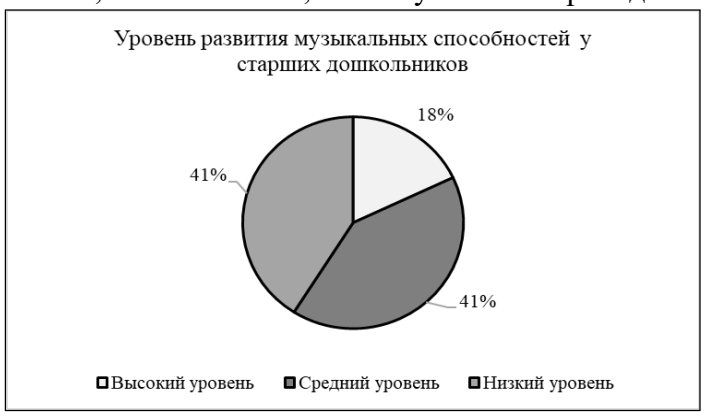


Рис. 2 – Уровень развития музыкальных способностей у старших дошкольников (по методике М. В. Савченко, Л. Н. Котовой, Н. В. Губановой)

Диагностика уровня развития музыкальных способностей у старших дошкольников по методике О. П. Радыновой и по методике М. В. Савченко, Л. Н. Котовой, Н. В. Губановой показала, что у старших дошкольников музыкальные способности являются недостаточно развитыми.

Формирование и развитие музыкальных способностей является одной из главных задач музыкального воспитания детей. Значимым для педагогической науки является вопрос о природе музыкальных способностей: представляют ли они собой врожденные свойства человека или развиваются в результате воздействия окружающей среды, воспитания и обучения. Следовательно, необходимо внедрение в воспитательно-образовательный процесс эффективных средств развития музыкальных способностей старших дошкольников, одним из которых, на наш взгляд, являются музыкально-дидактические игры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пирогова К.В. Специфика развития творческих способностей детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2021. № 4 (346). С. 133-135. URL: https://moluch.ru/archive/346/77965/ (дата обращения: 23.01.2022).
2. Аношкин И. В. Вклад Б. М. Теплова в психологию способностей (на примере музыкальных способностей) // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского: Социология. Педагогика. Психология. 2021. Т. 7 (73). № 3. С. 95-108.
3. Богословский В. В., Степанов А. А., Виноградова А. Д. Общая психология: учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Издательство Юрайт, 2020. 384 с.
4. Зверева Т. В. Система психологических взглядов К. К. Платонова: дисс. … канд. псих. наук: 19.00.01 М., 2012. 327 с.
5. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.
6. Очеретяный А. А. Общая психология сегодня: наука или призрак? (методологические аспекты) // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2015. № 8. С. 139-152.
7. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Вестник Московского университета: педагогическое образование. 2014. № 4. С. 99-104.
8. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Концепция способностей Б. М. Теплова: точки роста // Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: материалы международной конференции; под ред. М. К. Кабардова, А. К. Осницкого. М.: Перо, 2017. С. 52-59.
9. Картавцева М. Т. Структура музыкально-творческих способностей // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 4. С. 180-184.

10. Федорович Е. Н., Тихонова Е. В. Основы музыкальной психологии. Екатеринбург: Уральская государственная консерватория им. М. П. Мусоргского, 2015. 218 с.
11. Сухорукова И. М. Проблема развития музыкальных способностей у детей дошкольного возраста // Universum: психология и образование. 2018. № 10 (52). С. 52-53.
12. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019. 296 с.
13. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебное пособие. М.: Академия, 2017. 285 с.
14. Савченко М. В., Котова Л. Н., Губанова Н. В. Диагностика индивидуального развития детей дошкольного возраста. 2-е изд., испр. и доп. Донецк : Истоки, 2020. 80 с.

ABOUT THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This paper examines the essence of musical abilities of preschool children. The points of view of teachers and psychologists on the problem of classification of musical abilities are analyzed. The results of diagnostics of the formation of musical abilities in pupils of the Municipal preschool educational institution "Nursery-garden No. 106 of the general development type of the city of Makeyevka" are presented. The necessity of introducing effective means of developing musical abilities in older preschoolers into the educational process of preschool educational organizations is shown.
Keywords: musical abilities, musicality, fret sense, musical ear, sense of rhythm.

Gerasimova E. A.
Scientific adviser: Sipacheva E. V., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: gerasimova.gav20022014@yandex.ru

УДК378.016

ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ СОЗДАННЫХ НА ОСНОВЕ РЕСУРСОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДИДАКТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ЭКСПРЕСС ОБУЧЕНИЯ КАК ЗАЛОГА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЫСОКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА

Глоба А.В.
Научный руководитель: Коляда М.Г., д-р пед. наук, проф.
ГОУВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается реальная значимость эффективности применения технологии экспресс обучения будущих инженеров по охране труда на основе ресурсов компьютерной дидактики. Занижение ее роли и не использование в процессе обучения учебных материалов, созданных на основе данной методологии, в настоящее время представляет проблему, проявляющуюся в реальной трудовой деятельности в виде снижения безопасности труда. Решение данной проблемы является фундаментальной истиной на пути не допущения проявления негативных факторов на производстве, следствием которых является производственный травматизм и профессиональные заболевания.
Ключевые слова: учебный материал, дидактика, экспресс обучение, охрана труда.

На этапе современного развития общества четко прослеживается тенденция постоянного изменения видов и форм человеческой деятельности, представляющая из себя зеркальное отражение совершенствования технологий. Тем самым, данная ситуация порождает огромный спектр возможностей, которыми каждый человек стремится воспользоваться, что формирует у него нереализованную потребность и как следствие

по отношению к этому интерес, то есть желание применять новое. Исходя из данного утверждения, необходимо указать на то, что анализируя систему действующего образования, методологию передачи знаний и навыков от преподавателя к студентам фундаментальной должна быть направленность на актуализацию не только содержания, но и формы учебных материалов, формирующих оптимальные профессиональные компетенции.

Новейшее время сформировало небывалую ранее Картину мира, в которой способы восприятия информации видоизменились до такой степени, что сознание студента эффективнее воспринимает и усваивает не традиционную репродуктивную информацию во время лекции, а визуальную информацию, получаемую с помощью компьютерной техники или мобильных устройств, смартфонов, планшетов, электронных книг и ряда других девайсов, обеспечивающих доступ к глобальной информационной сети.

Согласно определению, приведенному в словаре терминов и понятий, цифровая дидактика – это отрасль педагогики, нацеленная на организацию образовательного процесса в условиях цифровизации общества[1]. Данное понятие является не новым и уже устоявшимся, общепризнанным в научной среде. Реалии жизни не предоставляют возможности человеку для деятельности в профессиональной среде без взаимодействия с цифровой информацией. Таким образом, необходимо указать на три основные ресурса ее накопления, обработки и передачи: текстовые и графические редакторы, системы программирования предназначенные для создания учебного интерактивного материала, язык разметки гипертекста в интерне HTML, позволяющий преобразовать определенные команды в визуальные объекты.

Если представить конкретного работника в сфере охраны труда во время трудовой деятельности, с учетом наличия у данного инженера большого объема знаний в профессиональном плане, но не обладающего возможностью преобразовать их в цифровые данные и воплотить тем самым в виде программного полезного продукта, то следствием этого будет являться отсутствие результата труда как такового. Учитывая это, в процессе современного обучения невозможно опираться только на традиционные методы обучения, к которым относятся: лекция, рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, работа с книгой, демонстрация, упражнения, взаимообучение, лабораторная работа, практика и самостоятельная работа в классическом их представлении[2]. Поэтому, как показывают реалии, на ряду с необходимостью формирования в процессе обучения у студента как минимум достаточного объема базовых знаний по учебной дисциплине либо будущей специализации, неотъемлемым и одним из основополагающих моментов должно являться предоставление учебного материала в форме компьютерных (цифровых) технологий, что будет являться гарантией его успешной будущей трудовой деятельности и раскрытия его потенциала и творчества.

С целью полного и всестороннего освещения темы в данной научной работе было уточнено понятие «экспресс обучение», с учетом недостаточности разработанности данного вопроса. В словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дано следующее толкование слову учить, то есть передавать знания или навыки[3].С.М. Вишнякова представила в словаре понятие термину обучение в виде целенаправленного процесса передачи общественно-исторического опыта, превращения его в достояние обучаемых с помощью специальных методов и разнообразных форм, осуществляемого профессиональным педагогом или другим компетентным лицом[4]. В свою очередь слово экспресс (от латинского expressus) имеет значение «усиленный». Исходя их изложенного, можно сделать логический вывод о том, что экспресс обучение при дословном его переводе должно отображать целенаправленный усиленный процесс деятельности преподавателя в сфере обучения.

По мнению Н.В. Габдреева, М.Т. Гурчиани экспресс-курс – это сокращённый вариант какого-либо образовательного курса, дающий базовый минимум знаний, навыков и умений[5]. Также, если принять во внимание общепринятое значение слова «экспресс», применяемое в повседневной жизнедеятельности, мы подразумеваем при употреблении этого слова какое-либо ускоренное действие, быстрый процесс.

Проведя анализ сказанного, необходимо сделать следующий вывод о том, что для рациональности и наибольшей продуктивности в сущности словосочетания экспресс обучения должен быть заложен смысл о том, что обучение должно проводится в ускоренном темпе, на которое будет затрачено меньше времени, чем при традиционном обучении, но при этом не за счет потери качества получаемых студентами знаний, а при наличии усиления эффекта обучения. Таким образом, применяя классическое обучение, добиться требуемого эффекта будет невозможно.

Рассматривая следующий элемент данной научной работы, необходимо указать на то, что компьютерное обучение несомненно имеет ряд преимуществ. Ряд ученых В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев делают акцент на следующих достоинствах цифровой дидактики:

- повышение роли учебной самостоятельности в процессе обучения;
- результаты цифровизации того или иного базового процесса зависят от эффективности этого процесса;
-в условиях цифровизации образовательного процесса возрастает роль активных и интерактивных форм и методов обучения;
- в ходе цифровизации трансформация образовательного процесса происходит в направлении повышения степени структурирования учебной деятельности;
- в цифровом образовательном процессе технологии и методы обучения приобретают свойство учебного содержания;
- глобальные процессы цифровизации приводят к доминированию наглядно-образного типа мышления;
- цифровизация профессионального образования и обучения способствует сокращению продолжительности учебных курсов[6].

С данной позицией нельзя не согласится, ведь во время традиционной лекции огромное количество времени студент тратит на перевод вербальной информации в письменную. При этом необходимо указать на общепризнанный факт, что во время репродукции слышимой информации, при записи ее в конспект, часть ее «теряется», искажается и фиксируется другими словосочетаниями, что неоднократно приводит к подмене смысла. Не маловажным остается и то, что описываемый процесс требует затрат большего количества времени, в то время когда лектор мог бы воспользоваться цифровым материалом, проработав его с помощью интерактивных образовательных технологий, досконально донеся основу изучаемого материала и в это же время имея возможность оценить качество восприятия и правильности осознания учебного материала, вносил корректировки. На данном этапе, студенты имели бы возможность, используя к примеру электронные книги, визуально ориентироваться во всем объеме необходимой информации, затронутой при рассмотрении конкретной учебной темы.

В подтверждение этому необходимо обратиться к научному взгляду Е.М. Кузнецовой, которая в своей научной статье, посвященной современному образу мышления указывает на то, что восприятие визуальных образов – результат работы сложной системы, включающей в себя зрение, мозг, психику и культуру, выступающей в качестве преломляющей линзы. Новый образ взаимодействует с уже имеющимися в памяти у индивида, с установками различного характера, и в результате их взаимовлияния формируется субъективная репродукция воспринимаемого[7]. Таким образом, основная идея ее работы доказывает замену аудиального восприятия на

визуальное, что еще раз указывает на неоспоримую необходимость использования компьютерной дидактики.

Такая постановка вопроса несомненно приведет к получению наиболее полезного эффекта, в виду того, что в настоящее время наибольший объем получения информации человечеством осуществляется в визуальной форме восприятия. Данная ситуация необратимо является индикатором нашей жизни в связи с чем крайне важным является дальнейшее освоение человечеством цифровых технологий, внедрение их во все сферы деятельности человека.

При более детальном исследовании проблематики данной научной статьи возникает необходимость решить следующую имеющую место негативную сторону репродуктивного обучения – недостаточный уровень заинтересованности, стремления учеников к получению знаний непосредственно в конкретном учебном процессе, отсутствие которого можно охарактеризовать таким показателем как потеря внимания во время лекции, практической работы либо самостоятельной подготовки.

Решение данной проблемы предлагается найти не иначе как в том, что информационные и коммуникационные технологии сегодня являются наиболее эффективными средствами, способствующими удержать внимание студента, в противном случае это приводит к демонстрации отвлеченного, пассивного слушания лектора в ходе занятий, к слабому усвоению предмета[8]. Говоря о концентрации внимания при получении информации Питер Фредерик указывал на то, что уже через 15-20 минут лекция теряет свою эффективность[9]. Исходя из этого, сухое изложение лекционного материала либо прочтение научных текстов приводит к тому, что как минимум по истечению 20 минут обучаемый перестает усваивать материал, теряет к нему интерес, отвлекается и тем самым сводит на нет возможность достижения главной цели образования – передачи знаний и умений, являющихся продуктом цивилизации, без которого не возможен никакой положительный результат трудовой деятельности, тем самым и развитие общества.

Из этого естественно вытекает определенная необходимость по истечению каждых 15 минут прибегать к таким формам и методам преподавания, исключающим снижение концентрации внимания. Единственным верным и в наше время общедоступным средством является использование цифровых ресурсов в процессе обучения: компьютеров, портативных электронных устройств, видеопроекторов. Данный инструментарий предоставит возможность направить мыслительный процесс при изучении графических материалов, на развитие творческого подхода в решении задач, при работе с программами с графическими редакторами, интерактивным поиском эмпирического материала и обязательно приведет к повышению когнитивной мотивации.

В заключение проведенного исследования необходимо сделать следующий вывод о том, что в ходе эволюционного развития человека, изменялись его орудия труда и как следствие уровень возможностей, что выражалось в смене эпох от первобытного общества до новейшей истории. Нельзя не признать тот факт, что компьютерные (электронные) технологии в настоящих реалиях давно заняли место не просто устройств, а являются орудиями труда, сформировавшими определенный уровень всего техногенного развития общества современности. Таким образом, основываясь на вышеизложенном материале, резюмирующим итогом проведенной научной работы стало формирование уточненного определения термина, отображающего «современное образование инженеров по охране труда», как осуществление профессиональным педагогом целенаправленного процесса передачи общественно-исторического опыта, с помощью форм и методов в виде учебных материалов, созданных на основе ресурсов

компьютерной (цифровой) дидактики с использованием технологии экспресс обучения как залога обеспечения высокого профессионализма и творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Рос. гос. проф. -пед. ун-т; авт.-сост.: Ломовцева Н.В., Заречнева К.М., Ушакова О.В., Ярина С.Ю., – Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. – 84 с.
2. Петрова Я.Р. Традиционные и современные методы обучения естественным наукам // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2020/article/2018021663. (Дата обращения: 01.02.2022).
3. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю.Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений /Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. - 4-е изд., дополненное. - М.: ООО «А ТЕМП», 2006. - 944 стр.
4. Вишнякова С.М.Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦСПО, 1999. — 538 с.
5. Словарь композитов русского языка новейшего периода / Н.В. Габдреева, М.Т. Гурчиани. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 280 с.
6. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. –М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.
7. Кузнецова Е.М. Проблема восприятия визуального образа / Е.М. Кузнецова // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – № 3. – С. 190 – 194.
8.Романенко Н.М. Проблема поддержки внимания у студенческой аудитории в ходе лекции как современная проблема вуза / Н.М.Романенко // Современная коммуникативистика. — №3 (40). — 2019. — С. 68-73.
9. Peter J. Frederick The Lively Lecture – 8 Variations / College Teaching, Volume: 14. – 1986, P. 43-50.

THE USE OF EDUCATIONAL MATERIALS CREATED ON THE BASIS OF COMPUTER DIDACTICS RESOURCES USING EXPRESS LEARNING TECHNOLOGY AS A GUARANTEE OF HIGH PROFESSIONALISM AND CREATIVITY OF FUTURE LABOR PROTECTION ENGINEERS

Annotation. In this paper, the real significance of the effectiveness of the technology of express training of future occupational safety engineers based on the resources of computer didactics is considered. Underestimating its role and not using educational materials created on the basis of this methodology in the learning process currently presents a problem that manifests itself in real work in the form of a decrease in occupational safety. The solution of this problem is a fundamental truth in the way of not allowing the manifestation of negative factors in the workplace, the consequence of which is occupational injuries and occupational diseases.
Keywords: educational material, didactics, express training, labor protection.

Globa A.V.
Scientific adviser: Kolyada M.G. doctor of pedagogical sciences, professor
Donetsk National University
E-mail: aedrey.andrey@mail.ru

УДК 373.5:/371.591.612-057.87

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Григорян С.С.
Научный руководитель: Кривошеева Г.Л. к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассмотрено значение формирования экологической культуры учеников младшей школы. Раскрыты теоретические особенности вопроса экологического образования начальной

школы. Рассмотрена сущность экологической культуры.
Ключевые слова: экологическое образование, формирование экологической культуры, экологическая культура, младшие школьники, начальное образование.

Вступление. В современной жизни мы сталкиваемся с глобальными экологическими проблемами, которые влекут за собой катастрофические последствия для каждого человека и человечества в целом. Чтобы преодолеть уже возникшие трудности и избежать дальнейших негативных последствий люди должны задуматься о своем отношении к природе. Формировать экологическую культуру необходимо уже с детства, тогда, когда человек познает законы природы, уже способен оценить экологические проблемы, понять природу как духовный элемент сознания, в котором человек существует одновременно как объект, так и субъект. Наиболее сенситивным периодом в познании природы и формирования экологической культуры, является младший школьный возраст. [1]

В соответствии с Конституцией Донецкой Народной Республики каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, каждый обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам, которые являются основой устойчивого развития, жизни и деятельности граждан, проживающих на территории Донецкой Народной Республики. В Государственном образовательном стандарте начального общего образования (ГОС НОО) и Концепции духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина ДНР уделяется особое внимание вопросам экологического образования и воспитания школьников. [2]

Актуальность проблемы формирования экологической культуры младших школьников заключается в том, что экологическая ситуация, сложившаяся за последние годы в нашей стране и в мире, в целом поставила перед человечеством такую важную задачу, как достижения устойчивого развития общества, которое в свою очередь подразумевает не только разумную эксплуатацию природных ресурсов, но и формирование соответствующего мировоззрения по отношению к проблемам окружающей среды, воспитание личности, способной жить в гармонии с миром природы.

Изучением этой проблемы занимаются ученые, биологи, психологи, философы. В большей степени эта проблема была затронута в трудах биологов таких, как З.А. Клепинина, Л.В. Моисеева, И.Н. Пономарева, Е.П. Торохова, И. В. Цветкова, А.С. Бейсенова, Н.Ф. Виноградова занимались проблемой включения экологической информации в традиционные учебные дисциплины, исследовали формы, методы и средства экологического образования и воспитания в условиях обучения.

Экология – это наука о законах природы и взаимодействиях живых организмов между собой. Также под экологией подразумевают состояние окружающей среды.

Экологическая культура младшего школьника – совокупность экологических знаний, умений, ценностных ориентаций, эстетических отношений, достигших определенного уровня, обеспечивающего выработку нравственных принципов природопользования.

Для данного возраста характерно формирование ценностей и взглядов на мир, поэтому изучение экологической культуры как ценности, в младшем школьном возрасте является залогом формирования ценности природы у нового поколения в будущем. [3]

Цель рассмотреть сущность экологической культуры, выявить и теоретически особенности её формирования у младшего школьного.

Основная часть. Экологическое воспитание выступает сегодня в качестве приоритетного направления современной школы и системы образования в целом. Формирование у будущих поколений основ экологического сознания и отношения к действительности становится важным показателем жизнеспособности общества, его

динамичного продвижения в решении насущных гуманитарных и экзистенциальных проблем современности.

Экологические приоритеты в образовании требуют обновления и перестройки его содержания, принципов и методов для решения новых задач. В качестве ведущей сегодня выступает задача формирования ответственного и заботливого отношения к жизни во всех ее формах и проявлениях, понимания взаимосвязи и взаимозависимости процессов и явлений окружающей действительности, частью которой выступает сам человек. [4]

По мнению Ж. Ж. Руссо современные учебники и науки уводили человека от природы, от естественных чувств, естественных радостей. Только в природе он видел образование людей. «Все, чего мы не имеем при рождении, дает нам воспитание. Это воспитание мы получаем от природы… Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы, обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей, а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей». Под влиянием идей Руссо, И. Г. Песталоцци признавал необходимым воспитывать и учить детей под руководством «природы», в соответствии с принципом природосообразности. Цель воспитания педагог видел в гармоническом развитии заложенных природой сил и способностей. [5]

В младшем школьном возрасте мир природы начинает играть все более значительную роль в психической жизни ребенка. Отношение к природе в этом возрасте становится более интенсивным. Установлено, что экологическое образование младших школьников – это процесс формирования у детей осознанно-правильного отношения к объектам природы, с которыми они непосредственно контактируют. Такое отношение возникает во взаимосвязи интеллектуальных, эмоциональных и действенных компонентов. Их сочетание составляет нравственную позицию ребенка, проявляющуюся в разных формах его поведения. При формировании экологической культуры детей младшего школьного возраста необходимо учитывать, что этот возраст наиболее благоприятен для экологического развития детей. Это обусловлено тремя главными особенностями этого возраста: психологической включенностью в мир природы, восприятием природных объектов в качестве полноправных субъектов, стремлением к непрагматическому взаимодействию с миром природы. [6]

Младшим школьникам свойственен субъектный характер отношения к природе. С другой стороны, к младшему школьному возрасту уже полностью разрушается детский артификализм, обусловливающий прагматизм отношения к природе у дошкольников, – прагматический интерес сменяется «непрагматическим» познавательным интересом. «Жизнь природы, как правило, не оставляет детей равнодушными; увиденное вызывает немало вопросов: «Что это?», «Зачем оно?», «Какое оно?», «Для чего оно?» и, наконец, «Почему?»… Особенно следует дорожить детскими «Зачем?», «Почему?» и «Отчего?». В этих вопросах выражается качественно новый этап развития их мышления. Если вначале детские вопросы были результатом того, что ребенок еще только осматривался в мире... то вопросы почемучек показывают, что их ум требует раскрытия связей явлений, осмысливания закономерностей природы». Отношение к природе в наибольшей степени проявляется именно в познавательной сфере. [7]

Как отмечает И.Д.Зверев, «младший школьник осознает способность освоения мира «я могу познать мир». Этому, в частности, способствуют два фактора. Во-первых, значимость в их жизни учебной деятельности: большинство учеников первого, да и второго класса еще увлечены самим процессом познания, что задает определенную стратегию поведения – им интересно узнавать вообще что-то новое. Во-вторых, приобретенное умение читать: у младших школьников возникает возможность самостоятельно получать ответы на свои множественные «Почему?». Таким образом,

для младшего школьного возраста в целом характерен субъектно-познавательный тип отношения к природе в целом, отдельным её элементам в частности. Может происходить рассогласование двух важнейших факторов, обусловливающих характер отношения к природе: с одной стороны, это потребность ребенка в психологической близости с миром природы, в познании этого мира, в непрагматическом взаимодействии с ним, а с другой стороны – прагматизма, транслируемого взрослыми и психологически отдаляющего мир природы от ребенка. Это рассогласование отрицательно сказывается, в первую очередь, на развитии принципиальности и устойчивости отношения к природе, а также приводит к ряду негативных явлений на более поздних стадиях онтогенеза, в более старшем возрасте.

Для успешной реализации педагогических технологий экологического воспитания требуется соблюдать несколько принципов:

− соблюдение целостного подхода в развитии личности (то есть одновременное воздействие на интеллектуальную и эмоциональную сферы ребенка);

− точная нацеленность на возрастные и личностные особенности индивидуального развития;

− обеспечение преемственности в воспитании экологической культуры детей от младшего к старшему возрасту;

− социокультурная преемственность (обращение к корням народной педагогики);

− субъектность (ребенок является активным участником экологической деятельности);

− формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях;

− учет областного потенциала и конкретной социально экономической ситуации;

− поднятие уровня общей и личной экологической культуры самих учителей.[8]

Формирование начальных основ экологической культуры требует введения конкретных методов, форм работы и содержание, а также создания условий, необходимых для постоянного общения с природными объектами.

Использование разных методов и средств, отвечающих возрастным возможностям детей, в том числе возросшей активности и самостоятельности современных младших школьников, позволяет учителю сделать природу важным фактором всестороннего развития ребенка. В этой связи, как отмечают Л. В. Моисеева и Ю. Г. Никитина, на сегодняшний день особую актуальность приобретает поиск методик, возможностей, приемов обучения и диагностики экологического воспитания, обеспечивающих формирование ценностного обращения к природе, анализ своего поведения, поведения других людей, способность уверенно действовать с опорой на собственные знания, что в конечном итоге обеспечивает развитие экологической компетентности у детей. При этом до сих пор остаются интересными для младших школьников такие формы работы как: экологическая экскурсия, дидактические игры с использованием природных материалов, творческие и исследовательские проекты, просмотр кинофильмов об окружающей среде, выпуск стенгазеты, выставка поделок из природного материала, акции, туристические слеты, конкурс плакатов, постановка экологических сказок, создание экологических уголков. [9]

Содержание работы по формированию экологической культуры младших школьников на уроке окружающий мир, включает в себя:

- условия повышения мотивации детей по формированию экологической культуры.

Для того чтобы это условие было выполнено, проводятся различные экологические экскурсии, дидактические игры с использованием природных материалов, творческие и исследовательские проекты, просмотр кинофильмов об окружающей среде, выпуск

стенгазеты, выставка поделок из природного материала, акции, конкурс плакатов, постановка экологических сказок, создание экологических уголков. Детей особенно увлекают праздники: «День птиц», «Праздник цветов», «В гости к Весне» и т.д. Благодаря этому создаются условия для формирования познавательных потребностей и созидательного развития личности ребенка. Дети помимо сооружения скворечников для птиц, учатся формулировать лозунги для плакатов в защиту природного мира, пишут журналы, школьные газеты сочиняют эссе и стихотворения, тем самым уподобляют себя объектам природы. К интерактивным методам, используемым в экологическом образовании и воспитании, относятся: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов, методики ТРИЗ, исследовательская, проектная деятельность.

Мною используется методика «Экологический светофор» С помощью этой методики можно развивать:

- представление детей о рациональном взаимодействии человека с природой допустимых и недопустимых действиях на природе, природоохранной деятельности;
- умение оценивать результаты взаимодействия людей с природой (взаимодействие приносит вред природе, безобидно, полезно);

расширить опыт ребенка в экологически ориентированной деятельности.

Методика в форме игры, которую можно провести в классной комнате, актовом зале. В ходе игры все участники получают по три кружка: красный, жёлтый, зелёный. Ведущий поясняет, что каждый цвет имеет своё значение. Так же, как и светофор на проезжей части дороги, наш экологический светофор, зажигая красный свет, запрещает, жёлтый – предупреждает, а зелёный – разрешает.

Вывод. Проведенная работа позволила сделать следующие выводы, что рассматриваемая проблема является актуальной для современной школы. Для формирования экологической культуры младших школьников рекомендуется использовать методы, актуализирующие и корректирующие сложившиеся у детей ценностные ориентации, интересы, потребности по отношению к природе, опыт природоохранной деятельности. Благодаря методам и методикам формирования экологической культуры у детей проявляется ответственное отношении к природе как к всеобщему условию и предпосылки материального производства, к объекту и предмету труда, естественной среде жизнедеятельности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захаров А.В. Формирование экологической культуры как средство предупреждения и устранения современных глобальных экологических вызовов человечеству / А.В. Захаров //Право и образование. – 2015.–№ 3.– С. 84–98.
2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования. ДНР - 25. 07. 2018 - С. 35.
3. Барковская О.М. Содержание, цель и задачи программы начального экологического воспитания / О.М. Барковская–Начальная школа. – 2006. – №2. – С.3
4. Иванова Т.С. Экологическое образование и воспитание в начальной школе. //Москва 2013 – С. 78.
5. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1989 — С. 416
6. Буковская Г.В. Игры, занятия по формированию экологической культуры младших школьников – Москва., “Владос”, 2012 – С.192.
7. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. //Самара 2017 – С. 105.
8. Иванова Т.С. Экологическое образование и воспитание в начальной школе. //Москва 2013 – С. 78.
9. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. – М., 2015. – С. 147

THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF AN ENVIRONMENTAL CULTURE IN JUNIOR SCHOOLBOYS

Annotation. In this paper, the importance of the formation of an ecological culture of students of the younger school is considered. The theoretical features of the issue of ecological education of primary school are disclosed. The essence of ecological culture is considered.
Keywords: environmental education, formation of ecological culture, environmental culture, younger schoolchildren, primary education.
Grigoryan S.S.
Scientific adviser: Krivosheeva G.L. Ph.D., Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: sveta.sveta207@mail.ru

УДК 331.5-053.6

ПОНЯТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Гринишак Л.В.
Научный руководитель: Приходчекно Е.И. д.п.н., профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. Творчество - это одна из содержательных форм психической активности.*В* данной работе рассматриваются творческие способности дошкольников и их развитие через систему занятий. В статье отмечена важность использования декоративного искусства, позволяющих более успешно развить творческие способности дошкольников.
Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, росписи, дошкольный возраст,творческая деятельность.

Дошкольный возраст – период очень интенсивного развития творческих способностей. Яркость ощущений и воображения ребенка, непосредственное восприятие им окружающего мира, активное познание мира создают возможности для формирования в этот период творческих способностей.

Проблема человеческих способностей вызывала огромный интерес людей во все времена. Однако в прошлом у общества не возникало особой потребности в изучении творчества людей. В наше время ситуация в корне изменилась. Жизнь в эпоху технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. И она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению проблем. Поэтому проблема развития творческих способностей.

Дошкольное детство – это короткий, но очень важный период становления личности человека. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, вырабатываются навыки и привычки поведения, складывается характер.

Сегодня всё больше внимания уделяются развитию творческой деятельности и креативности ребёнка дошкольного возраста. Именно дошкольное детство имеет наиболее богатейшие возможности для развития творческих возможностей. Но, к сожалению, эти возможности со временем утрачиваются, поэтому необходимо как

можно эффективнее использовать их в дошкольном возрасте, когда дети чрезвычайно любознательны, имеют огромное желание познавать окружающий мир.

Творческая деятельность дошкольника состоит из многих компонентов. Ее специфическая составляющая – фантазия: наивысшее напряжение личных эмоциональных и духовных сил, когда замысел становится реально существующим "художественным явлением" и воплощается в «художественном произведении». Творчество в изобразительной деятельности дошкольника — это умение находить идеи в сложных, необычных ситуациях, нестандартно воспринимать и использовать реальные предметы; способность изменять форму объекта, чтобы он выступал в новом качестве; способность оригинально видеть и сочетать различные средства художественной выразительности с элементами интеграции видов изобразительной деятельности, - результатом чего является собственное художественное произведение. Детская изобразительность позволяет раскрыться индивидуальным и личностным чертам.

Определить уровень развития творческих способностей у детей дошкольного возраста можно с помощью применения разнообразных методик. Самой распространенной из них является анализ детских рисунков, который помогает определить:

- Насколько правильно ребенок может передавать положение указанного объекта в пространстве.
- Если у создаваемого дошкольником образа эмоциональность?
- Насколько полным является содержание изображения.
- Умеет ли ребенок в полной мере раскрыть задуманный сюжет картинки.

Уровень развития творческого воображения у детей дошкольного возраста дает понятие о способностях ребенка к тем или иным направлениям творчества. Благодаря такой информации можно выявить те творческие сферы, на которые следует сделать упор для того, чтобы сделать самовыражение маленького непоседы более выразительным и активным.

Первым шагом к успешному развитию творческих способностей является раннее физическое развитие малыша: раннее плавание, гимнастика, раннее ползание и хождение. Затем раннее чтение, счет, раннее знакомство с различными инструментами и материалами.

Вторым важным условием развития творческих способностей ребенка является создание обстановки, способствующей опережающему развитию детей. Необходимо знать, насколько это возможно и заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную творческую деятельность и развивали бы в нем именно те задатки, которые в дальнейшем формировали бы те или иные. Например, еще задолго до обучения чтению годовалому ребенку можно купить кубики с буквами, повесить азбуку на стене и во время игр называть ребенку буквы. Это способствует раннему овладению чтением.

Третье, чрезвычайно важное, условие развития творческих способностей вытекает из самого характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил. Дело в том, что способности развиваться тем успешнее, чем чаще в своей деятельности человек добирается "до потолка" своих возможностей и постепенно поднимает этот потолок все выше и выше. Такое условие максимального напряжения сил легче всего достигается, когда ребенок уже ползает, но еще не умеет говорить. Процесс познания мира в это время идет очень интенсивно, но воспользоваться опытом взрослых малыш не может, так как объяснить такому маленькому еще ничего нельзя. Поэтому в этот период малы вынужден больше, чем когда-либо, заниматься творчеством, решать множество совершенно новых для него задач самостоятельно и без предварительного обучения (если, разумеется взрослые позволяют ему это делать, они

решают их за него). У ребенка закатился далеко под диван мяч. Родители не должны спешить достать ему эту игрушку из-под дивана, если ребенок может решить эту задачу сам.

Четвертое условие успешного развития творческих способностей заключается в предоставлении ребенку большой свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов и т.д. Тогда желание ребенка, его интерес, эмоциональный подъём послужат надежной, гарантией того, что уже большее напряжение ума не приведет к переутомлению, и пойдет ребенку на пользу.

Вообще детский возраст – идеальное время для развития самых разных способностей, в том числе – творческих. Ребенок в дошкольном возрасте обладает большой любознательностью, стремится к познанию окружающего мира. Обусловлено это отсутствием стереотипов и независимостью мышления.

Каждому ребенку присущи свой склад ума, своя логика; ее мысли свежи, цельны, а в душе спрятано много невыраженого содержания, которое ищет себе наилучшего выражения. Каждый по - своему удивителен, поэтому неповторимо воспринимает окружающий мир и воспроизводит его на плоскости с помощью определенных художественных приемов, материалов и техник. Творчество в изобразительной деятельности дошкольника — сложное личностное образование, в основе которого лежат эмоциональное восприятие, изобразительные умения, знания, навыки, задатки общего и специфического характера. Чтобы придать творческий характер изображению ребенка, необходимы соответствующие педагогические средства, отдельно: создание эмоционально насыщенной среды; игры на усвоение определенных знаний и умениями; упражнения в различных видах искусств; самостоятельная изобразительная деятельность ребенка. Известно, что самопознание и познания окружающего мира реализуются через непосредственные чувства. Встречи ребенка с произведениями живописи, сказками, интересными явлениями и объектами окружающей среды помогают замечать красоту, радоваться и удивляться ей, выказывая свои чувства. Волнение, возбуждение, радость, боязнь, утешение или недовольство характеризуют отношение ребенка к тому, что его окружает. Слушая и изучая художественные произведения, наблюдая природные явления, ребенок проникается первичными эстетическими эмоциями, которые влияют на содержание и динамику ее восприятия, внимания, воображения, мышления, памяти.

Рассматривая и любуясь произведением живописи, графики, декоративно - прикладного искусств а, ребенок имеет возможность не только увидеть его внешние характерные признаки, но и "погрузиться" в него, услышать шелест листвы, почувствовать на щеках теплый ветерок, игру солнечного зайчика на ладони, вдохнуть благоухание осеннего леса, морского бриза или цветущей яблони. Ребенок стремится передать свои чувства словами, интонацией голоса, а желание воспроизвести их в зримых образах побуждает взяться за карандаш, фломастер, кисть. Целостно воспринимать предмет или явления детям помогут предыдущие наблюдение в группе, на улице, на прогулке и – ознакомление с цветами и оттенками, соотнесение их с временами года, природными явлениями.

Развитию творческих способностей дошкольника способствует поддержка взрослого в желании слушать, реагировать, подражать, повторять, рассматривать, обследовать и эмоционально - ценно воспринимать все, что вокруг него. Ребенок приобретает изобразительные умения поэтапно благодаря соответствующей последовательности выполняемых им творческих задач. В основе их лежат определенные изобразительные технические средства и знаковая система символического рисунка. Именно образами - символами ребенок начинает общаться со

взрослыми и сверстниками, а доброжелательная поддержка родителей и воспитателей значительно способствуют реализации природного художественного потенциала проявлениям творческой индивидуальности.

Когда дети работают, педагогу желательно использовать поэтические средства выразительности сопроводительной речи, прибегая к образным сравнениям, употребляя слова, определяющие личные качества человека (веселый, добрый, милосердный, мудрый, внимательный, жадный, злой, застенчивый, работящий, совестливый, честный, мужественный), и стремиться ввести их в активный словарь ребенка. Уместны будут и специальные изобразительные термины: холодные и теплые цвета, фон, светотень; краски – яркие, сочные, размытые, прозрачные, насыщенные; цветовая гамма и палитра цветов; слова, связанные с композиционным построением картины: план картины, построение в круге, прямоугольнике, треугольнике, на полосе, в движении или в статике. Дети получают практический опыт от взрослого, поэтому ему стоит оперировать определенными художественными терминами: колорит, воздушная легкость, композиция, равновесие, ритм, симметрия, пространство, динамика, изображение, стилизация и др. В ходе деятельности по изобразительному искусству у детей формируются ощущения ритма, гармонии, положительные моральные качества и чувства, обеспечивающие развитие творчества, всестороннее развитие личности, обучает воспринимать прекрасное. Лучшие образы народного и авторского искусства помогают воспитывать чувство национального достоинства, способствуют сохранению обычаев, вызывают интерес к художественных произведений, пробуждают собственные творческие усилия.

Таким образом, можно сделать вывод, что следует привлекать дошкольников к истокам духовности, используя русский фольклор и народно - прикладное искусство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Бабенкова Е.А. Знакомим дошкольников с произведениями изобразительного искусства / Е.А. Бабенкова, Г.В. Курдюмова // Воспитатель ДОУ : практ. журн. для воспитателей ДОУ. - 2010. - № 1. - С. 70-72.
2.Вакуленко Е.Г. Народное декоративно-прикладное творчество: теория, история, практика: учеб. пособие / Е.Г.Вакуленко. - Ростов н/Д: Феникс, 2007. С.-380
3.Величко Н. К. Русская роспись. Техника. Приёмы. Изделия: энциклопедия / Н. К. Величко; обраб. илл. Н. Добросовестновой [и др.]. - М.: АСТ-Пресс книга, 2013. –С. 224
4.Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -М.,1999.С.-344
5.Есикова Т.В. Нравственно-эстетическое воспитание дошкольников средствами изобразительного искусства : учеб.-метод. пособие / Т.В. Есикова. - Уфа:Творчество,2002. С- 47
6. Скоролупова О.А. Знакомство детей дошкольного возраста с русским народным декоративно-прикладным искусством. - М.: Феникс, 2006. С.-128

THE CONCEPT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN PEDAGOGICAL SCIENCE

Annotation. Creativity is one of the meaningful forms of mental activity. In this work, the creative abilities of preschoolers and their development through a system of classes arise. The article notes a high degree of use of decorative art, which allows to more successfully treat the creative abilities of preschoolers.
Key words: arts and crafts, paintings, preschool age, creative activity.

Grinishak L.V.
Scientific adviser: Prikhodchekno E.I. d.p.s., professor
DONNU

УДК 371. 044

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Диденко Е. В.
Научный руководитель: Приходченко Е.И. д. пед. н., профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе изучается проблема формирования познавательных интересов учащихся 2 класса в процессе выполнения творческих заданий на уроках русского языка. В статье поставлены цель и задачи, которые помогают решить проблему. В работе описывается достижение поставленной цели.
Ключевые слова: познавательные интересы, младший школьный возраст, творческие задания, русский язык.

В работе рассматривается проблема формирования познавательных интересов учащихся 2 класса в процессе выполнения творческих заданий на уроках русского языка. Исследование имеет тесную связь с педагогикой и психологией. В работе проанализировано мнение авторов и сформулировано собственное решение поставленной проблемы.

С самого рождения у ребенка формируются познавательные интересы, которые в дальнейшем оказывают на него влияние. На основе таких интересов формируется личность, которая в будущем планирует собственные интересы и предпочтения.

После детского сада эта обязанность возлагается на родителей и педагогов. Вследствие того, что учитель проводит большую часть времени с ребенком, в его обязанности входит формирование познавательных интересов учащихся младших классов в процессе творческих заданий на уроках.

Мы рассматриваем этот вопрос в контексте урока русского языка. Предлагаем изучить тему детальнее, уделяя внимание формированию познавательных интересов учащихся именно 2-го класса. Для этого нужно сформулировать цель и задачи, которые помогут достичь желаемого решения.

Цель: формирование познавательных интересов учащихся 2 класса в процессе выполнения творческих заданий на уроках русского языка.

Задачи:

- изучение теоретической проблемы формирования познавательных интересов учащихся младших классов;
- изучение понятия познавательного интереса;
- общая характеристика воспроизводящей и творческой деятельности у детей младших классов;
- воспроизводящие и творческие работы учащихся при закреплении материала по русскому языку.

Проблемы формирования познавательных интересов у школьников начались со второй половины XVIII в. На сегодняшний день эта проблема остается нерешенной. Наша главная цель – найти способы ее решения.

Исторические события отмечают, что были предприняты действия, которые направлены на решение конкретной проблемы. Однако конечного решения этот вопрос не получил по ряду причин.

Главный фактор – окружение ребенка. Чаще всего ребенок перенимает поведение своих родителей и сверстников. Если он замечает, что у родителей либо друзей нет тяги к развитию познавательных интересов, то и он соответственно не увлекается этим.

Из-за того, что при подборе средств, для решения этого вопроса авторы не учитывали личностные факторы и проблема осталась нерешенной.

Понятие «интерес» в научной литературе трактуется по-разному:

1. Н. Ф. Добрынин отмечает в своих работах, что интерес – это избирательная направленность внимания человека.

2. С. Н. Рубинштейн говорит о том, что интерес – это проявление его умственной активности.

3. Д. Фрейер и Н. Г. Морозов отмечают, что интерес – это активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру [1].

В научной литературе существует еще достаточное количество понятий на эту тему. Каждый автор трактует термин по-своему. Мы же предлагаем сформулировать его таким образом: познавательный интерес – это желание человека интересоваться окружающим миром, внешними факторами, которые в дальнейшем помогут сформироваться в личности.

Мы считаем, что каждый интерес можно стимулировать и развивать. Например, педагог может побудить интерес в ребенке к литературе, окружающему миру.

Творческая деятельность у ребенка формируется еще с раннего возраста. Когда он переходит с дошкольного учреждения в школу, все его мысли формируются следующим образом:

- информация, полученная в школе;
- информация, полученная во время дополнительного изучения [2].

Эти две информационные группы тесно взаимодействуют друг с другом.

Первая группа – это то, что заранее сформировано и внедрено в образовательную программу. Речь идет об уроках и занятиях, которые утверждены министерством образования. Эта информация считается обязательной для изучения.

Вторая же группа считается полностью необязательной и формируется в зависимости от интересов ребенка. Она начинает работать только тогда, когда ребенок самостоятельно проявляет интерес к какой-либо сфере.

Например, если учитель провел интересно и познавательно урок русского языка, тогда ребенок захочет найти и изучить дополнительную информацию об этой теме.

Исходя из этого, мы можем сформулировать мнение о том, что познавательные интересы, которые появляются у ребенка, формируются в большинстве случаев потому, что педагог смог заинтересовать и привлечь учащегося.

В ходе изложенной информации мы определили, что познавательные интересы – это та теоретическая часть, которую вложил педагог, и те творческие работы, которые сформировались у ребенка вследствие правильно полученной информации.

В практике обучения русскому языку сложились вполне определённые виды творческих работ. Вместе с тем нельзя не отметить, что в понятие «творческая работа» отдельные учителя, методисты, психологи вкладывают разное содержание.

Мы предлагаем рассмотреть несколько мнений авторов по этому поводу.

Т. С. Панфилов отмечает, что творческая работа – это письменные работы по тексту с пропущенными буквами, слогами, работа с деформированным текстом, придумыванием предложений с использованием той или иной грамматической формы как творческой работы [3].

Н. Д. Левитов предлагает сузить это понятие. Под творчеством он предлагает понимать деятельность, в результате которой приобретается что-то новое, уникальное, что может выражать индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика [4].

Термин «творческая работа» трактовался Б.П. Есиповым, И.Т. Огородниковым, И.Я. Лернером, В.Г. Разумовским, В.Е. Мамушиным, И.Г. Овчинниковым и другими.

И.Т. Огородников усматривает элементы творчества учащихся прежде всего в раскрытии ими новых сторон изучаемых явлений, в высказывании своих суждений, в использовании более совершенных методов решения поставленных вопросов [5]. «Творческая деятельность учащихся, — пишет Б.П. Есипов, — не ограничивается лишь приобретением нового, она включает создание нового» [6].

Нет единого мнения в определении сущности такого вида работы, как творческой диктант, который самим названием как бы подчёркивает свою принадлежность к работам творческого характера.

Из всех вышеперечисленных терминов нет таких понятий, с которыми мы могли бы полностью согласиться. Частично мы согласны с каждым высказыванием.

Главное, что мы хотели бы добавить к каждому высказыванию, - это участие педагога. Мы считаем, что мнение и участие учителя имеет действительно большое значение.

Педагог в большой степени самостоятельно формирует познавательный интерес у детей. Большое значение имеет желание педагога правильно и внятно донести информацию до каждого ученика.

Таким образом, в ходе работы нами была рассмотрена проблема формирования познавательных интересов учащихся младших классов в процессе выполнения творческих заданий на уроках русского языка.

Мы подтвердили, что выбранная тема тесно взаимодействует с педагогикой и психологией. В работе нами было проанализировано мнение многих авторов. В ходе работы мы самостоятельно составили собственное понятие и дальнейшее решение проблемы.

Главная мысль нашей работы заключается в том, что формирование всех познавательных интересов ребенка в большей степени зависит от педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордеев Е. В., Дмитрюк М. В.. Творческий подход к изучению слов с непроверяемым написанием// Начальная школа. - М. - 2014 г. - № 3. - С. 158.
2. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления//Новое педагогическое мышление. В ред. А.В. Петровского.-2015 г.-С. 94.
3. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. - М.: Просвещение. - 2015 г. - С. 208.
4. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. - М.: Просвещение. - 1984 г. - С. 134.
5. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. М., - 2014 г. - С. 93.
6. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М.: Просвещение. - 2013 г. - С. 291.

FORMATION OF COGNITIVE INTERESTS OF CLASS 2 STUDENTS IN THE PROCESS OF PERFORMANCE OF CREATIVE TASKS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Annotation. This paper studies the problem of the formation of the cognitive interests of grade 2 students in the process of performing creative tasks in the Russian language lessons. The article sets out a goal and tasks that help solve the problem. The paper describes the solution to the problem.
Keywords: cognitive interests, primary school age, creative tasks, Russian language.

E.V. Didenko
Scientific adviser: Prikhodchenko E.I. etc. ped. Sci., professor
Donetsk National University
E-mail: didenko_kv@mail.ru

УДК 373.2.02:793.7:502

РАЗНООБРАЗИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ефимовская Ю.В.
Научный руководитель: Гридько О.А. к.б.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования эмоционально-ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста. Раскрыта роль дидактических игр в формировании экологических представлений детей о природе. Уточнена классификация дидактических игр для развития эстетического восприятия природы, формирования нравственно-оценочного опыта и закрепления знаний о природе.
Ключевые слова: дошкольник, эмоционально-ценностное отношение, дидактическая игра, природа.

Актуальность. Одним из направлений социально-нравственного воспитания дошкольников является – формирование представлений о ценностях природы и дальнейшее приобретение опыта эмоционально-чувственного взаимодействия с реальными природными объектами.

В заложенных принципах ГОС ДО ДНР отмечен приоритет социально-нравственного развития, выражающийся в формировании целостной реалистичной картины мира, основ научного мировоззрения дошкольников [1]. Программа «Растим личность» ставит одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования – проявление любознательности, способность задавать вопросы взрослым и сверстникам, интерес причинно-следственными связями, способность самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей, способность наблюдать, экспериментировать [2]. Все эти качества развиваются в основном виде деятельности детей дошкольного возраста – в игре.

Игровая деятельность ребёнка является отражением не конкретного явления, а самого действия как личного отношения. В игре ребенок отражает действительность, которая его окружает, поэтому, используя игру, педагоги развивают в ребенке познавательные способности, отношение к миру, тем самым корректируют состояние и поведение. С помощью игры создается мотивация к исследованию, развиваются психические процессы, фантазия, воображение.

Отечественные педагоги К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский обращали внимание на пользу общения детей с природой для формирования их миропонимания и осмысления, рассматривали полезность и практичность научных знаний о природе при формировании моральных качеств ребенка. Проблема формирования ценностного отношения к миру природы у детей дошкольного возраста рассматривается в работах таких авторов, как Н.Н. Авдеева, В.С. Волгина, С.Д. Дерябо, Л.А. Каменева, Е.Н. Лазаренко, Е.В. Михеева, Т. А. Серебрякова, И.В. Цветкова и др. [3].

По мнению Ж.Ж. Руссо [3], до 12-летнего возраста дети должны развиваться только на природе. Основой этого развития автор считает свободное самостоятельное наблюдение природных объектов, явлений, процессов. В процессе самостоятельных наблюдений будет естественным путем осуществляться развитие пытливости, любознательности детей. Кроме этого, по мнению Ж.Ж. Руссо, природа способствует развитию внешних чувств, что составляет базу детских размышлений. Большое значение имеет самостоятельная активность детей в различных видах деятельности.

В качестве начального этапа всей экологической работы с детьми С.Н. Николаева выделяет процесс передачи детям знаний, информации о мире природы. Конечным же

итогом этой деятельности, по ее мнению, должно стать формирование у каждого ребенка определенного типа отношения к природному окружению (познавательного, эстетического или гуманистического) [4].

По мнению М.Д. Маханевой [5], главная цель экологического воспитания заключается в развитии гуманного отношения к природе, через воспитание экологической культуры подрастающего поколения.

Следовательно, формирование ценностного отношения к природе является одной из важных в настоящее время. Учитывая актуальность проблемы формирования эмоционально-ценностного отношения к природе, возникает необходимость использования игровой деятельности в формировании экологических представлений у детей дошкольного возраста.

Цель – раскрыть особенности формирования эмоционально-ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста через дидактически игры.

Основная часть. Влияние игр на представление детей о мире природы достаточно широко. Играя, ребенок познает знания о явлениях природы, актуализирует представления об объектах и предметах, тем самым развивает эстетическое видение неповторимости природного мира. Все это оказывает на ребенка гуманное отношение к природному окружению поисковой направленности. Одним из способов ознакомления с миром природы являются дидактические игры. Данные игры целесообразно использовать не только для развития ценностного восприятия природы, но и для закрепления знаний полученных детьми в процессе наблюдения в природе, при проведении организованной образовательной деятельности. В.И. Логинова, П.Г. Саморукова отмечают [6], что в дидактической игре идет активный процесс использования, применения имеющихся знаний, обеспечивающих их совершенствование: благодаря применению знания становятся более прочными и осознанными.

В отечественной педагогике дидактическая игра традиционно рассматривается как деятельность, сочетающая в себе элементы игры и обучения. Авторы, которые занимаются исследованием дидактических игр, выделяют их обязательные элементы: дидактическую (обучающую, игровую) задачу (цель); игровые правила и действия. Некоторые исследователи к элементам игры относят содержание, сюжет, роль, игровой замысел, результат. Особое значение в структуре дидактической игры имеет игровое действие, целью которого является создание игровой ситуации и игровых взаимоотношений между детьми. По мнению В.Н. Аванесовой [7], дидактическая игра становится таковой благодаря наличию в ней игровых моментов: загадки, движения, элементов ожидания и неожиданности, соревнования, разыгрывания, шуток, сюжета, ролей, использования различных персонажей. Для разработки игровой формы обучения необходимо заботиться не только о выполнении дидактических задач и игровых правил, но и о том, чтобы игра была интересной. Этого можно добиться, постоянно усложняя игровое действие. Основным стимулом познавательной деятельности становится не указание воспитателя, а естественное для дошкольников желание поиграть. В соответствии с этим воспитатель одновременно является наставником и участником игры, а дети узнают много нового.

Анализ дидактических игр позволяет сделать вывод о том, что во многих из них игровое действие отсутствует, по структуре и содержанию они подобны беседе или упражнению. Дидактическая игра становится таковой благодаря наличию в ней игровых моментов: загадки, движения, элементов ожидания и неожиданности, соревнования, разыгрывания, шуток, сюжета, ролей, использования различных персонажей.

Так, например, дидактические игры для развития эстетического восприятия природы «Беседа с деревьями», «Встреча с растениями», способствуют контакту с

природным объектом. Наблюдая и прикасаясь к растению, дети рассказывают об особенностях его внешнего вида, развития или об уходе за ним, о случаях бережного (жестокого) отношения людей к растениям. Такая форма игры учит детей видеть и эмоционально откликаться на прекрасное в природе; воспитывает гуманное отношение к ней. Воспитатель предлагает на прогулке обратить внимание на растения – деревья, кустарники, цветы, понаблюдать, прикоснуться осторожно к растению и послушать – о чем расскажет растение. Далее можно рассказать о своем растении сказку. Найти в альбоме природного края, нарисовать или слепить.

Использование дидактических игр для формирования нравственно-оценочного опыта « Радости и огорчения», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Путешествие», «Экологический светофор» учит детей находить собственные решения, мотивирует делать выводы при обсуждении последствия поступков определенных ситуаций. Воспитатель рассказывает истории, где герои ведут себя правильно и не правильно. Дети могут использовать фишки красного и зеленого цвета. Красный – поведение героя рассказа отрицательное, зеленый – поведение героя правильное. Затем после обсуждения воспитатель подводит к выводу о правилах поведения в природе.

В игре «Цветик–семицветик или пожелания природе» обобщаются представления детей об эстетической ценности природы, о гуманном отношении к ней.

В дидактических играх дети формируют, пополняют знания о природном мире. В игре «Волшебный поезд» дети закрепляют и систематизируют представления о различных классах животных: дикие звери, птицы, насекомые, земноводные, «Вершки-корешки», «Узнай и назови» и другие закрепляют полученные знания в игровой форме.

В игре «Охраняй-ка» закрепляются знания о значении воды и воздуха в жизни человека и в целом для живой природы. Показывается отрицательное воздействие человека на природу, формируется представления о необходимости охраны природы.

Дидактические игры позволяют задуматься детям о том, как взаимосвязаны природа и человек, что может произойти, если часть живой или неживой природы исчезнет. Такие игры как «Что было бы, если из леса исчезли…» животные, насекомые, птицы, побуждают детей задуматься о сохранении всех видов живой природы.

Основным показателем сформированности у детей эмоционально-ценностного отношения к миру природы является участие в охранной деятельности, которое проявляется в гуманном отношении к окружающему миру природы. Объяснив, что дикая природа может обходиться без деятельности человека, а забота о природных объектах в парках, садах, клумбах необходима, так как это измененная среда деятельностью человека. Следовательно, помогать необходимо растениям и животным, живущим рядом с человеком: деревьям парков, участка, растениям цветников, голодающим зимой городским птицам, то есть тем, чье благополучие зависит от действий людей. В игре «Зелёная азбука» дети учатся правилам поведения в природе. Изучая азбуку, воспитывается бережное отношение к животным и растениям.

Воспитание у детей интереса к природным явлениям, понимания специфики живого организма, его потребностей, навыки создавать для него необходимые условия, проявляют желания эмоционально откликаться на состояние животных и растений, их красоту возможно только в системе, через единство формирования положительных чувств, знаний и навыков нравственно-ориентированной деятельности в природе. Положительные чувства, такие как бережливость, забота к природным объектам могут сформировать у детей получение экологических знаний и гуманное поведение в природе. В связи с этим, необходимо отметить, у детей развивается эмпатия, сопереживание, сочувствие, которое основано на желании эмоционально реагировать на проблемы природы, помочь, позаботиться о том, что нас окружает.

Важным компонентом ценностного отношения к природе является формирование у детей этических представлений о добре и зле, воспитание доброжелательного, заботливого отношения к живым существам. Дети должны понимать и ассимилировать этические нормы человеческих действий, быть в состоянии осознания возможных последствий негуманного отношения к природе. Дети склонны сначала оценивать действия других, а в будущем и свои собственные. Поэтому дошкольникам необходимо знакомиться с этическими нормами об экологических объектах, обсудить поведение сверстников для формирования адекватной оценки к природе.

Вывод. Природа оказывает огромное влияние на формирование личности, её умственное, нравственное, трудовое и физическое развитие, способствует улучшению логического мышления и речи. Формирование у детей дошкольного возраста эмоционально-ценностного отношения к миру природы необходимо не только через привлечение к посильной помощи в её охране, но и через познание окружающей действительности. Эффективность формирования эмоционально-ценностного отношения к природе зависит от педагога, который не только организует наблюдения и взаимодействие с миром природы, но и даёт знания. Использование игр в процессе обучения не препятствует становлению самостоятельной игровой деятельности дошкольников. Наоборот, различные структурные элементы игры (воображаемая ситуация, интересный сюжет, ролевые действия и отношения) послужат для детей образцом, своеобразной формой обучающей игры, которая, несомненно, окажет влияние на содержание их игр в дальнейшем.

Таким образом, игры по формированию эмоционально-ценностного отношения к миру природы погружают детей в любимую деятельность – игру, создавая благоприятный эмоциональный фон для восприятия мира природы и формирования бережного отношения к ней. Ценность мира природы должна перейти в разряд личностно значимых для дошкольника, только тогда она становится регулятором его действий. Обогащение ценностных характеристик деятельности способствует формированию ценностных отношений субъекта, что, в свою очередь, обусловливает воспроизводство ценностного характера самой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования № 287 приказ Министерства образования и науки ДНР от 04.04.2018. : в ред. приказа Министерства образования и науки ДНР от 08.05.2020 № 68-НП // Источник: ГИС НПА ДНР – Электрон. Дан. – Донецк, 2020 – Режим доступа: https://gisnpa-dnr.ru/npa/0018-287-20180404 . – Загл. с экрана. . – Описание основано на версии, датир. : 08.05.2020.
2. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / Авт.-сост. Л.Н. Арутюнян, Е.В. Сипачева, Е.П. Макеенко, Л.Н. Котова, С.И. Михайлюк, Г.Ф. Бридько, Н.В. Губанова, О.В. Кобзарь. – ГОУ ДПО«Донецкий РИДПО». – Донецк: Истоки, 2018. – 208 с.
3. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А. Н.Джуринский. – Москва : Педагогика, 1989 – 416 с.
4. Николаева, С.Н. Типовая модель экологического воспитания/ С.Н. Николаева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – С.14-24.
5. Маханева, М.Д Экология в детском саду и начальной школе. Методическое пособие / М.Д. Маханева– Санкт-Петербург : ООО «Издательство «Детство-пресс», 2015. – 224 с.
6. Потапова Л.М. Детям о природе: экология в играх для детей 5-10 лет / Л.М. Потапова. – Ярославль, 2002. – 224 с.
7. Аванесова В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду: Умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М., 1972. – 176 с.

A VARIETY OF DIDACTIC GAMES ON THE FORMATION OF EMOTIONAL-VALUE ATTITUDE TO NATURE IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation: The article is devoted to the problem of formation of emotional and valuable attitude to nature in preschool children. The role of didactic games in the formation of children's ecological ideas about nature is revealed. The classification of didactic games for the development of aesthetic perception of nature, the formation of moral and evaluative experience and the consolidation of knowledge about nature have been clarified.
Key words: preschooler, emotional value attitude, didactic game, nature.

Y. V. Efimovskaya
Scientific adviser: Hrydko O.A., Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: ey15@yandex.ru

УДК 373.31

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зайонц Е.Д.
Научный руководитель Надеина Л.Е., ст. преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности. Рассмотрен метод проектов как инновационная технология. Представлены этапы работы над проектом.
Ключевые слова: творчество, младший школьник, проект, деятельность, инновации, технологии.

Формирование творчески активной личности, обладающей способностью, эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы закладывается в детстве и является условием последующего развития личности человека, его успешной творческой деятельности.

Творчество играет очень важную роль в жизни не только ребенка, но и взрослого человека. С помощью творчества человек реализует свою потребность в самовыражении, проявляет свою индивидуальность, развивает способности, интеллектуальную сферу.

Каждый ребенок – это личность. Нет детей неодаренных. Все они талантливы, каждый в своем. Надо только обнаружить и развить в нем его творческие способности. Считаю это одной из задач современного учителя. И помогают в этом нам инновационные технологии, помогающие активизировать творческий потенциал учащихся, а значит, и повысить качество образования, что требует от нас ГОС.

Целью статьи является анализ развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности средствами метода проектов.

Инновационные педагогические технологии носят интерактивный (inter – взаимный, act – действовать) характер и их можно отнести к интерактивным технологиям обучения. В результате применения интерактивных технологий повышается уровень обученности и воспитанности детей, который устанавливается с помощью диагностических обследований, определяющих результаты и проблемные зоны развития.

Следовательно, целесообразно вести разговор об инновационных педагогических технологиях как о технологиях, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях. К инновационным педагогическим технологиям творческого развития школьников можно отнести: проектную технологию; арт-технологию; информационно-коммуникационные технологии; игровые технологии; STEM-технологию.

Проектная технология осуществляется в деятельности и предполагает различные формы активности детей, логично взаимосвязанные с разными этапами реализации замысла, поэтому ей отводится место во внеурочной деятельности.

Внеурочная работа – это форма организации учащихся для выполнения ими после уроков обязательных, связанных с изучением курса практических работ по индивидуальным или групповым заданиям учителя. По содержанию эта работа совпадает с учебными занятиями, и ее результаты оцениваются учителем [1].

Во внеурочной работе используют творческие проекты. Доминирующим аспектом проектов являются свободный и нетрадиционный подход к выполнению, оформлению и презентации результата. Такие проекты позволяют максимально учитывать художественные интересы участников. Их целью является ознакомить школьников с культурным достоянием человечества; раскрыть и развивать творческий потенциал личности; развивать презентационные умения и навыки (умение держаться перед аудиторией, использовать во время выступления средства наглядности, элементарные артистические навыки); воспитывать эстетический вкус. Обычно такие проекты не имеют устойчивой структуры деятельности участников – она намечается и развивается в зависимости от жанра конечного результата и его представления. Результат может быть оформлен в виде сценария, статьи, выставки, рекламного проспекта, литературного или художественного произведения и тому подобное. Художественные проекты чаще всего используются в рамках предметов эстетического цикла, во внеурочной и внеклассной работе.

Участие в работе над коллективными или индивидуальными проектами способствует формированию у младших школьников умения отбирать и анализировать информацию, работать с энциклопедиями, справочниками, специальной литературой, посвященной различным формам жизни и деятельности человека, отраслям техники, научным открытием, использовать возможности информационных технологий.

Создание проекта – это творчество в первую очередь учеников, которые работают над проектом. Учитывая уровень развития самостоятельности у ребенка, педагог выбирает определенный характер координации. Следует учитывать, что только личная заинтересованность ученика в содержании результата, положительная мотивация решения проблемы проекта могут поддержать его самостоятельность. В зависимости от этого помощь учителя может состоять:

- в подборе литературы и других источников информации по теме;
- в формулировании гипотезы и определении целей, которых надо достичь;
- в показе способов и приемов работы с найденным материалом;
- в обсуждении собранного материала;
- в подготовке текста выступления;
- в моделировании, в том числе и компьютерном.

Кому-то из детей нужна большая помощь, а кто-то готов к более самостоятельной работы. Тем самым реализуется принцип индивидуализации обучения и достигается наилучший результат.

Проект, безусловно, развивает мышление, речь, умение формулировать свои мысли, выступать перед аудиторией. Нередко работа над проектом и его презентация

помогают ребенку сформировать адекватную самооценку. Некоторые дети смогут поверить в себя, самоутвердиться, а некоторые, наоборот, поймут, что без труда ничего не добиться. Ученик учится работать в коллективе, брать на себя и разделять ответственность за выбор, решение вопросов [3].

Выполнение проекта требует особой подготовки как учителя, так и учащихся. Следует заблаговременно проанализировать календарное планирование по всем предметам, собрать темы, близкие по смыслу или целью использования, выделить ведущую тему или несколько тем, которые будут вынесены на проектирование, работа над которыми потребует усвоения учащимися необходимых знаний и формирования необходимого опыта.

Метод проектов позволяет работать с учениками младшей школы с разным уровнем подготовленности. Одаренные ученики, которые опережают в своем развитии сверстников, могут с успехом разрабатывать долгосрочные проекты.

Используя проектную деятельность учащиеся учатся анализировать, сопоставлять, выделять главное, умело применять приобретенные навыки на практике, приобретают коммуникативных навыков. У них повышается интерес к знаниям.

Организация работы над исследовательским проектом включает в себя несколько этапов.

Подготовительный этап: предполагает подготовку перед практической исследовательской работой над выбранной темой.

А. Подготовка к работе учителя начальных классов

- проанализировать образовательную программу, по которой занимается участник проекта;
- обратить внимание на интересные ребенку разделы учебника и предположить, каким материалом необходимо дополнить уроки предмета для изучения этих областей;
- привлечь к теме проекта сотрудничество с педагогами–предметниками (по изобразительной деятельности, физической культуре, музыке);
- спланировать работу для участников проекта. В индивидуальном проекте - нужно обозначить срок работы, строгий план действий. При групповом или парном проекте необходимо каждому из участников проговорить их роли в группе, и какую работу выполняет каждый;
- познакомить учащихся с правилами оформления и представления готового проекта.

Б. Сотрудничество с родителями:

- организовать родительское собрание для знакомства с проектной деятельностью: рассказать о целях, задачах, убедить в необходимости оказания помощи своим детям, а также в серьезности данного процесса;
- научить родителей определять цели, задачи, актуальность, гипотезу исследования;
- проводить консультации для решения вопросов, возникающих у родителей и их детей в процессе работы над проектом;
- разработать памятки для детей и их родителей по созданию проекта.

В. Подготовительная работа с детьми.

Если в классе выбираете одну тему проекта, то обязательно необходимо провести вступительную беседу с детьми. Можно предложить детям 5-7 вопросов по теме проекта. Таким образом, Вы сможете проанализировать слабые и сильные стороны детей в данной теме. К примеру, работая с детьми над проектом о родном городе, можно задать учащимся ряд вопросов:

– В каком городе Вы родились?

– В каком году основан Ваш город?

– Знаете ли Вы легенду создания Вашего города?

– Представьте себя экскурсоводом, о каких достопримечательностях в своем городе Вы бы рассказали?

– Какие интересные люди прославили Ваш город?

Г. Выбор объекта исследований. Важный момент – это выбор объекта исследования. Ребенку необходимо четко понимать, какой объект он будет исследовать в своей работе по данной теме. Если же тема проекта «Город на карте нашей Республики», то учащийся должен выбрать тот город, который ему будет не только интересен, но и необходимо грамотно обосновать этот интерес. Возможно, этот город – родина его родственников или в этом городе родился его любимый писатель, или там находится единственный в нашей стране музей под открытым небом и т.д. и т.п.

Д. Подготовка материалов и оборудования Выбор материалов и оборудования для работы проводятся в соответствии с выбранной темой исследования. В каждом проекте они могут существенно отличаться. В одних проектах Вам необходимы для работы будут цветные карандаши, тетрадь или альбом для оформления результатов работы, то в других проектах могут понадобиться инструменты и материалы для проведения опытной работы и т.д. Также работы представляются в форме презентаций, видео.

Главное, решить на этапе подготовки, в какой форме будут представляться результаты работы: мультимедийная презентация, фотоколлаж, видео ролик, проведение наглядных опытов.

Е. Работа с литературой Проанализируйте, какие книги, журналы, газеты есть в школе, дома, у родственников, одноклассников по теме Вашего исследования. Не забывайте записывать, какими источниками Вы пользовались в процессе работы [3].

Исследовательский этап. На данном этапе организуется процесс работы над проектом, проводятся разнообразные исследования. В начальной школе процесс работы должен включать работу детей с рисованием, лепкой, проведением опытов, сочинениями небылиц, сказок, стихотворений и т.п.

Обобщающий этап: предполагается анализ и обобщение результатов исследования. Представление результатов своей работы. Участники проекта представляют результаты своей работы в интересной для них и зрителей (одноклассников) форме. Это один из важных этапов работы, который требует тщательной подготовки. Учащиеся могут представлять мультимедийные презентации, видео ролики, фотоальбомы, макеты, творческие работы, научные опыты и т.д.

Проектная деятельность является необходимым учебным элементом современных методов и технологий. Важной чертой проектного подхода является гуманизм, внимание и уважение к личности ученика, позитивный настрой, что способствует сохранению и развитию индивидуальности ребенка, его творческих способностей, познавательных интересов, формированию личностных и волевых качеств. Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации учителя, прогрессивности применяемой ими методики обучения и развития учащихся.

Можно предложить в качестве проектной деятельности организовать творческую проектную работу детей по изучению своей семьи – «Родословное дерево».

Мы полагаем, что семейное дерево – это отличная идея для творчества, так как его создание не только интересно, но и полезно. Помочь узнать историю своей семьи – лучший способ сделать это – смастерить семейное дерево.

Когда ребенок с родителями будет вписывать туда или вклеивать фотографию очередного прадедушки или прабабушки, это можно сопровождать это небольшим рассказом об этом человеке, таким образом, информация будет лучше усваиваться, слушать ее будет интереснее в процессе совместного творчества.

Если родители знают совсем мало о своих родственниках и их сведения заканчиваются на бабушках и дедушках, все равно стоит сделать семейное дерево с ребенком – ведь именно с этого может начаться последовательная передача информации о семье, которую продолжат потомки.

Создание семейного дерева может выражаться в:

– Незамысловатых поделках на бумаге (это может сделать сам ребенок или вместе с родителями).

– Сувенирных композициях (создании образа дерева с вклеиванием туда фотографий (если есть), рисунками или надписями).

– Дизайнерском решении в интерьере (можно оформить в виде семейного дерева целую стену в гостиной).

В процессе изучения истории своей семьи, через беседы с родственниками, рассматривание семейных фотоальбомов будет происходить формирование уважительного отношения к членам своей семьи.

Таким образом, в результате оптимального использования различных инновационных методов обучения, в частности метода проекта во внеурочной деятельности, происходят широкие возможности для развития творческой активности учащихся, их наклонностей, способностей и интересов [2]. Проект – это активный метод обучения, который стимулирует познавательную активность и самостоятельность учащихся, усиливает интерес к обучению, развивает творческое, продуктивное мышление, учит культуре общения.

Из носителя готовых знаний учитель превращается в организатора творческой деятельности учеников, а последние становятся равноправными субъектами в обучении. Одновременно создается и реализуется модель творческой личности, которая не только обладает навыками общения, но и умеет самостоятельно работать над развитием собственного интеллекта, культуры и морали, проявляет свой творческий потенциал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сиротина И.С. Внеурочная деятельность в начальной школе / И.С. Сиротина // Альманах мировой науки. – 2017. - № 3-2(18). – С. 101-103 [Электронный ресурс]режи доступа https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29059491
2. Шабля А.А. Выявление эффективных форм организации внеурочной деятельности в начальной школе / А.А. Шабля // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2020. - № 2 (22). – С. 108-112
3. Яковлев, В. В. Метод проектов как способ реализации компетентностного подхода в современном учебно-воспитательном процессе [Текст] / В. В.Яковлев // Образование в современной школе. – 2008. – №1. – С.15-22.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN EXTRA-COURSE ACTIVITIES

Annotation. This paper examines the development of creative abilities of primary school children in extracurricular activities. The method of projects as an innovative technology is considered. The stages of work on the project are presented.

Key words: creativity, young pupil, project, activity, innovation, technology.

Zaionts E.D.
Supervisor: senior teacher Nadeina L.E.
Donetsk National University
E-mail: miss.kozun@mail.ru

УДК 37.026.6

ПОНЯТИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ, ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

Засидко А.В.
Научный руководитель: Приходченко Е.И. д.пед.н., профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация: Материалы статьи дают представление о здоровьесберегающих технологиях, их назначении в школе. Представлены различные точки зрения описания понятия «здоровьесбережения». Акцентируется внимание на актуальности проблемы здоровьсбережения, на том, что все технологии, используемые в процессе образования, должны быть здоровьесберегающими. Предлагаются краткие характеристики различных видов технологий, их методы и приемы, а также рассмотрено интегрированное использование интсрументов для решения задач здоровьесбережения.
Ключевые слова: технология, здоровьесберегающие технологии, здоровьесбережение, здоровье, здоровый образ жизни.

В новых условиях жизни приоритетом системы обучения, организации воспитания и укрепления здоровья является гармоничное развитие и укрепление здоровья личности школьников. Результатом решения этой проблемы должно стать создание комфортной среды для развития и обучения.

По словам Т.С. Григорьевой, цель современных школ - подготовить детей к жизни. Каждый школьник должен получить знания в период учебы, которые будут востребованы им в дальнейшей жизни. Достичь этой цели в современных школах можно с помощью технологий здоровьесберегающей педагогики, которые считаются набором технологий и методов для организации учебного процесса без ущерба для здоровья школьников и учителей. Учителя, обладая современными педагогическими знаниями, тесно взаимодействуют со школьниками, родителями, медицинским персоналом и коллегами, а также учитывают приоритетность защиты и укрепления здоровья участников в процессе обучения при планировании своей работы [1, С.37].

Н.К. Смирнов дал такое определение: «Здоровьесберегающие технологии это комплексная, построенная на единой методологической основе, система организационных и психолого-педагогических приемов, методов, технологий, направленных на охрану и укрепление здоровья учащихся, формирования у них культуры здоровья, а также на заботу о здоровье педагогов» [2, С.45].

Н.И. Соловьева понимает технологии охраны здоровья как функциональную систему организационных методов, используемых для управления учебной, познавательной и практической деятельностью обучающихся, с научной и инструментальной точки зрения для обеспечения защиты и укрепления их здоровья [3, С.23-28].

Актуальность здравоохранения зависит, с одной стороны, от его приоритетности как национальной проблемы, а с другой - от того, что здоровье не является самым важным в системе ценностей образовательных учреждений. Основная задача учителей и руководителей - обучать детей и взрослых тому, как беречь свое здоровье, создавая специальные системы работы - как их собственные, так и образовательные учреждения. Система образования, несомненно, несет ответственность за сложившуюся ситуацию. Образовательные учреждения играют важную роль в этом процессе. Качество образования можно назвать всеобъемлющим только тогда, когда в образовании есть компоненты для поддержания здоровья и его формирования. По мнению И.В. Никишиной, первое важнейшее направление это защита, сохранение и укрепление здоровья детей не только физически, но и психически, интеллектуально и социально.

Воспроизводство здоровья детей во многом зависит от воспитания. Соматический компонент здоровья составляет всего 10-15% в зависимости от состояния [4, С.90].

Основная идея сохранения здоровья - дать детям зрелое детство через «врастания детей в культуру». Детство - это «процесс подлинного культуроосвоения и культуротворчества, период закладки всего и вся». [5, С.33-38]. Поэтому очень важно правильно разработать содержание процесса здоровьесбережения или выбрать внедрение ценностей во всех областях развития ребенка, особенно в отношении ценностей здорового образа жизни. Развитие навыков защиты своего здоровья и своих близких с раннего возраста и противодействие негативным явлениям в поведении других становится приоритетом в работе с детьми, начиная с дошкольного возраста [6, С. 95].

Основные принципы сохранения здоровья были разработаны Н.К. Смирновым [7, 87с.].

1. «Не навреди».
2. Забота о здоровье учителей и детей - высший приоритет.
3. Преемственность.
4. Соответствующее возрасту содержание обучения.
5. Успех порождает успех.
6. Ответственность.
7. Активность. А
8. Комплексный, междисциплинарный подход - единые действия учителей, врачей и психологов.
9. Взаимоотношения субъект-субъектные - школьники являются непосредственными участниками деятельности по охране здоровья с точки зрения содержания и процессуальных аспектов.

Не существует уникальных технологий сбережения здоровья. Здравоохранение может быть одной из задач образовательного процесса. Только за счет внедрения комплексной методики обучения может быть успешно решена проблема формирования и укрепления здоровья школьников.

Примерная образовательная программа начального общего образования четко определяет цели образовательных учреждений в этой области. Эта деятельность должна:

- развивать понимание положительных и отрицательных факторов, влияющих на здоровье, включая влияние положительных и отрицательных эмоций на здоровье, получаемых от общения с компьютером, просмотра телевизора и участия в азартных играх;
- с учетом принципа информационной безопасности выдвинуть идеи о негативных факторах риска для здоровья детей (снижение физической активности, инфекционные заболевания, переутомление и др.), о существовании и причинах табачной и алкогольной зависимости, наркотиков и других психотропных средств. , которые вредны для здоровья;
- сформировать представление об основных составляющих здоровой культуры и здорового образа жизни;
- научить их соблюдать правила личной гигиены и развивать способность самостоятельно поддерживать свое здоровье;
- сформировать представление о правильном (здоровом) питании, его режиме и полезных продуктах;
- сформировать представление о рациональной организации повседневной жизни, учебы и отдыха, занятий спортом и научить детей организовывать, анализировать и контролировать свою повседневную жизнь;
- обучать релаксации - основным навыкам эмоциональной разгрузки;
- развивать активные коммуникативные навыки;

— научить обучающихся выбирать действия и модели поведения в информированной ситуации для сохранения и укрепления своего здоровья;
— для формирования у ребенка потребности безбоязненно обращаться к врачу по поводу любых проблем со здоровьем, в том числе проблем, связанных с особенностями роста и развития.

Стандарт вводит систему работы, которая формирует культуру здорового и безопасного образа жизни в виде пяти взаимосвязанных областей:

— создание инфраструктуры здравоохранения;
— разумно организовать учебу и внеклассную деятельность обучающихся;
— эффективно организовать оздоровительную работу;
— реализовать образовательные планы и воспитательную работу с родителями.

Технологии здравоохранения включают сочетание образования, психологии и медицинского воздействия, направленное на защиту и обеспечение здоровья, а также формирование ценностного отношения к здоровью.

Важно учитывать влияние и преподавателя на детей, даже К.Д. Ушинский писал: «Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно». Многие учителя помнят эти слова, но, к сожалению, в формировании здорового образа жизни школьников не всегда применяют их на практике. Для детей важен пример положительного отношение к их здоровью, тем более педагога [9, С.18].

Учителя должны разумно организовывать образование школьников и внеклассные мероприятия, уменьшать чрезмерное функциональное давление и усталость, таким образом, создать условия для облегчения перегрузки, чередование труда и отдыха. Необходимо соблюдать гигиенические нормы и требования к организации нагрузки во время обучение школьников (домашнее задание, спортивные секции и кружки). Необходимо использовать методики и методы обучения, соответствующие возрастным навыкам и характеристикам обучающихся (с использованием проверенных методов); внедрение инноваций в процессе образования только под контролем специалистов; Строго соблюдать все требования к использованию технической подготовки, включая компьютеры; индивидуализация образования (учета индивидуальных характеристик развития: темпы развития и деятельностного темпа), для работы по индивидуальным программам младших школьников; систематическая работа с детьми с ослабленным здоровьем и детьми с ограниченными возможностями, состоящих в специальных медицинских группах под строгим медицинским контролем; организация динамических пауз, физминуток во время уроков, способствующих эмоциональной разгрузке и увеличению двигательной активности.

В работе учителя здоровьесберегающие технологии можно представить в виде сочетания принципов педагогики сотрудничества, «эффективных» педагогических методов, элементов педагогического мастерства, состоящих в том, чтобы достичь оптимальной психологической адаптации школьника к процессу обучения, уход за сохранением его здоровья и образования культуры здравоохранения. Эта деятельность педагога, при которой он полноценно работает по программе, создавая у обучающихся заинтересованность к своему предмету, строя с ними партнерские взаимоотношения, предотвращая появление неуютных состояний, максимально учитывает индивидуальные особенности обучающихся с целью увеличения результативности их обучения. Важную роль играет особенное внимание к эмоциональной адаптированности детей потому, что это объединяющее свойство представляет определенную значимость в жизни ребенка, а в особенности на этапе развития [9, С. 84-92].

На первом этапе перед преподавателем, который готов к использованию в своей работе технологий здоровьесбережения, стоят следующие задачи:

— оценить объективно преимущества и недостатки в своей педагогической работе, составить необходимый коррекционный план и начать его выполнение;
— получить необходимое дополнительное образование по вопросам здоровья, здоровьесберегающих технологий;
— пересмотреть используемые методы и методики обучения, в аспекте их ожидаемого воздействия на здоровье обучающихся;
— начать реализацию здоровьесберегающих технологий во время учебы и внеклассных мероприятий со школьниками, оценивая результаты, полученные от объективных методов оценки; содействовать формированию в учреждении здоровьесберегающей среды, при эффективном взаимодействии всех членов преподавательского состава, школьников и их родителей для создания условий и внедрения программ для поддержания и укрепления здоровья.

Здоровьесберегающие технологии используют такие инструменты:

— средства двигательной направленности;
— целебные силы природы;
— гигиенические факторы;
— факторы образования ценных отношений к здоровью.

Интегрированное использование этих инструментов позволяет решить поставленные задачи здоровьесберегающей педагогики.

К «средствам двигательной направленности» относятся такие действия, которые направлены на реализацию целей технологий здоровьесберегающего обучения.

Это – физ.упражнения; физминутки и веселые перемены; эмоциональная рефлексия и «минуты покоя»; гимнастика (пальчиковая, дыхательная, корригирующая, оздоровительная, для бодрости, для профилактики простудных заболеваний); подвижные игры; лечебная физкультура; физиотерапия; особенно организованная моторная деятельность ребенка; массаж; тренинги; самомассаж; психогимнастика, и т.д.

Использование целебных сил природы оказывает действенное влияние на достижение поставленных целей обучения технологии здравоохранения. Занятия на свежем воздухе помогают активировать в процессе обучения биологические процессы, повышают общую работоспособность организма, замедляют усталость.

Учет воздействия погодных условий (солнечный свет, воздух и температура воды, изменение атмосферного давления, движение воздуха) на биохимические изменения в организме человека, приводящие к изменению состояния здоровья и производительности школьника может снять негативное влияние обучения на обучающихся.

Выделяют такие средства оздоровления, отнесенные к самостоятельным:

— водные процедуры;
— солнце и воздушные ванны;
— ароматерапию;
— фитотерапию;
— ингаляции;
— витаминотерапию (обогащение рациона витаминами, йодирование воды, использование 2 раза в год аминокислоты глицина для укрепления памяти школьников).

Для достижения целей здравоохранения образовательных технологий, способствующих укреплению здоровья и стимулирование развития адаптивных свойств тела, гигиенические факторы включают в себя:

— выполнение санитарно-гигиенических требований, регулируемых СанПиНами;

— общественная и личная гигиена (чистота тела, чистота воздуха, чистота классов и т.д.);

проветривание и мокрая уборка в помещениях;

— соблюдение режимов дня, двигательной активности, питания и сна;
— прививать элементарные навыки мытья рук, пользования носового платка при чихании и кашле и т.д.;
— воспитать у детей простых приемов сохранения здоровья, элементарным навыкам оказания медицинской помощи во время ожогов, укусов, ссадин, порезах;
— организация процедуры проведения прививок школьников в целях предотвращения инфекций;
— ограничение предельного уровня учебной нагрузки, чтобы избежать переутомления.

Неспособность соблюдения гигиенических требований в классах снижает положительный эффект от здоровьесберегающих технологий.

Под методами технологий здоровьесбережения в обучении понимаются способы применения инструментов, которые могут решить проблемы педагогики здоровья. Метод обучения - это планомерная деятельность учителя, направленная на достижение поставленной цели обучения. Под методами обучения часто понимают совокупность способов достижения целей, решения образовательных задач. Здоровьесберегающие образовательные технологии обучения применяют две группы методов: специфические (подходят для процесса педагогики совершенствования) и общепедагогические (применяемые во всех случаях воспитания и обучения).

Ни один метод не может быть выбран в методике преподавания в качестве лучшего. Только наилучшее сочетание специфических и общепедагогических методов в соответствии с методологическими принципами способен гарантировать эффективную реализацию комплекса вопросов оздоровительных технологий преподавания в сфере здравоохранения.

В составе метода различают приемы как составную часть, отдельный шаг в реализации метода. Приемы могут быть классифицированы следующим образом:

1. Защитно-профилактические (личная гигиена и гигиена обучения);
2. Компенсаторно-нейтрализующие (пальчиковая, дыхательная, корригирующая, оздоровительная и др. гимнастики, лечебная физкультура, физиотерапия, массаж, тренинги, самомассаж, психогимнастика);
3. Стимулирование (закаливание, физнагрузки, психотерапия, фитотерапия);
4. Информационно-обучающие (письма для родителей, обучающимся, преподавателям).

Применение методов и техник зависит от некоторых условий:

— профессионализма учителя;
— личной заинтересованности;
— уровня использования технологии.

Только при условии, что все индивидуальные подходы объединяются в одно целое, можно полагаться на то, что будет сформировано здоровье. Если раньше, говоря о технологиях, делали акцент на физическом здоровье ребенка, теперь же берут во внимание общее состояние здоровья: физическое, эмоциональное, умственное, моральное, социальное.

Таким образом, главная задача введения технологий здоровьесбережения является такая организация учебного процесса на всех уровнях, в которой качественное обучение, развитие, образование обучающихся не провоцирует ущерб их здоровью.

И теперь задача педагога состоит не только проводить уроки в чистом классе, отслеживать правильную осанку и выполнять физические минутки. Более важно создать психологически и эмоционально-благоприятную атмосферу в учебном учреждении.

Подход к поддержанию здоровья ребенка и обеспечения его безопасности стал многогранным, всеобъемлющим, влияющим на многие аспекты [10, С.84-92.].

Подводя результаты, можно отметить, что концепция «здоровьесберегающие технологии» относится к качественной характеристике каких-либо образовательных технологий, показывающих, насколько решена задача сохранения здоровья школьников и преподавателей. Образовательные технологии сохранения здоровья представляют собой сочетание этих принципов, методов и техник педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения и воспитания и дают им признак здоровьесбережения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьева, Т.С. Пути формирования здоровья школьников младшего возраста//— М., Знание, - 2010. – 257 с.
2. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. / Н.К. Смирнов. — М.:АРКТИ,-2010.- 320 с.
3. Соловьева, Н.И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основы организационно-методические подходы ее реализации. / Н.И. Соловьева. ЭКО. — 2006. - № 17. — С 23-28.
4. Никишина, И.В. Мастер-класс для руководителей и педагогов. Здоровьесберегающая педагогическая система: модели, подходы, технологии. / И.В. Никишина. М.: Планета. — 2013. – 408 с.
5. Горохова, Н. А. Организация здоровьесбережения в школе [Текст] / Н.А.Горохова // ОБЖ. - 2010. - № 7. - С. 33-38.
6. Горькова, Л.Г. Занятия физической культурой в ДОУ: Основные виды, сценарии занятий / Л.Г. Горькова, Л.А. Обухова. Москва: 5 за знания. - 2007. - 112 с.
7. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. / Н.К. Смирнов. Методическое пособие// - М.: АПК и ПРО, 2002. - 121 с.
8. Карасева, Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Т.В. Карасева / Начальная школа// - 2005. - №11, - С 270 с.
9. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. - Москва: Педагогика. - 1974. - 20 с.
10. Борисова И.П. Обеспечение здоровьесберегающих технологий в школе // Справочник руководителя образовательного учреждения. - 2005. - №10.- С.84-92.
11. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. N 28 г. Москва "Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях" [Электронный ресурс] URL: https://rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html (дата обращения: 10.12.2021)

CONCEPT OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGY, MAIN OBJECTIVES AND HEALTH-SAVING METHODS

Abstract: The materials of the article give an idea of health-saving technologies, their purpose in school. Various points of view of the description of the concept of "health saving" are presented. Attention is focused on the relevance of the health-saving problem, on the fact that all technologies used in the process of education should be health-saving. Brief characteristics of various types of technologies, their methods and techniques are proposed, as well as the integrated use of tools for solving health-saving problems is considered.
Keywords: technology, health-saving technologies, health-saving, health, healthy lifestyle.

Zasidko A.V.
Scientific adviser: Prikhodchenko, E. I., doctor of pedagogical Sciences. Ph. D., Professor
Donetsk National University
E-mail: slepokurova2010@mail.ru

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Золотарёва Ю.А
Научный руководитель: Кочура Д.А., к.б.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье представлены основные признаки и особенности слухового восприятия у детей с нарушенным слухом. На основе всестороннего теоретического анализа представлена общая характеристика этапов нарушения речи детей при нарушенном слухе. Состояние слухового восприятия зависит от сохранности слуховой функции ребенка, от её функциональной работы в соответствии с онтогенезом нормального развития.
Ключевые слова: слуховое восприятие, дошкольный возраст, нарушение слуха.

Вступление. На сегодняшний день количество детей с нарушением слуха неуклонно растет. Детская тугоухость является не только медицинской и педагогической, но и социально-экономической проблемой [1, 2]. В Российской Федерации насчитывается уже более миллиона глухих и слабослышащих детей. У дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи достаточно часто наблюдаются нарушения слуха (у 28% и 27% соответственно). В большинстве случаев эти нарушения носят кондуктивный характер, являются следствием перенесенных воспалительных заболеваний носоглотки и среднего уха [3]. У них часто затруднено восприятие согласных на уровне разговорной громкости даже около уха, на расстоянии 2 м не различается более 30% согласных [3, 4]. В связи с этим нарушается произношение звуков, страдает словарный запас и грамматический строй речи.

Слуховой анализатор является одним из важнейших дистантных анализаторов, и слух играет существенную роль в обеспечении как психической, так и физической активности. Слуховая депривация у детей связана с функциональными расстройствами в деятельности различных физиологических систем, которые, в свою очередь, могут служить причиной вторичных нарушений психомоторного развития. Известно, что у обучающихся с нарушением слуха дошкольного возраста и младших школьников, жизненный опыт и знания об окружающем мире несколько ограниченны. Исходя из этого, восприятие характеризуется слабой детализированностью и недостаточной точностью. В школьном возрасте при условии правильно организованной коррекционной работы, данный психический процесс совершенствуется и постепенно становится сложным, многогранным и целенаправленным.

Таким образом, в логопедии складывается противоречивая картина: с одной стороны, число детей с нарушениями речи и незначительно сниженным слухом увеличивается, а с другой стороны, глубокие теоретические и методические исследования по вопросам ранней диагностики минимального снижения слуха отсутствуют. Это ставит перед коррекционной педагогикой проблему и определяет тему нашего исследования.

Основная часть. Полноценный слух ребёнка позволяет полностью воспринимать как устную речь, так и звуки окружающего мира (Л. П. Назарова) [1]. Сниженный слух ограничивает возможность восприятия не только устной речи, но и неречевых звучаний, чем значительнее нарушение, тем сложнее воспринимать окружающие звуки, при этом нельзя недооценивать значение остаточного слуха, так как он играет особую роль в комплексном слухо-зрительном восприятии речевого материала и неречевых стимулов.

Актуальность проблемы усиливается в связи с тем, что снижение слуха влечёт за собой задержку речевого развития детей, неполноценное восприятие звуков окружающей среды обуславливает проявление дефектов произношения, оказывает отрицательное влияние на учебную и познавательную деятельность, скудностью игровой деятельности. Недостаточность слуховой информации даже при минимальных нарушениях периферического отдела слухового анализатора вызывает снижение активности соответствующих подкорковых и корковых нервных структур, инертность нервных процессов возбуждения и торможения, слабость акустических следов, что вызывает расстройства внимания и памяти, связанные с обработкой неречевых и речевых сигналов [5]. Незначительные периферические нарушения слуховой функции оказывают маскирующий эффект, а довольно часто и усугубляют центральные (фонематические) слуховые расстройства, являющиеся истинной причиной речевых расстройств.

В детском возрасте даже незначительная патология в слуховом анализаторе может серьезно осложнить и замедлить овладение речью. Влияние выраженных первичных нарушений в периферическом или центральном отделе слухового анализатора, а также вторичных фонематических расстройств на речевую функцию глубоко изучалось в логопедии. Характерными маркерами подобных нарушений являются:

1. Слабая выраженность слухового расстройства.
2. Относительно независимая возрастная динамика двух составляющих дефекта.
3. Специфичность вторичного отклонения для конкретного первичного дефекта.
4. Эффективность коррекции при условии ее своевременности.
5. Устойчивость осложненного дефекта к традиционному логопедическому воздействию и необходимость применения специфических, индивидуальных приемов.

Именно поэтому такое важное значение приобретает целенаправленная работа по развитию слухового восприятия у слабослышащих детей в специальных коррекционно-образовательных организациях. Методическая основа работы по развитию речевого и неречевого слуха нашла отражение в трудах Л. П. Назаровой, И. Г. Багровой, Л. В. Неймана, Е. Г. Речицкой, Л. А. Плуталовой [2, 3].

Важной предпосылкой развития слухового восприятия у детей с нарушенным слухом является формирование у них словесной речи. Речь является проявлением сложной многоуровневой психической активности, включает операции восприятия и формирования речевого высказывания. Формирование речевой деятельности зависит от взаимовлияния многих факторов – активности протекания когнитивных процессов, сохранности речедвигательной сферы, слухового и зрительного восприятия. Одним из важнейших факторов речевого развития является полноценное восприятие вербальных акустических сигналов. В процессе восприятия интенсивности, громкости, длительности звуков и их обобщения в фонемах, ударении, интонации, актуализируются слуховые и кинестетические образы слов, словосочетаний, фраз. Механизмом развития слухового восприятия в данном случае является установление условных связей между слуховыми и кинестетическими раздражениями, доступным слуху глухого или слабослышащего ребенка. Одновременно с этим в процессе формирования речи происходит и уточнение собственно слуховых дифференцировок [4].

По Выготскому, существует 3 положения, описывающих структуру и механизмы компенсации, а также закономерности развития при нарушении слуха [5].

1. Положение о структуре дефекта. Первичный дефект – это нарушение слухового восприятия (понимание информации). Вторичный дефект – общее недоразвитие речи, имеет социальную природу и является следствием первичного. Третичный дефект –следствие вторичного, – нарушение словесно-логического

мышления, произвольной регуляции поведения, эмоционально-волевой сферы, затруднение коммуникации и в целом отставание в развитии на 2-3 года. Четвертичное отклонение развивается вследствие третичного, и выражается в деформации личностной сферы (формирование мотивации, целеустремленности, любознательности и так далее).

2. Положение о компенсации дефекта. 1) Внутрисистемная компенсация – восстановление нарушенной функции за счет остаточной возможности поврежденной системы, например, слуховое внимание. 2) Межсистемная компенсация –восстановление нарушенной функции за счет возможностей другой сохранной системы, например, чтение по губам.

3. Положение об общих и специфических закономерностях развития при нарушении слуха. 1) Общие закономерности, характерны для детей с условной нормой и при любом варианте дизонтогенеза. 2) Модально-неспецифические закономерности, которые характерны для детей с дизонтогенезом и отличают их от детей с условной нормой.

Эти три положения послужили в качестве методологической основы для разработки основных методических принципов, определяющих построение занятий по развитию слухового восприятия:

1. *Соответствие звукового материала возможностям детей.* Состояние слуховой функции у детей значительно различается. В связи с этим при проведении занятия по развитию слухового восприятия должно учитываться состояние слуха каждого дошкольника, особенно при работе с ЗУА [6]. Оптимальной формой организации являются индивидуальные занятия. Альтернативным решением может быть объединение в группы детей с одинаковой степенью выраженности слухового дефекта.

2. *Значимость (сигнального) звукового материала*. Не только речевые, но и неречевые акустические сигналы должны по возможности иметь конкретный характер, соотноситься с каким- либо предметом или действием. При дифференцировке неречевых сигналов – звуков, издаваемых игрушками или другими предметами, – ребенок должен видеть эти предметы, держать их в руках, выполнять определенные игровые манипуляции, направленные на извлечение звука. При дифференцировке речевых сигналов они должны включаться в слова и фразы, предъявлять их следует не только в звуковой, но и в визуальной форме – демонстрировать карточки со словами, обозначающими предметы или действия, изображениями этих предметов, а также сами предметы или действия [4]. В младшем школьном возрасте, и особенно в дошкольном любые задания или упражнения должны облекаться в игровую или соревновательную форму.

3. *Последовательность перехода от грубых дифференцировок к более тонким*. Звуковой материал должен предъявляться в определенной последовательности, от простых грубых дифференцировок к сложным и тонким. В качестве критерия сложности дифференцировки выступает акустическое сходство [7].

4. *Максимально возможное ограничение сигналов не слуховой модальности*. Для этого источник звука размещается за спиной у ребенка или закрывается специальным экраном (ограничивается зрительное восприятие), исключатся прикосновение к вибрирующим предметам, к гортани при произнесении звуков (исключается тактильное восприятие). Данный принцип не соблюдается при ознакомлении детей с материалом будущих слуховых упражнений, а также при трудностях в ходе этих упражнений [8].

5. *Регулярность и чередование занятий с применением звукоусиливающей аппаратуры и без нее*. Особенно это касается слуховых занятий со слабослышащими детьми, с тем чтобы не лишать детей тренировки в восприятии звуков в естественной среде. [9].

6. *Постоянный мониторинг речевых навыков и слухового восприятия учащихся*. Мониторинг необходим для коррекции занятий с учениками, имеющими особые образовательные потребности или недостаточный базовый уровень подготовки (не посещали дошкольное учреждение; недостаточно ориентируются в окружающей среде; не привыкли к взаимодействию с педагогом или сверстниками; не умеют организовать собственную деятельность и т.д.); для увеличения сложности заданий по мере обучения; для учета личных предпочтений малышей. С той же целью педагогу предоставляется свобода в выборе материала для занятий (сложность, объем, тематика и т.д.). Это позволяет разнообразить виды слухоречевой деятельности, формы работы и методические приемы, а в конечном итоге обеспечивает разностороннее развитие детей [10, 11].

7. *Система работы по развитию слухового восприятия предусматривает дифференцированный подход* к обучению учащихся, учитывает уровень их общего и речевого развития, характер и степень нарушения слуховой функции и возможности ее развития. Актуально развитие слухового восприятия и формирования произношения является одной из основных задач учебно-коррекционного процесса, как в специальных ООШ для детей глухих и слабослышащих, так и в смешанных ООШ, где реализуются АООП.

ВЫВОДЫ

Подытоживая вышесказанное, можно заключить, что нарушения речи, осложненные минимальным снижением периферического слуха, достаточно распространены в детском возрасте.

Раннее выявление осложненного небольшим снижением слуха речевого дефекта и целенаправленная коррекция, приводит к нормализации или значительной компенсации, как речи, так и слуха; является пропедевтической в отношении письменно-речевых расстройств. В связи с этим возрастает роль логопедов, владеющих методами ранней (ориентировочной) диагностики минимальных нарушений слуха у детей с недостатками речи, что позволит своевременно направить детей к сурдоаудиологу для консультации и лечения, а также планировать коррекционную работу с учетом данного нарушения.

Работа в данном направлении должна быть построена с учетом закономерностей общего развития слухоречевой функции и направлена на обеспечение разностороннего развития слабослышащих детей, на основе изучения их возможностей и привлечения к тому, что с доступно их слышащим сверстникам. Ведущее значение для оптимизации логопедической работы имеет комплексный подход к работе над всеми компонентами слухового восприятия в процессе занятий и в разных видах деятельности.

Развитие слухового восприятия у малышей с пониженным слухом рассматривается как системообразующий фактор учебного процесса, связанный не только с развитием слухового восприятия речи и формированием произношения, но и с интенсификацией всего образовательного процесса в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. – М: Педагогика, 1977. – 176 с.
2. Бельтюков В.И. Роль слухового восприятия при обучении тугоухих и глухонемых произношению. – М: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 424 с.
3. Королева И.В. Помощь детям с нарушением слуха: руководство для родителей и специалистов. – Спб: КАРО, 2016. – 304 с.
4. Королева И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016. – 872 с.

5. Ягунова К.В., Гайнетдинова Д.Д. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2018. – Т. 63, Вып. 6. – С. 23–30.
6. Речицкая Е.Г. Сурдопедагогика. – М: ВЛАДОС, 2004. – 656 с.
7. Дубовская Н.А., Стахеева Е.А., Сальникова О.Д. Современные проблемы логопедии // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. – Саратов: "Саратовский источник", 2017. – С. 23-29.
8. Речицкая Е.Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы: пособие для учителя-дефектолога. – М: ВЛАДОС, 2005. – 156 с.
9. Назарова Л.П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся. – СПб: Ленингр.гос.обл.ун-т, 2001. – 124 с.
10. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. — М: ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
11. Королева И.В., Янн П.А. Дети с нарушениями слуха. – СПб: КАРО, 2013. – 240 с.

THE DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION IN THE EDUCATION AND UPBRINGING OF PRESCHOOLERS WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract: The article presents the main signs and features of auditory perception in children with impaired hearing. Based on a comprehensive theoretical analysis, the general characteristics of the stages of speech disorders in children with impaired hearing are presented. The state of auditory perception depends on the preservation of the child's auditory function, on its functional work in accordance with the ontogenesis of normal development.
Keywords: auditory perception, preschool age, hearing impairment.

Zolotareva Yu.A.
Scientific advisor: Kochura D.A., C.B.S.D., associate professor
Donetsk National Univerity
E-mail: d.a.kochura@rambler.ru

УДК 331.5-053.6

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В XIX ВЕКЕ

Канана Т. А.
Научный руководитель: Павлова Е. В., к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация: В статье характеризуется методика обучения младших школьников литературному чтению в XIX веке, анализируются изменения в подходах ученых к применению метода объяснительного обучения чтению на уроках в начальной школе. Раскрывается роль деятельности учителя в организации процесса обучения учащихся младшего школьного возраста литературному чтению.
Ключевые слова: чтение, сознательное чтение, внеклассное чтение, метод объяснительного обучения чтению.

Актуальность проблемы. В современных условиях перед образовательными учреждениями актуализировалась проблема формирования умений и навыков у младших школьников читать. Решение данной проблемы связывают с использованием учителем эффективных методик преподавания на уроках литературного чтения в начальной школе.

Результаты научных исследований в области философии, педагогики освещают отдельные аспекты проблемы обучения младших школьников литературному чтению. Так, философские аспекты обучения подрастающего поколения чтению рассмотрены в научных трудах Ф. И. Буслаева, В. Я. Стоюнина, Д. И. Писарева. Педагогические основы обучения

младших школьников литературному чтению раскрыли К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Д. И. Тихомиров, К. В. Ельницкий.

Исследуя и анализируя научные труды ученых, в которых нашли освещения вопросы об особенностях обучения детей младшего школьного возраста чтению, можно отметить весомый вклад российских педагогов в решении обозначенной проблемы. Однако, целостного и специального исследования методических аспектов обучения младших школьников литературному чтению по настоящее время в философской и педагогической науке не существует.

Поэтому целью данной статьи является освещение методики организации обучения младших школьников литературному чтению в XIX веке.

В этот период времени российскими учеными была поднята проблема обучения подрастающего поколения осознанному чтению. В частности, до XIX века данная проблема не выдвигалась на первый план педагогами и поэтому обучающиеся все свои силы тратили на механическое заучивание текстов. В результате такого обучения они не могли передать ни содержание текста, ни ответить на вопросы учителя по нему.

В середине XIX века при обучении младших школьников родному языку имело место следующее противоречие. С одной стороны, обучение в начальной школе было направлено на формирование у детей навыков механического заучивания текста. С другой стороны – от них требовали его понимания ими.

Первые попытки разрешить данное противоречие предпринял известный российский педагог Ф. И. Буслаев. Он в своем труде «О преподавании отечественного языка», опубликованного в 1844 году, раскрыл новую отечественную методику обучения подрастающего поколения родному языку. Центральной идеей этого труда стало утверждение о том, что основой в получении детьми теоретических знаний о языке и практических умений читать должно стать их знакомство с художественными текстами, созданные писателями. В обозначенный выше период времени еще не использовался в практике обучения подрастающего поколения термин «осознанное чтение». В связи с этим, Ф. И. Буслаев остановился в своем труде на рассмотрении понятия «отчетливое чтение». По мнению автора, «отчетливое чтение состоит в ясном уразумении прочитанного, а для этого надо понять главную мысль и дать отчет в частностях, по которым главная мысль проведена» [1].

Указанное выше противоречие было окончательно преодолено в конце 50-х годов XIX века. В этот период времени начали развиваться принципиально новые подходы педагогов к руководству чтением. Они стали складываться в стенах воскресных школ, которые организовывались для взрослых. В этих школах не было обязательных программ для обучения людей и не применялись традиции в процессе их обучения. В них преподавали видные деятели просвещения тех лет: К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, Н. А. Корф. Эти педагоги-энтузиасты положили начало многим прогрессивным методам обучения литературному чтению, в частности методу объяснительного чтения. Он был ведущим методом обучения чтению вплоть до середины XX века.

Родоначальником в создании метода объяснительного чтения был К. Д. Ушинский. В опубликованных им в 1864 году таких работах, как «О первоначальном преподавании русского языка» и «Руководстве к преподаванию по «Родному слову», указывается на важность использования этого метода в начальной школе. В другой же работе, в хрестоматии «Детский мир», изданной в 1861 году, К. Д. Ушинский ставит цель – учить сознательному чтению русских детей 8-ми-9-ти лет. Главным принципом обучения их чтению, по мнению автора, является принцип доступности. К. Д. Ушинский указывает на важность доступного объяснения учителем

текста литературного произведения учащимся. По мнению автора, «все, что прочитано, должно быть понято учащимися, то есть объяснено» [2].

Как отмечает К. Д. Ушинский, именно при чтении с объяснением учитель должен использовать катехизическую беседу с учащимися. В такой беседе, подчеркивает автор, педагог может использовать следующие виды вопросов:

- испытательные вопросы, с помощью которых учитель выясняет понимание детьми прочитанного текста;
- наводящие, направленные на выявление педагогом правильного понимания учащимися прочитанного текста [2].

Более того, К. Д. Ушинским была разработана методика обучения детей чтению художественных рассказов, сказок, басен, стихотворений, пословиц, загадок. Так, например, при чтении сказок автор рекомендует учителю научить учащихся пересказывать их текст. При этом, стихотворения и басни, по К. Д. Ушинскому, детям необходимо учить наизусть. Пословицы должны рассматриваться учителями как маленькие умственные задачи для учащихся. Более того, загадки педагоги могут использовать, подчеркивает автор, в качестве материала для беседы с младшими школьниками в классе, а также для объяснения им «картинного описания

Таким образом, изложенный выше материал позволяет сделать следующий вывод. В методике обучения детей литературному чтению К. Д. Ушинского важное место отводится методу объяснительного чтения. Он выступает для учителя как эффективный способ передачи детям в доступной форме содержания текстов литературных произведений, которые соответствуют возрасту и развитию детей. При этом, при работе с учащимися над ними, педагог может применять, как частные вопросы, так и обобщающие.

Совершенствованию методики обучения младших школьников литературному чтению во многом способствовала и деятельность известного русского писателя и педагога Л. Н. Толстого.

Его методика обучения детей чтению строилась на основе полного доверия ребенку, вере в его природные силы. Л. Н. Толстой указывает на то, что понимание детьми текста литературного произведения приходит постепенно в процессе его чтения ими.

Писатель высказывает идею о создании «переходной литературы», которая поможет ребенку постепенно перейти от чтения знакомых слов и близких ему фольклорных жанров к чтению художественных произведений. В результате использования такой литературы, дети смогут подготовиться к пониманию литературного языка и в целом мира художественной литературы, подчеркивает Л. Н. Толстой. Эту идею автор раскрыл в своем труде «Книги для чтения», изданном в 1872 году. В него вошли рассказы для детского чтения, специально написанные писателем. По мнению Л. Н. Толстого, главным принципом при формировании учебного материала в книгах должен стать принцип постепенного усложнения языка рассказов с целью приближения его к литературному языку. При этом, писатель не стремится группировать рассказы по определенным разделам, как это имеет место в учебных хрестоматиях.

Более того, Л. Н. Толстой считает, что именно сознательное чтение может способствовать овладению учащимися «искусством из известных знаков бегло составлять слова» [3]. В Яснополянской школе писатель проводит занятия, на которых уделяется внимание, как механическому чтению, так и постепенному, сознательному. Это, по мнению Л. Н. Толстого, способствует достижению учащимися успехов в процессе сознательного чтения. Многие рассказы писателя, написанные с учебными целями, вошли в круг детского чтения и стали классикой детской литературы.

Таким образом, К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой, указывают на важность сознательного чтения в процессе обучения детей чтению художественных произведений. По мнению К. Д. Ушинского, такое чтение является по своему содержанию эстетическим

чтением.С целью совершенствования методики обучения литературному чтению в конце 70-х – начала 80-х годов XIX века использование метода объяснительного чтения в процессе обучения детей литературному чтению было подвергнуто критике со стороны российского педагога В. Я. Стоюнина.

В своей работе «Руководство для преподавателей русского языка в младших классах», опубликованной в 1876 году, автор указывает на существующие недостатки в применении обозначенного выше метода. К таким недостаткам В. Я. Стоюнин относит разрушение целостности картины литературного произведения, созданной автором, а также использование учителем «мелких» вопросов, которые не способствуют формированию у детей общего представления от прочитанного произведения. По мнению автора, принцип сознательности в процессе изучения литературного произведения должен использоваться педагогом при анализе образов литературного произведения, его содержания, а также в процессе выявления идей в читаемом тексте. При этом, В. Я. Стоюнин указывает на то, чтобы чтение было посильным для учащихся начальной школы, необходимо отбирать небольшие рассказы, в которых описываются знакомые ребенку предметы и чувства [1].

Разработанные подходы к организации обучения детей литературному чтению, указанного выше просветителя, нашли свое продолжение в дальнейшем и в деятельности российского ученого В. П. Шереметевского. В своем докладе «Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении», опубликованного в 1886 году, автор выступает не против применения метода объяснительного чтения в учебно-воспитательном процессе в начальной школе, а против недостатков в преподавании литературного чтения учащимся – использование учителем объяснительного (остановочного) чтения коротких статей и рассказов.

В. П. Шереметевский предложил заменить такое чтение курсорным (безостановочным) чтением детьми больших по объему произведений. Деятельность учителя при курсорном чтении, отмечает автор, напоминает деятельность матери, читающей в семейном кругу [4].

Такое чтение, по В. П. Шереметевскому, должно сопровождаться постановкой учителем вопросов при беседе, обмене мыслями, рожденными при совместном размышлении с учащимися. Курсорное классное чтение, подчеркивает автор, должно выступать для детей как образец при самостоятельном внеклассном чтении ими текстов литературных произведений. В частности, термин «внеклассное чтение» был введен именно В. П. Шереметевским для обозначения чтения детьми литературных произведений дома, вне школы. По мнению автора, внеклассное чтение должно занимать важное место в процессе обучения младших школьников.

Таким образом, изложенный выше материал позволяет сделать следующий вывод. Система работы учащихся в классе и вне класса должна способствовать осмысленному восприятию ими текста литературного произведения.

В дальнейшем, в 60-80-е годы XIX века, метод объяснительного чтения использовался в деятельности передовых педагогов. Однако, учителя испытывали потребность в методических разработках по обучению детей литературному чтению.

В связи с этим, в эти годы выходят работы видных деятелей просвещения, которые по настоящее время выступают золотым фондом отечественной методической литературы по обучению чтению подрастающего поколения.

Ниже в Таблице 1 мы представили научные труды российских педагогов по обучению детей литературному чтению.

Таблица 1 – Научные труды педагогов по обучению младших школьников литературному чтению

Автор	Название трудов	Год издания
Бунаков Н. Ф.	Родной язык как предмет обучения	1872
Водовозов В. И.	Книга для учителя	1871
Водовозов В. И.	Предметы обучения в народной школе	1873
Ельницкий К. В.	Методика начального обучения отечественному языку	1878
Корф П. Л.	Русская начальная школа	1870
Корф П. Л.	Значение классной книги для чтения в элементарной школе	1882
Тихомиров Д. И.	Обучение в народной школе	1872
Тихомиров Д. И.	Опыт плана и конспекта элементарных знаний по родному языку	1874

В представленных выше трудах ученых важное место уделяется раскрытию вопроса об особенностях использования метода объяснительного чтения в практике обучения детей литературному чтению.

Так, Н. А. Корф, В. П. Вахтеров рассматривали метод объяснительного чтения как способ передачи учителем знаний учащимся.

В отличие от указанных авторов, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов указывают на то, что если учитель осуществляет художественный анализ произведения и раскрывает воспитательные моменты в его тексте, то данное литературное произведение может оказать на учащихся нравственное воздействие. В частности, Н. Ф. Бунаков, внедряя метод объяснительного чтения в практику обучения младших школьников литературному чтению, рекомендует учителям не применять излишних бесед с учащимися о прочитанных словах, которые отвлекают их от содержания текста. В тоже время автор настаивает не отказываться от использования учителем вопросов по тексту, от работы с детьми над словом.

В своем труде «Родной язык как предмет обучения» Н. Ф. Бунаков определяет следующие цели объяснительного чтения:

- научить учащихся всестороннему и полному пониманию читаемого текста литературного произведения;

- создавать условия для нравственного развития детей в процессе их чтения.

Также ученый выделяет такие составные части объяснительного чтения, как:

1) чтение;

2) катехизация (беседа, цель которой активизировать мысль ребенка и побудить его к самостоятельной работе с текстом);

3) отчет о прочитанном литературном произведении.

Более того, Н. Ф. Бунаков ввел в практику обучения младших школьников чтение литературного произведения учителем вслух с дальнейшим разбором им его содержания. При этом, анализ произведения автор рекомендует проводить в следующем порядке: сначала вопросы на воспроизведение текста, затем – для объяснения подробностей в нем, в завершении использовать вопросы обобщающего характера о прочитанном произведении. Исследователь творчества, указанного выше педагога – Е. И. Кореневский отмечает, что «объяснительное чтение для Бунакова – одно из лучших средств воспитания у учащихся любви к родине, любви к ближнему человеку» [5].

Другие видные педагоги XIX века – Д. И. Тихомиров, К. В. Ельницкий, в отличие от указанных выше ученых, уделяют внимание развитию у детей логического мышления

в процессе чтения ими литературного произведения по частям и при пересказе учащимися его текста.

Так, Д. И. Тихомиров в своих работах утверждает, что объяснительное чтение носит как познавательный, так и воспитательный характер. При этом, по окончанию начальной школы, подчеркивает автор, дети должны приобрести «навык толкового чтения». Это означает наличие у них навыка читать и толковать прочитанный текст литературного произведения без помощи взрослых. Такие приобретенные навыки младшими школьниками в начальной школе должны стать основой, по мнению Д. И. Тихомирова, для обучения учащихся литературному чтению в средних классах. Оно, подчеркивает автор, должно быть органическим продолжением объяснительного чтения подрастающим поколением [1].

Особый интерес для современных педагогов представляют подходы к обучению младших школьников литературному чтению известного российского ученого К. В. Ельницкого. В своих учебных пособиях автор раскрывает особенности организации работы учителя над беглым, правильным и сознательным чтением учащимися. К. В. Ельницкий уделяет внимание чтению детьми текста литературного произведения про себя (молча) как в классе, так и дома. Для включения младших школьников к чтению про себя автор предлагает педагогу применять проблемные вопросы в процессе знакомства ими с содержанием текста литературного произведения, а также их пересказ прочитанного.

Предложенная К. В. Ельницким система анализа художественного произведения актуальна и сегодня. Ученый настаивает на строгом сохранении «истинного смысла» текста. При этом, К. В. Ельницкий отмечает, что учитель, работая с младшими школьниками, должен объяснить им только то, что «сообразно с их развитием», а также «не сообщать мысли, не доступные ученикам по своей глубине», «не возбуждать чувств, не свойственных детям» [5]. Также К. В. Ельницкий рекомендует учителям использовать доступную для детей форму литературного произведения, исходя из уровня их развития.

Ниже мы представили приемы обучения младших школьников литературному чтению, предложенные К. В. Ельницким, которые используются в современной начальной школе [5]:

- пересказ произведения с заменой диалогической формы на монологическую;
- пересказ события, изложенного в 1-м лице, от 3-го лица;
- описание внешнего вида персонажа;
- составление внутренней характеристики героя.

Более того, К. В. Ельницкий популяризировал использование метода объяснительного чтения в процессе обучения детей литературному чтению и не противопоставлял его сознательному чтению. Автор указывает на то, что «под объяснительным чтением разумеют вообще те дидактические способы и приемы, которые заставляют ученика вникать в читаемое, ведут его к пониманию читаемого. Объяснительное чтение, таким образом, раскрывает перед учеником в произведении то, что в нем действительно содержится. Кроме того, оно приучает ученика к сознательному чтению вообще» [5].

Важную роль в развитии метода объяснительного чтения сыграла деятельность известного российского педагога В. П. Вахтерова. В его уникальном труде «Мир в рассказах для детей» отражены сведения из области ботаники, физиологии, астрономии, географии, истории. Напечатанные в нем сведения соответствуют научным данным и излагаются автором в доступной для детей форме. В. П. Вахтеров также ввел в школьную практику экскурсии, на которых учащиеся знакомились с объектами внешнего окружающего мира.

По мнению В. П. Вахтерова литературное чтение имеет огромное воспитательное значение для учащихся. Оно, подчеркивает автор, призвано «преобразовывать, усовершенствовать, направлять» чувства ребенка. Именно через книгу, отмечает В. П. Вахтеров, происходит воспитание нравственных чувств ребенка [1].

Таким образом, изложенные выше подходы ученых к обучению младших школьников литературному чтению в XIX веке, позволяют сделать следующие выводы. Деятельность начальной школы на протяжении всего столетия была направлена на совершенствование методики обучения детей литературному чтению. Постоянно изменялись подходы ученых к применению метода объяснительного чтения. Единое, что имело место в XIX веке, начала складываться определенная методика по обучению чтению учащихся начальной школы, которую по настоящее время используют в своей практической деятельности современные учителя. Перспективой для дальнейших исследований в этом направлении должно стать раскрытие вопросов об организации процесса обучения литературному чтению учащихся средней школы в XIX веке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Львов, М. Р., Горецкий, В. Г., Сосновская, О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». - 2007. - 464 с.
2. Борисенко, И. В. Методические уроки К. Д. Ушинского // Начальная школа. - 2014. - №3. - С. 12-19.
3. Тихомирова, И. И. О развитии творческого чтения в России: к истории вопроса // Школьная библиотека. - 2008. - № 1. - С. 68-76.
4. Оморокова М. И. Основы обучения чтению младших школьников. М.: Вентана-Граф. - 2005. - 128 с.
5. Плотникова, С. В., Краева А. А. Теория и технология начального литературного образования. Екатеринбург: УрГПУ. - 2017. - 161 с.

PROBLEMS OF TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN LITERARY READING IN THE XIX CENTURY

Annotation: The article characterizes the methodology of teaching literary reading to younger schoolchildren in the XIX century, analyzes changes in the approaches of scientists to the use of the method of explanatory teaching reading in primary school lessons, reveals the role of teacher activity in organizing the process of teaching literary reading to primary school students.
Keywords: reading, conscious reading, extracurricular reading, the method of explanatory learning to read.

Kanana T. A.
Supervisor: Pavlova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: kanana2018@mail.ru

УДК 373.24

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Кара И.Ф.
Научный руководитель: Приходченко Е.И. д. пед. н., профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация: В данной статье проведено исследование педагогических условий по формированию эстетического мировоззрения средствами изобразительного искусства. Рассматриваются особенности

формирования эстетического мировоззрения. Научно обосновываются понятия «условие», «педагогические условия» и их роль в процессе формирования эстетического мировоззрения ребенка.
Ключевые слова: мировоззрение, эстетическое воспитание, условие, педагогические условия.

Актуальность изучения данного вопроса связана с поиском путей решения задач формирования мировоззрения детей старшего дошкольного возраста как процесса эстетического развития личности. Мировоззренческая ориентация на гуманистические ценности, на научное представление об окружающем мире и его эстетическое восприятие является требованием нашего времени и современного дошкольного образования. Приобщение детей не только к материальной, но и духовной культуре, становится целенаправленным педагогическим руководством. В данном плане современное дошкольное образование обращается к созданию целостных систем образования с использованием новых подходов и методов обучения и воспитания.

В современном дошкольном образовании эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста должно стать приоритетным направлением в развитии личности подрастающего поколения, так как возрастает роль способности человека к синтезу и обобщению. В данное время становится важным развитие воображения, способности детей гармонизировать мир и воспринимать его картину целостно. Данные способности можно развить, прежде всего, с помощью предметов эстетического цикла.

Традиции эстетического воспитания личности детей дошкольного возраста дошли до нас с глубины веков. Данным вопросом занимались Аристотель, Пифагор, Демокрит, Платон и другие мыслители того времени. Зарождение в Древней Греции идеи о важности воспитания детей, в частности, эстетического воспитания, на тот момент, было связано с развитием идеи семейного воспитания, целью которого выступало воспитание чувства прекрасного и формирования традиционных моральных принципов детей. В трактате Платона «Государство» написано, что семья должна воспитывать чувства ребенка от рождения, чтобы «формировать душу ребенка быстрее, чем тело руками». Особое значение для эстетического развития детей Платон придавал созданию вокруг них эстетической среды, то есть, жилье, в котором проживал ребенок, он рекомендовал украшать картинами, красивыми и дорогими тканями и статуями [1].

В античную эпоху эстетическое мировоззрение рассматривалось как единство практического отношения к предметам и явлениям, самым непосредственным образом связанное с жизнью самого человека, выражающее жизненно важное для него отношение к окружающей действительности. Затем приходит интерес к самому человеку. Появились новые понятия «гармония» и «мера». Прекрасное стали рассматривать как общее понятие, отличая его от отдельных, красивых вещей, чтобы было правильным, так как одно дело «прекрасное» (как понятие), а другое - «прекрасная вещь».

Мировоззрение – это совокупность взглядов, оценок, принципов и образных представлений, определяющих самое общее видение, понимание мира, места в нем человека, а также – жизненные позиции, программы поведения и действий людей [2]. Основными элементами мировоззрения являются убеждения, ценности, знания, идеалы, вера, нормы и установки. Мировоззрение – это единство: мировосриятия, мирооценки, мироощущения, миропонимания, миросозерцания.

Эстетика (А.В. Гулыга, Г.П. Выжлецов, В.В. Бычков), осмысливая мировоззренческую функцию художественного сознания, подчеркивает взаимодействие человека и мира. Мировоззренческая функция художественного сознания появилась в существовании художественной картины мира. Эстетическое мироощущение закрепилось художественным мировоззрением. Вся система мира – красота и духовность, цикличность и структура – обрела свое оформление в художественных

образах изобразительного искусства, которое стало универсальной формой познания мира.

Эстетическое восприятие детей старшего дошкольного возраста характеризуется ярким эмоциональным отношением к воспринимаемому эстетическому объекту, с одной стороны, а с другой – недостаточностью детализации наблюдаемого объекта, то есть неумением охарактеризовать воспринимаемое произведение искусства. Дело в том, что дети данного возраста не могут выделять главное от второстепенного в картинах, так как воспринимают ее целостно и нерасчлененно (процесс глубокого анализа играет еще малую роль в восприятии детей старшего дошкольного возраста).

Совершенствование и обогащение эстетического мировоззрения происходит в процессе развития ребенка. Б.М. Неменский утверждал, что активность восприятия ребенка лежит не в специальной деятельности автора картины, а «в единственной жизни», еще не отобранной от неэстетических моментов. Говоря иначе, эстетическое мировоззрение человека изначально проявляется не к искусству, а по отношению к самой действительности [3]. То есть, от уровня эстетического развития зависит уровень сформулированности эстетического мировоззрения ребенка.

В формировании эстетического мировоззрения изобразительное искусство занимает особое место, так как именно искусство развивает эмоционально – чувствительную сферу ребенка, очеловечивает его знания, облагораживает, формирует эстетическое отношение к жизни, а также, задействует все стороны психики ребенка: эмоциональную (проживание), интеллектуальную (анализ) и деятельностную (творчество). Изобразительное искусство может создавать целостную картину мира ребенка, рассматривать модели миропонимания и форм знаний, но делает это в совокупности чувства и мысли, раскрывая тем самым возможности для получения определенных знаний [4].

Изобразительное искусство знакомит детей не только с его жанрами и видами, но и развивает умения наблюдать, видеть, анализировать и классифицировать эстетические явления действительности, развивает психические свойства, умение эстетически и творчески подходить к решению различных жизненных задач.

Таким образом, главной целью изобразительного искусства как одного из видов деятельности в дошкольном учреждении, является духовное обогащение ребенка, обучение проникновению в эстетическую сущность искусства.

Недостаточно сформированное логическое мышление старших дошкольников усложняет процесс формирования осознанного эстетического мировоззрения и восприятия изобразительного искусства. Поэтому необходимо дать детям нужные знания о средствах выразительности искусства, которые имеют аналоги в жизненном опыте. Этот опыт должен стать основой для знаний всего объема выразительных средств изобразительного искусства в процессе формирования эстетического мировоззрения старшего дошкольника. Характеризуя проявление творческой активности в процессе формирования эстетического мировоззрения, необходимо отметить, что у детей старшего дошкольного возраста часто отсутствует стремление к высоким показаниям в художественно – творческой деятельности. Это может быть связано с тем, что для ребенка продукт его деятельности – всего лишь субъективная новизна. Творческая активность растущего человека будет заключаться в поиске чего – то нового, в самостоятельной деятельности, в поиске оригинальности способов и результатов художественной деятельности.

О важности развития художественного воображения и мышления в процессе эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста свидетельствуют его многочисленные функции, среди которых важно выделить: воспитательную (организация поведения детей в соответствующей форме) и эмоциональную функцию

(воображение служит рычагом, который осуществляет работу эмоций ребенка), функцию сопереживающего и эмпатического видения (способность ребенка входить в состояние других людей и предметов, ставить себя на их место), функцию сохранения полученного опыта в эмоционально – образной форме.

В. А. Сухомлинский писал, что чуткость и восприимчивость к красоте в детские годы несравнительно глубже, чем в более старшем возрасте развития личности ребенка [5]. Задача формирования мировоззрения детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства требует раскрытия определенных критериев и показателей, которые определяют качественный уровень формирования эстетического мировоззрения на определенных этапах. Одним из важных критериев является усвоение конкретной системы знаний, умений и навыков в области изобразительного искусства и творческое использование их в изобразительной деятельности (в процессе анализа и рисования произведений, на выставках и в музеях и т.д.). Успешное выполнение рисунка, использование полученных знаний и умений на различных занятиях по изобразительному искусству, а также, в различных ситуациях – все это служит определенной характеристикой указанного критерия уровня сформированности эстетического мировоззрения детей.

Так как именно в дошкольном возрасте закладываются основы собственной картины мира, важно осознавать то, что успешность «фундамента» будет зависеть от помощи педагога в «примерке» мира, который постоянно будет расширяться. Если учитывать, что особенностью старшего дошкольного возраста является образное познание мира, то задачей педагогов будет являться грамотная организация пространства познания ребенком мира которая поможет ему воспринимать и понимать жизнь со всеми ее ценностями, значением и смыслом [6].

Для определения условий, способствующих формированию эстетического мировоззрения у детей старшего дошкольного возраста, необходимо определить понятия «педагогическое условие». «Условие» - это, в общеупотребительном понимании, обстоятельство, от которого что – либо зависит или обстановка, в которой что – либо осуществляется или происходит.

Н.М. Ботырко считает, что педагогические условия – это какое – либо «внешнее обстоятельство или фактор, которые оказывают влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно выполненным педагогом, предполагающий, но не гарантирующий определенного результата данного процесса» [7,с. 34].

А.М. Новиков под педагогическим условием понимает какие – либо обстоятельства процесса воспитания и обучения, которые гарантируют достижения поставленных заранее педагогических целей [8].

Мы под педагогическими условиями формирования эстетического мировоззрения старших дошкольников понимаем целенаправленно используемые педагогом возможности образовательного процесса и специально организованные обстоятельства, которые способствуют формированию высокого уровня эстетического мировоззрения детей [9].

Эффективность процесса формирования эстетического мировоззрения средствами изобразительного искусства определяют выделенные нами педагогические условия: организационные, психолого – педагогические и дидактические. Организационные педагогические условия – это, какие – либо обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые необходимы для формирования эстетического мировоззрения детей, каждое из которых реализуется посредством определенного вида деятельности [10]:

- ориентации на творческую деятельность, направленную на создание и преобразование чего – то нового, представленной в виде новых занятий и предполагающее самоорганизацию детей;

- ресурсного обеспечения процесса формирования эстетических навыков детей;

- управления познавательной деятельностью дошкольников путем специальных методик, осуществления мониторинга ее результативности.

Психолого – педагогические условия – это обстоятельства процесса воспитания и обучения, которые предполагают эмоциональный комфорт и благоприятный психологический климат в коллективе (группе), характеризующийся взаимоуважением, взаимопониманием педагогов и воспитанников. К данным условиям можно отнести педагогический такт, создание «ситуации успеха», сплоченность детей, а также диагностику развития дошкольников, систему стимулирования мотивации обучения и воспитания, рефлексивно – оценочный этап занятий [10].

Дидактические педагогические условия – это специально созданные педагогом обстоятельства, при которых оптимально сочетаются процессуальные компоненты системы обучения [10]:

- определенные средства, формы и методы обучения и воспитания, а также методы и формы контроля усвоения знаний;

- разработка и применение заданий, способствующих овладению эстетическому мировоззрению и навыками в ходе освоения изобразительной деятельности;

- разработка и применении системы оценивания знаний, умений и навыков для детей старшего дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам сделать вывод и выделить основные педагогические условия, содействующие формированию эстетического мировоззрения у старших дошкольников средствами изобразительного искусства: учет индивидуальных особенностей детей, выявление уровня развития эстетического мировоззрения; использование деятельностного подхода, традиционных (словесные, наглядные, упражнения и др.) и инновационных (творческие ситуации, проблемно-игровые ситуации, творческие задания), форм и методов развития воображения дошкольников на занятиях рисованием; организация работы детей по коллективному замыслу в творческих группах; формирование навыков самостоятельной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В.П. Шестяков. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. Т.2.- М.: Искусство, 1964.- с. 836.
2. Фролов И.Т. ведение в философию: Учеб. пособие для вузов / Авт. колл.: Фролов И. Т. и др. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Республика, 2003. – с. 623.
3. Неменский, Б.М. Мудрость красоты / М.Б. Неменский. М.: Просвещение, 2010.- с. 322.
4. Козлов, В. И. Формирование мировоззрения учащихся на уроках изобразительного искусства в образовательных учреждениях / В.И. Козлов. – Текст: непосредственный// Молодой ученый. – 2016.- №7.6 (111.6).- с. 112 -119.
5. Сухомлинский, В. А. Собрание сочинений/ В.А. Сухомлинский. – М.: Наука, 1999. – с. 470.
6. Формируем у старших дошкольников целостное мировоззрение: учебно – методическое пособие/ Авт. кол- во: Кононенко Е.Л., Луценко В.А., Нечай С.П., Плохий З.П., Сидельникова А.Д., Старченко В.А., Терещенко А.П., Шелестова Л.В., Якименко Л. Ю.- М.: «Имекс – ЛТД».- 2013.- с. 242.
7. Ботырко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. – Волгоград: Перемена, 2001.- с. 234.
8. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога – исследователя. А.М. Новиков/ 2-е изд. М.: ИПК и ПРНО ОМ, 1996.
9. Самохвалова В.И. Эстетическое воспитание: вопросы теории и практики. В.И. Самохватов/ М.:2002. – с.89.
10. Татур Ю.Г. Педагогические условия воспитания / Ю.г. Татур.- М.: Педагогика. 2006.- с. 126- 127.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE AESTHETIC WORLDVIEW OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF FINE ART

Abstract: In this article, a study of pedagogical conditions for the formation of an aesthetic worldview by means of fine art is carried out. The features of the formation of an aesthetic worldview are considered. The concepts of "condition", "pedagogical conditions" and their role in the process of forming the aesthetic worldview of the child are scientifically substantiated.
Keywords: worldview, aesthetic education, condition, pedagogical conditions.

Kara I.F.
Scientific supervisor: Prikhodchenko E.I., doctor of pedagogical Sciences, Ph. D., Professor
«Donetsk National University»
E- mail: irinakara1990@yandex.ru

УДК 378.1

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Карпович Д.В.
Научный руководитель: Коляда М.Г., д..пед.н,. профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В наше время вопросы безопасности жизнедеятельности не обходят своим вниманием ни одну из сфер жизни и деятельности человека. Верная организация подготовки студентов в вопросах безопасности считается ключевой на всех этапах, включая дошкольное и завершая высшим профессиональным образованием. Исследование современной научной литературы говорит о нехватке общего подхода к методам подготовки в сфере безопасности жизнедеятельности. В статье рассматриваются некоторые особенности подготовки к профессиональной деятельности будущих бакалавров по профилю безопасность жизнедеятельности и способы повышения эффективности обучения бакалавров
Ключевые слова: безопасности жизнедеятельности, профессиональная деятельность, бакалавр, обучение, особенности подготовки будущих бакалавров.

Вступление. Одной из главной потребности человека является потребность в безопасности. В системе профессиональных знаний относительно недавно возникла новая образовательная область «Безопасность жизнедеятельности». Ее возникновение обуславливается постоянным экономическим развитием и возникающими в связи с этим угрозами экономической стабильности как отдельных людей, так и стран, возрастающей социальной нестабильностью, крупными экологическими вопросами, формирующими опасности окружению и человеку в разных областях их жизнедеятельности. Данные условия поспособствовали внедрению с 1991 г. курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в школах, а также дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в высших учебных заведениях. На протяжении приблизительно 20 лет вопросу формирования образовательного пространства безопасности жизнедеятельности посвящены множественные психолого-педагогические, методические и прочие исследования. Ученые разработали разнообразные теоретико-методичные основы и подходы к установлению содержания, форм, методов, средств реализации обучения безопасности жизнедеятельности, в связи с чем произошло разделение единого образовательного пространства на множество образовательных областей.

В то же время, невзирая на собственную важность и актуальность, вопросу подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности, вплоть до сих пор мало уделяется внимания теории и практике их предметной подготовки. Из-за недостатка квалифицированных педагогических работников в учебных заведениях и постоянного педагогического процесса, развития и формирования личности безопасного типа поведения фактически выпадает педагогический элемент, осуществляющее обучение, развитие и воспитание личности студента.

Проблемы обеспечения безопасности жизнедеятельности и подготовки к возможным угрозам не теряют своей значимости в процессе всей истории человечества и актуальны для всех государств современного мира. В обстоятельствах стремительно изменяющихся социальных и профессиональных реалий не все выпускники вузов трудоустраиваются по своей профессии и на долгое время фиксируются в отрасли. В связи с этим и появляется потребность улучшения способов, методов и подходов к профессиональной подготовке будущих бакалавров к профессиональной деятельности.

Цель статьи – раскрыть и охарактеризовать особенности профессиональной подготовки будущих бакалавров безопасности жизнедеятельности к профессиональной деятельности для улучшения эффективности обучения.

Изложение основного материала. Усовершенствование образования актуализует потребность усовершенствования качества профессиональной подготовки студентов. Во взаимоотношении с этим профессиональная подготовка будущих выпускников университета должна быть заполнена современным содержанием, нацелена на качество знаний, а также на высокий уровень формирования профессиональных компетенций.

Профессиональные компетенции бакалавра включают в себя стремление осуществлять профессиональные функции также систему определенных практических действий. Необходимой составляющей профессионализма любого человека является профессиональная компетентность. Результативность выполнения профессиональных обязанностей зависит от знания методики, дидактики также теории воспитания. Иными словами, профессиональные компетенции заключаются с взаимозависимых подсистем, которые считаются аспектами качества образования в местном подуровне субъект-субъектных взаимоотношений учащийся вуза – педагог [1].

Современный подход теории и практики к качеству профессиональной подготовки студентов, как отмечает Давыдова Л.Н., ориентирован на «встроенное» качество, предусматривающее улучшение последнего на основе оценивания всех его компонентов. В связи с этим необходимо обеспечить условия для профессиональной подготовки студентов профиля безопасности жизнедеятельности, опираясь на особенности их будущей профессиональной деятельности. Становление профессионализма современного бакалавра может способствовать как личной, так и национальной и глобальной безопасности [2].

Исследование разных суждений и подходов к подготовке предстоящих специалистов в вузе приводит к заключению, что важным условием формирования личностных качеств, требуемых в профессиональной деятельности, также устремленности личности будущего педагога на постоянное усовершенствование, является устремленность к профессиональному саморазвитию. Этому содействует особенный комплекс психолого-педагогических обстоятельств. Но имеется доказательство о том, что данному содействует прогнозирование профессиональных ситуаций будущей деятельности. В данном случаи у учащегося возникает вероятность выбора. Он способен без помощи других устанавливать цели и подбирать методы их свершения, свободно высказывать свое индивидуальное мнение и подход к происходящему, Тем самым увеличивается и активируется уровень саморазвития студента, что дает возможность ему сознательно принимать необходимые решения [3].

Профессиональная подготовка предстоящих бакалавров по профилю безопасность жизнедеятельности дает возможность будущим профессионалам в данной сфере быть готовыми к самостоятельной профессиональной деятельности, в случае если модель программы изобретена в согласовании с требованиями и сочетается с требованиями профстандарта преподавателя. Открывая сущность учебной информации согласно исследуемым дисциплинам, исполняя комплекс учебных задач, заданий и упражнений, которые содействуют формированию профессионально важных личностных качеств, предстоящий выпускник проходит детальную профессиональную подготовку. Познания об окружающей среде (естественной и искусственной) обладают непростой структурой, интегрируя естественнонаучный, гуманитарный и социальный блоки.

Безопасность жизнедеятельности выделяется тем, что для ее изучения нужны характерные условия. Важно обучить будущих бакалавров не только безопасному поведению, но и сформировать у них требуемые личностные и психофизические качества. Этого возможно достигнуть, в случае если каждый студент вуза в период обучения выражает самостоятельную творческую деятельность с целью получения практического результата. Безусловно, для этого в первую очередь он должен иметь ценностное отношение к собственному делу, безопасному поведению. Профессиональная подготовка будущих бакалавров по профилю безопасность жизнедеятельности подразумевает получение новых знаний и умений путем самостоятельных практических действий под управлением педагога, который только ориентирует эти действия, но и предоставляет алгоритм их исполнения. Студент освоит содержание образования тогда, когда у него появляется внутренняя необходимость также заинтересованность для этого. Этого можно достигнуть, в случае если в период оглашения задания преподаватель опускает некоторые структурные моменты из алгоритма его выполнения. В этом случаи студент должен проявить инициативу и творческий подход к осуществлению задания и определить подходящий выход из проблемной ситуации.

Сформировавшуюся систему подготовки студентов в высших учебных заведениях следует преобразовать таким образом, чтобы основным и для студентов и для педагогов стала внутреннее мотивирование. Мотивирующими условиями для студентов вузов должны быть желание получения знаний в области безопасности жизнедеятельности и потребность в самореализации при изучении специализированных дисциплин, а цели обучения должны преобразоваться во внутренние: приобретение новых знаний, навыков и методов, позволяющих формировать и использовать их на практике при исполнении профессиональной деятельности. Задача заключается в том, чтобы посодействовать студентам одолеть несоответствие между тем, что они знают о создании безопасных условий в повседневной жизни и профессиональной деятельности, и тем, что хотят знать, отвечать на их вопросы и удовлетворять потребности в новых знаниях.

Начиная работу со студентами на исходном текущем уровне, следует заинтересовывать их самосовершенствование и самореализацию в области БЖ, совершенствовать способности и вырабатывать у студентов безопасное мышление, т. е. сформировать у них единую культуру безопасности. При подготовке студентов в сфере безопасности жизнедеятельности требуется разрабатывать такие виды обучения, с поддержкой которых они обретают новые умения и навыки, а не только лишь способность к осуществлению задания. Процесс развития подразумевает совместную работу между абсолютно всеми участниками образовательного процесса.

Самостоятельная работа студентов понимается как вид учебно-познавательной деятельности по изучению профессиональной образовательной программы, владеющий следующими признаками:

- присутствие познавательной и практической задачи;

- проявление сознательности, самодостаточности и активности обучающихся в процессе решения установленной проблемы;
- наличие эффективности.

Самостоятельная работа рассматривается не только лишь как форма обучения, однако и как способ вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность. Целью самостоятельной работы студентов, считается мотивация к освоению учебной программы и увеличение ответственности за собственное обучение. В ходе обучения студентам предполагаются виды самостоятельной работы, вызывающие различного уровня самостоятельности выполнения. Самостоятельная работа студентов при изучении данного курса является одним из условий повышения эффективности подготовки бакалавра. Самостоятельная работа, предлагаемая студентам, разнообразна, например это работа с источниками, учебными и научными изданиями; работа со справочными материалами; работа с интернет-источниками; проектирование; решение профессиональных методических задач.

Один из приоритетных направлений модернизации образования является информатизация образовательного процесса. Информатизация образования рассматривается как процесс предоставления сферы образования теорией и практикой разработки и применения современных технологий, направленных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания. Внедрение информационных технологий в процесс преподавания требует от студента умения применять информационные средства; организовывать дистанционное обучение; вести электронные документы; реализовывать компьютерный мониторинг.

Процесс профессиональной подготовки студентов должен быть ориентирован на конечный результат – готовность к обеспечению безопасности жизнедеятельности. Если студенты усвоили теоретический и практический материал, то, попав в любую ситуацию, опасную для жизни, сумеют подавить в себе страх, и будут действовать так, как того требуют обстоятельства, смогут определить верные способы своего поведения.

Выводы. На основе вышесказанного можно сделать следующий вывод. Особенности профессиональной подготовки бакалавра безопасности жизнедеятельности таковы, что общепрофессиональная и психофизическая подготовка должны строиться с ориентиром на будущую профессиональную деятельность выпускника. Таким образом с целью повышения эффективности подготовки будущих бакалавров безопасности жизнедеятельности к профессиональной деятельности можно применить характерные условия:

- устремленность к профессиональному саморазвитию;
- мотивирующие условия и потребность в самореализации при обучении;
- самосовершенствование и самореализации студентов;
- применение современных методик и технологий организации, и реализации образовательного процесса;
- самостоятельная работа не только лишь как форма обучения, но и как способ вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность.
- использование современные технологии в образовательном процессе;

В целях повышения эффективности обучения бакалавров вузам требуется постоянное обновление материально-технической базы и совершенствование приемов и методов обучения студентов на основе моделей компетенций, средств и технологий их оценивания в сфере безопасности жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова С.В. Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2012. 244 с

2. Давыдова Л.Н. Критерии качества образования на локальном подуровне субъектно-субъектных отношений. Интеграция образования. 2005.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-пресс, 1999.

PREPARATION OF FUTURE BACHELORS OF LIFE SAFETY FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Annotation. Nowadays, life safety issues do not bypass any of the spheres of human life and activity. The correct organization of training students in security matters is considered key at all stages, including preschool and ending with higher professional education. A study of modern scientific literature indicates the lack of a common approach to training methods in the field of life safety. The article discusses some of the features of preparing future bachelors for professional activities in the field of life safety and ways to improve the effectiveness of bachelors' training
Key words: life safety, professional activity, bachelor's degree, training, features of future bachelors' training.

Karpovich D.V.
Scientific adviser: Kolyada M.G. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.
Donetsk National University
E-mail: dashakarpovihc001@gmail.com

УДК 373.24

ТОНКОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ

Керимова З.И.
Научный руководитель: Вергазова Л.Г. к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается основы формирования орфографической зоркости у младших школьников. Выяснено, что на формирование орфографической зоркости младших школьников оказывают влияние их психологические особенности, связанные процессами мышления, памяти, восприятия, которые необходимо учитывать в педагогической работе. Кроме того, определен ряд педагогических условий, создание которых будет способствовать наиболее эффективному формированию орфографической зоркости.
Ключевые слова: русский язык, орфографическая зоркость, младшие школьники, образование.

Проблема орфографической грамотности, которой отводится главная роль в обучении русскому языку, находится в центре внимания ученых и педагогов с середины XIX века и до наших дней. Ведущей педагогической идеей в настоящее время является создание на уроках русского языка условий для формирования орфографической зоркости учеников как базового орфографического умения, усиление практической направленности преподавания предмета, создание условий для сознательного участия учеников в творческой деятельности, которая приносит им радость преодоления, открытия и достижения поставленной цели.

Главной целью современного образования можно определить достижение учащимися уровня, достаточного для обеспечения их самореализации и гарантирующего прогресс в развитии и поступательное движение современного общества.

Одной из основных задач при реализации данной цели является формирование уровня образованности, соответствующего потенциалу обучаемого, обеспечивающего дальнейшее развитие его личности и возможность продолжения образования, в том числе и путем самообразования. В свою очередь, уровень образованности как качество личности определяется способностью решать задачи познавательной, ценностно-

ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт.

Поэтому формирование орфографической грамотности, под которой понимается правильное воспроизведение (написание и самопроверка) письменного текста в соответствии с принятыми правилами правописания, является одной из главных задач обучения русскому языку в школе, что обусловлено следующим:

– орфографическая грамотность выступает составной частью общей языковой культуры, обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимание в письменном общении;

– письменная форма литературного языка более сложна в своей структуре, чем устная.

Основы, принципы и правила функционирования системы образования в ДНР регламентирует Закон ДНР «Об образовании» [2], которым для всех граждан ДНР обеспечены государственные гарантии на реализацию их прав на получение образования всех уровней, в том числе начального общего. Согласно Государственного образовательного стандарта начального общего образования [1], одними из основных результатов освоения основной образовательной программы по русскому языку в начальной школе являются сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека, овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических), овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Стоит заметить, что методические и учебные пособия зачастую характеризуют орфограмму исключительно как написание, правильность которого определено правилом либо словарем. При этом, если понимать орфограмму как языковое понятие в соответствии с вышеприведенными точками зрения авторов, в таком определении теряется существенная часть ее опознавательных признаков. Тем самым, игнорируется ключевой методический момент - наличие выбора написания. Только когда орфограмма обнаружена (выявлена необходимость найти единственно верный вариант написания), выбор буквы осуществляется с опорой на правила правописания.

На сегодняшний день навыками грамотного письма обладает далеко не каждый ученик. Статистическое исследование уровня орфографической зоркости у учащихся начальной школы показывает неудовлетворительные результаты. Так, за время обучения в 1 – 4 классах у большинства детей не формируется орфографическая зоркость в достаточной степени, процент

видения орфограмм у школьников к началу 4 класса колеблется от 30% до 50% и лишь у отдельных учащихся достигает 90%. [3, с. 90]. Слабо сформированная орфографическая зоркость либо ее отсутствие служит одной из важных причин недостаточно высокого уровня орфографической грамотности младших школьников, что приводит к ошибкам в письменных работах.

Психологами доказано, что при написании слова ребенок запоминает его зрительно, а рука фиксирует графический образ слова. Поэтому даже один раз допущенная орфографическая ошибка крепко откладывается в памяти и требует усилий по ее ликвидации путем многократного повторения написания слова.

Рукодвигательные впечатления пишущей руки достигаются при помощи письменных упражнений, предполагающих ритмичное движение пишущей руки. Рука ребенка, двигаясь по строке, создает графический образ слова, «запоминает» его, что способствует в дальнейшем «автоматическому» характеру написания.

Слуховое восприятие также важно: поскольку в процессе написания ребенок всегда отправляется от слышимого, он должен хорошо слушать и слышать то, что говорит педагог. В этой связи особенное значение при обучении письму в начальной школе имеют речевые кинестезии (проговаривание), которые позволяют более точно воспринимать речь. Собственное произнесение слова помогает школьнику: проясня

буквенный состав слова, регулирует процесс записи, содействует самопроверке написанного.

Таким образом, зрительное, слуховое, кинестезическое восприятие младших школьников, а также их рукодвигательные впечатления являются основой чувственной базы орфографического навыка, на основе которой образуются верные и сознательные орфографические обобщения

В качестве еще одной крайне важной психологической основы формирования орфографической зоркости в начальных классах является развитое фонематическое восприятие, под которым понимается способность различать отдельные звуки речи на слух и определять звуковой состав слова. Его отсутствие приводит к невозможности проведения ребенком звукового анализа, мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукосочетаний: звуков, слогов, слов. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, развивается от рождения до 5 лет и является основой для понимания речи другого человека, контроля над собственной речью, грамотного письма в дальнейшем. Нарушения в его развитии связаны с нарушением работы левого полушария мозга и требуют соответствующей коррекции с участием логопеда.

Важнейшим психологическим условием формирования орфографической зоркости является развитие самоконтроля младших

школьников. Орфографический самоконтроль предполагает выработку умения контролировать ход орфографического действия (правильно следовать алгоритму решения задачи и оценивать полученный результат с точки зрения соответствия или несоответствия правилам орфографии). Осуществлению действий самоконтроля способствует постоянное использование на уроках специальных памяток, благодаря чему дети приобретают опыт выполнения самоконтроля сначала по алгоритму, содержащемуся в памятке, а уже затем формируется умение осознанно контролировать правильность написанного.

Для успешного опознавания орфограмм младшими школьниками, в первую очередь, необходимо соблюдение двух условий:

– четкое усвоение понятия «орфограмма»;

– ознакомление с общими признаками орфограмм, которое считается необходимым процессом для младших школьников. Это поможет обучить младших школьников опознавать различные, в том числе еще неизученные, орфограммы.

Только к 3 классу у детей формируется аналитико-синтетический тип деятельности, что означает включение в работу формально-логического мышления и связанное с этим сокращение применения наглядных пособий.

Таким образом, понимание структуры орфографической зоркости, а также создание условий ее развития позволят педагогам сформировать более высокий уровень развития орфографической зоркости у младших школьников. Это, в свою очередь, будет оказывать положительное влияние на грамотное письмо, приведет к снижению орфографических ошибок и явится основополагающей базой для дальнейшего процесса обучения детей.

Для обоснованного выбора методики обучения орфографии необходимо иметь представление о принципах, положенных в основу русского правописания, под которыми В.Ф. Иванова [4, с. 15] понимает руководящие идеи выбора букв там, где звук может быть обозначен вариативно. Исходя из принципов орфографии, разные типы

орфограмм подводятся под действие морфологического, фонематического, традиционного, дифференцирующего и других принципов.

Кроме того, фонематический подход обладает большими объяснительными возможностями по сравнению с морфологическим. Формирование орфографической зоркости с опорой на морфологический принцип не предполагает обсуждения, почему то или иное слово пишется так, а не иначе, а умение находить орфограммы формируется по мер

накопления школьниками соответствующих знаний по грамматике. В свою очередь, при обучении на фонемной основе постоянно возникают условия для постановки вопроса «Почему?» (например, почему буква выбирается по гласному звуку под ударением, а не по безударному). Ответ на подобный вопрос не может быть формальным, он требует наблюдения и анализа «поведения» звуков в различных фонетических условиях, выяснения, в каком случае «звуки лучше справляются со своей главной работой по различению слов». Тем самым создаются предпосылки не только для улучшения орфографической подготовки младших школьников, но и для развития у них мышления, логики и познавательных способностей.

При построении обучения в соответствии с данным подходом педагог получает возможность научить детей вначале выделять орфограммы, а уже на следующем этапе – выбирать нужное орфографическое правило для написания слова, что будет способствовать формированию подлинной орфографической зоркости. В задачи входит:

– обучение школьников опознавательным признакам большей части орфограмм для их нахождения, независимо от того, знают ли они соответствующее орфографическое правило;

– выработать у младших школьников сознание общей природы орфографических правил и единого порядка действий по правилу (нахождение сильной позиции звука (фонемы) в данной части слова)

Профессор М. Р. Львов [5, с. 36] выделяет шесть этапов, которые должен пройти младший школьник для решения орфографической задачи:

1. Обнаружить орфограмму в слове.

2. Определить тип орфограммы (проверяемая она либо нет; если проверяемая, то к какой грамматико-орфографической теме относится, вспомнить нужное правило).

3. Определить способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы.

4. Составить алгоритм решения задачи (определить «шаги», ступени решения и их последовательность).

5. Выполнить последовательные действия по составленному алгоритму, то есть решить орфографическую задачу.

6. Написать слово в соответствии с решением задачи и осуществить действия по самопроверке.

С учетом того, что орфографическая зоркость у младших школьников развивается постепенно, при помощи систематического выполнения разнообразных упражнений, педагогу необходимо разработать их таким образом, чтобы обеспечить зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание орфографического материала.

Важным звеном в системе обучения русскому языку и одним из обязательных требований при отработке грамотного письма в начальной школе является ежедневное, добросовестное выполнение работы над ошибками, допущенными младшими школьниками при письме. Организация такой работы нуждается в дальнейшем совершенствовании и в настоящее время проводится, как правило, фронтально. Ряд педагогических трудностей, возникающих во время ее осуществления, связан, в первую

очередь, с разнородностью орфографических ошибок и различным темпом учеников. Результатом этого является разбор не более 5 – 6 орфограмм за время проведения урока.

Для выработки прочных навыков грамотного письма также большое значение имеет самостоятельная работа школьников над ошибками. К приемам такой самостоятельной работы, которые направлены на активизацию мыслительной деятельности и сознательное применение изученных правил, можно отнести:

1. Самостоятельное исправление орфографических ошибок.
2. Самостоятельное объяснение слов, в которых были допущены ошибки.
3. Подбор проверочных слов к словам, в которых допущены ошибки.
4. Выбор слов из словаря для сопоставления и проверки их написания.
5. Взаимная проверка работ школьников.
6. Подбор аналогичных примеров данной орфограммы.
7. Подбор примеров, противоположных по написанию.
8. Выписывание слов и словосочетаний из текста с определенными орфограммами.

Таким образом, систематическое применение вышеперечисленных методов и приемов обучения позволит сформировать орфографическую зоркость, обогатить словарный запас и письменную речь, развить познавательную активность у младших школьников. Все эти обстоятельства положительно отражаются на результатах их успеваемости и качестве знаний по русскому языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки ДНР от 07.08.2020г. № №119-НП
2. Закон ДНР «Об образовании» от 19.06.2015 г. № 55-IНС
3. Булохов В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся / В.Я. Булохов // Начальная школа. – 2015. - №1. – 102 с.
4. Иванова В.Ф., Осипов Б.И. Принципы орфографии и их педагогическое значение // Русский язык в школе. 1996. № 5. – 117 с.
5. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 130 с.

THE SUBTLETIES OF SPELLING VIGILANCE

Annotation. This paper examines the basics of the formation of spelling vigilance in younger schoolchildren. It was found out that the formation of spelling vigilance of younger schoolchildren is influenced by their psychological characteristics associated with the processes of thinking, memory, perception, which must be taken into account in pedagogical work. In addition, a number of pedagogical conditions have been identified, the creation of which will contribute to the most effective formation of spelling vigilance.
Keywords: Russian language, spelling vigilance, junior schoolchildren, education.

Kerimova Z.I.
Scientific adviser: Vergazova L.G., Ph.D, Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: z.kerimova.01@mail.ru

УДК 37.013

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Клименко В.Н.
Научный руководитель: Приходченко Е.И., д-р пед. наук, профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье рассматривается понятие досуга, его организации в группе продленного дня с помощью различных методик и подходов к развитию творческих способностей.
Ключевые слова: досуг, творчество, досуговая деятельность, основные виды досуговой деятельности в ГПД, методы и формы.

Актуальность темы. Развитие творческих способностей личности является актуальной проблемой педагогики и психологии. Особенно эта проблема обостряется в сложные критические периоды жизни общества, когда наиболее остро ощущается необходимость в творческих личностях, способных самостоятельно, по-новому разрешать возникшие проблемы.

Одна из главных задач воспитателя ГПД является раскрытие и развитие творческих способностей младших школьников. Целью работы по развитию творческих способностей младших школьников в группе продленного дня является: формирование творческой личности каждого обучающегося, развитие эстетического вкуса, обогащение внутреннего мира.

Проблема исследования. Поиск различных методик и подходов к развитию творческих способностей младших школьников в группе продленного дня.

Цель – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу организации досуговой деятельности, ориентированной на развитие творческих способностей младших школьников в группе продленного дня.

Основная часть. Для более полного раскрытия сущности творческих способностей и их характеристик необходимо рассмотреть основные понятия, связанные с выбранной проблематикой.

В самом общем виде определение творческих способностей выглядит следующим образом. Творческие способности – это индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

Рассмотрим понятие «досуг». Большой вклад в раскрытие понятия «досуг» внесли М.Г. Бушканец, А.Ф. Воловик, В.А. Воловик, И.А. Новикова, Э.В. Соколов, В.Я. Суртаев, Б.А. Титов, С.А. Шмаков и др. Они подчеркивают, что досуг является фактором самовыражения, самосовершенствования, средством погружения человека в культуру, способом превращения свободного времени в средство активного отдыха и дальнейшего физического, нравственно-духовного, творческого развития личности.

Можно встретить словосочетание «*культура досуга»*. О.О. Гонина точно отметила, что понятия культура и досуг взаимосвязаны: «Культура как совокупность материальных и духовных ценностей является сложным и противоречивым результатом общественной деятельности, воплощенных как в вещественных объектах, так и в бытии людей» [1].

Рассматривая культурно-досуговую деятельность младших школьников как педагогическую категорию, А.Ф. Воловик описывает три основных уровня, которые раскрывают её сущность:

- потребление;
- творчество;
- социальная активность.

Потребление, как уровень культурно-досуговой деятельности, может быть представлен различными видами:

- Индивидуальным или совместным;
- Активным, пассивным или целенаправленно активным [2].

Творческое развитие младших школьников может эффективно организовываться в группах продленного дня, которые в образовательных организациях создаются в целях оказания всесторонней помощи семье в обучении навыкам самостоятельности, воспитании и развитии творческих способностей обучающихся.

Рассмотрим основные виды досуговой деятельности в ГПД:

- Внеклассная познавательная деятельность
- Трудовая деятельность
- Художественно-эстетическая деятельность
- Физкультурно-спортивная деятельность
- Социально-ориентационная деятельность
- Ценностно-ориентировочная деятельность.
- Познавательная деятельность
- Трудовая деятельность
- Физкультурно-оздоровительная деятельность
- Социально-ориентационная деятельность
- Ценностно-ориентировочная деятельность.

Методы, используемые в организации досуга в ГПД:

- Методы игры и игрового тренинга.
- Методы театрализации.
- Методы состязательности.
- Методы равноправного духовного контакта**.**
- Методы воспитывающих ситуаций.
- Методы импровизации**.**

Используются следующие формы:

- КТД (коллективно-творческие дела);
- Традиционные общешкольные праздники;
- Воспитательные занятия;
- Спортивные праздники;
- Экскурсии;
- Конкурс

Организация творческой досуговой деятельности в ГПД строится на основных требованиях:

- ориентация на всех и на каждого ребенка. Организованный досуг должен быть интересен всем;
- творческий потенциал дела, питающий импровизацию, экспромт, свободу действий;
- пропорциональность частей проводимого дела, точная регламентация, соответствующая возрасту детей;

- единство формы и содержания, духовная, гуманная основа сотворчество и сотрудничества;
- создание условий для развития творческих способностей детей;
- расширение рамок общения с социумом;
- развитие неформального общения, взаимодействия, сотрудничества;
- охрана здоровья обучающихся;
- соблюдение санитарных норм, правил и гигиенических нормативов. [3]

Развивать творческие способности учащихся в ГПД воспитатель может через включение в систему творческих занятий:

- Разработка планирования на основе деятельностного подхода, включающего художественно-творческую, познавательную, музыкальную, коммуникативную, игровые виды деятельности.
- Использование методов, приемов, форм организации внеурочной, игровой, воспитательной и досуговой деятельности, побуждающих детей к проявлению творческого мышления, воображения.
- Создание психологически комфортной обстановки в творческой деятельности с опорой на принципы гуманизма (свобода творчества, ситуации успеха, доброжелательность).
- Опора на природные способности учеников, что является отражением принципа индивидуального подхода к каждому ребенку.

Необходимо предлагать следующие задания:

· классифицировать объекты, ситуации, явления по различным основаниям;
· устанавливать причинно-следственные связи;
· видеть взаимосвязи и выявлять новые связи между системами;
· рассматривать систему в развитии;
· делать предположения прогнозного характера;
· выделять противоположные признаки объекта;
· выявлять и формировать противоречия;
· разделять противоречивые свойства объектов в пространстве и во времени;
· представлять пространственные объекты.

Вспомним основные характеристики личностно-деятельностного подхода в обучении и воспитании:

· диалогичность,
· деятельностно-творческий характер,
· направленность на поддержку индивидуального развития обучающегося,
·предоставление необходимого пространства свободы ученику для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. [4]

Проведя обзор методик диагностики творческих способностей младших школьников, внимательно изучив их, мы отобрали те методики, которые в наибольшей степени содержательно подходят к цели исследования, возрастной категории респондентов и их психолого-педагогическим особенностям.

Были взяты Тесты для диагностики вербальной и невербальной креативности (Дж. Гилфорд). Всего было проведено семь субтестов.

При подведении итогов, нами было замечено, что уровень беглости выше всех остальных показателей. Что в свою очередь указывало на то, что ученики достаточно бегло и продуктивно выполняли задания.

Что касается показателей гибкости, а если точнее, то со способностями выдвижения разнообразных идей и быстрого переключения от одной стратегии к другой. У наших учеников средние показатели гибкости.

Закончив работу с констатирующим этапом, мы перешли формирующему, который подразумевал разработку методики развития творческих способностей младших школьников в процессе игровой деятельности.

Вся работа велась на основании гипотезы, которая несла в себе такие пункты, как организация игровой деятельности с учетом дифференцированного подхода к детям, создание комфортной психологической атмосферы принятия, обеспечения самостоятельности и свободы выбора в игре, сопровождение игровой деятельности со стороны учителя.

С целью выполнения поставленных задач, нами были рассмотрены такой метод активизации творческих способностей как «метод мозгового штурма». По своей сути предложенная нами методика объединяет в себе стратегию мозгового штурма - поиска правильного решения и стратегию метода ассоциаций – расширение сути самого решения.

В связи с этим выделяются три уровня сложности содержания системы творческих заданий:

Задания I (начального) уровня сложности. Творческие задания этого уровня содержат проблемный вопрос или проблемную ситуацию и предназначены для развития творческой интуиции и пространственного продуктивного воображения.

Задания II уровня сложности направлены на развитие продуктивного воображения, преимущественно алгоритмических методов творчества.

В заданиях данного уровня выступает проблемная ситуация.

Задания III (высшего, высокого) уровня сложности. Это открытые задачи из различных областей знания, содержащие скрытые противоречия и направлены на развитие основ управляемого воображения, осознанного применения алгоритмических и эвристических методов творчества.

Психологически ведущей деятельностью младших школьников является учебная, но игровая деятельность твердо занимает второе место и продолжает играть в развитии и воспитании учащихся начальных классов важнейшую роль.

В своей работе мы использовали технологию коллективного творческого воспитания. Постулаты КТД (коллективная творческая деятельность).

На практике нами применялась технология опыта. Пять основных видов деятельности сменялись каждый день в течение недели.

- Понедельник - изостудия «Радуга» (изобразительная деятельность);
- Вторник - день Здоровья (спортивно-оздоровительная деятельность);
- Среда - «Умелые руки» (художественное творчество);
- Четверг - день Книги (чтение книг, рисование иллюстраций, спектакли, инсценировки, театральные постановки, викторины);
- Пятница - День знатоков (научно-познавательная деятельность: дидактические игры, конкурсы, тесты, викторины на различные темы, связанные с развитием мышления, шахматный кружок).

Никогда нельзя точно сделать выводы о творческой гениальности ребенка. Поэтому направления развития должны быть самыми разнообразными: художественное

творчество, игровые приемы (Прием «сказка» - дети становятся участниками сказки), работа с книгой (викторины, разгадывание кроссвордов, «Веселые стихи», «Продолжи сказку»…), рисование, прогулки («Фотограф», «Юный исследователь», тематическое рисование, игра «Каракули», «Превращение одного цвета в другой»), спортивно-оздоровительные мероприятия (малая спартакиада, игры на развитие смекалки), научно-познавательная деятельность («Поле Чудес», «Звездный час», «Фабрика звезд», «Что? Где? Когда?», КВНы), занятия-практикумы («Этикет»), творческие задания с использованием приема «Мозгового штурма». [5]

Подводя итог всей работы, мы приходим к выводу о том, что активизировать и развить потенциальные творческие способности учащихся младшей школы возможно путем правильной организации досуговой деятельности в группе продленного дня.

Основными средствам развития творческих способностей является стимуляция познавательной активности детей. На основе проведенных исследований мы разработали методику организации

досуговых занятий по программе «Гармония развития».

Опыт работы дал положительные результаты.

Для улучшения качества работы и повышения высокого уровня сформированности творческих способностей необходимо использовать такие приёмы как:

- атмосфера раскованности, отсутствия боязни быть непонятым или осмеянным;
- эвристический приём, который направлен на открытие ресурсов развития личности;
- утверждение жизненных мотивов;
- индивидуальная исследовательская работа.

Результатом нашей работы можно считать – повышение качества знаний, стремление к творческому решению поставленных задач, рост учебной мотивации, создание благоприятного психологического климата в группе и дружного коллектива единомышленников. Наша обязанность – помочь ребенку на пути развития творческих способностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста. Учебное пособие М.: Флинта, 2016. 272.
2. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга: учебник. – М.: Флинта, 2017. – с.232.
3. Воловик А. Ф. Педагогика досуга: учебник / А. Ф. Воловик М.: МПСИ; Флинта, 2015 235 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. //Психологический очерк: Кн. для учителя. М: Просвещение,2001.
5. Группа продленного дня. Конспекты занятий, сценарии мероприятий. 3-4 классы. ФГОС / Л.И. Гайдина. – М.: Вако, 2015. – с.89.

ORGANIZATION OF LEISURE ACTIVITIES AS AN EFFECTIVE CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN AN EXTENDED DAY GROUP

Abstract: This article discusses the concept of leisure, its organization in an extended day group using various techniques and approaches to the development of creative abilities.
Keywords: leisure, creativity, leisure activities, the main types of leisure activities in the GPA, methods and forms.

Klimenko V.N.
Scientific supervisor: Prikhodchenko E.I., Doctor of Pedagogical Sciences,
Ph. D., Professor of Donetsk National University
Email: 01julia09@mail.ru

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ковалевская В.В.
Научный руководитель: Приходченко Е.И., д.пед. н., профессор
«ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация: В данной работе рассматриваются теоретические аспекты развития интеллектуальных способностей, раскрываются показатели развития интеллектуальных качеств, периоды интеллектуального развития у детей дошкольного возраста.
Ключевые слова: интеллект, интеллектуальное развитие, интеллектуальные способности, интеллектуальные качества, дошкольный возраст.

В эпоху компьютерных и информационных технологий современное общество остро нуждается в творческих людях, которые умеют нестандартно мыслить, быстро адаптироваться к изменениям. Поэтому интеллектуальное развитие детей - одна из актуальных проблем дошкольного образования. Из-за обилия готовой информации дети становятся интеллектуально пассивны, у них снижается желание учится, добывать знания самостоятельно. В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначено направление на развитие интеллектуальных качеств дошкольников [1, п. 1.4.], в связи с чем внедрена образовательная область «Познавательное развитие», содержание которой направлено на формирование у детей познавательной мотивации и интересов, активности и любознательности, познавательных действий, становление сознания [1, п. 2.5]. Для реализации данной образовательной области педагоги дошкольных организаций должны осознавать смысл и содержание таких понятий, как: «интеллект», «интеллектуальное развитие», «развитие интеллектуальных способностей» и «развитие интеллектуальных качеств», понимать этапы и пути интеллектуального развития в дошкольном возрасте.

Теоретическое исследование психолого-педагогической литературы показало неоднозначность подходов ученых к вопросу интеллектуального развития. Мнения и взгляды ученых в этой области различны, а порой противоречат друг другу. Доказательством этому выступает теория Э. Стоунс. Он утверждает, что «не существует единого мнения относительно того, что такое интеллект, и нет причин запрещать кому бы то ни было трактовать этот термин по-своему» [2 , 410].

В «Философском энциклопедическом словаре» и в «Педагогической энциклопедии» понятие «интеллект» определяется как способность рационального познания, мышления (от лат. intellectus – познание, понимание, рассудок) [3, 452]. В «Словаре по психологии» интеллект трактуется как «совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения; в более узком смысле – мышление» [4, 136]

Самыми распространенными определениями «интеллекта» выступают:

- комплекс всех познавательных функций человека: воображение, ощущения, мышление, восприятие;
- умение решать поставленные задачи;
- система познавательных процессов;
- мышление;
- способность к самообразованию;
- процесс переработки информации.

В своих исследованиях М.А. Холодная, основываясь на отношение человека к окружающему, выделяла критерии его интеллектуальной зрелости:

- широта интересов;
- готовность к восприятию новой, нестандартной информации;
- умение осмыслить настоящее, с учетом причин и последствий;
- гибкость и вариативность в оценке событий;
- способность выделить важные стороны происходящего;
- возможность мыслить в категориях вероятного.

Традиционно интеллектуальное развитие детей понимается как умственное развитие, либо развитие познавательных и творческих способностей. Но при таком подходе зачастую недооценивается роль интеллектуального развития при формировании основ личности детей дошкольного возраста, потому что главным является не передать детям систему знаний и представлений, а активизировать процесс их освоения (по А.В. Запорожцу). Интеллектуальное развитие - это система изменений, которые проходят в психической деятельности человека на притяжение всей его жизни. Интеллектуальное развитие ребенка зависит от его воспитания и обучения, происходит в ходе накопления ребенком жизненного опыта и опирается на достигнутый уровень развития, его возрастные и индивидуальные возможности.

Чтобы раскрыть понятие «интеллектуальные способности», для начала необходимо изучить термин «способности». В педагогике и психологии у данного понятия нет конкретного определения. Например С.Л. Рубинштейн определял способность как «сложную синтетическую особенность личности, которая лежит в основе ее пригодности к деятельности» [5, 126]. Такие ученые, как Б.М. Теплов и Л.Д. Столяренко утверждали, что способность – это индивидуальная психологическая особенность человека, которая проявляет себя в разных видах деятельности и выступает как основа ее успешного выполнения. В.Д. Шадриков придерживался мысли о том, что «способности являются одним из основных качеств психики и включает в себя знания об окружающем мире и переживании».[6, 15]. М.И. Станкин рассматривал способности с точки зрения «возможности в дальнейшем приобрести знания, умения и навыки». [7, 11]. Российский ученый Б.М. Теплов также исследовал общую теорию способностей. Он заключал в понятии «способности» три идеи:

«1. Способности - это индивидуально-психологические особенности людей, отличающие их друг от друга;

2. Способности - это индивидуальные особенности, с помощью которых успешно выполняется какая-либо деятельность;

3. Способности - это уже выработанные у человека знания, навыки и умения» [8, 32].

Эти идеи получили свое продолжение в исследованиях Е.А. Климова, Э.А. Голубевой и В.С. Мерлина.

А.В. Запорожец предполагал, что способности - это мышление «заранее данным, оно только увеличивается в размерах, оно только растет, однако все основное его содержание, вся его основная характеристика присущи человеку от рождения. Как в росте заключается все будущее дерево, так в способностях заключается все будущее мышление» [9, 182-183].

Психолог Р.С. Немов в свою очередь трактовал способности как:

- свойства души человека, которые рассматриваются как единство психических процессов и состояний;
- большая степень развития умений и навыков, большой запас знаний, по средствам которых человек удачно выполняет различную деятельность;
- это то, что позволяет быстро усвоить знания, умения и навыки и применять их на практике.

Также Р.С. Немов классифицировал способности как:

«- специальные, которые обеспечивают успехи в специфических видах деятельности;

- общие, представляющие собой совершенную речь, ум, развитую память, мелкую моторику;

- практические;

- творческие;

- теоретические;

- учебные;

- элементарные способности, они основаны на врожденных задатках и формируются при наличии жизненного опыта посредством обучения» [7, 374].

М.А. Холодная в своих исследования выделяет четыре стороны функционирования интеллекта, которые в свою очередь характеризуют типы интеллектуальных способностей:

- креативность - способность определять нестандартные пути решения поставленных задач.

- конвергентные способности – умение перерабатывать информацию, правильность и скорость решения поставленных задач.

- обучаемость - способность усваивать новые знания и умения;

- познавательные стили.

Проанализировав методики определения интеллектуальных способностей дошкольников, можно выделить ряд характеристик по оценке интеллекта:

- оригинальность, гибкость и результативность мышления;

- способность анализировать и классифицировать, выделять категории, сохранять высокую степень концентрации внимания и памяти;

- развитие речи;

- различные виды мышления: визуально-линейное, структурное, понятийно-интуитивное, логическое, речевое, образное;

- кратковременная речевая и зрительная память.

Далее рассмотрим понятие «интеллектуальные качества». Это психологические свойства. Они обеспечивают успешное решение поставленных задач, результативное осуществление различной деятельности, успешную адаптацию к окружающему миру.

К интеллектуальным качествам относятся:

- интеллектуальная инициатива;

- интеллектуальная саморегуляция;

- интеллектуальное творчество;

- интеллектуальная компетентность.

Рассмотрим значение данных понятий в соотношении с поставленными целевыми ориентирами в Государственном образовательном стандарте дошкольного образования, которые можно отнести к показателя развития этих качеств у детей. Интеллектуальная инициатива - готовность по собственной инициативе, самостоятельно искать новые знания, предлагать идеи, осваивать разные виды деятельности. К целевым ориентирам сформированости интеллектуальной инициативы ребенка к концу дошкольного возраста относятся следующее: ребенок любознательный, активный, интересуется новыми сведеньями из окружающего мира [1, п. 4.6.2.]. Интеллектуальная саморегуляция - умение самостоятельно управлять своей интеллектуальной деятельностью и способность самообучаться. К целевым ориентирам развития интеллектуальной саморегуляции относится способность ребенка планировать свою деятельность, направленную на достижение намеченной цели. Он способен предложить свою идею и воплотить ее в рисунке, постройке, поделке, рассказе и др. [1, п. 4.6.2.].

Интеллектуальное творчество - способность создавать новое, выдвигать оригинальные, нестандартные идеи и выходить за рамки требований к деятельности. В зависимости от ситуации ребенок может изменить способы решения задач и проблем. [1, п. 4.6.2.]. Интеллектуальная компетентность – это особый тип организации знаний, который обеспечивает возможность принимать решения в определенной деятельности. К концу дошкольного периода ребенок может применять на практике усвоенные знания и умения для решения готовых задач, поставленных как взрослыми так и самостоятельно. [1, п. 4.6.2.].

Л.А. Парамонова определяла интеллектуальную компетентность ребенка, как одну из базовых характеристик личности ребенка, при сформированности следующих интеллектуальных операций:

- способность выбрать информацию, которая поможет построить новое действие;
- для достижения цели выполнять действия;
- пользоваться знаниями, которые основанные на успешном или неудачном опыте.

Интеллектуальне развитие детей дошкольного возраста – это многосторонний процесс, который связан с всесторонним развитием личности ребенка и выступает основой для успешной подготовки к школе и будущей жизни.

В дошкольном возрасте интеллектуальное развитие имеет несколько периодов, каждый из которых является фундаментом для последующего. До начала второго года жизни ребенку присуще наглядно-образное мышление, это обусловлено неразвитой активной речью. Главными в жизни малыша являются родители, которые помогают ему активно изучать окружающий мир, используя тактильные ощущения.

Дошкольникам 4-6 лет характерно нагладно-образное мышление. В этом возрасте дети, не зная конкретных понятий, мыслят образами, их мышление подчинено восприятию. Главное для ребенка-дошкольника это благоприятная атмосфера, поддержка со стороны взрослых, ведь спокойный, уверенный в себе ребенок будет более активным, любознательным, а значит и более развитым.

Познание окружающего мира у дошкольников отличается тем, что оно не сконцентрировано на занятиях как у школьников, а происходит во время игр, труда, повседневного общения со взрослыми и сверстниками.

При правильной организации воспитания и развития ребенка, к 5-7 годам можно добиться достаточно высокого уровня умственного развития.

У детей дошкольного возраста различают три модели интеллектуального развития:

1. Эмоциональную. Она наблюдается с рождения и на протяжении полутора лет и связана с активным эмоциональным развитием**.** Это основа полноценного развития интеллекта малыша**,** здесь важно обеспечить ребенку спокойную домашнюю атмосферу, любовь и одобрение близких людей.
2. Логическую. До 5 лет у детей происходит активное развитие органов слуха и зрения. Это время идеально подходит для развития у детей способностей к логическому мышлению и восприятию музыкальных произведений. Наиболее эффективным здесь будет использование развивающих игровых технологий.
3. Речевую модель интеллектуального развития, которая основывается на естественной способности детей запоминать информацию на слух. Например, дошкольник способен намного легче и быстрее может выучить иностранный язык, нежели любой взрослый. Такие способности необходимо развивать и поощрять в процессе воспитания. Это может быть чтение книжек, беседы на заданные темы, разучивание стихов и песенок.

Таким образом, развитие интеллектуальных способностей и качеств детей дошкольного возраста следует интерпретировать как систему мероприятий, которая осуществляется в рамках личностно-ориентированной модели взаимоотношения

педагога с детьми, с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, интеграцией образовательных областей, организацей развивающей деятельности детей, чтобы у них формировалась мыслительная активность, способности устанавливать причинно-следственные связи в разных сферах жизни, учить планировать свою деятельность, развивать способность решать проблемные задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ МОН ДНР № 128-НП от 19.10.2021 «Об утверждении Государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
2. Стоунс, Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф. Талызиной / Э. Стоунс. - М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
3. Большой энциклопедический словарь. Гл. ред. А.М. Прохоров. Изд. 2-е, переработанное и дополненное. - М.: Научное изд-во «Большая Российская Энциклопедия». - СПб.: Норинт, 1998. – 944 с.
4. Психологический словарь. /Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца. - М., 1980. – 447 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2т. Т.2./ С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. – 322 с.
6. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. - М., 1996. – 320 с.
7. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В трех книгах. Кн. 1. Общие основы психологии. 3-е издание / Р.С. Немов. - М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1997. – 640 с.
8. Теплов Б.М. Способности и одарнность / Б.М. Теплов; под ред. А.В. Петровского // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 281-286.
9. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. /Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES AND QUALITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: This paper examines the theoretical aspects of the development of intellectual abilities, reveals the indicators of the development of intellectual qualities, periods of intellectual development in preschool children.
Keywords*:* intelligence, intellectual development, intellectual abilities, intellectual qualities, preschool age.

Kovalevskaya V.V.
Scientific supervisor: Prikhodchenko E.I. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
"Donetsk National University"
E-mail: kovalevskaav52@gmail.com

УДК 378.12

ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ И РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ СРЕДИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Колесникова Т.А.
Научный руководитель: Панасюк Е.А. к.э.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается связь речевых нарушений и моторики у детей дошкольного возраста. Выявлены основные особенности психолого-педагогического развития дошкольников с нарушениями речи, а также рассмотрены инновационные подходы к коррекции речевого дизонтогенеза.
Ключевые слова: речь, ОНР, общая моторика, развитие речи, дошкольники.

Дошкольное детство – это период активного усвоения ребенком средств общения, становления и речевого развития. Полноценное владение разговорной речью у детей – дошкольников является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. В дошкольном возрасте расширяется круг общения детей.

По мнению специалистов, работающих с речевыми нарушениями, из года в год, увеличивается количество детей с различными дефектами речи. Среди причин ученые выделяют следующие: рост заболеваемости и врожденных патологий, дефицит внимания со стороны родителей, замена общения гаджетами, плохая экология и т.д.

По мнению Н.Ю. Боряковой, дефекты звукопроизношения у детей зачастую влияют на развитие психических процессов: память, мышление, воображение. Речевые патологии могут сформировать комплекс неполноценности, который в следствии может повлиять на общение с окружением [1].

Оценка обстановки на сегодняшний день, которая сложилась в системе дошкольного образования, дает понять, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, растет [1, с. 15]. Среди детей с патологиями речи большую часть составляют дошкольники 5-6-летнего возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, который является одним из наиболее распространенных речевых дефектов. Массовость данной возрастной группы обусловлена тем, что именно к 5-6 годам в норме у ребенка должны быть поставлены все звуки, речь не должна особо отличаться от речи взрослых. И именно в этом возрасте большинство родителей замечают «недостатки» в речи ребенка (бедный словарный запас, неправильное произношение звуков, безэмоциональность и т.д.) и обращаются за специализированной помощью.

Двигательная речевая область в мозге человека расположена рядом с двигательной зоной, она является, собственно, её частью. Ученые предполагают, что развитие моторной речи зависит от развития общей моторики ребёнка в целом. Это объясняется тем, что артикуляция требует координации движений губ, языка, гортани, участия полостей рта и носоглотки, дыхательных движений, участвуют и неречевые мышцы – например, брюшной пресс. И все эти движения согласованы между собой, то есть производятся в определённой последовательности, иначе звук не получится.

Актуальность данной темы подтверждается тем фактом, что количество детей с речевыми нарушениями стремительно растет, а общая моторика в речевом и умственном развитии ребенка играет большую роль, в том числе – подготовке детей к обучению письму. Кроме того, необходимость всестороннего исследования моторики у дошкольников с речевыми нарушениями с целью определения специфики и степени выраженности отклонений, а, следовательно, своевременной организации коррекционной, профилактической и развивающей работы, направленной на нормализацию и развитие общей моторики обуславливает своевременность исследования.

Дети с нарушениями речи – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи многообразны, они могут проявляются в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи [2, с. 23].

По степени тяжести речевые нарушения можно разделить на те, которые не являются препятствием к посещению дошкольных учреждений и школы, и на тяжелые нарушения, требующие специального обучения.

Однако в дошкольных учреждениях дети с нарушениями речи также нуждаются в специальной помощи. Во многих «общеобразовательных» детских садах существуют логопедические группы, где детям оказывают помощь логопед и воспитатели со

специальным образованием. Помимо коррекции речи с малышами занимаются развитием памяти, внимания, мышления, общей и мелкой моторики, обучают грамоте и математике.

При тяжелых нарушениях речи обучение детей в массовых детских учреждениях невозможно, поэтому существуют специальные детские сады и школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Одним из основных признаков нарушения речи является резко выраженная ограниченность средств речевого общения при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Дети, страдающие такими нарушениями, обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Общение с окружающими в этом случае очень ограничено. Несмотря на то, что большинство таких детей способны понимать обращенную к ним речь, сами они лишены возможности в словесной форме общаться с окружающими. Это приводит к тяжелому положению детей в коллективе: они полностью или частично лишены возможности участвовать в играх со сверстниками, в общественной деятельности [3, с. 46].

В дошкольные годы дети совершенствуют двигательные навыки, в том числе моторику: грубую (способность совершать движения большой амплитуды: бег, прыжки, бросание предметов) и тонкую (способность совершать точные движения малой амплитуды). По мере развития тонкой моторики дети становятся все более самостоятельными.

Диагнозы, относящиеся к тяжелым нарушениям речи, представлены на рис. 1.

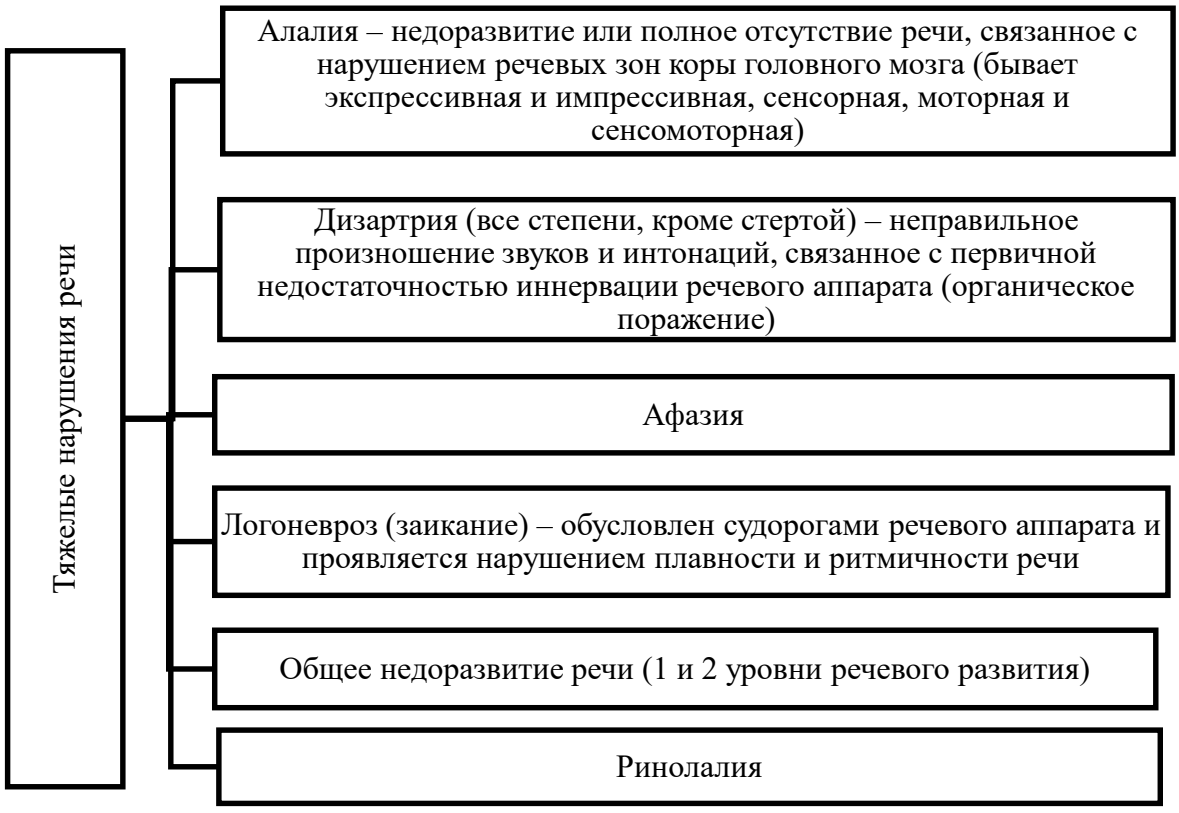


Рисунок. Виды тяжелых нарушений речи

Развитие моторики дает возможность человеку передвигаться, самостоятельно заботиться о себе и проявлять свои творческие способности. Доказано, что и мысль, и глаз ребенка двигаются с той же скоростью, что и рука. Значит, систематические

упражнения по тренировке движений пальцев являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга. Результаты исследования показывают, что уровень развития речи у детей всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук.

Тонкая моторика – основа развития, своего рода «локомотив» всех психических процессов (внимания, памяти, восприятия, мышления, речи).

Подвижные дети, зачастую, более ловкие, выносливые, имеют хороший аппетит и крепкий сон, они реже болеют. Однако ошибочно полагать, что ребенок самостоятельно научится всем движениям. Малышу необходимо помочь осваивать и совершенствовать движения, нужно проводить с ним подвижные игры [4, с. 56].

По мнению ученых, в движении развивается моторика и координация, опорно-двигательный аппарат, благодаря двигательной активности происходит непрерывный синтез белковых соединений в мышцах, что способствует нормальному росту.

В 4-5 лет, благодаря изменениям в скелете ребенка, движения становятся разнообразней. Скелет преобретает некоторую прочность в связи с активным процессом окостенения: начинается сращение костей таза, изгибы позвоночника шейного и грудного отделов вполне отчетливы и определенны. Ребенок гораздо устойчивее в статических позах и в динамике.

В 5-6 лет движения ребенка становятся более точными и энергичными, появляется способность удерживать исходное положение, сохранять направление, амплитуду и темп движений, формируется умение участвовать в играх с ловлей и увертыванием, где результат зависит не только от одного участника, но и от других.

Согласимся с результатами исследований Л.В. Лопатиной и Е.М. Мастюковой, которые отмечают, что у детей с ОНР зачастую наблюдается задержка психомоторного развития. Такие дети невнимательны, имеют малый объем памяти. Также, следует обратить внимание на неврологическую симптоматику, которая усугубляет общую картину психоречевого развития. Дети с ОНР сверх возбудимы, расторможены, их эмоциональный фон неустойчив, что приводит к быстрой утомляемости, неспособности продолжительное время сосредотачиваться на одном занятии, это как правило, приводит к потере интереса к выполняемому заданию. Данные особенности необходимо учитывать в работе с детьми, имеющими ОНР и выстраивать методику занятий с учетом специфики эмоционально-волевой сферы данной категории ребят [2, с. 118].

Например, Н. Н. Трауготт отмечала, что у всех детей с моторной алалией выявляются следующие особенности общей моторики: изменение тонуса и недоразвитие моторики, которые выражаются в нарушениях походки, сутулости.

В зависимости от степени недоразвития речи, в моторной сфере проявляются определенные особенности. Если это легкое нарушение, может быть замечена слабая координация пальцев кисти руки, несформированность кинестетического и динамического праксиса. При более тяжёлых нарушениях поражений ЦНС двигательные расстройства проявляются следующим образом: мышечный тонус изменяется, нарушается равновесие и координация движений, моторика пальцев рук недостаточно дифференцирована, общий и оральный праксис не сформирован. Зачастую, у детей данной категории обнаруживаются нарушения артикуляционной моторики в виде парезов, тремора и насильственных движений отдельных мышц языка [2, с. 41].

У детей с ОНР также наблюдаются отклонения в эмоционально-волевой сфере: мотивация становится недостаточной, интересы неустойчивы, наблюдательность понижена, в общении с окружающими возникают трудности, ребенок становится не уверен в себе, самооценка занижена, что может привести к замкнутости, или напротив – к агрессии и раздражительности.

С первых дней пребывания ребенка в логопедической группе необходимо проводить работу по развитию общей моторики. Данная работа ведётся сразу в нескольких направлениях:

- развитие навыков самообслуживания. Ребёнка нужно постоянно тренировать в застёгивании пуговиц, молний, завязывании бантов, шнурков на обуви, узелков на платке, складывании своей одежды в шкафчик и пр.;

- проведение специальных логопедических занятий, проведение артикуляционной гимнастики;

- проведение специальных упражнений, занятий и дидактических игр, направленных на развитие мелкой моторики [5, с.110].

К специальным упражнениям относятся различные массажи. Например, массаж рук специальными мячами, самомассаж ладоней и пальцев рук природным материалом, самомассаж карандашами, пальчиковая гимнастика, запускание волчков, прикрепление прищепок, нанизывание бус, плетение, вязание, обводки по трафаретам и лекалам.

Проведение занятий – рисование, лепка, аппликация, конструирование, разные виды ручного труда.

К дидактическим играм следует отнести мозаику, складывание кубиков, разрезных картинок, пазлов, головоломок.

Проведение физкультурных и музыкальных занятий, подвижных игр и динамических пауз, в результате которых у детей развиваются равновесие, ловкость, координация движений, умения произвольно менять положение тела, сенсомоторные функции.

Работая по развитию общей моторики ребёнка в дошкольном возрасте, можно с успехом применять совместные занятия-тренинги детей и их родителей. В ходе совместных тренингов родителям открывается возможность узнать больше о развитии общей моторики их ребенка и осознать важность данных мероприятий. Также, ознакомившись с определенными упражнениями, родители совместно с детьми могут применять их дома. Только родитель может дать своему ребенку мотивацию, оказать необходимую помощь, тесно общаясь с ним во время выполнения упражнений. Родитель оказывает внимание ребёнку, который видит в нем опору и, рассчитывая на его помощь, не боится трудностей, связанных с выполнением упражнений различной сложности [3, с.115].

Итак, в настоящее время среди детей дошкольного возраста одним из преобладающих речевых нарушений является общее недоразвитие речи. Системное изучение двигательной сферы детей с общим недоразвитием речи показывает, что у большинства из них несовершенство движений наблюдается во всех компонентах моторики: в общей, лицевой, артикуляционной, а также в тонких движениях кистей и пальцев рук.

Таким образом, состояние психомоторных и сенсорных функций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи значительно ниже возрастной нормы; у детей отмечается дефицит таких процессов, как внимание и память, общая и мелкая моторика, зрительно-пространственная ориентация и речеслуховое восприятие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борякова, Н. Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений //Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. - М.- 2010. - 200 с.
2. Гаркуша Ю.Ф. Дети с нарушением речи. Технологии воспитания и обучения // Гаркуша Ю.Ф. - Москва: Наука, 2008. - 192 с.

3. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии. Педагогическая помощь // М.В. Жигорева. - М.: Академия, 2008. - 240 с.
4. Мартыненко, Л. А. Коррекция речевых нарушений у детей 5-6 лет. Программа психолого-логопедических занятий // Л.А. Мартыненко, Л.Д. Постоева. - М.: Речь, Сфера, 2010. - 176 с.
5. Яшина В.И. Теория и методика развития речи у детей: пособие для самостоятельной работы. - М.: Просвещение, 2006. - 192 с.

PROBLEMS OF SPEECH DISORDERS AND MOTOR DEVELOPMENT AMONG PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This paper discusses the relationship between speech disorders and motor skills in preschool children. The main features of the psychological and pedagogical development of preschool children with speech disorders are revealed, and innovative approaches to the correction of speech dysontogenesis are considered.
Keywords: speech, general underdevelopment of speech, general motor skills, speech development, preschoolers.

Kolesnikova T.A.
Scientific adviser: Panasyuk E.A. Ph.D.
taisiya.kolesnikova.91@mail.ru

УДК 372.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Колисниченко В.В.
Научный руководитель: Пашкова Н.В. к.пед. н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной статье рассмотрен педагогический опыт применения метода проекта, как средства воспитания у детей старшего дошкольного возраста экологической культуры в системе дошкольного образования. Автор приходит к выводу о том, что участие дошкольников в проектной деятельности, а именно спланированная система мероприятий развлекательного, познавательного, исследовательского характера детей старшего дошкольного возраста имеет огромное значение для обеспечения необходимого уровня экологической культуры.
Ключевые слова: экологическая культура; экологическое воспитание; метод проектов; старший дошкольный возраст.

Актуальность. Современная система дошкольного образования, в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ГОС ДО), предъявляет новые требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения. Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования, как уровень общего образования, раскрытия потенциальных способностей ребенка. Одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения является создание условий для первого положительного опыта социализации ребенка.

Дошкольное детство - главный этап становления личности ребенка, жизнь которого немыслима без сохранения природы. Русский педагог К.Д. Ушинский говорил о великой воспитательной силе природного окружения: «Побудить же в детях живое чувство природы - значит возбудить одно из самых благодетельных, воспитывающих душу

влияний». На этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, т.е. у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры.

Рассмотрим по подробнее термин экологическая культура. Слово «культура» происходит от латинского глагола colo, colui, cultum, colere, что первоначально означало «возделывание почвы». Философ и политический деятель Цицерон соединил «культуру» с процессами умственной и душевной деятельности человека. Цицерон указывал на «культуру» в ее новом терминологическом значении, как на уход, улучшение, облагораживание духовных склонностей и способностей человека. В конце XVII столетия в трудах немецкого юриста Самуэля фон Пуфендорфа культура рассматривается сама по себе, как объект, как феномен, как выделенный из прочего класс вещей. Культура - это универсальный способ творческой самореализации человека.

Слово «экология» в переводе с греческого oikos означает дом, жилище, родина, logos - понятие, учение. Так что экология в буквальном переводе означает «учение о доме». Таким образом, экологическая культура - это способ жизнеобеспечения, при котором общество формирует потребности и способы их реализации, не создающие угрозы жизни на Земле, осознать связь человека и природы, на уровне сознания.

Экологическая культура - это сфера человеческого существования, где следует находить ответы на экологические проблемы, потому как на ее основании лежат общечеловеческие ценности. Качество взаимодействия человека с окружающей его средой беспрерывно отображает тот уровень культуры, носителем которого он представляется.

Процесс воспитания экологической культуры у детей дошкольного возраста является трудным и многогранным, и комплексным и во многом зависит от возрастных особенностей и возможностей дошкольников.

Экологическое воспитание - это неотъемлемая часть единой системы воспитания, начиная с дошкольного детства до окончания профессионального послевузовского образования, включая самообразование на протяжении всей жизни. Это непрерывный процесс воспитания и обучения, в системе которого происходит взаимодействие научных знаний и практических навыков, ориентированных на сознание, поведение, деятельность человека по отношению к природе.

Формировать экологическую культуру целесообразно с раннего детства, так как дошкольный возраст является основой нравственных, эстетических, культурных, физических и умственных качеств личности, которые человек формирует на протяжении всей жизни.

Актуальность и значимость исследуемого вопроса отражена в законодательных и нормативных документах, регламентирующих экологизацию образования и воспитания в дошкольной организации:

–Закон «Об обеспечении санитарного и эпидемического благополучия населения» № 40-ІНС от 10.04.2015;

–Закон «Об охране окружающей среды» № 38-ІНС от 30.04.2015, действующая редакция по состоянию на 30.12.2020;

–Закон «Об образовании» №І-233П-НС от 19 июня 2015 года [1].

–Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [2]

–Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» [3].

Однако, несмотря на то, что проблема экологического воспитания озвучена на государственном уровне, она широко рассматривается мировым сообществом, но в практике дошкольных образовательных организаций не находит должной реализации.

Анализ последних исследований и публикаций по данной проблеме.

Б. Т. Лихачев рассматривал экологическое воспитание как систематическую целенаправленную деятельность педагога, направленную на воспитание у подрастающего поколения нравственных качеств, решимости и воли для осуществления природоохранных мероприятий [4].

В. А. Ситаров определял экологическое воспитание как единую систему формального и неформального образования населения [5].

А. А. Вербицкий, отмечал важность экологического воспитания как процесса наследования и воспроизведения экологической культуры средствами воспитания и обучения через трудовую и бытовую деятельность [6].

По мнению М.Д. Маханевой, главной целью экологического воспитания является развитие гуманного отношения к природе, через воспитание экологической культуры подрастающего поколения [7].

В.А. Сухомлинский теоретически и практически доказал, что бережное и заботливое отношение детей к природе формируется в процесс деятельности по улучшению природной среды. Автор подчеркивал, что природа сама по себе не может выступать воспитателем, воспитывает только активное взаимодействие с ней [8].

Владеть экологическими знаниями, гуманно, внимательно и экономно относиться к природе, сохранить и приумножить природные богатства, воспитать настоящих заступников природы, любящих и ценящих все живое на земле – вот основная задача экологического образования в современной дошкольной образовательной организации. Великая миссия возложена на современного педагога, ему необходимо научить ребенка с самого раннего детства не только тонко понимать и ощущать окружающий мир, замечать многообразие и неповторимость природы, но и ощущать себя маленькой частичкой этого мира.

Если взять во внимание принцип вариативности, то любая дошкольная организация на основе нормативно-правовых документов, а также типовой образовательной программы «Растим личность», принятой в 2018 году может сформировать свою модель образования и строить педагогический процесс, взяв за основу современные технологии и адекватные продуктивные идеи. Благодаря этому, традиционное образование уходит в прошлое, новому обществу необходимы люди, умеющие созидать, принимать нестандартные решения, добиваться успехов во многих сферах деятельности. На передний план выходит продуктивное образование, дающее возможность решению творческих задач, воплощению созидательного характера воспитания, креативного подхода. Проектная деятельность – это инновационный современный перспективный подход к решению задач воспитания и обучения подрастающего поколения, так как полностью основывается на личностно-ориентированном подходе и дает неограниченную возможность сотрудничества, что позволяет развивать познавательный интерес дошкольников.

Обеспечивая возможность реализовать личностно-ориентированный подход, метод проектов динамично включает детей в процесс познания, а не просто увеличивает потенциал подачи информации, что гарантированно дает возможность достигнуть гибкости управления познавательным процессом.

Цель статьи – показать актуальность работы по внедрению метода проектов в формирование экологической культуры детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала. В МБДОУ «Ясли-сад № 212 города Донецка» в 2020 г. - 2021 г. с детьми старшего дошкольного возраста был реализован педагогический проект «Чем Зима для Земли важна», включающий интеграцию познавательно-исследовательской, художественно-творческой и практической деятельности, с активным привлечением к участию семей воспитанников и педагогов ДОУ.

Целью проекта являлось создание благоприятных условий для формирования экологической культуры детей старшего дошкольного возраста. По проблеме проекта были поставлены следующие задачи:

–изучение и анализ научно-исследовательской и методической литературы по проблеме исследования;

–изучение и анализ детских представлений о природных объектах, совершенствование деятельности наблюдения на основе использования разных способов обследования по определенному плану;

–проектирование педагогического процесса, воспитание эмоционально-ценностного отношения детей к природе родного края;

–проектирование и организация развивающей предметно-пространственной среды по проблеме исследования;

–обогащение художественно-эстетического развития детей на основе специально отобранных произведений живописи, литературы, фольклора, музыки;

–стимулирование активного участия семьи в педагогическом процессе;

–создание благоприятных условий для формирования экологической культуры детей старшего дошкольного возраста.

В содержании образовательной деятельности с детьми по проблеме исследования были выделены следующие макротемы, которые были реализованы в совместной деятельности педагога с детьми (ООД, в режимных моментах), самостоятельной деятельности детей, а также в процессе содержательного взаимодействия с семьей и социумом:

1. «Природа зимой» (деревья. растения).
2. «Зимующие птицы» (птицы).
3. «Звери зимой» (дикие животные)
4. «Зимние праздники».
5. «Зимние развлечения» (прогулки).
6. Зимние виды спорта.

Организация совместной образовательной деятельности с детьми в режимные моменты включала: наблюдения на участке за объектами живой и неживой природы, фиксация наблюдений; беседы «Какие вы знаете деревья?», «С кем дружит сосна и ель?», «Кто летает на участке?», «Что мы знаем о птицах?», «Удивительная елка», «Лиственные и хвойные деревья» и др.

Для закрепления норм поведения в природе, взаимодействия человека с окружающим миром были предложены игровые задания на решение проблемных ситуаций «Что случится, если вырубят все елки?», «Что произойдет в лесу, если исчезнут все зайцы или волки?», «Кто прав?» и т.д.

Интерес детей к природе живо проявляется в дидактических играх: «Отгадайте, что за растение?», «Что где растет?», «Дерево, кустарник, цветок», «Узнай, чей лист?», «Ботаническое лото», «Узнай деревья по силуэту», «С кем дружит елочка?», «Береги живое» и др. В них дети учатся наблюдать за природными явлениями, сравнивать и находить характерные особенности растительного и животного мира.

Использование художественного слова, музыкальных произведений и произведений изобразительного искусства способствует развитию эмоционально-чувственного познания природы родного края. В рамках проекта мы использовали: чтение произведений художественной литературы о природе: И. Суриков «Белый снег пушистый…», И. Черницкая «Пришла зима», И. Демьянов «Первый снег»; заучивание стихов и песен о елочке; рассматривание репродукции картин А. Пластовова «Первый снег», Н. Богданова-Бельского «Дети на санках», В. Поленова «Ранний снег», К. Крыжицкого «Лес зимой» и др.

Для закрепления и совершенствования естественно-научных представлений детей старшего дошкольного возраста была организована самостоятельная деятельность детей: рассматривание картин и иллюстраций («Зимующие птицы», «Зимой в лесу», «Хвойные и лиственные деревья» и др.), иллюстраций по знакомым художественным произведениям. Дополняла ее продуктивная деятельность: лепка «Снежинка» (пластилинография), «Дети на прогулке зимой» (коллективная работа), рисование с применением нетрадиционных техник с помощью трафарета и губки «Зимний лес», рисования с помощью пенопласта «Иней на деревьях», «Зимние забавы», объемная аппликация из бумаги «Наш друг Снеговик», «Зимняя ночь», конструирование из конструктора lego «Кормушка для птиц», конструирование из бумаги «Снегирь» и др.; прослушивание музыкальных произведений «Декабрь» П.И. Чайковского, музыки Е. Тиличеевой «Прилетела птичка», звукозаписи «Голоса птиц в природе»; слушание песни «Белочка» В. Шаинского, «Новый дом» Р. Бойко и др.; проведение подвижных игр «Мороз - Красный нос», «Снежная карусель», «Совушка», «Гонки снежных комков»; организация книжных выставок, поделок детей.

Формирование экологических представлений осуществлялось на основе наблюдений за миром живой (птицами, растениями) и неживой природы. Познавательная активность в рамках наблюдений за неживой природой формировалась в процессе: наблюдений за: снегопадом, гололедом, небом, солнцем и систематического ведения дневника наблюдений за погодой, в котором дети сами отмечали изменения.

Практически после каждого погодного явления проводился научный опыт, что позволяло более активно понять его суть. Например, после снегопада проведен эксперимент «Почему снег греет?». Цель: помочь детям понять, что снег согревает землю от промерзания. Это можно проверить. Перед прогулкой налить в две одинаковые бутылки тёплую воду и закупорить их. Предложить детям потрогать их и убедиться в том, что в них обеих вода тёплая. Затем на участке одну из бутылок поставить на открытое место, другую закопать в снег, не прихлопывая его. В конце прогулки обе бутылки мы поставили рядом и сравнивали, в какой вода остыла больше, в какой бутылке на поверхности появился ледок. Вывод: в бутылке под снегом вода остыла меньше, значит, снег сохраняет тепло.

Активное участие дошкольников в образовательном процессе способствовало более быстрому и интенсивному развитию экологического сознания.

Работа по формированию основ экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста проходила в тесном сотрудничестве с семьями воспитанников. Организация взаимодействия с родителями воспитанников включала: проведение консультаций «Экологическое воспитание ребенка в семье», «Одежда и обувь для прогулок в зимний период»; участие в конкурсе «Лучшая экологическая сказка о Зиме»; изготовление кормушек для птиц из нетрадиционного материала; участие в конкурсе творческих работ из бросового материала «ЭКО-елочка»; экологической акции «Берегите деревья!» (сбор макулатуры), акции «Живи, елочка!», сбор семян и плодов разных растений для зимней подкормки птиц.

Выводы. В результате реализации данного проекта были созданы благоприятные условия для развития естественно-научных представлений детей старшего дошкольного возраста на основе ознакомления с растительным и животным миром; сформированы начальные экологические и эмоционально-ценностные отношения детей к природе родного края; повышен уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста; развиты навыки художественно-эстетического развития детей на материале знакомства с растениями и животными; созданы условия для активного плодотворного взаимодействия с семьями воспитанников и проявления эмоционально-личностного взаимодействия с каждым ребенком. Спланированная система мероприятий

развлекательного, познавательного, исследовательского характера обеспечивают необходимый уровень экологической культуры детей старшего дошкольного возраста.

Наш опыт реализации проектной деятельности в системе дошкольного образования на примере проекта «Чем Зима для Земли важна» показал его эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании [Электронный ресурс] : закон ДНР № 55-IHC от 19.06.2015 г. : действующ. ред. // Официальный сайт Народного Совета Донецкой Народной Республики. – Электрон. дан. – Донецк, 2017 – Режим доступа: https://dnrsovet.su/zakon-dnr-ob-obrazovanii/ . – Загл. с экрана. – Описание основано на версии, датир. : 17.08.2021.
2. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования приказ № 287 Министерства образования и науки ДНР от 04.04.2018 : // Источник: ГИС НПА ДНР – Электрон. Дан. – Донецк, 2020 – [Электронный ресурс] : Режим доступа: https://gisnpa-dnr.ru/npa/0018-287-20180404 .
3. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность»/ Авт.-сост. Л. Н. Арутюнян, Е. В. Сипачева, Е. П. Макеенко,– ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». – Донецк: Истоки, 2018. – 208 с.
4. Лихачёв, Б. Т. Экология личности / Б. Т. Лихачёв // Педагогика. – 2003. – № 2. – С.19-28
5. Ситаров, В. А. Социальная экология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. А. Ситаров, В. В.Пустовойтов Москва: Издательский центр «Академия», 2000. - 280 с.
6. Вербицкий, А. А. Игровое моделирование: методология и практика / А. А. Вербицкий. – Новосибирск: Дальнаука, 2006. - 145 с.
7. Маханева, М. Д Экология в детском саду и начальной школе. Методическое пособие / М. Д. Маханева – Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2015. – 224 с.
8. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям: избр. пед. соч. / В. А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 2012. – 190 с.

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PROJECT ACTIVITIES

Annotation. This article discusses the pedagogical experience of applying the project method as a means of educating ecological culture in children of preschool age in the system of preschool education. The author comes to the conclusion that the participation of preschoolers in project activities, namely the planned system of entertainment, educational, research activities for older preschool children, is of great importance for ensuring the required level of environmental culture.
Keywords: ecological culture; environmental education; project method; senior preschool age.

Kolisnichenko V.V.
Scientific adviser: Pashkova N.V. k. ped. PhD, associate professor
Donetsk National University
kolisnichenkotori@yandex.ua

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ДЦП

Кондратюк Е.Р.
Научный руководитель: Ручица Т.С. ст. преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

*Аннотация***.** В статье по результатам анализа научной литературы ведущих педагогов раскрыты особенности детей младшего школьного возраста с ЗПР разных форм, имеющих ДЦП, а также по показателям проведённой диагностики выявлен уровень познавательного интереса и предложены способы формирования данного показателя обучения у детей рассматриваемой категории.

*Ключевые слова***:** дети младшего школьного возраста, комбинированное нарушение, ДЦП, ЗПР, мышление, познавательный интерес, формирование, коррекционная работа.

Детский церебральный паралич (ДЦП) представляет собой обобщенный термин, объединяющий группу не прогрессирующих заболеваний нервной системы, возникших вследствие недоразвития или повреждения мозга на ранних этапах онтогенеза (Л.О.Бадалян, 1988).

По результатам проведения Международного семинара по проблеме ДЦП в июле 2004 года в г. Мериленде (США), участники семинара выдвинули следующее описание ДЦП: «Детский церебральный паралич обозначает группу нарушений развития движений и положений тела, вызывающих ограничения активности, которые вызваны не прогрессирующим поражением развивающегося мозга плода или ребенка. Моторные нарушения при ДЦП часто сопровождаются дефектами чувствительности, когнитивных и коммуникативных функций, перцепции и /или поведенческими и/или судорожными нарушениями» [6].

Целью данной статьи является изучение особенностей формирование познавательного интереса у детей с ЗПР при ДЦП по результатам опытно-экспериментальной работы.

Актуальностью статьи является заметная отрицательная тенденция распространения у школьников данной категории показателей неготовности к школьному обучению по причине недостаточно сформированного познавательного интереса вследствие типологических особенностей развития, что обосновывает потребность в организации коррекционно-развивающей работы по установленным направлениям.

Такие ведущие ученые как: Л.О.Бадалян, Л.А.Данилова, Л.Г.Журба, М.В.Ипполитова, К.А.Семенова, В.М.Мастюкова и др. приводят следующую клиническую картинку ДЦП:

- наличие двигательных нарушений, вызванных поражением двигательных зон коры головного мозга;
- мозаичный характер поражения;
- поражения на ранних стадиях онтогенетического развития;
- отсутствие прогредиентности.

Исследование структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным параличом, проведенное Е.М.Мастюковой, Л.И.Переслени, М.С.Певзнер позволило говорить, что разнообразные по характеру отклонения в развитии высших психических функций при данном нарушении зависят от локализации и степени поражения ЦНС на ранних этапах пре- и постнатального развития. Так, было выявлено, что повреждение глубинных структур мозга вызывает более тяжелые нарушения в познавательной деятельности, которые характеризуются низкой результативностью решения мыслительных задач, слабости запечатления и воспроизведения информации. А при диффузных повреждениях, преимущественно моторных зон коры головного мозга выраженных нарушений познавательной деятельности не выявилось, и даже в 50% случаев интеллект был сохранным [8].

В исследованиях К.А.Семеновой, Э.С.Калижнюк и Е.М.Мастюковой указывается, что отсутствует взаимосвязь между степенью выраженности двигательных и психических нарушений. Так, тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а минимальные двигательные нарушения - с выраженным недоразвитием интеллекта. Во многих исследованиях указывается, что отсутствие практической деятельности, пассивный образ жизни детей с церебральным параличом, способствует развитию односторонней направленности интересов, преобладания вербального мышления над практическим [9].

По мнению Э.С.Калижнюк, И.И.Кириченко по состоянию умственного развития дети с ДЦП представляют собой крайне разнородную группу, варьирующуюся от сохранного интеллекта до тяжелой степени интеллектуального недоразвития. Среди этих больных самую многочисленную группу (от 54 до 79,4%) составляют дети с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (.

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, ЭВС) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. Оно представляет собой обратимое нарушение интеллектуальной и ЭВС, сопровождающая специфическими трудностями в обучении. Это пограничное состояние между нормальным интеллектуальным развитием и умственной отсталостью. Следует отметить, что ЗПР как психолого-педагогическая категория используется только в дошкольном и младшем школьном возрасте; если к окончанию этого периода остаются признаки недоразвития психических функций, то говорят уже о конституциональном инфантилизме или используют иные адекватные ситуации термины.

Представляет интерес исследование Т.А.Дворниковой выявляющее качественную характеристику задержки психического развития и ее уровней у детей 7-8 лет со спастической диплегией, как наиболее многочисленной группы больных ДЦП, при которой чаще всего (от 54% до 79,4%) диагностируют задержку психического развития.

В основе дифференцированной классификации уровней ЗПР была положена степень выраженности нарушения зрительно-пространственного гнозиса, так как именно эти нарушения имеют место в среднем у 85% детей со спастической диплегией и могут быть единственными либо ведущими дефектами корковой деятельности, обуславливающие в дальнейшем снижение всей познавательной деятельности. Автором выделены следующие группы детей с ДЦП по уровню проявления задержки психического развития:

1 уровень – характеризуется небольшим снижением объема знаний и нарушением самого высокого уровня организации зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, вызывающего у детей трудности в освоении математики, семантики и сложных логико-грамматических конструкций.

2 уровень – зрительно-пространственные нарушения выражены четко, являются основным дефектом, но достаточно развитое логическое мышление помогает компенсировать данные нарушения. Отклонения в операционном компоненте мышления отсутствуют. При обучении дети испытывают трудности в усвоении чтения, письма.

3 уровень – характеризуется тем, что основным дефектом также являются зрительно-пространственные нарушения, интеллект снижен, хотя качество его не нарушено, операционная сторона мышления страдает в различной степени. Психоорганический синдром выражен четко.

4 уровень – характеризуется трудностью в дифференциации ведущего нарушения в структуре задержки психического развития: зрительно-пространственных нарушении, основных сторон мышления или нарушения его предпосылок развития.

5 уровень - дети с выраженным психоорганическим синдромом, резко сниженной операционной стороной мышления, а интеллектуальный дефект, хотя и не имеет качественных признаков, свойственных олигофрении, настолько глубок, что является соведущим в клинической картине при церебральном параличе.

Л.О. Бадаляном с соавторами отмечаются специфические проявления задержки психического развития в зависимости от формы детского церебрального паралича. Так, при спастической диплегии и гемипаретической форме в общей структуре задержки психического развития преобладает несформированность ряда высших корковых функций, в первую очередь пространственных представлений, оптико-пространственного гнозиса, конструктивного праксиса; при гиперкинетической форме в связи с частыми дефектами

слуха — недостаточность вербального мышления, резко выражено нарушение памяти, внимания, умственной работоспособности; при атактической и особенно при атонически-астатической формах часто отсутствует произвольная регуляция деятельности, нарушена последовательность мышления [1].

Говоря о мышлении детей с церебральным параличом, следует отметить, что в основе его развития лежит неполноценное чувство отражения действительности и задержки речевого развития. Ряд исследователей (Э.С.Калижнюк; И.И.Мамайчук, Е.Н.Бахматова; Е.М.Мастюкова, и другие) отмечают у детей с церебральным параличом инертность, недостаточную последовательность и целенаправленность мышления; недостаточность наглядно-действенного и отставание в формировании понятийного мышления [7].

На основании анализа литературы, можно сделать вывод, что дети с ЗПР при ДЦП имеют трудности в обучении, проявляющиеся в разной степени, что характеризуется проблемой познавательного интереса.

Познавательный интерес рассматривается как избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Постоянно укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес положительно влияет на процесс и результат деятельности, а также на протекание психических процессов, которые под его влиянием приобретают особую активность и направленность.

Проблема познавательного интереса относится к числу важнейших проблем психологии и педагогики. Существуют многочисленные работы, в которых интерес рассматривается как форма проявления познавательной потребности, которая обеспечивает переход личности на более глубокое и полное отражение действительности (В. М. Шенель, Ю. В. Шаров, А. Г. Спиркин, А. В. Петровский, В. И. Додонов). Такие учёные как Л. В. Кузнецова, В. И. Лубовский, Е. А. Макеева, Н. А. Белопольская, И. Ю. Кулагина и Т. А. Власова рассматривают познавательный интерес преимущественно в рамках определения мотивации учения у школьников разного возраста.

Упомянутые авторы считают, что учащихся младшего школьного возраста с ДЦП, имеющими ЗПР, учебные мотивы мало дифференцированы, аморфны, недостаточно осознанны, а познавательный интерес занимает в структуре их учебной мотивации одно из последних мест.

Проведенная опытно-экспериментальная работа ставила своей целью формирование познавательного интереса у младших школьников рассматриваемой категории детей с ЗПР.

В исследовании на выявление уровня сформированности познавательного интереса принимало участие 7 детей младшего школьного возраста (8-10 лет) с комбинированным нарушением (ЗПР при ДЦП). Диагностика проводилась по следующим показателям (по Г.И.Щукиной, Н.Г. Морозовой):

1) познавательно-интеллектуальные предпочтения (методика «Составь расписание»);

2) интересы к различным сферам деятельности (методика «Карта интересов» Г.А. Карповой);

3) познавательная активность (метод экспертной оценки);

4) ценностное отношение к ситуации учения (опросник «Отношение к учению»);

5) осознанность необходимости учения (методика «Позиция школьника» Г.А. Карповой) [4].

Результаты проведённого исследования свидетельствуют, что формирование познавательного интереса у исследуемых находится на одном уровне, что основывается на относительно преобладающем количестве детей со средним и низким уровнем по всем параметрам, проявляющегося в:

- преобладающем низком уровне познавательно-интеллектуальных предпочтений;

- наименьшем выборе учениками когнитивно–насыщенных сфер деятельности и преобладающем количестве учеников со средним уровнем интереса к когнитивно-ненасыщенным сферам;
- одинаковом количестве детей с низким и средним уровнем познавательной активности на уроках;
- одинаковом количестве детей с низким и средним уровнем ценностного отношения к ситуации учения (процессу обучения);
- преобладающем числе опрашиваемых учеников, имеющих не сформированную (или отрицательно направленную) позицию по отношению к необходимости учения с сильным мотивационным конфликтом между должным и приятным.

Следует отметить, что для формирования познавательного интереса у учеников рассматриваемого возраста и с рассматриваемым нарушением необходимо проведение коррекционной работы.

Целью коррекционной работы является исправление, ослабление действия выявленных нарушений и отклонений на познавательную сферу детей в процессе работы по развитию познавательных интересов.

Коррекционная работа по формированию познавательного интереса **способствует** всестороннему развитию личности ребёнка, развитию навыков коммуникации в процессе проведения подгрупповых занятий, а также комплексное воздействие на все познавательные процессы учеников младшей школы рассматриваемой категории [5].

Как нам известно, дети с комбинированным нарушением (ДЦП и ЗПР) в наибольшей степени страдают нарушениями памяти, внимания, восприятия и мышления, что вытекает также и в речевые нарушения. Были предложены следующие методы коррекции наиболее часто нарушенных процессов познавательной деятельности, что, в свою очередь, и составляет познавательный интерес:

1. Метод коррекции **внимания** включает в себя специально подобранные упражнения, составленные по мере увеличения количественных заданий и их сложности. Основным условием эффективности будет регулярность проведения упражнений и их положительная эмоциональная окраска для ребенка. Предполагается постепенное усложнение каждого упражнения за счет увеличения темпа его проведения и увеличения семантической нагрузки в словарных упражнениях. Многие упражнения проводятся в форме соревнования, но и в этом случае успехи каждого ребенка нужно сравнивать с его предыдущими достижениями, а не с результатами других детей.

2. Возможные виды заданий по коррекции **восприятия,** оптико-пространственного гнозиса, зрительного, слухового восприятия с использованием творческих заданий.

3. Методы коррекции **памяти** предполагали увеличение объёма памяти у детей, прочности запоминания материала и информации, её осмысление и закрепление при систематическом увеличении нагрузки.

4. Для развития различных форм **мышления** (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического) работа строилась в следующих направлениях:

- обучение детей предметно-практическим манипуляциям с объектами различной формы, величины, цвета, которое целесообразно проводить с использованием игр, направленных на применение вспомогательных средств, подбор предметов и группировку предметов по образцу и по разным свойствам;
- обучение детей использованию вспомогательных предметов (орудийные действия);
- формирование наглядно-образного мышления в процессе конструктивной и изобразительной деятельности;
- формирование элементарных логических обобщений;
- развитие операций сравнения, обобщения, анализа и синтеза [3].

Конечно, осуществляя коррекционную работу с отдельными когнитивными процессами развивается также речь, эмоционально-волевая сфера, налаживаются межличностные контакты, обогащается объём знаний об окружающем мире.

Таким образом, значительное место на занятиях должно отводилось тренировочным игровым упражнениям, играм на внимание, памяти, развитие всех видов мышления, на отработку быстроты зрительной, слуховой и двигательной реакции. Различные игровые упражнения на повышение интереса, эмоционального тонуса, рефлексии, использование интерактивных игр, технологий, в том числе нетрадиционных методов обучения, активизирующих работоспособность должны присутствовать на разных этапах работы.

В начале занятия требуется провести рефлексию на определение настроение ученика и его настроя на работу.

В середине занятия, когда у детей падает работоспособность или возникают трудности в переключении на новый вид деятельности, в занятие необходимо включить элементы игры, что поможет снять интеллектуальное напряжение. Важно обучать детей в совместной деятельности обращаться за помощью и использовать ее, спрашивать и отвечать на вопросы, выполнять указания.

В конце занятия будет целесообразно провести методы контроля, закрепление пройденного материала [2].

Необходимо помнить, что без специального педагогического воздействия учеников с комбинированным нарушением не развиваются такие качества как: самостоятельность, способность переноса усвоенных знаний и навыков из одной ситуации в другую при решении аналогичных задач, а познавательные процессы не смогут должным образом обеспечить формирование всех высших психических функций.

С помощью реализации представленной коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста рассматриваемой категории (комплексного нарушения) по развитию наиболее страдающих познавательных процессов (восприятия, мышления, памяти, внимания и тем самым – развитие речи) учениками достигается наиболее высокий уровень сформированности познавательного интереса как ключевого момента в образовании лиц с ОВЗ и нейротипичных детей в условиях школы.

Перспективы дальнейшего исследования и работы по формированию познавательного интереса младших школьников с ЗПР при ДЦП состоят в:

- предупреждении развития несформированности познавательного интереса в процессе школьного обучения с проведением профилактических мероприятий с дошкольниками предшкольного возраста (период своевременного формирования интереса к школьному обучению);
- усовершенствовании коррекционного процесса с привлечением и разработкой наиболее подходящих технологий, методов и приёмов организации обучения, а также других различных видов деятельности в процессе обучения, которые будут способствовать достижению цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадалян Л.О., Журба Л.Т. Детские церебральные параличи : учеб. пособие для студентов вузов. Киев : Изд-во «Здоровье», 1988. 315 с.
2. Горчинская А.А. Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности: автореферат дис. канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 24 с.
3. Лапшина А.Г. Особенности невербального творческого мышления детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : вопросы психологии : учеб. пособие для студентов педвузов. 2008. №4. 260 с.
4. Лебедева О. В., Ульенкова У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. М. : Изд-во «Академия», 2002. 480 с.

5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие. М. : Издательство Московского Государственного университета, 1985. 167 с.
6. Мамайчук, И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции учеб. пособие для студентов вузов. СПб : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. 168 с.
7. Мамайчук И.И., Шипицина Л.М. Нейропсихологическое исследование гностических процессов у детей с различными формами детского церебрального паралича : журнал невропатологии и психиатрии. СПб : Изд-во «Дидактика Плюс», 2003. №4. 291 с.
8. Мастюкова Е.М., Переслени Л.И., Певзнер М.С. Исследование структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным параличом : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : Дефектология, 1989. № 4.
9. Особенности умственного и речевого развития учащихся с церебральным параличом : учеб. пособие для студентов вузов / Под ред. М.В.Ипполитовой. М. : АПН СССР, 1989. 125 с.

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION IN CEREBRAL PALSY

Annotation. The article reveals the features of primary school-age children with mental retardation of various forms with cerebral palsy, based on the results of the analysis of the scientific literature of leading teachers, and also reveals the level of cognitive interest in the indicators of the diagnosis and suggests ways to form this indicator of learning in children of the category under consideration.
Keywords: children of primary school age, combined disorder, cerebral palsy, mental retardation, thinking, cognitive interest, formation, correctional work.

Kondratyuk E.R.
Scientific adviser: Ruchitsa T.S. senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: yelizaveta.kondratyuk.02@mail.ru

УДК 373.5-053.6

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Копилевич А.А.
Научный руководитель: Глухова Е. А. к. э. н., доцент.
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования творческих способностей детей дошкольного возраста. Раскрыты эффективные формы работы с дошкольниками по работе с нетрадиционной техникой рисования – рисование солью, рисование на наждачной бумаге, монотипия.
Ключевые слова: дошкольное образование, нетрадиционные техники рисования, формирование творческих способностей.

Актуальность. Прогрессивные подходы в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста создают изменения с традиционных, уже принятых форм работы, которые ориентированы на личность ребёнка, в следствии дают ему свободу самореализации, однако не исключают обучение. Общие направления развития науки и социума говорят о том, что необходимо обратиться к феномену развития практических

умений и творческих способностей в теории и практике организации художественно-практической деятельности ребенка дошкольного возраста.

В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования Донецкой народной республики (далее ГОС ДО ДНР) определены направления работы в области художественно-эстетического развития детей дошкольного возраст - развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру [1].

Типовой образовательной программой дошкольного образования «Растим личность» предусмотрена образовательная область «Художественно-эстетическое развитие», которая ставит цели:

- Формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, эстетического отношения к предметам и явлениям окружающего мира, произведениям искусства; воспитание интереса к художественно-творческой деятельности.
- Развитие эстетических чувств детей, художественного восприятия, образных представлений, воображения, художественно-творческих способностей.
- Развитие детского художественного творчества, интереса к самостоятельной творческой деятельности (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.); удовлетворение потребности детей в самовыражении [2].

Л.Н. Галигузова трактует понятие «детское творчество» как форму активности и самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от образца и стереотипа, экспериментирует, видоизменяет окружающий его мир, создает нечто новое для других и для себя [3]. Согласно теории Л.С. Выгодского, сущность развития ребенка состоит в его поэтапном погружении в систему человеческой культуры в различных видах деятельности, а также через развитие возможности видеть окружающий мир и взаимодействовать с ним [3].

Впрочем, проблема становления детского творчества становится все больше и больше актуальной на современном рубеже становления дошкольного образования, но ещё остается мало изученной. В практике работы дошкольных учреждений программное содержание и способы работы с ребятами в организованной деятельности и в самостоятельной нацелены в основном лишь только на составление изобразительных умений, способностей, а обучению техники рисования уделяется не достаточно времени, собственно, это отображается на развитии креативных возможностей ребят.

Цель статьи – раскрыть эффективность использования нетрадиционных техник рисования при формировании творческих способностей детей дошкольного возраста.

Основная часть. Одно из более весомых критерий удачного становления детского художественного творчества – многообразие и вариативность работы с ребятами в организованной деятельности. Новизна окружающего быта, необыкновенное, сказочное начало занятия, прекрасные и различные материалы, заманчивые для ребят неповторяющиеся поручения, вероятность выбора и еще почти оригинальные иные моменты – вот, собственно что может помочь определить в детскую изобразительную работу живость и непосредственность детского восприятия и художественного действия.

Важно, чтобы всякий раз воспитатель создавал новую ситуацию так, чтобы дети, с одной стороны, могли применить усвоенные ранее знания, умения, навыки, с другой – искали новые решения, творческие подходы. Нетрадиционные изобразительные техники – «это техники, позволяющие создавать рисунок при помощи разнообразных средств и материалов, находящихся под рукой и отличающие эти рисунки от традиционных по выполнению» [4].

Выбор рисования нетрадиционными техниками нами сделан неслучайно, потому, что они позволяют детям быстро достичь желаемого результата.

Многообразие нетрадиционных методов рисования – это маленькая игра. Их внедрение позволяет детям чувствовать себя свободнее, смелее, непосредственнее, развивает воображение, креативность, дает полную личную свободу для самовыражения. Каждому ребенку будет интересно рисовать необычным способом, новыми необычными материалами Дети любят быстро достигать результатов в своей работе, а помогут в этом нетрадиционные техники рисования.

Для того, чтобы дети занимались творчеством, необходимо определенное руководство со стороны взрослых. Важно своевременно раскрыть перед родителями творческую способность ребенка и дать необходимые рекомендации, которые помогут им развить творческие способности своих детей. В помощь родителям были проведены консультации, индивидуальные беседы, изготовлены буклеты и памятки по использованию нетрадиционных форм рисования.

Целью нашей работы с детьми стало: формирование творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством использования нетрадиционной техники рисования.

Для достижения поставленной цели мы решали следующую задачу – разработка цикла занятий для формирования творческих способностей.

Цикл занятий, направленных на формирование творческих способностей был спроектирован с учетом педагогических условий, стимулирующих данный тип способностей у детей старшего дошкольного возраста (посредством современных техник рисования).

Условия, обеспечивающие эффективность проведения занятий:
- обеспечение эмоционального комфорта ребенка;
- использование личного примера в творческом подходе к решению поставленных задач;
- учет индивидуальных и психолого-педагогических особенностей детей;
- коррекция в группе пространственной среды, благоприятной для развития творческих способностей в изобразительной деятельности ребенка (обогащение среды материалами, необходимыми для творчества, оформление выставок репродукций художников и детских работ и т. п.).

Занятия были построены на дидактических принципах, которые особенно важны для организации развития творческих способностей в работе с детьми старшего дошкольного возраста, а именно: принцип психологической комфортности, принцип доступности – соответствие содержания и формы занятий возрасту детей, принцип творчества (креативности), принципы деятельности и индивидуального подхода.

Каждое занятие содержало задания, направленные на развитие определенного показателя творческого воображения, развития творческих способностей.

На занятиях максимально использовали игру, т. к. она является ведущим видом деятельности ребенка – старшего дошкольного возраста.

Предложенные занятия позволяли создать у воспитанников более полное представление о той или иной стороне действительности (например, о человеке, природе или о городе), разнообразить слуховые и сенсорные впечатления, а также систематизировать знания воспитанников на заданную тему. В такие занятия включены литературные ряды (загадки, стихи, короткие прозаические зарисовки), зрительные ряды (рассматривание иллюстраций, репродукций картин русских художников, презентаций с поэтапной инструкцией продуктивной деятельности), музыкальные ряды (слушание звуков природы, произведений композиторов). Сюжетная линия, связывающая отдельно взятые задания, помогала целостному восприятию детьми темы, увеличивала интерес детей к деятельности, а, следовательно, повышала эффективность проводимого занятия

в целом. Занятия состояли из четырех этапов: введение в тему, постановка учебной задачи; основной – актуализация знаний; основной – практическая часть и заключительной.

Введение в тему, постановка учебной задачи – занимало 2 минуты от общего времени. Задачи сводились к тому, чтобы создать психологический и эмоциональный настрой, сосредоточить внимание, сообщить о предстоящей работе.

В начале каждой образовательной деятельности мы использовали упражнения на восприятие формы, цвета, загадки, разминки, способствующие снижению психологического напряжения, созданию благоприятной атмосферы, установлению контакта. Основной этап – актуализация знаний – продолжительность 8 минут. В этой части мы решали основные задачи по развитию творческих способностей и творческого воображения.

В основной части мы использовали беседы и задания, направленные на реализацию задач по формированию творческих способностей, а именно восприятия художественного образа, цвета, формы предмета. У детей формируется эстетическое отношение к произведениям искусства, дети учатся анализировать произведения живописи, что способствует становлению вкуса.

Для снятия эмоционального напряжения, мы учитывали особенности возраста детей, проводится тематическая физкультминутка (длительностью 1 минута).

Основной этап – практическая часть – составляет 12 минут и включает поэтапную демонстрацию образца, объяснение технологии выполнения творческой работы.

Заключительный этап – длиться 2 минуты. В этой части мы детям задавали вопросы на закрепление пройденного материала, осуществляли анализ работ.

Например, на занятии «Волшебница Зима» мы познакомили детей с техникой рисования солью и акварелью. Закрепили понятие «пейзаж» и «передний план» в рисовании. Актуализировали знания детей о свойствах соли и снега. Закрепили навык работы по рисованию – схема-алгоритм последовательности рисования. Во время проведения занятия использовали музыку П.И. Чайковского «Зимние грезы». В конце занятия организовали выставку, на которой дети смогли отметить лучшие работы. Детям очень понравилось данная техника рисования, и они дома тоже с родителями рисовали рисунки на разные темы.

На занятии «Волшебство наждачной бумаги» мы познакомили детей с техникой рисования восковыми мелками на наждачной бумаге. Многие дети очень удивились такому виду рисования, но когда попробовали, то с удовольствием принялись за работу. В начале занятия мы закрепили навыки рисования восковыми мелками, при этом старались развивать у детей воображение, фантазию, тактильные ощущения. В процессе занятия мы подготовили разные по типу наждачные листы – мелкой, средней и крупной зернистости. Дети рисовали овощи, фрукты, дома, животных. Особенно красиво на наждачной бумаге дети рисовали новогодний хоровод. После занятия, дети выполнили динамическую гимнастику – «Художники» на которой, в движении отобразили все навыки рисования восковыми мелками на наждачной бумаге.

На занятиях по знакомству с техникой монотипией мы познакомили детей способы рисования пейзажа в данной технике. Занятие «Мир отражается в воде» позволило детям развить эмоциональную отзывчивость к природе, к ближайшему окружению. Также на занятии у детей мы старались воспитывать чувства коллективизма и взаимопомощи.

Образовательная деятельность с детьми проводилась в форме совместной партнёрской работы, в творческой мастерской группы. Ребята отправлялись в путешествия, приходили на помощь героям сказок, строили города, искали и находили пути решения различных ситуаций. Определялось положение столов, в какой то отрезок занятия они располагались полукругом, далее буквой «П», или вовсе были составлены в

ряд. Художественные материалы удобно, оптимально размещались на столах и были доступны каждому ребёнку. В процессе работы дети могли свободно передвигаться по группе, брать тот или иной материал, который они считали нужным им для работы, тихо общаться между собой и задавать вопросы воспитателю. Такая деятельность была достаточно интересной, творческой, насыщенной, поскольку художественный процесс старалась выстраивать живо и эмоционально. Стремились ставить изобразительную задачу так, чтобы она мотивировала детей к поискам образного решения, чтобы воспитанники приобретали необходимую свободу действий, а в рисунках не было шаблонности и они не становились обыденными. Учились замечать всё и быть внимательными к каждому полученному новому изображению.

Особенное внимание, с точки зрения направленности работы, стало внедрение игровых сказочных сюжетов, которое разрешало развивать фантазию детей группы, и на данной основе делать личные художественные образы. Подчеркнем, что интенсивное внедрение всевозможных игровых способов, к примеру: угадать, что или кто живет в кляксе, или же дорисовать отсутствующие части уши и хвост собаки, грозу и ливень из облака, лепестки цветов, разрешало добиваться стойкого интереса и поддержания внимания у ребят на протяжении всего занятия. Наглядность и красочность получаемых изображений содействовало проявлению каждым ребенком массы позитивных впечатлений, а в последующем умению бегло формулировать собственные воображении в творческой работе. Одним из ключевых направлений в нашей работе стало создание динамичной художественной среды в группе, учитывающей возможности вариативности в организации обстановки, в которой протекает работа с детьми, включающей все необходимые материалы, рационально размещенные и доступные детям группы. Создана художественно - развивающая среда, для развития креативности, воображения, активности, пространственного мышления и фантазии, формирующая художественное сознание ребенка. В процессе работы было разработано методическое обеспечение образовательного процесса в целях организации изобразительной деятельности, способствующей развитию воображения воспитанников: перспективный план работы и картотека игр на развитие художественных способностей детей.

Необычные подходы к организации изобразительной деятельности удивляют и восхищают детей, тем самым, вызывая стремление, радость заниматься таким интересным делом. Оригинальное, необычное рисование раскрывает креативные возможности ребенка, позволяет почувствовать краски, их характер и настроение.

Нетрадиционные способы рисования развивают у ребят логическое и абстрактное мышление, воображение, наблюдательность, заботу и уверенность в свои силы. Довольно любопытно следить, как малыши рисуют, а в собственных рисунках отображая: аромат цветов, шум дождя, оживляют кляксу. Они искусно импровизируют и фантазируют, собственно, что не всякий раз получается у взрослых. Ребенку случается непросто рассказать о том, что он чувствует, а с поддержкой рисунка он передает свое настроение. Поэтому при системной работе к концу дошкольного детства он восхищает всех собственными прекрасными произведениями с внедрением нестандартной техники рисования. У нынешних ребят, которые охотно вступают в контакт с находящимся вокруг миром сквозь овладение художественной работой, восприятием и созданием графических изображений, значительно быстрее складывается образно-смысловая сторона изобразительной работы.

Вывод. Использование нетрадиционных техник рисования в организованной образовательной работе с ребятами дошкольного возраста – это овладение выразительными возможностями изобразительного материала при разработке образа, это овладение гармонией цветовых сочетаний, постижение красоты сделанных методом личного творчества, т.е. усвоение условности языка изобразительного искусства [5].

Исследование состояния и работы педагогов по рисованию как способу художественной работы в практике дошкольных учреждений побуждает нас признать, собственно то, что рисование при верной организации содействует художественному развитию дошкольников. Внедрение в работе с дошкольниками нестандартных материалов и техник рисования считается мощным мотивом работы, к поиску метода сотворения образа, к подбору материалов, соответствующих характеристике изображаемого предмета. В детских работах использующиеся материалы, его многообразие и неординарность техник рисования могли помочь ребятам достигать выразительности образов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования № 287 приказ Министерства образования и науки ДНР от 04.04.2018. : в ред. приказа Министерства образования и науки ДНР от 08.05.2020 № 68-НП // Источник: ГИС НПА ДНР – Электрон. Дан. – Донецк, 2020 – Режим доступа: https://gisnpa-dnr.ru/npa/0018-287-20180404 . – Загл. с экрана. . – Описание основано на версии, датир. : 08.05.2020.
2. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / Авт.-сост. Л.Н. Арутюнян, Е.В. Сипачева, Е.П. Макеенко, Л.Н. Котова, С.И. Михайлюк, Г.Ф. Бридько, Н.В. Губанова, О.В. Кобзарь. – ГОУ ДПО«Донецкий РИДПО». – Донецк: Истоки, 2018. – 208 с.
3. Денисова О. П. Психология и педагогика: учеб. пособие /О. П. Денисова – М.: Флинта: МПСИ, 2017. – 235 с.
4. Никитина А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. /А.В Никитина- KADO 2010 – 272с.
5. Шаляпина И.А. Нетрадиционное рисование с дошкольниками. 20 познавательно-игровых занятий. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 63 с.

NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES AS A FACTOR OF FORMING THE CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation: The article is devoted to the problem of formation of creative abilities of preschool children. Effective forms of work with preschoolers on working with non-traditional drawing techniques - salt painting, painting on sandpaper, monotype are revealed.
Key words: preschool education, non-traditional drawing techniques, development of creative abilities.

Kopilevich A.A.
Scientific adviser: Glukhova E. A. k. e. n., associate professor.
SEI HPE "Donetsk National University"
E-mail: nastyakopilevich@gmail.com

УДК 373.211.24

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коссе В. В.
Научный руководитель: Сахавчук Н. В., старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье рассматривается дидактическая игра как средство формирования представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрены точки зрения ученых-педагогов на процесс формирования представлений о мире профессий у старших дошкольников, определены

педагогические условия формирования представлений о мире профессий, приведены результаты опытно-экспериментального исследования, предложен комплекс дидактических игр по формированию представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста.
Ключевые слова: профессия, дидактическая игра, трудовой процесс, старшие дошкольники, представления.

Формирование представлений о мире профессий у дошкольников является важным этапом в процессе профессионального самоопределения личности. Актуальность работы по формированию положительного отношения к взрослым профессиям и труду обоснована Государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Один из аспектов образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» направлен на достижение цели формирования положительного отношения к труду [1].

Усвоение знаний о профессиональной деятельности взрослых способствует не только ранней профессиональной ориентации дошкольников, но и формированию ответственного отношения к трудовой деятельности, уважения к результатам своего труда и труда взрослых, осознанию важности абсолютно каждой профессии для общества. Особенно благоприятным периодом для формирования представлений о мире профессий является старший дошкольный возраст.

Для формирования представлений о мире профессий у старших дошкольников педагоги дошкольного образования используют различные средства и, в первую очередь, игровую деятельность. Среди многообразия игр ведущая роль в ознакомлении детей с профессиональной деятельностью взрослых принадлежит дидактическим играм, в ходе которых старшие дошкольники учатся применять имеющиеся знания в различных игровых условиях, активизируют разнообразные умственные процессы, учатся взаимодействовать друг с другом для осуществления продуктивной деятельности, формируют представления о важности каждой профессии для отдельно взятого человека и общества в целом.

Проблему формирования представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста рассматривали выдающиеся педагоги и психологи прошлого: Р. С. Буре, М. А. Васильева, И. Д. Власова, Г. И. Григоренко, С. А. Козлова, В. Г. Нечаева, А. Ш. Шахманова [3] и др. О пользе дидактических игр в ознакомлении детей с трудом взрослых, его особенностями и значимостью в своих исследованиях указывали Н. Е. Веракса, А. В. Запорожец, Т. С. Комарова [2], В. И. Логинова [2], Л. А. Мишарина [6] и др. Однако, несмотря на то, что к настоящему времени имеется достаточно большое количество проведенных исследований по указанной теме, проблема формирования представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр остается не до конца изученной ввиду инновационного развития общества, активного появления новых профессий, неизвестных ранее. Например, в последние годы появились такие профессии, как биоэтик, разработчик систем энергопотребления, проектировщик домашних роботов, кибертехник умных сред, техномедиатор, архитектор виртуальности и т.д. Учитывая сказанное, проблема формирования представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр приобретает особую актуальность.

Целью исследования является изучение дидактической игры как средства формирования представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста.

Исследования, проведенные М. И. Богомоловой, Р. И. Жуковской, С. А. Козловой, Г. М. Ляминой, В. И. Логиновой [2]и другими показали, что дети дошкольного возраста проявляют особый интерес к миру взрослых, в том числе и к миру профессий. Многие ученые полагают, что основной целью ознакомления с профессиями детей дошкольного

возраста является формирование у них конкретных знаний и представлений о труде, воспитание уважения к труду взрослых, научение ценить его, возбуждение интереса и любви к труду.

По мнению В. И. Логиновой, старшим дошкольникам должна разъясняться общественная ценность продуктов труда, что, в свою очередь, создает основу для формирования общественных мотивов деятельности самих дошкольников [2].

Н. Н. Захаров в проведенных исследованиях указывает, что формирование представлений о профессиях у детей дошкольного возраста является важным этапом профессиональной ориентации личности [3].

Р. С. Буре и Г. Н. Година большое значение в формировании представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста придавали экскурсиям, которые обязательно должны подкрепляться самостоятельной трудовой деятельностью дошкольников либо совместной деятельностью детей и взрослых [4].

С. А. Зверева тесно связывала формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста непосредственно с формированием ценностного отношения к труду [5].

Таким образом, взгляды ученых относительно проблемы формирования представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста едины в том, что данное направление в воспитательно-образовательном процессе является одним из приоритетных в дошкольных образовательных учреждениях.

Формированию представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста способствуют определенные условия. Основными педагогическими условиями формирования представлений о профессиональной деятельности взрослых являются: организация соответствующей социальной среды развития каждого ребенка, психологическая подготовка дошкольников к труду; обобщение знаний детей о труде, воспитание уважения к людям труда, организация наблюдений за трудом взрослых различных профессий; правильная интерпретация профессиональной деятельности; использование эффективных игровых технологий в процессе ознакомления старших дошкольников с трудом взрослых.

Во многих исследованиях акцентируется внимание на том, что именно игровая деятельность старших дошкольников (в большинстве случаев, дидактические игры) является эффективным средством формирования представлений о мире профессий.

По мнению Л. В. Демиденко [6], дидактическая игра содержит в себе большие возможности в обучении и воспитании старших дошкольников, она может успешно использоваться и как форма обучения, и как средство воспитания различных сторон личности ребенка. Дидактические игры профессионально ориентированной направленности особенно эффективны в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, т. к. способствуют подготовке старших дошкольников к школьному обучению: развивают умение внимательно слушать педагога, быстро находить нужный ответ на поставленный вопрос, точно и четко формулировать свои мысли, применять знания в соответствии с поставленной задачей. Таким образом, дидактические игры профессиональной направленности способствуют формированию у детей представлений о мире профессий и должны активно использоваться в образовательно-воспитательном процессе.

Опытно-экспериментальное исследование проблемы формирования представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр, проведенное в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Ясли-сад комбинированного типа № 316 города Донецка», показало, что, согласно методике Г. А. Урунтаевой и Т. И. Гризик [7], 41% детей имеют низкий уровень сформированности представлений о труде взрослых и

отношения к труду взрослых, 32% детей имеют средний уровень по данному показателю, 27% имеют высокий уровень по указанному показателю, т. е. можно говорить о недостаточной сформированности представлений о труде взрослых и отношения к труду взрослых.

Согласно методике Л. В. Куцаковой [8], направленной на диагностику сформированности представлений об особенностях профессионального труда взрослых, 45% старших дошкольников имеют низкий уровень, 32% детей имеют средний уровень, 23% старших дошкольников имеют высокий уровень, что также свидетельствует о недостаточном уровне сформированности представлений об особенностях труда взрослых у детей старшего дошкольного возраста.

Результаты диагностики по методике Е. И. Радиной [9] показали, что 41% старших дошкольников имеют низкий уровень сформированности представлений о содержании труда взрослых, отношения к труду и его значимости, 32% детей имеют средний уровень по указанному показателю, 27% детей – высокий уровень, т. е. согласно данной методике у старших дошкольников недостаточно сформированы представления о содержании труда взрослых, дети не придают значимости труду взрослых. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод: у детей старшего дошкольного возраста представления о мире профессий недостаточно сформированы.

Для решения выявленной проблемы нами разработан комплекс дидактических игр, направленных на формирование у старших дошкольников представлений о разнообразии профессий взрослых, особенностях труда, используемых в профессиональной деятельности инструментах, последовательности действий, выполняемых в процессе труда, значимости каждой профессии для общества.

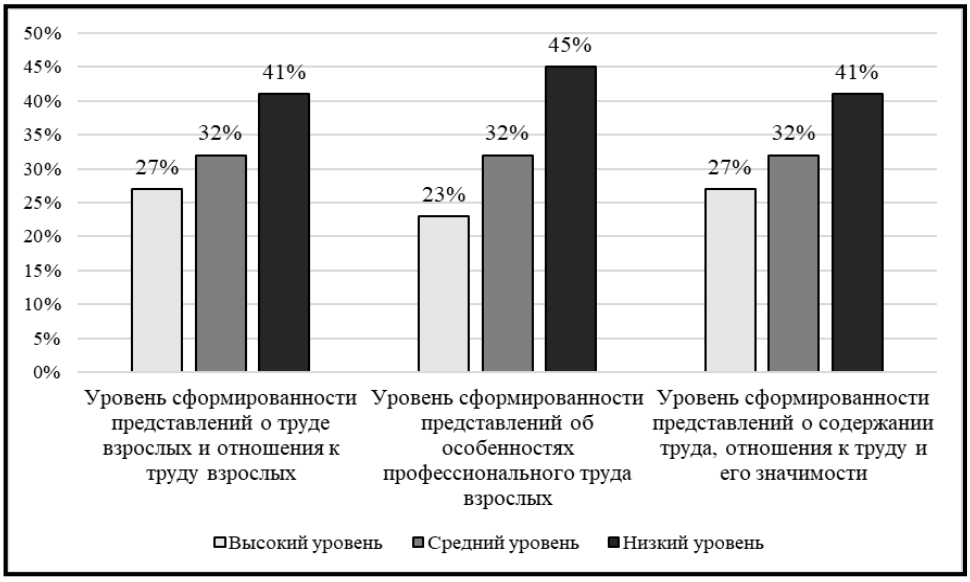


Рис.1 – Сформированность представлений о мире профессий у старших дошкольников

В комплекс дидактических игр включены:

1. Дидактическая игра «Кто работает на стройке?» (цель – ознакомление детей со строительными профессиями).
2. Авторская дидактическая игра «Кто же это сделал?» (цель – формирование умений детей определять профессию по результату труда).
3. Интерактивная дидактическая игра «Что здесь лишнее?» (цель – обучение выделять лишнее в ассоциативном ряду при определении профессии взрослого).
4. Дидактическая игра «Помоги больному» (цель – формирование представлений

о важности профессии врача скорой помощи).

5. Авторская дидактическая игра «Фиксики идут на помощь» (цель – расширение представлений о разнообразии профессий взрослых).

6. Авторская интерактивная дидактическая игра «Наше Простоквашино» (цель – формирование представлений о процессе трудовой деятельности взрослых, результатах труда, особенностях трудовой деятельности).

7. Дидактическая игра «Куклы идут работать» (цель – расширение знаний детей о специальной одежде, форме людей различных профессий).

8. Дидактическая игра «Назови профессии людей, у которых одинаковый предмет труда» (цель – обучение детей различать профессии людей в зависимости от того, с кем или с чем приходится работать).

9. Дидактическая игра «Откуда булочка на твоем столе?» (цель – формирование представлений о процессе производства хлебобулочных изделий).

10. Дидактическая игра «Что делают этим предметом?» (цель – ознакомление с предназначением различных орудий труда и инструментов).

Представленные дидактические игры позволяют решить комплекс задач: расширить представления старших дошкольников о разнообразии профессий, сформировать представления о значимости труда и профессий взрослых, познакомить детей со спецификой трудовой деятельности людей различных профессий, сформировать представления о последовательности выполнения трудовых задач, познакомить с широким спектров инструментов, которые используются людьми различных профессий и т.д. Успешное решение перечисленных задач позволяет формировать у детей старшего дошкольного возраста комплексное представление о мире профессий, что является важным этапом в процессе профессиональной ориентации дошкольников.

Таким образом, проблема формирования представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальных проблем современной педагогики. Одним из эффективных средств формирования представлений о профессиональной деятельности взрослых являются дидактические игры, направленные на расширение представлений у детей о разнообразии профессий, их особенностях, трудовых процессах, значимости каждой профессии для общества в целом и каждого человека в частности. Проведенное опытно-экспериментальное исследование показало, что старшие дошкольники имеют низкий уровень сформированности представлений о мире профессий. Для решения выявленных проблем нами разработан комплекс дидактических игр, которые могут успешно использоваться в дошкольных образовательных учреждениях в процессе формирования представлений о профессиональной деятельности взрослых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом от 19.10.2021 № 128-НП) // Государственная информационная система нормативных правовых актов ДНР. 2021. URL: https://gisnpa-dnr.ru/npa/0018-128-np-20211019/ (дата обращения: 03.02.2022).

2. Логинова В. И. Трудовое воспитание дошкольников. М.: Издательство Юрайт, 2019. 77 с.

3. Иванова Н. В., Виноградова М. А. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 38-46.

4. Бых Е. В. Трудовое воспитание дошкольников // Проблемы педагогики. 2019. № 6 (45). С. 68-70.

5. Зверева С. А. Ознакомление дошкольников с миром профессий взрослых: аксиологический аспект проблемы // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 4-6. С. 37-39.

6. Демиденко Л. В. Значение дидактических игр в развитии детей // Проблемы педагогики. 2020. № 1 (46). С. 47-49.

7. Урунтаева Г. А. Детская психология. М.: ИНФРА-М, 2021. 372 с.

8. Куцакова Л. В. Трудовое воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 3-7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 128 с.
9. Радина Е. И., Нечаева В. Г. Ознакомление детей с трудом взрослых. Воспитание дошкольников в труде. М.: Проспект, 2014. 325 с.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF FORMING IDEAS ABOUT THE WORLD OF PROFESSIONS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article considers the didactic game as a means of forming ideas about the world of professions in older preschool children. The points of view of scientists and teachers on the process of forming ideas about the world of professions in older preschoolers are considered, pedagogical conditions for the formation of ideas about the world of professions are determined, the results of experimental studies are presented, a set of didactic games for the formation of ideas about the world of professions in older preschool children is proposed.
Keywords: profession, didactic game, work process, senior preschoolers, performances.

Kosse V. V.
Scientific adviser: Sahavchuk N. V., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: v.kosse1994@mail.ru

УДК 376.37

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Крюкова В.О.
Научный руководитель: Чечель Е.О. к.психол.н., зав. кафедрой
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье раскрыты методы коррекционной работы отечественных авторов по формированию словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и отображены результаты исследования о сформированности навыков словообразования дошкольников.
Ключевые слова: дизонтогенез, коррекция, общее недоразвитие речи, дошкольники, словообразование.

Проблема формирования навыков словообразования является актуальной, т.к. количество детей, имеющих те или иные неточности владения данным навыком велико. Одной из основных проблем является невозможность выделить в речи устойчивые компоненты слова (повторяющиеся в разных словах приставку, корень или суффикс). Однако уровень сохранных и нарушенных компонентов словообразования у каждого ребёнка различен – в диапазоне от незначительных отклонений до полного непонимания алгоритма словообразования. Поэтому в работе специалистов логопедов важна точность диагностики уровня владения детьми навыками словообразования для правильного построения программы коррекционно-развивающей работы.

Отечественные исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи детей дошкольного возраста, отмечали у них недостаточные возможности в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.), а экспериментальные исследования отечественных и зарубежных педагогов, логопедов, психологов показали, что низкий навык словообразовательных операций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня обусловлен несформированностью интеллектуального и речевого опыта.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте [4]. ОНР характеризуется более поздним началом речи, скудным запасом слов, аграмматизмами, дефектами произношения и фонемообразования.

В разное время педагоги и логопеды разрабатывали и применяли на практике собственные методики по выявлению степени сформированности навыков словообразования у дошкольников, то есть способность к операциям вычленения и распознания морфем на слух и интеграции морфемы в состав нового (производного) слова (А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.). Словообразование понимается как процесс или результат образования новых слов на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц [1]. Известно, что системой различных словообразовательных моделей ребёнок в норме овладевает к 4-5 годам [2].

Согласно мнению А.М. Шахнаровича [9], дети, именно путём обобщения свойств, предметов и явлений мира (также языковых средств) неосознанно, на уровне подсознательного формирования правил использования русского языка, усваивают грамматические формы речи, словообразование в том числе. И только с поэтапным развитием когнитивных и языковых средств в процессе взросления, дошкольники учатся вычленять морфемы (наименьшая языковая частица, передающая смысл) и употреблять их осознанно в активном словарном запасе.

По мнению Г.В. Чиркиной, по мере формирования неразрывного количественного и качественного словарного запаса у детей постепенно формируется навык словообразования. Так, с 4-летнего возраста дошкольники с нормой развития могут образовывать существительные с множеством разных уменьшительно-ласкательных суффиксов: мячик (-ик), доченька (-еньк), кошечка (-еч), семейка (-к), а старшие дошкольник уже свободно владеют навыком словообразования. Зная всего корень одного слова, дети могут образовывать из него слова разных частей речи: существительное, глагол, прилагательное

Авторы Е.С. Кубрякова, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина [8] отмечают, что некоторые дети с ОНР III уровня оказываются в состоянии правильно показать картинки с изображением соответствующих предметов, признаков, действий, но не могут правильно их назвать. Чаще всего недоразвитие лексической стороны речи проявляется в непонимании значений слов. Это приводит к замене названий действий словами, близкими по ситуации и внешним признакам, к примерным, общим знаниям.

Согласно исследованиям Т.В. Тумановой [5], Т.Б. Филичевой [6], дошкольникам с ОНР III уровня доступны операции словообразования. Исследователями доказано, что дети способны применять в своей речи только самые распространённые словообразовательные модели (те, которые они чаще всего слышат в своём окружении и образуют по аналогии), однако дети совершенно не задумываются, правильно ли они преобразовали слово, поэтому в их речи часто можно встретить неправильно выбранную основу слова, которую необходимо преобразовать и также неправильно подобранный аффикс, например, воспитатель – воспитательница (-ниц). Также Т.Б. Филичева [6] отмечает, что дошкольникам с трудом даётся навык образования сложных слов, прилагательных с суффиксами, например, стеклянный, кожаный.

На сегодняшний день многие логопеды предлагают авторские методики изучения и коррекции речевого дизонтогенеза. Мы остановились на методике исследования степени сформированности навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня Р.И. Лалаевой [3], которая направлена на

исследование словообразования в импрессивной (восприятие и понимание речи) и экспрессивной (воспроизведение, говорение) речи:

1. Имён существительных: дифференциация существительных (названий животных) уменьшительно-ласкательной формы в значении единственного и множественного числа, исследование имён существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь (отработка суффикса -ниц-) и исследование словообразования названий профессий женского и мужского рода.
2. Имён прилагательных: образование качественных прилагательных (обозначают признаки и свойства предметов), образование отглагольных качественных прилагательных, образование относительных и притяжательных прилагательных.
3. Глаголов: исследование префиксального способа словообразования со значением пересечения пространства или предмета с отработкой префикса пере-, со значением начала действия, исследование словообразования и дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида.

Диагностическая методика по исследованию словообразования Р.И. Лалаевой позволяет изучить объём словаря производных слов дошкольников, навыков словообразования и употребления грамматических категорий (уменьшительно-ласкательные формы слов, множественное, единственное число, мужской, женский род).

Методика исследования состоит из трёх блоков: имени существительного, имени прилагательного и глагола, каждый блок состоит из трёх заданий, каждое из которых имеет свою цель и лексический материал.

Выборка составляет 10 детей с диагнозом ОНР III уровня в возрасте от 5 лет 3 месяцев до 5 лет 9 месяцев на момент исследования. Цель диагностического этапа – выявление актуального уровня сформированности навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня. Во время проведения диагностического исследования у части детей с ОНР III уровня наблюдалась повышенная возбудимость, расторможенность, другие дети напротив, были вялые, заторможенные, малоактивные, раздражительные, отмечалась быстрая истощаемость. Так, например, при продолжительной работе дети с ОНР III уровня отказывались отвечать, ссылаясь на усталость. У детей с ОНР в отличие от нормально говорящих сверстников можно было наблюдать недостаточную устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, незрелость эмоционально-волевой сферы, проявляющуюся в эмоциональной лабильности, недостаточность волевых процессов.

Результаты по итогам проведения диагностического исследования по методике Р.И. Лалаевой показывают, что:

1. 30% детей справились с предлагаемыми заданиями на уровень выше среднего, поскольку их правильное выполнение заданий было с помощью экспериментатора, однако также были единичные неправильные ответы.
2. 50% диагностируемых показали средний уровень владения навыками словообразования, так как наблюдались систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования (соль-солонка, чай-чайница, масло-масленка).
3. 20% испытуемых показали уровень ниже среднего, чему свидетельствовали систематические ошибки как в непродуктивных (не производящие новых слов и форм, но выделяемые в составе слов: суп – супница), так и в продуктивных формах словообразования (производящие новые слова и формы и легко выделяемые: бежать – побежать, лететь – полететь; читает – прочитал); количество неправильно выполненных заданий превышает 50%, дети часто отвлекались, не были сосредоточенными и требовалось повторить задание и пример выполнения несколько раз.

Можно сказать, что большую часть затруднений у дошкольников вызвали задания по словообразованию уменьшительно-ласкательных форм существительных (в подборе

правильных составляющих: «телятки» вместо телёнок), при словообразовании профессий мужского и женского рода, дети повторяли названный вариант после экспериментатора вместо верного. При выявлении возможности словообразования глаголов со значением начала действия: «Если мальчик начал кричать, то говорят закричал. А как сказать, если он начал плыть? Что он сделал? (поплыл)», дети либо молчали, либо повторяли то, что было сказано экспериментатором.

Таким образом, полученный диагностический материал выступает основой для формирующей части исследования и разработки плана коррекционно-развивающих занятий с дошкольниками с ОНР III уровня по формированию навыков словообразования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL : https://clck.ru/SpAwK
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]: научное издание / А. Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 473 с.
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004. – 72 с.
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967 – 173 с.
5. Туманова Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук (05.10.2005) / Туманова Татьяна Владимировна; МГОПУ им. М.А. Шолохова. – Москва, 2005. – 45 с. URL : http://surl.li/asurr
6. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
7. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993. – 103 с.
8. Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина. – М.: «Просвещение», 2008 – 40 с.
9. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – 220 с.

DETERMINATION OF THE FORMATION OF WORD FORMATION SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

Abstract: The article reveals the methods of correctional work of domestic authors on the formation of word formation in preschool children with general speech underdevelopment of the III level and displays the results of a study on the formation of word formation skills of preschool children.
Keywords: dysontogenesis, correctional, general underdevelopment of speech, preschoolers, word formation.

Kriukova V.O.
Scientific adviser: Chechel E.O. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: vlada.vivian.98@mail.ru

УДК 376.3

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Кудренко Е.В.
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю. ст. преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье описана проблема логопедической работы с детьми синдромом Дауна. Охарактеризованы этапы коррекционного процесса. Приведены примеры методов и приёмов, которые успешно применяются в коррекционно-логопедическом процессе с данной категорией детей.
Ключевые слова: синдром Дауна, логопедическая работа, коррекция, нарушение, ребёнок, дошкольник.

Синдром Дауна – это геномная патология (трисомия по хромосоме 21), оказывающая большое влияние на все стороны развития ребёнка [5].

На протяжении многих лет положение отечественной науки о безнадежности этого диагноза для дальнейшего развития личности считалось верным. Было принято думать, что дети с таким синдромом не обучаемы, а попытки лечения изначально не были успешны и не предпринимались. Программы реабилитации детей с синдромом Дауна не разрабатывались. Врачи пытались убедить родителей оставить ребёнка с таким синдромом после рождения, такое решение оправдывалось отсутствием положительного прогноза развития [5].

Задержка речевого развития для детей с синдромом Дауна является одной из главных проблем их онтогенеза. Для ребёнка с данным нарушением общение является необходимым, так же, как и для любого дошкольника. Однако у детей с синдромом Дауна могут быть различные осложнения: гипотонус лицевых мышц, инфекционные заболевания, большой язык, задержка психического развития [5]. Всё это препятствует речевому общению с окружением.

Исследования доказывают, что ребёнок с синдромом Дауна имеет различия между развитием рецептивного языка (понимание сказанного и объем пассивного словаря) и речью (способностью произносить слова) [2]. Иными словами – дошкольник понимает намного больше, чем способен сказать. Это можно объяснить анатомическими особенностями строения речевого аппарата, снижением тонуса мышц и некоторыми особенностями обработки информации.

Для успешной коррекции речи ребёнка с синдромом следует выделить несколько этапов работы [3].

Первым этапом будет являться обследование состояния речевых возможностей дошкольника. На начальной стадии выяснится уровень сформированности различных сторон речи. Обращённая речь – критерий, на который обращается особое внимание. Специальных методик обследования для данной категории детей нет, однако нужно учесть сохранность интеллектуальной сферы обследуемого дошкольника.

Вторым этапом выделяется установление контакта. Эта часть работы считается очень важной, так как нужно привлечь внимание, развить в ребёнке заинтересованность, понять его пристрастия, для более успешного коррекционно-логопедического процесса. В дальнейшем приёмы и методики, к которым дошкольник проявляет большее желание, используются в логопедической работе со всевозможными усложнениями для развития речевых способностей ребёнка.

Третьим этапом являются, непосредственно, логопедические занятия. На данном отрезке времени учитываются интеллектуальные возможности ребёнка. Дошкольник с синдромом Дауна будет усваивать информацию только после многократного повторения

и медленно, поэтому так важно составить подходящую программу, которая не будет слишком лёгкой/слишком сложной для ребёнка с этим нарушением.

Занятия логопеда обязательно должны иметь определённую систему, чтобы коррекция проходила успешно. Для этого нужно в каждое занятие включать разные виды гимнастики: артикуляционную, дыхательную, мимическую; параллельно развивая у ребёнка импрессивную речь. При включении этих упражнений в свою работу обязательно должен осуществляться принцип наглядности и постепенного усложнений заданий. Сразу давать такому ребёнку сложные задачи нельзя, так как он просто не сможет их выполнить или даже понять, а это даёт гарантию отсутствия положительного результата.

Вместе с заданиями на развитие мимики, артикуляции и дыхания в работу включаются вокально-голосовые упражнения и упражнения на развитие мелкой моторики, что благоприятно сказывается на дальнейшей логопедической работе педагога.

В процессе различных гимнастик параллельно стоит стараться вызвать звук у ребёнка, какой – зависит от готовности артикуляционного аппарата дошкольника. Начинать следует от звуков раннего онтогенеза [Н], [П], [Т], к более сложным звукам [Ш], [Ж], [Ч] и т.д.; на этом же этапе нужно формировать интонационную сторону речи.

После вышеперечисленного нужно приступать к формированию активного словаря [4]. Практикой доказано – у детей с синдромом Дауна гораздо чаще слова появляются целиком, нежели отдельно, постепенно. В этот период в коррекционный процесс следует включать работу с книгой или рисунком. Благодаря не единожды проговорённым словам у ребёнка начинает формироваться обширный активный словарь, вместе с тем отрабатывается и закрепляется верное произношение. Иногда считается лучшим – начать свою работу с рисунков (картинок); это зависит от индивидуальных особенностей дошкольника. Педагог должен назвать предмет на изображении; постепенно, в течение занятия, рисунок дополняется деталями (если они есть: у дома есть дверь, окна и т.д.). Спустя некоторое время нужно ввести в разговор методику неоконченных предложений.

В логопедической работе с детьми с синдромом Дауна очень важно использовать принцип наглядности, поэтому стоит включать в занятия предложения в конце которых вместо слова будет картинка, таким образом у ребёнка будет развиваться не только речевая функция, но и мышление [4]. Изначально начало фразы следует произносить педагогу, позже – проговаривать его с ребёнком. Также в данном случае очень успешно будут применяться мнемотаблицы [1].

Усложняя задание можно постепенно убрать картинку-продолжение, однако какое-то время проговаривать всю фразу с ребёнком. Например: «Рыжая шубка у лисы». А после, недоговаривая последнее слово фразы, логопед даст ребёнку понять, что от него чего-то ждут. Эти приемы отлично работают тогда, когда ребенок старается вспомнить слово и вопросительно смотрит на педагога. Если же дошкольник не в состоянии самостоятельно продолжить фразу логопед начинает задавать наводящие вопросы, если и вопросы не помогают стоит найти альтернативный способ помощи (описание животного другими словами, использование фраз: «а помнишь мы вчера? а помнишь мы с тобой?»). Нужно максимально постараться дать ребёнку возможность ответить без помощи взрослого, чтобы стимулировать его умственную и речевую деятельность.

Последующая логопедическая работа включает в себя внедрение предлогов, имён прилагательных, глаголов, наречий и т.д. Также на этом же этапе (желательно ещё раньше) нужно приступать к усвоению ребёнком лексики. Как было сказано ранее – работа с книгой будет отличным методом, который подойдёт для любого этапа коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна. Она поможет организовать работу над развитием речи, позволит, опираясь на зрительное восприятие, затрагивать огромное

количество разнообразных тем и сюжетов, включая в себя расширение словаря - и, соответственно этому, постоянную коррекцию произношения каждого нового слова.

Однако важнейшей частью логопедических занятий будет обучение ребёнка языку общения, а не только правильного произношения слов, словосочетаний и т.д. Ведь общение – это всеобъемлющее понятие, которое включает в себя ещё и умение начать разговор, правильно употреблять приёмы приветствия и прощания, уметь слушать собеседника, понимать его, сопереживать, делать правильные интонационные акценты [1].

Коррекционно-логопедическая работа с детьми с синдромом Дауна включает себя:

- логопедический массаж;
- артикуляционную гимнастику;
- дыхательные упражнения;
- развитие зрительного восприятия;
- развитие слухового восприятия;
- развитие слухового внимания;
- развитие слуховой памяти;
- развитие фонематического восприятия;
- развитие моторных функций;
- стимуляцию эмоциональных реакций;
- формирование представлений о цвете форме и величине;
- стимуляцию речевой активности.

Таким образом выходит, что логопедическая работа является обязательной для детей с синдромом Дауна, так как благодаря занятиям у ребёнка развивается коммуникативность, все виды восприятия, внимания, памяти, умение правильно выражать свои эмоции, появляется интонационное разнообразие, развивается заинтересованность в процессе обучения, повышается мотивация и улучаются все стороны его личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей / Т.С. Зыкова, М.А. Закова. – М.: Академия, 2002.
2. Педагогическая коррекция / В.П. Кащенко. – М.: Академия, 2000
3. Прикус, В. Ф. Опыт лечебно-реабилитационных мероприятий у детей с синдромом Дауна в условиях дома-интерната [Текст] / В. Ф. Прикус, М. М. Евсеева, Е. Е. Лемешонок // Физиотерапия, бальнеология и реабилитация. - 2011. - № 1. - С. 42-43.
4. Развитие устной речи у глухих школьников. – М.: Изд. НЦ ЭНАС, 2003.
5. Синдром Дауна. Медико-генетический и социальнопсихологический портрет. Под ред. Ю.И. Барашнева. М: Триада-Х 2007; 280.

SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Annotation. The article describes the problem of speech therapy work with children with Down syndrome. The stages of the correction process are characterized. Examples of methods and techniques that are successfully used in the correctional and speech therapy process with this category of children are given.
Key words: Down syndrome, speech therapy, correction, disorder, child, preschooler.

Kudrenko E.V.
Scientific adviser: Londarenko S.Yu. Senior Lecturer
Donetsk National University
E-mail: katufka2603dance@mail.ru

УДК 373, 510.6

О РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Литовченко Е.А.
Научный руководитель: Деминская Л.А., д.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной статье раскрывается актуальность проблемы развития логического мышления младших школьников. Рассматривается понятие «логическое мышление» и необходимость специальной работы по формированию самостоятельного логического мышления в начальной школе на уроках математики.
Ключевые слова: развитие, логическое мышление, математика.

Изменения, которые происходят в образовании, вызваны потребностью общества в интеллектуально развитых личностях, способных принимать нестандартные решения, а значит, школа должна подготовить думающую, чувствующую и интеллектуально развитую личность. Интеллектуальное развитие невозможно представить без способности к самостоятельному мышлению и одной из важнейших задач, которые стоят перед учителем начальных классов, есть развитие самостоятельной логики мышления младших школьников. Недостаточная развитость логического мышления в первые годы обучения создает школьникам трудности, которые со временем увеличиваются. Интеллектуальные способности, не достигшие определенного уровня в младшем школьном возрасте, в дальнейшем сами по себе совершенствоваться не будут. Таким образом, проблему формирования самостоятельного логического мышления необходимо решать на стадии начального образования. Именно поэтому проблема развития логического мышления младших школьников приобретает особую актуальность [1,7].

Мышление является самым сложным познавательным психическим процессом, высшей формой отражения мозгом окружающего мира, присущей только человеку. Мышление как особый психологический процесс имеет ряд признаков и характеристик, такие как обобщённое отражение действительности и опосредованное познание объективной реальности. В процессе практической деятельности или познания человек ставит перед собой задачи, цель задачи – найти решение, всё это неразрывно связано с мышление, что является ещё одной характерной особенностью мышления. Для мышления человека присуще восприятие, осмысление, кодирование и переработка образной информации. Так, решая разного рода мыслительные задачи, возникающие в процессе жизнедеятельности, человек размышляет, делает выводы и таким образом познаёт сущность явлений и вещей, находит закономерности и взаимосвязи в окружающем мире. В свою очередь, решая задачи с помощью логических рассуждений, человек использует логическое мышление [3, 7].

Термин «логика» происходит от греческого слова «λογική», т.е. «логос», что означает «наука о правильном мышлении». Основоположником этой науки считается Аристотель, древнегреческий философ и учёный, который разработал теорию логического вывода. Так почему же одни люди решают сложнейшие и запутанные задачи, а других даже простая житейская проблема ставит в тупик? Одной из причин является недостаточное внимание учителей и родителей умственному развитию детей и самостоятельности их мышления [4].

В диссертационной работе И.Л. Матасовой обобщаются результаты философских, педагогических и психологических исследований по данной проблеме. Автор предлагает следующее определение логического мышления: «…это вид мышления, сущность которого

заключается в оперировании понятиями, суждениями, умозаключениями на основе законов логики, их сопоставлении и соотнесении с действиями» [4, с.48]. Законы мышления, как и законы природы, никем не выдуманы. Развитие и движение предметов внешнего материального мира происходит по определённым законам, которые познаются нами, когда наше мышление их правильно отображает. Эти законы являются отображением в сознании человека необходимых связей материальных предметов. Логика рассматривает четыре закона логического мышления: закон тождества, закон противоречия, закон исключения третьего и закон достаточного основания. Согласно Иванову Е.А., перечисленные законы определяют основные характеристики мышления: определённость, непротиворечивость, последовательность и обоснованность. Логические законы являются обязательным условием правильного мышления, т.е. наши суждения должны быть точными, определёнными и строго последовательными, не должны отклоняться от предмета рассуждения и содержать в себе логические противоречия.

С поступлением в школу в жизни ребенка происходят значительные изменения, игровая деятельность меняется на учебную деятельность. В ходе формирования учебной деятельности развиваются новые психологические новообразования. Преобладающей функцией становится мышление. Умение делать умозаключения без наглядного основания, сопоставлять суждения по определенным правилам, является необходимым условием в познании и усвоении естественных и точных наук. Процесс формирования логического мышления достаточно длительный, поэтому и начинать его необходимо с первых дней обучения.

Практика показывает, что простые логические действия (анализ, сравнение, обобщение, синтез) в определенной форме могут формироваться интуитивно, но, безусловно, специальная педагогическая работа, направленная на формирование самостоятельного логического мышления, повышает уровень сформированности этих действий. В свою очередь, составные логические операции, такие как построение отрицания, построение рассуждения с использованием различных логических схем, утверждение и опровержение, которые имеют более сложный и комплексный характер, требуют специальной целенаправленной педагогической работы. Данные психологических исследований указывают, что наиболее продуктивным периодом для развития логического мышления у детей является возраст до 12-14 лет, т.к. именно в этот период складываются основные логические операции. Наибольшая часть этого периода приходится на младший школьный возраст [2]. Поэтому специальную педагогическую работу над развитием логического мышления следует начинать с первого класса. При отсутствии такой работы может не только не развиваться логическое мышление ребенка, но и происходить его деградация.

Реальные предпосылки для развития логического мышления даёт математика. Многим педагогам хорошо известны слова М.В. Ломоносова: «Математику уже затем учить следует, что она приводит в порядок ум»; другими словами как нельзя лучше формирует качество ума и мыслительные функции, развивает память, воображение, речь и творческие способности. Бесспорно, предметы математического цикла и раньше играли важную роль в развитии мышления школьника и повышении его интеллекта. Этому значительно способствовали особенности математики как предмета, такие, как необходимость строго последовательного обоснования действий и выдвигаемых решений, опора на ранее рассмотренные и изученные определения, правила и свойства, последовательное использование изученных приемов выполнения действий и т.д. Как учебный предмет математика по своей сути больше всего способствует развитию логического мышления, так ка она изучает пространственные и количественные отношения, оперирует общими и широкими понятиями, изучает законы, применимые к самым разным явлениям. Закономерности, которые устанавливаются математикой, ясные и отчетливые, обладают

строгой логичностью, достаточно доказательны и убедительны. Благодаря этому математика всегда считалась и считается предметом, который формирует и развивает процесс самостоятельного мышления, приучает к точным и конкретным определениям и формулировкам, к логически правильным выводам, к критическому отношению сделанным выводам и умозаключениям. Конечно, логическое мышление ребенка формируется и развивается в процессе изучения всех школьных предметов, но именно математика в силу своей внутренней логической структуры в первую очередь формирует у учащихся приемы и навыки логического мышления, так как учит делать выводы, выстраивать доказательства, анализировать ситуации, обобщать и сопоставлять факты, критически мыслить [1, 5].

В современных учебниках по математике достаточно много содержится упражнений и заданий на развитие памяти, внимания, познавательных интересов школьников, но организовать систематическую работу на развитие логического мышления довольно трудно, потому как уроки математики и так насыщены учебным материалом. Задания, направленные на формирование логического мышления, даются в недостаточном количестве и не выстроены в систему, чаще используются задания тренировочного типа, основанные на подражании и не требующие глубины мышления.

В процессе развития логического мышления младших школьников, учитель должен научить ребенка делать собственные открытия, то есть самостоятельно мыслить. Уже в 7-10 лет школьник должен решать задачи, которые заключают в себе перспективу «умственного прорыва», а не решение по аналогии действий педагога. Так, в начальной школе детям необходимо овладеть элементам логических действий: классификация, выделение признаков предметов, сравнение, делать простые умозаключения, опираясь на данные суждения. Большим значением для развития логического мышления обладают вопросы учителя. Направление вопросов может быть разным: на одни вопросы надо ответить воспроизведением выученного положения или правила, на другие же необходимо проявить сообразительность, поразмышлять, привести собственные примеры. Добиваясь от школьника правильных суждений и четких определений, учитель таким способом проверяет понимание смысла используемых терминов и правил, руководит мышлением ребенка, систематически приучает к логической последовательности суждений [1,5].

Опыт показывает, что одним из наиболее эффективных способов развития логического мышления является решение школьниками нестандартных задач. Такие задачи тренируют ум, наблюдательность, кругозор. Например: В скольких местах нужно разрезать полоску, чтобы разделить её на 6 частей? (Ответ 5) Перед решением этой задачи, учитель предлагает одному из учащихся разделить на доске один отрезок на две части, другой – на три части, третий – на четыре части. Затем необходимо спросить у детей: «Сколько разделительных отметок мы применили, чтобы разделить отрезок на 2 части, 3 части и 4 части?» Получив ответы детей, обращаем внимание на следующее обстоятельство: разделяя отрезок на 2 части, мы применили 1 отметку, на 3 части – 2 отметки, на 4 части – 3 отметки. То есть каждый раз количество частей отрезка было на1 единицу больше, чем разделяющих отметок. Теперь учащимся можно предложить вернуться к решению указанной выше задачи [5].

Нестандартная логическая задача должна иметь уникальный характер и содержать некоторую неожиданность. Нестандартные проблемные задания требуют большого внимания при анализе условия и построении цепочки взаимосвязанных рассуждений. Например: «В коробке 7 карандашей: 3 жёлтых и 4 зелёных. Сколько карандашей надо достать из коробки не гладя, чтобы среди этих карандашей был хотя бы один зелёный?» (Ответ 4) Решение данной проблемы требует логически обоснованного ответа. Систематическое использование таких задач расширяет математическое поле зрения школьников, способствует математическому развитию, улучшает качество математической подготовки, позволяет более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях

окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни. Также развитию логического мышления способствует решение задач разными способами. Учитель должен чаще включать в учебный процесс задачи, которые позволяют использовать несколько вариантов решения, и всемерно поощрять детей к поискам этих способов [5].

Как показывает практика, только при организации систематического педагогического воздействия на развитие логического мышления, причем на всех этапах обучения начиная с первого класса, формируются и развиваются соответствующие интеллектуальные операции. Становление и активизация у учащихся «сильного мышления» развивает его познавательную деятельность, делает её активно-поисковой, формирует творческое и деятельностное отношение к действительности. Ребёнок чувствует себя более уверенным в различных отношениях с окружающим миром [8].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы. В настоящее время учитель начальных классов должен всячески содействовать формированию логической грамотности учащихся, то есть, педагог должен помочь учащимся усвоить комплекс простейших логических действий и понятий, составляющих азбуку мышления. Влияние математики на развитие логического мышления будет малорезультативным, если урок будет построен лишь на пассивном восприятии информации и заучивании программного материала, который преподносится учителем или излагается в учебнике. Невозможно добиться хороших результатов, только лишь запоминая или правильно воспроизводя правила. Для этого в учебно-образовательном процессе следует уделять внимание не только усвоению математической информации, но и методам «добывания» этой информации, учитель должен научить школьника правильно разбивать стоящую перед ним сложную задачу на группу задач, решение которых будет очевидно и достаточно просто. Такие формы деятельности, как решение и развязывание логических заданий, обобщение при чтении условий задач, сравнение и обобщение при их решении, обучение умению рассуждать, строить гипотезы и логически правильно строить свои рассуждения, должны найти место в практике учителей. Посредством системы и комплекса учебно-познавательных упражнений, которые учитель обязан тщательно продумать, вся учебная деятельность на уроках математики должна быть преобразована в работу над формированием логического мышления младших школьников. Работа в этом направлении способствует повышению уровня интеллектуального развития учащихся, что благоприятно сказывается на их обучаемости в дальнейшем и улучшает качество образовательной подготовки в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая, А.В. Теоретические основы организации обучения в начальных классах: развитие логического мышления младших школьников : учеб. пособие для СПО / А. В. Белошистая, В. В. Левитес. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 129 с. — (Серия : Профессиональное образование).
2. Ежов, И.И. Элементы комбинаторики / И.И. Ежов, А.В. Скороходов, М.И. Ядренко. - Москва: Наука, 2017. – 80 с.
3. Иванов, Е.А. Логика: учебник для студентов юридических вузов и факультетов / Е. А. Иванов. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Москва: Волтерс Клувер, 2007. – 405 с.
4. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – Москва: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, – изд. 2-е 2002. – 384 с.
5. Левитес, В. В. Развитие логического мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста / В.В. Левитес // Изв. Рос. акад. обр. – 2006. – №3.
6. Матасова, И.Л. Математические игры как средство развития логического мышления у детей: дис., канд. психол. наук / И. Л. Матасова. – Самара – 2003. – 205 с.

7. Мандель, Б.Р. Современная педагогическая психология. Полный курс. Иллюстрированное учебное пособие для студентов всех форм обучения / Б.Р. Мандель. – изд. 2-е, стер. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 828 с.
8. Смирнова, А.С. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте / А.С. Смирнова, Л.В. Левицкая // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 1783-1785.

ABOUT THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. This article reveals the relevance of the problem of the development of logical thinking of younger schoolchildren. The concept of "logical thinking" and the need for special work on the formation of independent logical thinking in elementary school in mathematics lessons are considered.
Keywords: development, logical thinking, mathematics.

Litovchenko E.A.
Supervisor: Deminskaya L.A., Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor
Donetsk National University
E-mail: elenalitov1973@mail.ru

УДК 811.161.1’373.611

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Лобанова Е.В.
Научный руководитель: Матузова И.Г. к.пед.н.,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация: Данная статья раскрывает значение семейного чтения художественной литературы в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста. Цель работы – показать влияние чтения художественных произведений в семье на воспитание нравственных качеств ребенка и улучшения его взаимоотношений с родителями. Автор исследует качество взаимоотношений детей и родителей и предлагает список произведений для чтения в семье, а также рекомендации по организации данного процесса.
Ключевые слова: дошкольник, нравственное воспитание, семья, художественная литература

Вступление. Согласно Концепции развития непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики задачей современного образования является воспитание у детей чувства достоинства, чести и честности, совести, уважения к отцу, матери, педагогам, старшему поколению, сверстникам, другим людям; развитие в детской и молодежной среде ответственности и выбора, принципов коллективизма и солидарности, духа милосердия и сострадания. Современному обществу необходимы не только высокообразованные, но и духовно богатые, инициативные граждане, способные адекватно относиться к пониманию себя, своего места в обществе, сопричастные к судьбе Отечества [3, с.1-2].

Нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей её полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека [1, с.56].

Однако социально-экономические и политические изменения в современном мире повлекли за собой изменения и в сфере морально-нравственных ценностей и норм поведения в обществе. В нравственном воспитании современных детей появились негативные тенденции: книги ушли на второй план, их место занял экран телефона и компьютера. Персонажи сказок, герои мультфильмов, которые смотрят современные дошкольники, не всегда отличаются нравственной чистотой и высокой духовностью. Материальные ценности во многих семьях возвышаются над духовными, поэтому у детей искажены представления о гражданственности и патриотизме, справедливости и доброте, милосердии и великодушии. В погоне за развитием интеллекта многие родители упускают из виду необходимость работы над воспитанием души своего ребёнка, над развитием нравственных и духовных качеств маленького человека. Не всегда родители понимают, что без этих качеств накопленные знания могут оказаться бесполезными. И как результат этого – эмоциональная, волевая и духовная незрелость взрослой личности.

На всех этапах развития педагогической науки, в том числе дошкольной педагогики, под разным углом зрения рассматривались цели, содержание, методы нравственного воспитания детей. Изучалась роль гуманных чувств в формировании морального облика ребенка-дошкольника (А.В.Запорожец, И.А.Княжева, Л.П.Стрелкова и др.), значимость норм и правил в регуляции ребенком собственного поведения (Т.П.Гаврилова, Т.И.Ерофеева, Е.А.Киянченко идр.), становление нравственной культуры ребенка (С.В.Петерина), роль знаний о социальной действительности и морали в нравственном воспитании детей (С.А.Козлова), возможности и особенности осуществления дошкольником морального выбора (И.В.Сушкова, Н.А.Хохина, Г.И.Морева), проблема формирования основ гуманных отношений (Т.И.Бабаева, Ф.В.Изотова) и др.

На воспитателей детских садов возложена огромная ответственность заложить в детях основы нравственности и гуманизма, толерантности и патриотизма, сформировать доброжелательную и отзывчивую личность. Однако нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Именно семья дает ребенку первый жизненный опыт, закладывает основы характера и морального облика. Родители – его первые учителя и воспитатели. В семье, с первых лет своей жизни, дети знакомятся с социальными нравственными ценностями, получают информацию о событиях, происходящих в окружающем мире, узнают их оценку из уст родителей и старших. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека. А. С. Макаренко писал: «В вашей семье и под вашим руководством растёт будущий гражданин. Всё, что совершается в стране, через вашу душу и вашу мысль должно приходить к детям» [2].

По результатам опроса, мы выявили трудности в общении дошкольников с семьёй. Родители допоздна задерживаются на работе, не уделяют достаточного количества внимания детям, грубят, когда находятся в плохом настроении. Вследствие этого возникает недоверие со стороны ребенка, непослушание, дисгармония в семье, поэтому **целью нашей статьи** мы определили выявление и анализ эффективных форм взаимодействия родителей и детей дошкольного возраста, совместное проведение досуга.

Мы выдвинули предположение о том, что семейные чтения по вечерам будут способствовать воспитанию нравственных качеств дошкольников и улучшению взаимоотношений родителей и детей.

«Без преувеличения можно сказать, что чтение в годы детства — это, прежде всего, воспитание. Слово, раскрывающее благородные идеи, навсегда откладывает в детском

сердце крупинки человечности, из которых складывается личность», писал В. А. Сухомлинский [5]. Только с помощью книги можно приобщить детей к народной культуре, родному языку. Чтение способствует умственному развитию, нравственному воспитанию. Литература помогает развить у ребёнка внимание, мышление, память и воображение. Читая и беседуя с ребенком о прочитанном, мы прививаем ему необходимые моральные принципы, помогаем определить, «что такое хорошо и что такое плохо». Кроме того, семейное чтение помогает установить крепкую эмоциональную связь между ребенком и родителями на всю жизнь, способствует развитию мозга и формирует благоприятную атмосферу в семье.

Чтение сказки перед сном успокаивает нервную систему и являются для дошкольников по-особенному волшебными. Мама рядом, звучит ее голос, а малыш, представляя в своем воображении приключения героев, постепенно погружается в сон. Ни один мультфильм не заменит книгу, ни одна аудиосказка – живого общения с родителями.

С целью приобщения родителей к семейному чтению сказок на ночь нами был проведен родительский вечер на тему «Роль сказки на ночь в нравственном воспитании дошкольника». В родительском вечере принимало участие 15 семей, из которых 8 включали обоих родителей и ребенка, 7 – одного родителя и ребенка.

Для семейного чтения мы предложили семьям список произведений детского писателя и иллюстратора Евгения Ивановича Чарушина («Воробей», «Злая Галя», «Про зайчат», «Глупые обезьянки», «Тюпа, Томка и сорока», «Про больших и маленьких», «Разные звери», «Моя первая зоология», «Никитка и его друзья», «Медвежата», «Волчишко», «Верный Трой», «Кот Епифан», «Щур», «Что за зверь?», «Перепелка»). В ходе вечера, родители узнали, что искусство словесной живописи подчинено у Чарушина восприятию малыша. На страницах его рассказов не встречаются нравоучения и указания, но, прослушав их, ребенок начинает понимать, что доброта и любовь правят миром, что внутренняя красота — это, прежде всего отсутствие эгоизма, что сохранность жизни и бережное отношение ко всему живому — первый показатель нравственности человека. Произведения Е.И. Чарушина сильны тем, что, шаг за шагом, учат добру, ответственности и причастности человека ко всему, что его окружает [6, с. 105].

Для родительского вечера нами была запланирована работа по таким рассказам Е. И. Чарушина, как «Воробей» и «Про зайчат». Для чтения рассказа «Воробей», была использована игровая ситуация – приход посылки с портретом писателя и его книгами. С помощью «волшебной книги» и «волшебных слов» родители вместе с детьми под музыку «попадали» в мир чарушинских рассказов. Для усиления восприятия мы организовали показ настольного театра с использованием игрушек, а также включением всех участников вечера в игру. Мамы и папы воспитанников увидели, как восхищен их ребенок во время совместной деятельности, как он становится более открытым и раскрепощенным.

Для представления рассказа «Про зайчат» нами был подготовлен теневой театр. Необычное представление произведения Е. И. Чарушина увлекало детей и сосредотачивало их внимание на происходящих событиях. На протяжении всего сюжета родители смогли увидеть, как дошкольники эмоционально переживали за главных героев, предполагали, какая кошка сможет стать кормилицей зайчат, как писатель с сыном выйдут из сложившейся ситуации. Теневой театр произвел на взрослых и ребят большое впечатление.

Ни одно произведение не будет интересным и полезным, если родители будут читать его скучно и безэмоционально. Для раскрепощения мам и пап нами была проведена игра «Угадай по голосу», в ходе которой родители прятались за ширму и озвучивали разных героев сказок. Дети весело угадывали голоса своих родителей, а

вторые в свою очередь осознали важность выразительного чтения и подбора голосов для передачи характера сказочного героя.

В конце вечера семьям были даны рекомендации по чтению сказок перед сном:

- Приучите ребенка сделать все важные дела перед вечерней сказкой: почистить зубы, сходить в туалет, попить, чтобы ничего не отвлекало их, а наоборот, постепенно настраивало на сон.
- Не отказывайте в чтении, а если сегодня вы не в настроении, попросите партнера вас подменить. Хорошо, когда ребенку читают оба родителя, а не кто-то один.
- Обсуждайте иллюстрации. Книги можно не только читать, в них можно играть: например находить на картинках загаданные предметы. Так совместное время станет для всех еще более интересным.
- Иногда вечерние минуты вместе – это не книга, а сказка, которую придумываете вы сами. Дети с удовольствием слушают о временах, когда были младенцами и случаи из детства родителей. Пользуйтесь этим, чтобы рассказать интересные истории (все рассказы Е. И. Чарушина являются реальными историями из жизни, поэтому они так захватывают внимание детей).
- Не отказывайтесь, если вы читаете одну и ту же сказку десять раз подряд. Повторяемость для детей – залог стабильности, многие в детстве любят перечитывать знакомые произведения просто потому, что никуда не торопятся, не стремятся объять необъятное и любят закреплять понравившиеся сюжеты.
- Никогда не наказывайте детей лишением книги или вечернего чтения.
- Получайте удовольствие от процесса, не читайте со скучным лицом, словно для вас это принуждение. Ваше настроение – доброжелательное или вынужденно – скучающее – обязательно передадутся ребенку. Пусть, все-таки, это удовольствие будет взаимным [4].

Анализ результатов повторного опроса показал, что взаимоотношения в семьях улучшились. Ребята стали общаться в более спокойном тоне, уважительнее относиться ко взрослым и помогать им, осознаннее используют правила и нормы поведения. Дети с трепетом стали ожидать семейные чтения перед сном, а родители – более ответственно относиться к данному ритуалу. Чтение рассказов Е. И. Чарушина позволило расширить и обогатить словарный запас старших дошкольников, а также способствовало улучшению их связной речи. Большинство детей, которые раньше не любили слушать сказки, стали проявлять заметный интерес к книгам.

Таким образом, мы видим, что чтение на ночь – это особый семейный ритуал, который имеет огромное значение в установлении доверительных отношений в семье, нравственном воспитании дошкольника. В процессе чтения книг родители учат ребенка вступать в правильные взаимоотношения с миром, слушать и слышать других. Следовательно, когда он вырастет, ему будет легче справляться с трудностями и находить выход из сложных ситуаций.

Представленная проблема требует организации систематической работы и проведения разнообразных интерактивных форм с родителями для повышения нравственности старших дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гладкова, Л. В. Воспитание нравственно-этических понятий у дошкольников. Справочник воспитателя / Л. В. Гладкова – 4-е издание, исправленное и дополненное – Москва : 2008. – 122 с.

2. Журахова, М. Н. Взаимодействие семьи и детского сада в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников / М. Н. Журахова, Н. В. Муляр, В. Г. Хаустова // Молодой ученый. – 2012. – № 7 (42). – С. 271-273. – URL: https://moluch.ru/archive/42/5114/ (дата обращения: 29.01.2022).

3. Концепция развития непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи донецкой народной республики [УТВЕРЖДЕНО Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики 16.08.2017 г. № 832] [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики. – URL: http://mondnr.ru/dokumenty/send/4-prikazy/2898-prilozhenie-k-prikazu-287-ot-04-04-2018-g - (Дата обращения 18.01.2021)

4. Никулина, Л. В. Сказки на ночь. Зачем рассказывать их на ночь детям? [Электронный ресурс] / Л. В. Никулина // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2017. – URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2017/03/01/skazki-na-noch-zachem-rasskazyvat-ih-na-noch-detyam (дата обращения: 29.01.2022).

5. Соловьева, Ю. И. Традиции семейного чтения как фактор духовного развития ребенка / Ю. И. Соловьева // Вестник: Педагогика. Психология. – 2005, С. 66-74

6. Чарушин, Е. И. Моя работа / Е. И. Чарушин // Художники детской книги о себе и своём искусстве / составил, записал и прокомментировал В. Глоцер. – Москва : Книга, 1987. – 292 с.

THE ROLE OF FAMILY READING IN THE MORAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOLERS

This article reveals the importance of family reading of fiction in the moral education of older preschool children. The purpose of the work is to show the influence of reading fiction in the family on the upbringing of the moral qualities of the child and improving his relationship with his parents. The author examines the quality of the relationship between children and parents and offers a list of works for reading in the family, as well as recommendations on the organization of this process.

Key words: preschooler, moral education, family, fiction

Lobanova E.V.
evgenia.lobanova1999@gmail.com

УДК 373.24

РОЛЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНИНА И ПАТРИОТА

Люшненко А.Н.
Научный руководитель: Коровка Е.А., к. ф.-м. наук, доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. Патриотизм играет важную роль в духовном и социальном развитии человека, формирует его мировоззрение и отношение к своей стране, другим народам и нациям. Это нравственная основа жизнеспособности государства и важный внутренний мобилизующий ресурс развития общества. Большая роль в гражданско-патриотическом воспитании личности принадлежит дошкольному учреждению, потому что начала взглядов, суждений, мировоззрения, активная жизненная позиция закладываются именно в период дошкольного детства и остаются с человеком навсегда.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, патриотическое воспитание, дошкольный возраст, дошкольное учреждение.

Дошкольное образование – первое звено современной образовательной системы и основной его целью является обеспечение всестороннего развития ребенка [5]. Система дошкольного образования представляет собой обеспечение целенаправленного, разностороннего, функционально единого процесса обучения и воспитания, обеспечивающего физическое, интеллектуальное, психологическое и социальное развитие личности, формирующего нравственные, эстетические, гражданские

личностные качества, которые станут определяющей основой для дальнейшего развития человека.

Одним из ведущих направлений воспитательной работы является патриотическое воспитание, необходимое для повышения гражданской ответственности, укрепление чувства причастности к истории и культуре народа.

В обществе, цель которого – достичь и закрепить такие общегражданские категории, как законность, свобода, права человека, толерантность, гуманизм, одной из главных ценностей гражданской культуры является патриотизм, который проявляется в уважительном отношении к традициям, истории и ценностям страны. С.А. Шмаков пишет, что формирование такого отношения к Родине можно достичь в процессе патриотического воспитания.

Об актуальности патриотического воспитания свидетельствуют Концепция исторического развития Донбасса от 11.04.2018 г., акцентирующая внимание педагогов на формировании у дошкольников первых представлений об окружающем мире, и дающей возможность с ранних лет почувствовать себя гражданином [4, 2].

На вопросы патриотического воспитания обращают внимание основные законодательные и нормативно-правовые акты: Закон Донецкой Народной Республики «Об образовании», Государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность», Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики.

Согласно Концепции патриотического воспитания основными принципами патриотического воспитания являются:

– принцип системно-организованного подхода, т.е. целенаправленная и скоординированная работа по патриотическому воспитанию со стороны всех государственных и общественных структур;

– принцип адресного подхода, т.е. использование особых форм и методов патриотической работы, учитывающих все социальные, профессиональные, возрастные группы населения;

– принцип активности, т.е. разумная инициатива и настойчивость в процессе трансформации мировоззрения и ценностных установок граждан, ориентированных на национальные интересы ДНР;

– принцип универсальности основополагающих направлений патриотического воспитания, т.е. целостный и комплексный подход, необходимость использования социально ценного опыта прошлых поколений, культивирующего чувство гордости за предков, поддержание национальных традиций;

– принцип учета в пропаганде патриотических ценностей и идей региональных условий, т.е. пропаганда идей и ценностей местного или регионального патриотизма, характеризующегося привязанностью, любовью к родному краю, городу, учебному учреждению, спортивной команде и так далее;

– принцип активного деятельностного характера воспитания [3].

Патриотическое воспитание начинается с ранних лет, но для того, чтобы вырастить настоящего патриота, педагог должен представлять, в чем же сущность патриотического воспитания ребенка-дошкольника, какие существуют пути и методы его реализации, как необходимо связывать воспитательную работу с ближайшим окружением ребенка и социальной жизнью.

Педагогическая теория патриотического воспитания детей дошкольного возраста основана на принципах Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского, исследованиях Л.И. Беляевой, М.И. Богомоловой, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, Е. И. Корнеевой Ф.С. Левин-Щириной, П.В. Мельниковой, Э.К. Сусловой.

Л.П. Крившенко под патриотическим воспитанием подразумевает политический и нравственный принцип и гражданское чувство, в содержание которого входит любовь и преданность Отечеству, гордость за прошлое и настоящее, стремление защищать интересы своей Родины. Автор считает, что понятия «патриот» и «гражданин» сливаются воедино и зачастую провести между ними границу невозможно [7].

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста является целенаправленным процессом педагогического воздействия на ребенка с целью обогатить его знания о Родине, воспитать у него патриотические чувства, сформировать умения и навыки нравственного поведения, развивать потребность в деятельности.

Исследователь проблемы патриотического воспитания детей дошкольного возраста, Л.Е. Никонова указывала на то, что на эффективность данного процесса влияет понимание его сущности. Исследовательницей были выделены три структурных компонента процесса патриотического воспитания и, соответственно, три компонента, характеризующих чувство патриотизма: когнитивный, эмоциональный и деятельностный.

В когнитивный компонент входит овладение детьми знаниями об окружающем мире:

– название своей страны и ее столицы, знание государственных символов, своего города (села), его достопримечательностей;

– особенности жизни сограждан, традиций и народного творчества, народные костюмы и праздники;

– особенности природы родного края;

– знания истории страны, города, села.

Эмоциональный компонент, с точки зрения Л.Е. Никоновой, – это переживания ребенка, любовь к стране, родному городу (селу), интерес к происходящим здесь событиям, гордость за заслуги своего народа, восхищение природой и достопримечательностями Родины.

Важным является деятельностный компонент, который включает в себя игровую, учебную, трудовую и изобразительную деятельность. Умение отобразить свои патриотические чувства в изобразительной деятельности характеризуется умением использовать полученные знания в творческой деятельности [10].

Знания пополняют и углубляют чувства ребенка. Он начинает ценить то, о чем больше узнает и стремится узнать новое. Важно, чтобы ребенок научился сопереживать и сочувствовать родным, друзьям, радоваться вместе с ними их успехам. Значимо, чтобы в душе ребенка появились такие чувства, как привязанность, сострадание, чтобы у ребенка появился опыт их реализации в том окружении, в котором он постоянно живет. И только тогда у дошкольника вырастет чувство любви к Родине и ее истории.

В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования ставятся следующие цели по патриотическому воспитанию: создание условий для становления основ патриотического сознания детей, возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного, морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности.

Данные цели решаются во всех видах детской деятельности: в ООД, в ходе режимных моментов, в игровой деятельности, в хозяйственно-бытовом труде, труде в природе, самообслуживании и других видах деятельности [1].

Для воспитания у дошкольников чувства патриотизма, в арсенале воспитателей есть разные формы и методы образовательной деятельности: экскурсии, игры-путешествия, выставки рисунков, создание мини-музеев, взаимодействие с родителями (вечера развлечений, круглый стол, походы и экскурсии) [5].

Важнейший метод педагогического воздействия – наблюдение за окружающей действительностью. Однако если свести работу по нравственно-патриотическому воспитанию лишь к организации наблюдений, то это ограничит круг знаний и представлений детей. Поэтому необходимо умело сочетать наблюдение с беседой, со слушанием музыки, чтением художественной литературы, рассматриванием картин, просмотром фильмов и т.д. [2]

В ходе патриотического воспитания воспитатели могут использовать разнообразные формы работы: дидактические игры, чтение художественной литературы, экскурсии, целевые прогулки, праздники, развлечения. Но основная форма – это организованная образовательная деятельность, основная цель которой – повысить мыслительную активность детей. Благодаря обращению к одной теме можно не только развивать внимание, но и сохранять длительный интерес к ней. Знания, полученные во время образовательной деятельности, необходимо закреплять в течение всего дня в режимных моментах [11].

В течение учебного года воспитатель должен возвращаться к ранее изученному детьми. Некоторые темы повторяются с усложнением в зависимости от возраста («День Победы», «День защитника Отечества», «День освобождения Донбасса»). При проведении организованной образовательной деятельности, педагог обязательно должен использовать наглядный материал (иллюстрации, презентации, фильмы).

В процессе знакомства с историей Родины, воспитатель многое рассказывает дошкольникам, поэтому при составлении своего рассказа необходимо помнить следующее:

– во время рассказа обязательно использовать наглядный материал;

– составляя рассказ, использовать вопросы к детям, подталкивающие их к рассуждению;

– не стоит употреблять даты, так как дошкольники хронологию не запоминают. Для уточнения происходящего можно использовать фразы: «Это было давно», «Это случилось, когда ваших пап и мам еще не было на свете»;

– не использовать сложные и непонятные детям слова [9].

Для ознакомления дошкольников с городом (селом) лучше подходят целевые прогулки и экскурсии. Их использование поможет воспитателям показать детям красоту родного города (села), познакомить с талантливыми представителями народа и героическими страницами из истории ДНР; научить детей любить свою страну. При проведении таких мероприятий обязательно надо помнить о безопасности детей: без распоряжения администрации и сопровождения нескольких взрослых экскурсии и целевые прогулки за пределы дошкольного учреждения не проводить.

Для активизации познавательного интереса дошкольников подходят игровые приемы, например, при изучении народных промыслов России можно провести игру «Магазин сувениров». Интересны детям игры-путешествия в прошлое страны. Каждая тема должна подкрепляться продуктивными видами деятельности (тематическое рисование, изготовление поделок, коллажей, альбомов и т.д.) [6].

В воспитании патриотизма и гражданственности ребенка важное место занимает семья, ее традиции, устои, стремление каждого члена семьи к развитию гражданственности и духовности, желание сотрудничать с дошкольным учреждением в реализации основных аспектов нравственно-патриотического воспитания. Задачей же

дошкольного образовательного учреждения является обеспечение семьи педагогическим инструментарием [8].

Таким образом, в арсенале современной педагогики есть обширный и разнообразный инструментарий, позволяющий эффективно реализовать задачи нравственно-патриотического воспитания дошкольников. Это организация предметной эвристической среды, специализированная направленность занятий и т.д. Однако максимального результата можно добиться лишь при комплексном применении методов и приемов, направленных на формирование у детей нравственности и чувства патриотизма.

Выводы. Патриотическое воспитание является целенаправленным процессом воздействия на личность ребенка дошкольного возраста, обогащающим его знания о Родине, воспитывающим патриотические чувства, формирующим умения и навыки нравственного поведения, развивающим потребности в деятельности. Основной задачей педагога можно назвать разъяснение детям сути патриотизма, приобщение ребенка к истокам национальной культуры, привитие любви и уважении к малой Родине, природе родного края, его истории, языку, своему народу и его обычаям, развития у дошкольника чувства причастности к своему народу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Донецкой Народной Республики, утвержденный приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 04.04.2018г. № 287 [Электронный ресурс] / – Режим доступа: URL: https://dnr-online.ru/download/ob-utverzhdenii-gosudarstvennogo-obrazovatelnogo-standarta (дата обращения: 17.01.2022).
2. Программа «Патриотическое воспитание детей и молодежи Донецкой Народной Республики» от 09 августа 2017г. № 252 [Электронный ресурс] / – Режим доступа: URL: http://www.mincult.govdnr.ru/doc/rasporyazhenie-glavy-dnr-ob-utverz (дата обращения: 17.01.2022).
3. Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики, утвержденная приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 17.07.2015г. № 322 [Электронный ресурс] / – Режим доступа: URL: http://mondnr.ru/dokumenty/send/4-prikazy/1688-kontseptsiya-patrioticheskogo-vospitaniya-detej (дата обращения: 17.01.2022).
4. Концепция исторического развития Донбасса, утвержденная приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 11.04.2018г. № 317 [Электронный ресурс] / – Режим доступа: URL: http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/2816-prikaz-317-ot-11-04 -2018-g (дата обращения: 17.01.2022).
5. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
6. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., исправ. и доп./ С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 416 с.
7. Леонова, Н.Н. Нравственно-патриотическое воспитание старших дошкольников: целевой творческий практико-ориентированный проект / Н.Н. Леонова, Н.В. Неточаева. – 2-е изд. – Волгоград: Издательство «Учитель», 2016.
8. Микляева, Н.В. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников / Н.В. Микляева. – М.: Творческий центр «Сфера», 2013.
9. Микляева, Н.В. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Н.В. Микляева.– М.: ООО «ТЦ Сфера», 2013.
10. Никонова, Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов / Л.Е. Никонова. – Минск: Народная газета, 1991. – 112 с.
11. Сабодаш, О.А. Патриотическое воспитание дошкольников // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 4-2. – С.94-101.

THE ROLE OF THE EDUCATOR IN THE UPBRINGING OF A CITIZEN AND PATRIOT OF THE COUNTRY

Annotation. Patriotism plays an important role in the spiritual and social development of a person, forms his worldview and attitude to his country, other peoples and nations. This is the moral basis of the viability of the state

and an important internal mobilizing resource for the development of society. A great role in the civil-patriotic education of the individual belongs to the preschool institution, because the beginnings of views, judgments, worldview, active life position are laid during the period of preschool childhood and remain with a person forever.
Keywords: patriotism, education, patriotic education, preschool age, preschool institution.

Lyushnenko A.N.
Scientific adviser: *Korovka E.A.,* Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Pedagogical Education GOU VPO "Donetsk National University", Institute of Pedagogy Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
E-mail: lyushnenko.anna@mail.ru

УДК 001.89

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Манжос А.В.
Научный руководитель: Деминская Л.А., д.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается актуальная проблема развития познавательной активности в проектной деятельности у младших школьников, выделены условия позволяющие учителю организовать проектную деятельность учащихся с целью активизации познавательной деятельности.
Ключевые слова: проект, познавательный интерес, познавательная деятельность.

Познавательный интерес – одно из значимых качеств личности, который формируется у школьников в период школьной деятельности. Процесс формирования познавательного интереса осуществляется, прежде всего учебная деятельность. Этот интерес выражается в стремлении узнать что то новое и неизвестное [1].

Ведущую роль в формировании познавательного интереса у учеников младшего школьного возраста играют педагогические средства, которые используются в образовательном процессе в виде инструмента деятельности педагога и обучающихся и носителей учебной информации для достижения поставленных целей развития, воспитания и обучения [1].

Детское проектирование с точки зрения влияния на ребенка является средством, при помощи которого он овладевает познавательным интересом. Среди разнообразия средств работы с младшими школьниками, используемых в школьном образовании, одним из наиболее эффективных является проектная деятельность [3].

Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, она являться основным условием развития познавательного интереса младших школьников: развивает любознательность к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества, практические умения и в целом формируется познавательный интерес [3].Проектная деятельность выступает самостоятельной и совместной деятельностью обучающихся и педагога по планированию и дальнейшей организации педагогического процесса в рамках конкретной темы, имеющей социально значимый результат [2].

Цель и сущность метода проектов заключена в том, что он в качестве задачи ставит поиск для обучающихся такого дела, которое может привлечь их внимание и интерес,

дела, которое будет вполне соответствовать их силам, а в процессе работы даст полезные навыки и знания, что способствует формированию познавательного интереса детей.

Как считала М.В. Крупенина, проектирование реализует такие педагогические принципы, как сотрудничество обучающихся и педагога, самостоятельность, учет индивидуальных и возрастных особенностей детей, актуализация субъектной позиции ребенка в образовательном процессе, деятельностный подход, взаимосвязи педагогического процесса с окружающей средой [2].Поэтому проектная деятельность по мнению М.В. Крупинина заключается в 5-ти этапах [4]:

- постановка задачи;
- разработка самого проекта принятого задания;
- организация общественного мнения об осуществляемом мероприятии;
- непосредственно практическая деятельность;
- учет проделанной работы.

Одна из главных задач педагога по мнению Н. Е. Веракса при организации проектной деятельности младших школьников заключается в том, чтобы поддерживать детскую инициативу [2].

Инициатива ребенка в себя включает познавательный компонент. Познавательная инициатива проявляется всякий раз, когда ребенок начинает решать свою собственную задачу, а не ту задачу, которую поставил перед ним экспериментатор.

Умение создавать условия для проявления познавательной инициативы младших школьников является важным моментом готовности педагога к организации проектной деятельности. Своеобразие детского проектирования заключается в том, что познавательная деятельность в нем организуется как поисковая.

К младшему школьному возрасту значительно возрастают возможности инициативной преобразующей активности ребенка. Данный возрастной период очень важен для развития познавательной потребности ребенка, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской деятельности, направленной на «открытие» нового, которая развивает продуктивные формы мышления. При этом главным фактором выступает характер деятельности (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков и др.) [2].

Как подчеркивают психологи, для развития ребенка решающее значение имеет не изобилие знаний, а тип их усвоения, определяемый типом деятельности, в которой приобретаются знания. В начальной школе это[5]:

- формирование умений применять методы, которые будут способствовать решению поставленной задачи, с использованием разнообразных вариантов;
- развитие умений определять возможные методы решения проблем при помощи взрослого, а после и самостоятельно;
- развитие умений пользоваться полученными знаниями для решения новых практических и познавательных задач;
- самостоятельное приобретение недостающих знаний из различных источников;
- развитие важнейших для современной жизни компетенций.
- развитие способностей к творческому, критическому, аналитическому мышлению;
- ведение конструктивной беседы в процессе исследовательской совместной деятельности, развитие желания пользоваться специальной терминологией.
- формирование различных предпосылок для интеллектуальной инициативы, поисковой деятельности.

Для развития познавательного интереса развития у детей младшего школьного возраста в проектной деятельности был создан алгоритм деятельности учеников и педагогов, таблица 1 [2].

Таблица 1

Алгоритм деятельности учеников и педагогов

1 этап	1 Шаг Подготовительный	Выделение проблемы, отвечающим мнению обеих сторон. Учитель выступает помощником у учащихся выделении проблемы и самостоятельного решения этой проблемы. Использование на этом этапе системы «трёх вопросов».
	2 Шаг Целеполагание	Самостоятельное определение учащимися целей и предположительных результатов проектной деятельности.
2 этап	3 Шаг Планирование	Планирование учащимися дальнейшей деятельности, также определение средств и способов реализации проектов при участи учителя как партнёра.
3 этап	4 Шаг Исполнительский	Выполнение учащимися проекта, взаимопомощь, взаимообучение.
4 этап	5 Шаг Презентационный	Презентация своей проектной деятельности учащихся. Учитель выступает в роли зрителя.
	6 Шаг Рефлексивный	Обсуждения результатов ,хода работ, действий каждого учащегося.

Цель проектной деятельности заключается в приобретении учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний [2].

Младший школьный возраст накладывает естественные ограничения на организацию проектной деятельности обучающихся. Однако, начинать вовлекать детей в проектную деятельность нужно обязательно, так как в этом возрасте закладываются ценностные установки, личностные качества и отношения. Выдерживая логику предложенных этапов, у обучающихся формируются такие значимые для в учебном отношении умения, как добывать новые знания, собирать необходимую информацию, высказывать свои мысли, делать выводы и умозаключения [3].

Если младший школьный возраст рассматривать как малозначимый, «проходной» для метода проекта, то нарушается преемственность между этапами развития учебно-познавательной деятельности обучающихся. В последующем не удаётся достичь желаемых результатов в проектной деятельности у детей более старшего возраста .

В учебном процессе познавательный интерес выступает как средство обучения, как мотив учения, как устойчивое качество личности школьника, направленное на овладение знаниями и способами познавательной деятельности.

Познавательный интерес является образованием формирующимся и развивающимся. При этом его влияние на формирование личности школьника обусловливается: уровнем развития, характером, взаимосвязью познавательного интереса и других мотивов, своеобразием познавательного интереса в учебной деятельности, связью познавательного интереса с жизненными перспективами [1].

Познавательный интерес выступает внешним стимулом процессов воспитания и обучения, средством активизации познавательной деятельности ребенка, эффективным инструментом педагога, позволяющим сделать процесс обучения привлекательным, выделить в обучении именно те аспекты, которые смогут привлечь к себе непроизвольное внимание детей, активизируют мышление, обеспечивают легкость и прочность усвоения информации [2].

Организацию проектной деятельности младших школьников можно рассматривать как процесс приведения деятельности учащихся из дифференцированных частей в определенную целостную структуру, которая обеспечит достижение максимально

возможного полезного эффекта от реализации этой деятельности с учетом конкретных условий [3].

Таким образом, можно сделать вывод что, познавательный интерес - это один из важнейших для нас мотивов учения школьников. Его действие очень сильно. Под влиянием познавательного интереса учебная работа даже у слабых учеников протекает более продуктивно. Познавательный интерес при правильной педагогической организации деятельности учащихся и систематической и целенаправленной воспитательной деятельности может и должен стать устойчивой чертой личности школьника и оказывает сильное влияние на его развитие.

Познавательный интерес выступает перед нами и как сильное средство обучения. Классическая педагогика прошлого утверждала – «Смертельный грех учителя – быть скучным». Когда ребенок занимается из-под палки, он доставляет учителю массу хлопот и огорчений, когда же дети занимаются с охотой, то дело идет совсем по-другому. Активизация познавательной деятельности ученика без развития его познавательного интереса не только трудна, но практически и невозможна. Вот почему в процессе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес учащихся и как важный мотив учения, и как стойкую черту личности, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества. Первое, что является предметом познавательного интереса для школьников – это новые знания о мире. Вот почему глубоко продуманный отбор содержания учебного материала, показ богатства, заключенного в научных знаниях, являются важнейшим звеном формирования интереса к учению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курманаев С.М. Формирование и развитие познавательного интереса в начальной школе / С.М. Курманаев // Классное руководство. – 2016. – № 11. – С. 39-45.
2. Меньшикова Е.А. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса / Е.А. Меньшикова // Вестник ТГПУ. - 2008. - №3. - С.16-20.
3. На путях к методу проектов / под ред. Б.В. Игнатьева и М.В. Крупениной. – М.–Л.: Гос. изд-во, 1930. – 224 с.
4. Трубинова К.М. Познавательный интерес и его развитие в процессе обучения в начальной школе / К.М. Трубинова. – Текст: непосредственный // Педагогика сегодня: проблемы и решения. – Казань, 2017. - С. 9-14.
5. Трасенков К.П. Метод проектов в образовательном процессе: особенности применения / К.П. Трасенков. - М.: Эксмо, 2014 – 215 с.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE THROUGH PROJECT ACTIVITIES

Annotation. In this paper, the actual problem of the development of cognitive activity in the project activity of younger students is considered, the conditions that will allow the teacher to organize the project activity of students in order to enhance cognitive activity are highlighted.
Key words: project, cognitive interest, cognitive activity.

Manzhos A.V
Scientific adviser: Deminskaya L.A.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: manzosana04@gmail.com

УДК 37.035.6

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ КАЧЕСТВ ГРАЖДАНИНА-ПАТРИОТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Мартынова Л.В.
Научный руководитель: Кириченко А.В. к.пед.н., и.о. зав. кафедрой
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье представлен анализ понятий «гражданин», «патриот», обзор педагогических идей воспитания ценностей патриотизма. Сформулирована позиция автора и его взгляд на патриотизм, приводится характеристика качеств личности гражданина-патриота. На основе сравнительного анализа представленных психолого-педагогических источников сконструирован ценностно-мотивационный идеал гражданина-патриота Донецкой Народной Республики.
Ключевые слова: гражданин, патриот, патриотизм, патриотическое воспитание, личность, активная жизненная позиция, обучающиеся.

Современное общество выдвигает перед социумом задачи по разрешению проблемы духовной жизни и возрождения духовных ценностей, главной опорой которых должна стать идея патриотизма. На данный момент в нашем обществе идет дезинтеграция духовных ценностей, и важнейшим средством формирования, крепкого гражданского общества, укрепления единства и целостности нашего государства является воспитание гражданского патриотизма у обучающихся, что и определяет актуальность всестороннего и комплексного изучения данного вопроса [1, 5].

Необходимость участия государства в гражданско-патриотическом воспитании личности отражена в документах Министерства образования Донецкой Народной Республики. В них образование определяется как единство обучения и воспитания, как процесс овладения правилами и нормами общепринятых отношений между личностью и обществом. При этом целью гражданского образования выступает подготовка учащихся к серьезной и осмысленной жизни и деятельности в правовом государстве, гражданском обществе. Все это приобретается на основе демократического образа жизни школ и его уклада, основными элементами которого являются: идея преимущества прав личности; демократизация школьного управления; превращение школы в сообщество, открытое как для внешнего мира, так и для участников образовательного процесса; широкое участие обучающихся в разработке и решении школьных, местных и общественных проблем; создание в школе среды взаимоуважения, взаимной ответственности всех участников образовательного процесса; создание в школе среды самоусовершенствования и обновления; учет возрастных особенностей и возможностей гражданского становления личности.

Важнейшим шагом реализации образовательной политики Донецкой Народной Республики стало внедрение Государственных образовательных стандартов начального, основного, среднего общего образования, который «… направлен на демократизацию образования и всей образовательной деятельности, в том числе через развитие форм государственно-общественного управления, расширение возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания, использования различных форм образовательной деятельности обучающихся и современных образовательных технологий в формировании и развитии качеств социально-активной личности гражданина-патриота»[1].

Осознание гражданской идентичности и патриотичности предполагает принятие своей принадлежности к государству, возникновение чувства сопричастности к проблемам страны и ответственности за происходящее и будущее Родины. Мы понимаем

гражданско-патриотическую идентичность как объединение следующих особенностей: отношение к Отечеству и готовность создать гражданское поведение.

Теория патриотизма всегда занимала особо важное место не только в духовной жизни человечества, но и во всех важнейших сферах его деятельности - в идеологии, политике, культуре, экономике, экологии. Патриотизм – составная часть национальной идеи Донецкой Народной Республики, неотъемлемый компонент отечественной науки и культуры, выработанный веками и историческим опытом цивилизации [1].

Цель статьи – проанализировать понятия «гражданин», «патриот», раскрыть особенности развития у обучающихся качеств гражданина-патриота.

Основываясь на понятии «патриотизм» как качества личности, строится патриотическое воспитание будущих граждан страны. Следовательно, необходимо общее понимание терминов «гражданин» и «патриот». Это позволит создать идеальный образ гражданина-патриота, который будет образцом для патриотического воспитания.

Гражданин – человек, принадлежащий к постоянному населению того или иного государства, пользующийся его защитой и наделённый совокупностью прав и обязанностей в рамках действующих законов государства, данное понятие раскрывает Свободная энциклопедия ВикипедиЯ [2].

Толковый словарь Даля трактует понятие «гражданин» следующим образом, это - член общины или народа, состоящего под одним общим управлением; каждое лицо или человек, из составляющих народ, землю, государство [3].

Как определяет исследователь проблем человеческих способностей и отношений, В. Н. Мясищев, «…воспитание и развитие патриотических чувств и осмысление самого понятия «патриотизм» в единстве знаний о Родине, о месте, где человек родился и живет, о природе родного края, окружающих людях и их делах, о готовности к деятельности на общее благо ребенка, неразрывно связано с формированием отношений обучающегося к окружающей его действительности» [4].

Одно из главенствующих направлений в работе педагога считается патриотическое воспитание и на современном этапе вариантности образовательного процесса ориентировано на: формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения; массовую патриотическую работу, организуемую и осуществляемую муниципальными, культурными и общественными учреждениями; утверждение в сознании и чувствах учащихся патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважение к культурному и историческому прошлому своей Родины, к традициям; формирование ведущих интегративных качеств личности; воспитание уважения, толерантного отношения и интереса к представителям разных народностей [4].

Понятие патриотизма определяет высшую и сильнейшую духовную силу, что предопределяет активную жизненную позицию человека. Можно утверждать, что патриотизм как интегральное личностное новообразование детей и молодежи (по своей природе) является достаточно сложным и по-разному должно формироваться в детском, подростковом и юношеском возрасте. Наиболее характерным является развитие патриотических чувств, которые являются достаточно яркими и глубокими.

Для анализа данного понятия нужно прежде всего опираться на личностно ориентированный, деятельностный, системный и этнокультурный подходы. Важность последнего является определяющей, поскольку слишком коротким является его действие во времени, а познания прошлого являются устоями для осознания.

У патриотизма есть две стороны: этнокультурная и гражданская. Первая реализуется через становление этнического или этнокультурного сознания и требует соответствующей воспитательной работы по формированию этнического самосознания индивида. Период дошкольного воспитания и ранний школьный возраст особенно

благоприятны для становления этнического сознания. Осознание принадлежности к собственному этносу дает ощущение душевного комфорта, поскольку формирует психологическое тяготение к понятию «Мы», в котором личность стремится обрести солидарность, поддержку, защищенность в той среде, в которой он обитает.

Поскольку этничность проявляется в социальной среде, то патриотизм выступает как реакция личности и той социальной группы, к которой она принадлежит, на свой статус в обществе. А он может быть таким, что воспринимается с удовольствием и стремлением к его сохранению, а может быть и неудовлетворительным и вызвать желание изменить его к лучшему.

Более сложной является гражданская сторона патриотизма, порожденная понятием «Отечество». Часто понятия «Отечество» и «Родина» считают тождественными, но на самом деле они имеют разные оттенки.

Чтобы выделить общие черты в понимании дефиниции «патриотизм», приведём определения этого термина из ряда независимых друг от друга источников.

На многих языках «патриотизм» произносится и пишется очень схоже: на английском – patriotism, на немецком – Patriotismus, на французском – patriotisme, на итальянском – patriottismo, на испанском – patriotismo. По данным этимологического словаря, слова «патриот» и «патриотизм» были заимствованы из французского языка в петровскую эпоху и древнерусских эквивалентов не имеют.

В Древней Руси Владимир Мономах в своем «Поучении детям» толковал «…необходимо беречь, охранять и защищать родную землю, сберегая ее для детей».

Понятие «патриот» и «патриотизм» впервые стали наиболее часто употребляться в период Великой Французской революции 1789-1793 гг. Патриотами тогда назвали себя борцы, защищающие республику и противостоящие изменникам родины.

Доктор филологических наук Сергей Иванович Ожегов понимает содержание патриотизма как «преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу» и описывает данную дефиницию так: «…лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся его защитой и наделенное совокупностью прав и обязанностей», «…взрослый человек, а также форма обращения к нему…» [5].

В философском словаре слово «патриот» означает «любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник». Патриотизм как качество личности проявляется в любви и преданности к своему Отечеству [6].

По мнению русского прозаика, поэта, философа, А.Н. Радищева, настоящий патриот характеризуется совестливостью, любовью к ближнему, исполнительностью своих обязанностей, не задумываясь при этом о вознаграждении, жизнью по закону, жаждой самопожертвования, если это принесёт пользу и славу Отечеству. «…с благоговением патриот подчиняется всему тому, чего порядок, благоустройство и спасение общее требуют; для него нет низкого состояния в служении Отечеству…» [6].

В современной научной литературе и электронных источниках сосуществуют разные точки зрения на толкование сущности патриотизма.

Н.И. Матюшкин, М.В. Митин, П.М. Рогачев определяют патриотизм как высшее нравственное чувство. К нравственным качествам относит патриотизм В.В. Белоусов.

Также эта мысль прослеживается в исследованиях В.Ю. Микрюкова. Патриотизм проявляется в поступках и деятельности человека. Автор описывает: «…деятельностная сторона патриотизма является определяющей, именно она способна преобразовать чувственное начало в конкретные для Отечества дела и поступки». В этом определении подчеркивается мысль о том, что патриотизм – «…это исторически сложившаяся и развивающаяся категория социальной педагогики, отражающая устойчивое положительное отношение людей к своему Отечеству…» [5].

Согласно мнению Е.Л. Вороновой, патриотизм – это «система отношений человека («я-отношений») к истории страны, ее героическому прошлому и настоящему, к национальной культуре, обычаям и традициям русского народа; к стране на карте мира, ее природе, месту собственного жительства, «малой» Родине; к государству и гражданскому долгу перед государством, народом, к чувству ответственности перед собой, своими близкими, знакомыми людьми» [4].

Мы будем придерживаться следующего определения понятия «патриотизм» – особое эмоциональное переживание человека своей принадлежности к стране и своему гражданству, основа существования и развития государственности.

Концепция патриотического воспитания Донецкой Народной Республики определяет – «патриотизм, как любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность к его защите, вплоть до самопожертвования. На личностном уровне патриотизм выступает как важнейшая устойчивая характеристика, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. Патриотизм проявляется в поступках» [8].

Современные ученые считают патриотизм базовой направленностью социального поведения граждан, выражающая высший смысл жизни и деятельности личности, проявления долга и ответственности перед обществом, формирующая понимание гражданином Донецкой Народной республики приоритета общественных интересов над индивидуальными вплоть до самопожертвования, пренебрежения опасностью для личной жизни и здоровья при защите интересов Отечества [4-7].

Историческо-культурным традициям отводится главная роль, это тот фундамент, на котором начинает строиться личность, приобретаются корни духовности, патриотизма, нравственности, гражданственности. Данные традиции предполагают формирование и развитие социальных ценностей и осуществляются в различных формах образовательного процесса, является современной педагогической, воспитательной деятельностью, позволяющей развивать целостные, гармоничные, устойчивые личность качества гражданина-патриота, личности готовой и умеющей воспринимать историческое и культурное наследие, понимать ответственность того, что традиции необходимо хранить, приумножать и передавать их другим поколениям.

Итак, целью гражданско-патриотического воспитания в частности является: приобретение молодежью социального опыта; наследование духовных достояний; достижение высокой культуры межнациональных отношений; формирование личностных черт граждан; формирование духовности и физического совершенства; воспитание нравственной, эстетической, правовой, экологической культуры.

Актуальность исследования определяется необходимостью в поиске методологических подходов в формировании гражданско-патриотических качеств личности [6]. По результатам изучения нами источников выделим основные из них:

- культурологический – подход, отражающий «видение образования сквозь призму культуры, способствующий к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей». Данный подход отражен в мыслях таких ученых, как советский и российский педагог Евгения Васильевна Бондаревская, доктор педагогических наук, профессор, Виталий Александрович Сластенин, советский и российский философ, культуролог, историк культуры, Владимир Соломонович Библер;

- антропологический – подход, предполагает формирование и воспитании человека, где человек рассматривается как главное лицо, где воспитанию отводят основную роль в развитии личности где сильные стороны развития социальные, духовные и нравственные. Данный подход раскрывается в области чувств, идей и поступков. Гуманистический характер патриотизма данного подхода является его основополагающим критерием. Исполнение данного подхода в формировании качеств

личности гражданина-патриота ДНР предполагает организацию образовательного и воспитательного процессов в соответствии с возрастными особенностями личности;

- деятельностный – выражен в исследованиях советского психолога Ананьева Бориса Герасимовича, выдающегося педагога, философа, занимающегося проблемой сознания и деятельности Алексея Николаевича Леонтьева. По их мнению, «реализовав данный подход личность сама формируется во взаимодействии с другими людьми;

- системный – как методология специального познания и практики в принципе которого лежит исследование объектов. Системный подход основывается на совокупности, познавательных принципов, которые нацеливают на конкретные направления исследований, позволяющие определить новые задачи и предметы изучения. Следующие ученые посвятили свои работы, исследованию и реализации системного подхода: советский и российский учёный-педагог, один из учредителей и академик Российской академии образования Гершунский Борис Семенович, педагог, доктор педагогических наук, профессор Сокольников Юрген Петрович и др. Применение системного подхода в развитии гражданско-патриотических качеств личности средствами историко-культурного наследия;

- личностно-ориентированный – который играет важную роль в нашем исследовании, понятие о данном подходе раскрыто в научных работах, а именно российский педагога, доктора педагогических наук Евгении Васильевны Бондаревской, Андрея Викторовича Хуторского и других. Личностно-ориентированный подход, по их мнению, предполагает «…не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса».

Из этого следует, изученные и рассмотренные нами методологические подходы способствуют формированию гражданско-патриотических качеств личности.

Однако исходя из «портрета выпускника основной школы» который описан в Государственном образовательном стандарте основного общего образования – « …человек, любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального народа России и Донецкой Народной Республики, человечества; активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества; соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;…» и рассматривая труды В. А. Сластенина, Б. Лихачева, И. П. Подласого мы видим, что ученые выделяют гражданское и патриотическое воспитание как отдельные виды воспитания [1].

Исходя из вышесказанного можем выделить личностные качества гражданина-патриота:1) Бескорыстие – отсутствие заботы о личной выгоде; 2) Самопожертвование – жертвование своими личными интересами ради других; 3) Чувство долга – долг – обязанность по отношению к Родине; 4) Активная гражданская позиция – активное стремление направить свои способности на благо других людей, на благо своей Родины; 5) Чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; 6) Уважительное отношение к языку своего народа; 7) Осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости (защита Отечества); 8) Проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине.

Сегодня благоприятный период для формирования личности выпускника школы, где важнее не противопоставлять гражданское и патриотическое воспитание, а рассматривать их в единстве как взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты воспитания личности школьника, имеющие общие и специальные черты.

Особо уязвимо и подвержено различного рода влияниям молодое поколение, именно оно должно стать целевой аудиторией программ, направленных на воспитание патриотического сознания. Патриотизм не заложен на генном уровне, это социальное качество, а не природное, оно не наследуется, а формируется. И как любой первообраз для его проявления необходимо создание определенных условий. Патриотизм должен быть актуальным, так как полное и емкое понимание данной дефиниции возможно лишь в контексте социальной, исторической динамики. Осознать и почувствовать всю полноту чувства патриотизма возможно лишь в историческом контексте.

Таким образом работа над данной темой дала нам возможность справиться с рядом вопросов, эти задачи и цели совпадают с основными принципами Концепции патриотического воспитания ДНР и заключаются в: формировании основных понятий о народе, нации, обществе, государстве; осознании себя гражданином, патриотом, добросовестно влияющим на развитие гражданского общества, защищать свои права; воспитании чувства патриотизма, развитого правосознания, культуры межэтнических отношений; воспитании человеческого и национального достоинства; формировании понимания важности русского языка как основы духовной культуры нации; предоставлении знаний истории, культуры своего народа, его традиций, обычаев и обрядов; выработке готовности к защите государственных интересов нашей страны; формировании толерантного отношения к представителям других народностей, уважительного отношения к их культуре, религии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/category/4-prikazy. – (Дата обращения: 15.01.2022).
2. Свободная энциклопедия ВикипедиЯ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%BD. – (Дата обращения:17.01.2022).
3. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.slovardalja.net/word.php?wordid=5979. – (Дата обращения:15.01.2022).
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gospatriotprogramma.ru/programma%202016-2020/proekt/proekt.php. – (Дата обращения: 15.01.2022).
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ozhegov.com/words/22389.shtml. – (Дата обращения:22.01.2022).
6.Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bse.sci-lib.com/article087435.html. – (Дата обращения: 10.01.2022).
7. Радищев А.Н. Беседа о том, что есть сын Отечества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/r/radishew_a_n/text_0070.shtml. – (Дата обращения:15.01.2022).
8. Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mondnr.ru/dokumenty/category/3-dokumenty. – (Дата обращения:17.01.2022).

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE QUALITIES OF A PATRIOT CITIZEN IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Annotation. The article presents an analysis of the concepts of "citizen", "patriot", a review of pedagogical ideas of education of values of patriotism. The author's position and his view on patriotism are formulated, the characteristics of the personality qualities of a patriot citizen are given. Based on a comparative analysis of the presented psychological and pedagogical sources, the value-motivational ideal of a citizen-patriot of the Donetsk People's Republic is constructed.
Keywords: citizen, patriot, patriotism, patriotic education, personality, active life position, students.

Martynova L.V.
Scientific supervisor: Kirichenko A.V. Candidate of Pedagogical Sciences
Donetsk National University

УДК 371.78

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Медвецкая А.О.
Научный руководитель: Е.И. Приходченко, д. п. н., профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье раскрывается понятие дезадаптации, описываются причины и симптомы дезадаптации, диагностика и коррекционная работа с учениками. В работе описывается достижение поставленной цели.
Ключевые слова: дезадаптация, причины школьной дезадаптации, диагностика, коррекционная работа

В стихотворении Олега Григорьева есть строки: «Петров вел войну с двойками и единицами. Вырвал листы, и они вылетали за окошко птицами».

У многих школьные годы вызывают ассоциации с детством, уроками, друзьями, однако существует и обратная сторона: первые разочарования и трудности. Несоответствие детей со школьными требованиями имеет термин «школьная дезадаптация». Школьная дезадаптация, как правило, обуславливается в нежелании и неспособности учиться. Она оказывает большое влияние на успеваемость ученика, отношения в коллективе и семье, психику и состояние здоровья. В той или иной степени, на определенных стадиях школьная дезадаптация может проявиться у любого ребенка..

Основной целью является введение детей в социальную среду, поэтому важно оказать помощь, если она требуется, как можно раньше, так как адаптация оказывает влияние на последующую школьную жизнь ученика. Но сделать это возможно только с помощью совместных стараний школьного психолога, преподавателей, родителей и самого ребенка. Проблема дезадаптации школьников отображена в таких нормативных документах, как: «Конвенция о правах ребенка» от 26.01.1990 г., «Декларация прав ребенка», Конституция ДНР, Закон «Об образовании».

Многие учителя и специалисты полагают, что поступки ребенка школьного возраста считаются отклонением в поведении игровой, учебной и иных видах деятельности. Подобное поведение впервые возникает в раннем возрасте при неблагоприятных факторах, которое в результате приводит к недисциплинированности и другим формам нетривиального поведения ребёнка.

Что же представляет собой неуспевающий дезадаптированный ученик? Назвать ученика адаптированным можно, если он смог успешно перейти от игровой деятельности к учебной, если от работы под контролем учителя он способен перейти к самостоятельному выполнению заданий, если он способен выполнить задачу от начала и вплоть до окончания – от момента формулирования и построения программы до реализации и контроля над собственными действиями. В норме школьник приспосабливается к школьным условиям за 5-6 недель. То есть к середине первой четверти организм ребёнка вынужден перестроиться без вреда для физиологического и психологического здоровья. За это время должны начать функционировать по-новому все системы организма. Происходит корректирование биологических часов, подчинение новому распорядку дня, в который встраиваются самостоятельная работа, домашние задания. Меняется энергетический баланс организма. Осуществляется трансформация от игровой и физической деятельности к интеллектуальной, увеличивается кровоснабжение головного мозга. На психологическом уровне ребёнок адаптируется к новым взрослым и ровесникам. У него проявляется одна из наиболее значимых черт–готовность к обучению и развитию.

Во многих источниках «школьная дезадаптация» определяется как любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения. Но единого мнения ученых, что считать нарушениями школьной адаптации, до сих пор нет. Проблему школьной дезадаптации и ее решения изучали такие ученые, как: Е. М. Александровская, А.М. Дорожевич, Е.В. Новикова. В своих работах Н.Г. Лусканова и И.А. Коробейникова фиксируют, что дезадаптация – это комбинация определенных свойств, указывающих на то, что социопсихологический и психологический статус детей никак не отвечает требованиям школьной ситуации, обучение которой по ряду факторов становится затруднительным, в крайних случаях нереальным. Школьная дезадаптация И.С. Якиманской рассматривается как часть социальной адаптации и является неадекватным механизмом адаптации ребенка к школе, выражающимся в расстройствах обучения и поведения, конфликтных отношениях, психогенных заболеваниях, повышенной тревожности и искажениях в личностном развитии. В.Е. Каган анализирует «дезадаптацию» как несоблюдение объективного статуса в семье и школе, что затрудняет и образовательный процесс.

Школьная дезадаптация – это невозможность обучения и адекватного взаимодействия ребёнка с окружением в рамках конкретного образовательного учреждения. Необходимо рассматривать школьную дезадаптацию как нарушение взаимодействия между личностью ребёнка и школьной средой. Участие психологов в реабилитации должно быть минимальным. Основной упор делается на создание адекватной реабилитационной среды, междисциплинарное взаимодействие специалистов.

Причины возникновения школьной дезадаптации:

- несформированность возможностей и приемов учебной деятельности, приводящая к уменьшению успеваемости;
- неспособность свободно управлять своим поведением, вниманием;
- неспособность адаптироваться к темпу школьной жизни в силу особенностей характера.

Признаки школьной дезадаптации:

- отрицательное эмоциональное отношение к школе;
- высокая устойчивая тревожность;
- низкая эффективность;
- прокрастинация;
- двигательная расторможенность;
- трудности в общении с учителем и сверстниками.
- бледность, нездоровый вид, опухшие веки,головокружение, носовые кровотечения и обмороки.

Симптомы нарушения адаптации:

- страх не выполнить домашнее задание;
- чувства неполноценности, негатива;
- замкнутость, отсутствие интереса к играм;
- чрезмерная застенчивость, плаксивость, депрессия.

Наравне с очевидными проявлениями школьной дезадаптации попадаются ее скрытые формы, когда при хорошей успеваемости и дисциплине ребёнок ощущает постоянную внутреннюю тревогу и давление, боязнь перед школой или педагогом, у него отсутствует стремление идти в школу, прослеживаются проблемы в общении со сверстниками и учителем, создается неадекватная самооценка и непринятие себя. При данной проблеме необходима диагностика школьной дезадаптации. Каждый случай требует индивидуального подхода и решения. Первичная диагностика возлагается на

плечи педагога. Следует использовать навыки динамического наблюдения, изучить поведение детей, типичные ошибки в устных ответах и письменных работах.

Как можно определить группу детей плохо приспособленных к школе? Для этого следует проанализировать, как в целом протекают уроки, есть ли ребята, которые не успевают за общим темпом работы в классе, есть ли те, которые сдают работу последними. А есть ли такие, что сдают первыми, но затем оказывается, что они совершили большое количество ошибок? Кроме того, следует оценить период активного внимания на уроке.

Период активного внимания – это промежуток с начала занятия вплоть до появления признаков усталости и эмоционального истощения. Учащийся первого класса способен активно работать не более 15–20 минут, во втором классе –20–25 минут. Сигналами дезадаптации детей могут являться признаки истощения, утомляемости, снижение интеллектуальной трудоспособности, ошибки в письменных и устных работах, повышенный уровень тревожности при хорошей успеваемости и дисциплине, нарушенное общение со сверстниками и учителем и др. Педагог может пригласить на беседу родителей и обсудить проблему самостоятельно или в присутствии специалиста. В период беседы можно обнаружить факторы, оказывающие большое влияние на дезадаптацию ребёнка. Кроме того, можно объяснить родителям значимость соблюдения режима, сроков выполнения уроков, установки времени с целью их выполнения. Зачастую соблюдение порядка дня целиком избавляет от поведенческих и образовательных проблем. Во время разговора нужно выделить важность выполнения рекомендаций, к примеру: «Ваш ребёнок устает, ему трудно в школе, мы готовы подключить для обследования и корректировки специалистов, однако всё же очевидно, что соблюдение обычных рекомендаций в домашнем распорядке существенно улучшит обстановку с ребёнком». Нужно узнать и определенные факторы домашнего поведения, особенности выполнения уроков. Достаточно ли ребёнок спит, хорошо ли засыпает? Процедура засыпания у здорового ребёнка не должна быть дольше 30 минут. В ночное время ребёнок может проснуться один раз, при этом повторное засыпание длится не более 5 минут. Во всех других вариантах нужна консультация специалиста.

Немаловажно узнать, проявляются ли нарушения сна в течение всего года или только в учебный промежуток времени, а на каникулах ребёнок чувствует себя хорошо и за ним не наблюдается проблем со сном. Важно, какое количество времени ребёнок расходует на выполнение бытовых заданий. В первом классе обучаемый должен тратить на осуществление домашних задач не более 15-20 минут. Если он расходует времени больше положенного, необходимо обследовать ребёнка у специалиста-невропатолога. Возможно, что у дезадаптированного ученика имеются нарушения внутримозговой организации. Если большинство детей в классе тратят на осуществление домашних заданий больше положенного времени– значит учебный процесс требует корректировки, т.к. школьники испытывают перегрузку и эмоциональную истощенность.

Основная цель–включение детей в социум. Но сделать это возможно только совместными стараниями врачей, преподавателей, родителей и самого ребёнка.

Основное в коррекционной работе– применение собственного потенциала ребёнка. Преодолеть школьную дезадаптацию помогает ряд педагогических условий:

1) проведение диагностики для выявления дезадаптации по ее компонентам;

2) разработка индивидуальных программ по преодолению школьной дезадаптации;

3) Повышение профессиональной компетентности педагогов.

Взаимодействие с учащимися станет эффективным только в то время, когда учитель и ученики войдут с ним в единое эмоциональное поле. Применяя методики эмоционального заражения, развития базового доверия, возможно добиться значительно более высоких результатов, чем при директивном обучении каким-либо навыкам. Более

того, дезадаптированный ребёнок, выпадая на каникулах или во время заболевания из учебного процесса, способен целиком утратить полученные умения и уйти назад в умственном развитии. Чтобы этого не случилось, следует ориентироваться на заинтересованность детей, отталкиваться из их нужд и особенностей. Ряд способов и высказываний сможет помочь преподавателю установить с ребенком особенный контакт и это будет основой для преодоления школьных проблем. При беседе с родителями и ребёнком правильнее направлять учащегося и его родителей на будущий результат: «Ты можешь писать лучше, побольше читай…» Используя суждения-прогнозы, не фиксироваться на уровне имеющихся «неумений».

Личностно-ориентированные учителя не стесняются высказывать собственные эмоции согласно взаимоотношению к ребятам: «Я огорчён, что ты не выучил. Я буду рада тебе помочь, для того чтобы у тебя всё вышло хорошо».

Психолог в основе диагностики должен обнаружить у детей конкретную проблему и предоставить индивидуальные советы преподавателям и родителям по повышению адаптации. Психолог в ходе первого полугодия выполняет групповые и индивидуальные коррекционные занятия по приспособлению к школе. Педагог на основе рекомендаций психолога выстраивает индивидуально-ориентированную работу с классом и отдельными учениками. Следует создать доверительную и искреннюю, чувственную среду в классе.

Педагогу необходимо быть уравновешенным, сдержанным, акцентировать достижения и преимущество учеников, проявлять эмпатию. Педагог может попробовать помочь ребятам нормализировать свои отношения с ровесниками с помощью игры, мероприятий. Родители, в свою очередь, должны соблюдать контроль за усвоением ребёнком учебного материала. Также родителям необходимо больше времени уделять собственному чаду. Следует устранить недостаточную готовность детей к школе. Родители не должны переоценивать собственные ожидания от ребёнка, это порождает боязнь перед школой и родителями за их неудачу, неполноценность, сравнение себя с другими учениками. Родителям и преподавателям не нужно сравнивать результаты детей с достижениями других, более успешных учеников. Сравнивать детей возможно только лишь с самим собой и хвалить за улучшение только личных результатов.

Признаки успешной адаптации:

- ученику нравится в школе, он любит туда приходить, любит рассказывать о своих успехах и может рассказать о неудачах;
- ученик не слишком утомлен: отсутствует истощение, энергичен, весел, любознателен, редко простужается, хорошо спит, почти не жалуется на усталость;
- ученик достаточно самостоятельный, смело ориентируется в здании школы;
- у ученика есть друзья сверстники;
- ему нравится его учитель и большинство учителей, которые преподают в классе дополнительные предметы.

Установлено, что школьная дезадаптация -комплексная проблема и она имеет место в настоящее время в общеобразовательных учреждениях и требует своего немедленного решения. Под школьной дезадаптацией подразумевают нарушение способности адаптироваться к внешней среде. Это один из признаков проблем с общей психологической адаптацией. Выражается в проблемах у детей с дисциплиной, усвоением знаний, отношениями с ровесниками и родителями. Имеется множество факторов и альтернатив возникновения дезаадаптации. Однако в основе неправильной адаптации лежит неумение детей принять новую роль и новую обстановку в развитии.

Следует помнить, что учителя и родители представляют большую значимость в обеспечении комфорта обучения детей. И только лишь дружеское плодотворное взаимодействие педагога и родителя, а также личные качества педагога, тесный эмоциональный контакт ребенка с близкими–гарантия формирования и развития общего положительного эмоционального фона взаимоотношений в новой общественной сфере–школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: Сборник метод. материалов для администрации, педагогов и школьных психологов / под ред. М.Р. Битяновой. - Москва, 2007–136 с.
2. Артемов, С.Д. Социальные проблемы адаптации / С.Д. Артемов. - Москва, 2010–180 с.
3. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. - Москва, 2009–464 с.
4. Белякова, Н.В. Школьная дезадаптация у первоклассников: систематизация причин и комплексный подход к их предупреждению: автореф. дис. - Томск, 1999–23 с.
5. Н.В. Вострокнутов. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. - Москва, 1995.

WAYS TO OVERCOME SCHOOL MALADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. The article reveals the concept of maladaptation, describes the causes and symptoms of maladaptation, diagnostics and correctional work with students.
Keywords: maladaptation, causes of school maladaptation, diagnostics, correctional work

Medvetskaya A.O.
Scientific adviser: Prikhodchenko E.I., Ph.D, professor
Donetsk National University
E-mail: medveckaaanastasia0@gmail.com

УДК 376.1

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ В ВУЗАХ

Межлумова Н.С.
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю. старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы, возникающие у людей с ограниченными возможностями здоровья при поступлении в высшие учебные заведения. Приведены примеры из жизни реально существующих людей.
Ключевые слова: высшее образование, инклюзия, студенты с ОВЗ, доступность, социальные вопросы.

На данный момент вопрос о совместном обучении студентов с нормой развития и студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) довольно актуален. К сожалению, не все учебные заведения обладают достаточной материальной базой для принятия студентов с ОВЗ. Материальная подготовленность среды является одним из главных компонентов, входящих в перечень необходимого для полноценного и качественного обучения лица с ОВЗ.

Инклюзивное образование затрагивает всех участников образовательного

процесса. Оно ставит определенные требования как к студентам с нормой, так и к студентам с ОВЗ, но в особенности к преподавателям. От нормативичных студентов требуется готовность принять «особого» студента, помочь ему, относиться с пониманием. В свою очередь студенту с ОВЗ необходимо приложить множество усилий (как интеллектуальных, так и психологических) при таком варианте обучения. Для преподавателей вариант обучения студента с ОВЗ в группе с нормативичными студентами в большинстве случаев новый опыт, и не всегда все получается, как планировалось [3].

Перечислим самые распространенные проблемы, которые возникают у студентов-инвалидов при обучении в Вузе.

На первое место можно поставить вопрос об адаптации Вузовских требований к студентам-инвалидам. Необходимо ли адаптировать или не надо? Это один самых распространенных вопросов, для этого давайте рассмотрим следующие ситуации:

1. Первая. Вариант, когда требования не адаптируются под возможности студента с ОВЗ. В данной ситуации преподаватель требует от студента-инвалида все тоже что и от обычного. Студент с ОВЗ испытывает значительные трудности в данном варианте в силу своих физических особенностей и не адаптированности окружающей его среды. Он не успевает выполнять задания в заданные сроки. Темп и материал, который труден даже для обычного студента, для студента-инвалида может негативно сказаться на здоровье в виде стресса, нервных переживаний и т.д. Студент с ОВЗ имеет трудности связанные и с его «особенностями». В случае наличия сенсорных нарушений это оказывает влияние на скорость и время усвоения материала; имея различные речевые патологии – трудности с устными ответами, а также с недопониманием со стороны слушателей. Все это требует от участников образовательного процесса понимания, толерантности. Может возникнуть и организационная проблема. Времени может не хватать для опроса всех желающих студентов и в таком случае не успевшие ответить будут недовольны этим фактом, это вызовет у студента-инвалида ошибочное мнение, что это «из-за него» не успели, из-за того, что это «он» всех задерживает, это приводит к страху перед возможностью своего ответа. Вариантом решения данной ситуации может стать индивидуальный подход преподавателя к студенту с ОВЗ, что порой идет во вред другим.
2. Вторая. Вариант, когда требования адаптируются под возможности студента с ОВЗ. В данном варианте должен быть продуман индивидуальный формат проведения опроса «особого» студента, с опорой на его особенности. Реализуя данный подход, необходимо понимание всех участников образовательного процесса.

Вторым наиболее частым вопросом является – взаимоотношения, которые складываются внутри группы в составе с студентом(ами) с ОВЗ. Тут возникает проблема, когда студенты с «особенностями» образуют свою группу и только в ней общаются, не взаимодействуя с остальными. Вариант, когда такой студент один в группе, вопрос принятия-непринятия его остальными членами группы становится еще более сложным. В решении данного вопроса может принять участие преподаватель, но это не всегда носит положительный характер. Так же возможен вариант, когда преподаватель полностью игнорирует сложившуюся ситуацию в группе. Тогда возникает вопрос: стоит ли вмешиваться или не стоит в сложившуюся ситуацию в группе?

Рассматривая данную проблему с точки зрения обучения – это только обучение, минуя воспитательный аспект, то игнорирование данной ситуации становиться ожидаемым. При игнорировании существует вариант, что все решиться само собой, то под действием групповой динамики, в которую входят такие критерии как отношение группы, сам студент с ОВЗ, а также количество студентов-инвалидов на группу и их человеческих качеств.

Рассматривая, что в обучение необходим воспитательный аспект, то решением преподавателя становиться вмешательство в сложившуюся ситуацию. В случае, когда преподаватель принимает активное участие студент-инвалид чувствует поддержку, но с другой стороны это может вызвать негатив и недовольство со стороны других учащихся. Активное вмешательство педагога может принести негативные последствия если он не учитывает особенности межгруппового взаимодействия. Однако бывают случаи, когда педагогу психологически трудно игнорировать такую ситуацию, это вызывает у него дополнительные переживания. В данном варианте, педагогу рекомендуется применять воспитательные мероприятия в группах, где есть студенты-инвалиды [2].

Еще одним из актуальных вопросов является выбор формы индивидуальной работы со студентами. Выделяют следующие формы работы педагога и студента:

1. Индивидуальная учебная работа – консультации. В данной форме педагог дополнительно объясняет пройденный материал или более глубоко изучает материал с студентами, изъявившими желание узнать больше.
2. Индивидуальная воспитательная работа.

Консультации для студента с ОВЗ по вопросам учебы, это возможность установления контакта между педагогом и студентом-инвалидом, а также индивидуализации обучения. На данных консультациях для студента с ОВЗ решаются проблемы, связанные с его особенным темпом усвоения учебной программы. Студенты с радостью идут на контакт в такой форме работы, хоть это и приносит им большую нагрузку. Для педагога при наличии в группе студента с ОВЗ необходимо дополнительно в учебном плане выделять время на индивидуальную форму работы со студентами.

Для студентов-инвалидов одним из запросов индивидуальной работы является так называемый воспитательно-психологический запрос. В данном варианте студенты сами вступают в активный контакт с педагогом, в ходе которого обсуждают самые разнообразные ситуации. Вопросы могут касаться как бытовых аспектов, так и личных вопросов, и взглядов на мир. Данную форму можно считать, как вариант поиска эмоционально-социальной поддержки студента в лице педагога, а вопросы на консультации, касающиеся учебного процесса – формой поиска инструментальной социальной поддержки.

Это приводит к четвертому актуальному вопросу – особенности организации в Вузах психолого-педагогического сопровождения «особой» категории студентов. Студенты с ОВЗ нуждаются в дополнительной помощи для овладения волевой, интеллектуальной, эмоциональной саморегуляцией. Также данные студенты нуждаются в создании и поддержании комфортного психологического климата в группе и в межличностных отношениях. Для решения данных вопросов идеальным решением было бы создание психологической службы в Вузе. Но, к сожалению, в действительности вопросами психологической помощи занимаются педагоги Вуза, не имеющие психологического образования. Таким образом в Вузах со стихийной инклюзией психолого-педагогическое сопровождение или просто решение различных вопросов студентов с ОВЗ приходиться на педагогов-предметников [1].

Перечисленные вопросы актуальны и требуют решения, т.к. с каждым годом растет количество студентов с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях. Таким образом, неподготовленные к инклюзии педагогии в образовательных учреждениях, сталкиваются со множеством проблем при обучении студента-инвалида.

Если правильно организовать совместное образование студента с ОВЗ с остальными студентами, это приведет к повышению эффективности учебного процесса, удовлетворенности учебным процессом всех участников процесса, повышению познавательной активности, повышению уровня социальной интеграции студентов с ОВЗ и личностному развитию всех участников образовательного процесса.

Для достижения полной интеграции людей с ОВЗ от общества необходима психологическая готовность принятия этих людей. Психологическую готовность надо формировать, сама она будет формироваться долго. Реальная практика образования делает совместное обучение лиц с ОВЗ и их здоровых сверстников реальностью и, таким образом, готовит почву для полноценной инклюзии и способствует гуманизации образования и общества в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Л. А., Лебедева А. А., Леонтьев Д. А. Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы II Международной научно-практической конференции. Часть 2. Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции. — Кисловодск: СевКавГТУ, 2009. С. 11—16.
2. Коренева В. О., Чернышева Н. С., Акимова О. И. Доступность высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в рамках инклюзии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 50. – С. 45–51.
3. Михайлова В.П. Проблемы и вызовы высшего инклюзивного образования – взгляд преподавателя // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии / Материалы международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2011. С.187–189.

THE PROBLEM OF TEACHING DISABLED STUDENTS IN UNIVERSITIES

Annotation. This article discusses the problems that arise in people with disabilities when entering higher education institutions. Examples from the lives of real people are given.
Keywords: higher education, inclusion, students with disabilities, accessibility, social issues.

Mezhlumova N.S.
Scientific adviser: Londarenko S.Y., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: natali.mezhlumova@gmail.com

УДК 373.21

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Мельникова Г.В.
Научный руководитель: Матузова И.Г. к.п.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье раскрываются теоретические основы организации музейной педагогики в дошкольном образовательном учреждении. Описываются цели, принципы, функции, этапы осуществления музейной педагогики, анализируются организация и функционирование мини-музеев.
Ключевые слова: музейная педагогика, мини-музей, дошкольное образовательное учреждение.

Вступление. В настоящее время музейная педагогика используется в условиях дошкольных образовательных учреждений в качестве средства воспитания и обучения детей. Она приобретает все большую популярность и распространение.

Само понятие «музейной педагогики» возникло в 80-е годы XIX века в Германии и связано с такими именами, как А. Лихтварк, А. Рейхвен, Г. Фройденталь. Как известно, музей – это то место, где занимаются сбором, изучением, хранением и экспонированием

объектов – памятников культуры, истории.

Живя в эпоху информатизации и технологизации общества, будучи пытливыми и любознательными, современные дети познают окружающий мир с помощью цифровых технологий, которые все же не позволяют в полной мере получить представления о предметах и явлениях окружающей реальности. Поэтому актуальным и обоснованным является использование музейной педагогики, организованной в дошкольном образовательном учреждении как способа развития познавательной сферы ребенка дошкольного возраста.

Цель статьи – проанализировать теоретические основы организации музейной педагогики в дошкольном образовательном учреждении, выявить эффективные способы ее использования в дошкольном образовании.

Основная часть. Одним из основных средств, влияющих на формирование личности ребенка, является развивающая предметно-пространственная среда, организованная в дошкольном образовательном учреждении, которая служит источником приобретения социального опыта и знаний. Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент представлений об окружающем мире и основы взаимодействия ребенка с другими детьми и взрослыми. Поэтому от того, как организована развивающая предметно-пространственная среда зависит всестороннее развитие ребенка, его эмоциональное и психологическое благополучие. Специально организованная развивающая предметно-пространственная среда является инструментом применения музейной педагогики в дошкольном образовательном учреждении, стимулируя познавательную, двигательную, эмоциональную активность дошкольника.

По мнению Н. А. Рыжовой, музей в детском саду — это «интерактивное образовательное пространство, в котором ребенок может действовать самостоятельно с учетом собственных интересов и возможностей» [1]. То есть дошкольник получает возможность действовать свободно, исследовать предметы, делать умозаключения, расширять кругозор, используя разнообразные органы чувств.

Также Н. А. Рыжова определяет такие педагогические функции музеев:

– образовательная, представляющая собой формирование и обогащение слухового, зрительного восприятия, умение усваивать информацию, использовать дидактические материалы, которые расширяют учебную программу;

– развивающая, предполагающая развитие и активизацию мышления, памяти, интеллекта, активного словаря, сенсорно-физиологических структур;

– воспитательная, направленная на формирование личностных качеств, убеждений и взглядов детей, нацеленная на получение не только знаний, но и других форм социального опыта;

– просветительская, в рамках которой осуществляется деятельность по формированию умений и навыков соответствующего осознанного отношения к получаемой информации [2].

Благодаря музейной педагогике ребенок самостоятельно действует с предметами, получает информацию и на основании этого приходит к выводам. Происходит включение ребенка в активный познавательный процесс практического приобретения знаний, которые становятся личным достижением каждого ребенка. Кроме того, с помощью музейной педагогики дети знакомятся с неизвестными им до этого, новыми предметами, что способствует расширению кругозора и представлений об окружающем мире.

В рамках музейной педагогики в детских садах создаются собственные небольшие «мини-музеи», являющиеся частью развивающей среды.

Они имеют следующие цели:

– формирование у детей дошкольного возраста понятия музея;

– развитие кругозора детей, логического и творческого мышления;

– развитие познавательной активности, способностей и деятельности, проектно-исследовательских умений и навыков;

– обогащение развивающей предметно-пространственной среды дошкольных образовательных учреждений новыми формами [3].

Б. А. Столяров, который является одним из ведущих исследователей отечественной музейной педагогики, определил следующие принципы создания детских музеев:

– принцип природосообразности – при создании мини-музея необходимо учитывать психофизические особенности детей разных возрастов, предусматривать требования для развития их творческого потенциала;

– принцип интеграции, который предполагает, что наполнение мини-музея должно быть подобрано с учетом содержания образовательной программы, используемой в дошкольном образовательном учреждении и решать задачи по её реализации;

– принцип гуманизации и партнерства – средствами мини-музея осуществляется поощрение творчества, инициативности, всестороннего развития ребенка в процессе субъект-субъектных отношений;

– принцип интерактивности и деятельности подразумевает, что использование мини-музея предоставляет детям возможность проявить себя в различных видах деятельности (творчество, игры и так далее);

– принцип культуросообразности – ориентация мини-музея в дошкольном образовательном учреждении направлена на знакомство воспитанников с общечеловеческими мировыми ценностями, путем освоения моральных ценностей во время деятельности в музее;

– принцип научности – все объекты мини-музея доступно и достоверно отражают выбранную тематику и объясняют различные процессы и явления;

– принцип разнообразия и динамичности – экспонаты мини-музея имеют различное содержание, форму, размер, отражая при этом разнообразие окружающего мира, а также постоянно обновляются и дополняются с учетом возрастных и индивидуальных потребностей воспитанников;

– принцип регионального компонента – с целью формирования чувства патриотизма и толерантности предусматривается организация работы с детьми по изучению культуры родного края и культуры других народностей, проживающих в нем [4].

Использование технологии музейной педагогики требует системного подхода и осуществляется в несколько этапов.

Первый этап подразумевает работу по постановке целей и задач создания музея в дошкольном образовательном учреждении. Происходит подбор, изучение и анализ научно-педагогической литературы по выбранному направлению, проведение мероприятий, таких как: родительские собрания, анкетирование родителей и педагогов, консультации, индивидуальная работа. Также осуществляется работа по выбору помещения для размещения музея с учетом количества посетителей и экспонатов.

На втором этапе происходит сбор экспонатов и оформление мини-музея с учетом этических и эстетических норм, гигиенических требований, правил безопасности.

Третий этап предполагает разработку перспективного плана и его содержания для ознакомления воспитанников с объектами музея. Оно должно быть разнообразным и включать в себя не только мероприятия с детьми, но и формы работы с родителями, а также проведение праздников, конкурсов, выставок и так далее. Помимо этого, производится выбор экскурсоводов из числа педагогов, дошкольников старшего возраста и их родителей.

На четвертом, заключительном этапе, осуществляется открытие и ведется работа мини-музея по ранее утвержденному плану [5].

Темы и стилистика мини-музеев отличаются большим разнообразием. Они могут включать стилизованную комнату (фольклорную избу), картинную галерею, а могут представлять собой мини-музеи игрушки, музыкальных инструментов, подводного мира, транспорта и так далее.

Воспитанники посещают мини-музеи с большим удовольствием, потому что знают, что в нем они не пассивные наблюдатели, а полноправные участник и процесса. Ведь при подготовке мини-музеев в дошкольных образовательных учреждениях туда можно и нужно включать экспонаты, созданные при непосредственном участии детей и представителей их семьи. Можно сказать, что мини-музей это совместная работа педагогов, воспитанников и их родителей.

Во время деятельности в мини-музее дошкольники могут рассматривать экспонаты, брать их в руки, переставлять по собственному усмотрению. Задача воспитателя поддерживать интерес детей, стремление узнавать что-то новое, находить смысл в объектах музея с целью сохранения и развития познавательного интереса [6].

Организация мини-музея в условиях дошкольного образовательного учреждения предполагает разнообразные формы деятельности, такие как проектная, творческая и исследовательская деятельность, проведение праздников, поиск и сбор новых материалов.

С помощью технологии музейной педагогики ребенок погружается в мир историко-художественного наследия, знакомится с традиционной культурой, постигая её красоту и глубину. При использовании мини-музея, у педагога есть возможность проводить тематические занятия для ознакомления дошкольников с памятными событиями и датами, прививать чувство любви к культурным и природным богатствам родного края, воспитывать патриотические чувства уважения к Родине.

Очень важно развивать у детей чувство прекрасного и умение понимать и ощущать красоты окружающего мира, учить формировать собственное мнение и выражать свое рассуждение. Осуществление образовательной деятельности при помощи музейной педагогики эффективно развивает творческое мышление и восприятие детей, способствуя прогрессу сложности и оригинальности оперирования различными образами [7].

Основной способ получения знаний детьми в мини-музее – деятельность с экспонатами, которая осуществляется самостоятельно, в совместной деятельности, либо в свободной форме. Педагог при планировании воспитательно-образовательной деятельности может включать фрагменты мини музея, либо провести занятие на основе какого-либо музейного экспоната.

Активное участие родителей (законных представителей) в теме применения музейной педагогики в дошкольных образовательных учреждениях говорит об эффективном сотрудничестве семьи и детского сада, позволяет родителям вносить свой вклад в процесс воспитания и обучения детей.

Выводы. Следовательно, организация работы в дошкольном образовательном учреждении средствами музейной педагогики – это результат слаженной работы всех участников педагогического процесса (детей, педагогов, родителей). Он ориентирован на приобщение детей к общекультурным ценностям, обогащение представлений о реальном мире. Музейная педагогика служит методом воспитания духовности, гражданственности, патриотизма и комплексного развития детей. Она является наиболее естественной и эффективной мерой развития в дошкольном детстве, выступает одним из факторов формирования творческих способностей, развития коммуникативных и социальных навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова, М. И. Музейная педагогика в системе дошкольного образования и воспитания / М. И. Безрукова, Н. Н. Волкова // Образование и воспитание. – 2018. – № 3 (18). – С. 9-11.
2. Рыжова, Н. А. Материалы курса «Мини-музей в детском саду как новая форма работы с детьми и родителями»: лекции 1–4 / Н. А. Рыжова. - Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 96 с.
3. Морозова, Е. А. Реализация образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении средствами музейной педагогики / Е. А. Морозова // Социальные трансформации. – 2013. – № 23. – С. 118-123.
4. Абрамова, Р. М. Инновационная деятельность в образовании: музейная педагогика / Р. М. Абрамова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика : сборник научных статей, Москва, 20 апреля 2016 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел», 2017. – С. 240-248.
5. Дубовик, В. В. К вопросу о развитии музейной культуры дошкольников в дошкольном образовательном учреждении / В. В. Дубовик // Молодой ученый. – 2018. – № 3 (189). – С. 195-197.
6. Моисеева, Л. А. Музейная педагогика в детском саду / Л. А. Моисеева // Вестник научных конференций. – 2019. – № 8-1(48). – С. 90-92.
7. Кузькина, Ю. Н. Возможности музейной педагогики в социализации дошкольников в процессе реализации ФГОС ДО / Ю. Н. Кузькина, О. М. Макаренко // Образование и воспитание. – 2021. – № 2 (33). – С. 10-12.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE ORGANIZATION OF MUSEUM PEDAGOGY IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Annotation. The article reveals the theoretical foundations of the organization of museum pedagogy in a preschool educational institution. The objectives, principles, functions, stages of museum pedagogy are described, the organization and functioning of mini-museums are analyzed.
Keywords: museum pedagogy, mini-museum, preschool educational institution.

Melnikova G. V.
Scientific supervisor: Matuzova I.G. Ph.D., Associate Professor
State Educational Institution of Higher Education "Donetsk National University"
E-mail: prostofiona@mail.ru

УДК 371.134:378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

Мурза Д.А.
Научный руководитель: Приходченко Е.И. д. пед. н., профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье рассматривается понятие педагогической диагностики, её цели, необходимость проведения данного вида исследования, выделяются три типа диагностик в работе учителя с детьми и коллективом, описывается характеристика каждого типа, а также представлены правила, которых необходимо придерживаться при диагностировании.
Ключевые слова: педагогическая диагностика, учитель-классовод, индивидуальные особенности, коллектив, личность, методы исследования

Введение. Перед учителем стоит важная задача – воспитать настоящего Человека, разностороннюю личность. Однако, порой так происходит, что воздействуя на всех

учащихся одними и теми же методами и приёмами, педагог не достигает совершенного результата, ведь каждый человек индивидуален, он отличается чем-то от другого, имеет свою особенность, поэтому для лучшего понимания направления воспитательного процесса, грамотного, актуального формулирования задач, целенаправленного процесса развития личности учителю необходимо использовать в своей работе богатое разнообразие педагогических диагностик.

Педагогическая диагностика учителя с обучающимися – это систематическая индивидуальная работа, которая помогает понять качество и степень воспитанности ребёнка. После проведения диагностик педагог анализирует ответы и может сделать коррективы в процессе воспитания определённого ученика.

Очень важно, чтобы учитель знал методику проведения диагностик с детьми и умел их проводить, это поможет ему изучить особенности личности и найти подход к каждому из обучающихся, ведь, чтобы воспитать гармонично развитого человека во всех аспектах, необходимо знать этого человека во всех отношениях.

Цель статьи является в рассмотрении педагогической диагностики в системе воспитательной работы с обучающимися и выявлении наиболее часто используемых методов исследования, позволяющих учителю выделять отдельные качества детей для дальнейшей педагогической работы.

Основная часть. Учитель в начальных классах сейчас - это своеобразный эколог детства, который понимает, что школа не должна являться местом, где учащихся «внедряют» в сферу знаний и где только передаются умения и навыки, идеалы. Компетенция педагога содержится также в том, чтобы воспитывать обучающихся соответственно их полу, возрасту, образовывать у них понимание и ответственность за развитие самих себя, за последствия своих усилий и поведения.

Вне всякого сомнения, одно из важнейших направлений деятельности сегодняшнего учителя-классовода – исследование личности учащихся, которое дозволяет проверять ход и темп психического развития любого школьника, открывать его индивидуальные особенности и вероятные возможности, устанавливать особенности классных коллективов и тем самым научно продуманно заправлять учебно-воспитательным процессом. Эти задачи, занимающие первоочередное пространство в работе учителей, решаются с помощью педагогической диагностики.

Диагностика, которую может осуществлять учитель в работе с классом, – это педагогическое изучение учащихся класса, получение данных об условиях их жизни, особенностях развития, обучения и воспитания.

Другими словами, с помощью диагностических методик педагог получает данные о том, насколько правильно организован педагогический процесс, какой уровень качества обученности и воспитанности детей, а обрабатывая эти данные, с лёгкостью может получить их анализ и оценку, после чего уже может скорректировать учебно-воспитательную работу и спрогнозировать результаты развития педагогического процесса.

Наука выделяет следующие функции диагностики:

- контрольно-корректировочную,
- прогностическую,
- воспитывающую.

Первая, как ясно уже из сказанного ранее, состоит в получении данных и корректировке процесса воспитания; вторая означает предсказание изменений в развитии учащихся в будущем; третья состоит в том, что в процессе диагностирования и в связи с ним учитель имеет возможность оказывать воспитательные воздействия на учеников [1].

Педагогическая диагностика должна ориентироваться на следующие цели:

- внутренняя и внешняя коррекция в случае неверной оценки результатов обучения;
- определение результатов обучения;
- планирование последующих этапов учебного процесса;
- мотивация с помощью поощрения за успехи в учебе и регулирования сложности последующих шагов;
- оптимизация процесса обучения.

Соответственно задачами диагностики являются:

- выявление относительного уровня развития учащихся;
- анализ изменения уровня развития под влиянием определённых воздействий;
- выявление потенциальных возможностей развития [2].

Исходя из вышеизложенного, учитель может реализовывать педагогическую диагностику обучающихся, для сбора информации об условиях их жизни, индивидуальных особенностях, степени развитости, обученности и воспитанности. В своей работе педагог применяет всевозможные варианты диагностики.

Педагог, который ответственно относится к своей работе, также уделяет большое внимание исследованию коллектива, с которым он работает. Чтобы достичь желаемого результата он использует в своей работе диагностики, которые помогают обозначить:

- какой уровень обученности учащихся;
- насколько эффективен воспитательный процесс;
- какой уровень индивидуального развития учащихся и т. п.

Для отслеживания развития обучающихся используется комплекс психологических тестов, подходящих возрастным особенностям ребенка.

Классификация методов изучения личности ученика и ученических коллективов

В зависимости от характера участия школьников в их проведении:

- пассивные (наблюдение, количественный и качественный анализ продуктов деятельности);
- активные (анкетирование, тестирование, социометрические замеры, аппаратно-технические замеры, аппаратно-технические методы и т.д.);

В зависимости от времени проведения:

- одномоточные (анкетирование и т.п.);
- длительные (целенаправленное наблюдение, биографический метод);

В зависимости от места проведения:

- школьные (классные и внеклассные);
– лабораторные.

В зависимости от конкретных задач изучения личности учащихся, стоящих перед учителем:

- не экспериментальные методы (наблюдение, анкетирование, беседа и анализ продуктов деятельности);
- диагностические (количественные – тесты, шкалы; качественные – педагогический консилиум и т.п., смешанные);
- экспериментальные (естественный, моделирующий или лабораторный эксперимент);
- форменные (способ планомерного формирования умственных действий, способ формирования учебной деятельности и т.п.).

Чаще всего педагогами используются при диагностировании следующие методы:

1. Наблюдение.
2. Анкетирование и опрос.
3. Тестирование.
4. Беседы.

5. исследование и воспитание в педагогических ситуациях.
6. исследование товаров деятельности (наброски, проекты, дневники и т.Д.).
7. Обобщение независимых характеристик питомцев.
8. Социометрические.
9. Метод экспертных оценок.
10. Недописанные тезисы.

Учителя используют менее трудоёмкие методы исследования в своей работе с детьми, их краткие характеристики представлены далее.

Наблюдение более всего доступно учителю и дает много сведений об обучающихся, но профессиональное наблюдение должно быть методически грамотно. Наблюдение состоит в сборе, описании фактов, случаев, особенностей поведения учеников. Необходимо, чтобы была выделена цель и объект наблюдения - какие именно качества и особенности хотят изучать. Требуется планировать сроки наблюдения, определить время и способы записи, фиксирования результатов. Рекомендуется вести дневник классного руководителя, где на каждого ученика будет место для записей по мере наблюдения. Наблюдение дает возможность видеть ученика в естественных условиях, что ценно. Но этому методу доступны только внешние проявления поведения, по нему нельзя судить о мотивах поступков [3].

Различные опросы и анкеты дают понимание о личностных качествах, ценностях, отношениях, мотивах деятельности ребёнка. Для составления анкеты необходимо задавать чёткие вопросы в небольшом количестве. Анкета помогает узнать в короткие сроки много информации о детях, без труда проанализировать данные, но всё же ответы могут быть искажёнными и неточными.

Для изучения особенностей личности педагоги применяют также анализ документов, творческих работ детей.

Социометрию используют как для выявления межличностных отношений в группе, так и для обнаружения личностных качеств. В психологической диагностике широкое распространение получил психодиагностический метод, представленный тремя типами методик (тестов). Их особенностью является направленность на измерение качеств личности, которое возможно благодаря стандартизации инструмента измерения, в свою очередь основанной на понятии нормы. Тесты должны также соответствовать требованиям надежности и валидности [4].

Один из достоверных диагностических методов – изучение поведения детей в определенной педагогической ситуации.

В педагогически целесообразную ситуацию можно вложить разнообразное содержание: поставить задачу-ситуацию, провести анализ результатов деятельности учащегося, создать эстетические условия для игры, труда, совместной или учебной деятельности.

Педагогические ситуации по своему характеру бывают естественными (возникают в процессе деятельности и общения учащихся), создаваемыми специально и примерами-ситуациями, взятыми из жизни и предложенными для анализа учащимся. Последние помогают выявить их знания, ценностные ориентации, умение принимать решения. Но они не могут показать, как реально поступит ученик. Поэтому более эффективна ситуация, подготовленная заранее. При этом необходимо обеспечить несколько основополагающих условий: естественность обстановки, искренность и отсутствие у учащихся саморекламы, желание участвовать в предлагаемой деятельности.

Педагогу необходимо применять в работе диагностические методики, что позволяют в результате получить конкретику в планируемом исследовании. Практика показывает, что диагностика имеет непосредственную связь с этапами развития

коллектива и личности. Соответственно этому выделяют три типа диагностики в работе учителя:

- Начальная;
- Корректирующая (текущая);
- Обобщающая (итоговая)

1) Начальная диагностика связана с планированием и управлением классным коллективом. Перед тем, как определить воспитательные задачи, которые будут реализованы в данной учебной четверти или году, классному руководителю необходимо изучить уровень воспитанности ученика. Выделяют три основных варианта начальной диагностики: а) когда коллектив сформирован впервые и классный руководитель тоже незнаком учащимся; б) когда коллектив не новый, а классный руководитель впервые начинает работу с классом; в) когда коллектив и классный руководитель уже работали вместе [5].

2) Корректирующая диагностика проводится для понимания изменений, происходящих в коллективах и обучающихся. Педагог может оценить правильность своих действий относительно детей и коллектива в целом, что помогает усовершенствовать воспитательную работу учителя.

3) В конце каждого учебного года в системе прогнозирования результатов воспитательной работы проводится обобщающая диагностика. Она дает основные данные для коррекции педагогического воздействия в течение следующего учебного года.

Педагогу, при выборе диагностических методик, необходимо обратить внимание на такие важные моменты, как:

– индивидуально-личностные качества ребенка;

– деятельность, поведение и отношение воспитанников;

– формирующее влияние социальной среды, семейного, школьного и классного окружения;

– характер и взаимодействие педагогического воздействия в образовательном процессе.

Работая с диагностическими методиками, классный руководитель должен придерживаться следующих правил:

1. Содержание диагностической методики должно предполагать ожидаемый результат.
2. Диагностика должна носить содержательный характер и создавать широкое поле исследовательской деятельности.
3. Результаты диагностического исследования не должны обсуждаться людьми, не имеющими отношения к делам класса.
4. Не навреди! Результаты (любые) должны служить не во вред, а во благо учащихся класса.
5. По результатам диагностического исследования должны вноситься коррективы и планирование воспитательной работы в классе.
6. Необходимость педагогической диагностики должна учащимся разъясняться. Для изучения детского коллектива классный руководитель может использовать следующие диагностические методики: наблюдение, опросники, проективные тесты, анкеты, сочинения, графические и рисуночные темы и др. [6].
7. Не менее важным правилом является соблюдение процедуры педагогической диагностики:

1. Формулировка целей;
2. Определение критериев, характеристик развития изучаемых свойств личности.

3. Отбор способов (составление диагностической программы).
4. Реализация диагностической программы.
5. Анализ результатов диагностирования.
6. Выделение уровней развития учащихся.
7. Выполнение подсчетов и фиксация результатов.

Итак, классовод на сегодняшний день имеет в педагогической копилке большое разнообразие диагностических методов. Важно уметь ими пользоваться, правильно организовать и оформить результаты своих диагностических исследований.

Заключение. Понять различные индивидуальные особенности детей: что из себя представляет каждый ребенок, на что он способен, как выстраивать с ним взаимоотношения, классовод может благодаря диагностической деятельности в том числе.

Таким образом, деятельность педагога и диагностическая деятельность неразрывны. Разумеется, любому педагогическому вмешательству должна предшествовать диагностика, поэтому учитель обязан владеть педагогической диагностикой, а его знания о диагностике должны сводиться к умению правильно и вовремя применять разработанные специалистами методы.

Работа с результатами диагностики позволяет классоводу спланировать индивидуальный подход к каждой личности и к классу в целом.

Следовательно, современные методы диагностирования в сфере воспитания, образования и развития заставляют двигаться вперёд, позволяют планировать работу педагога с учениками с учётом личностных особенностей и образовательных потребностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция. - М.: Издательский центр “ Академия”, 2002.
2. Воронов Е.А., Классный руководитель как психолог. В журнале “Воспитание школьника” №8, 2001.
3. Жариков Е.С., Крушельницкий Е.Л. Для тебя и о тебе.-М.: Просвещение, 1991.
4. Изучение школьной тревоги младших подростков. В газете “ Школьный психолог” № 42, 1998.
5. Кутнякова Н.П., «Учимся понимать детей: современные модели организации классного коллектива».- Издательство «Феникс», 2008.
6. Лещинский В.М., Кульневич С.В., Учимся управлять собой и детьми: пед. практикум. М., 1995.

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF THE EDUCATION LEVEL OF YOUNGER PUPILS IN THE SYSTEM OF THE TEACHER'S WORK

The article discusses the concept of pedagogical diagnostics, its goals, the need for this type of research, identifies three types of diagnostics in the work of a teacher with children and the team, describes the characteristics of each type, and also presents the rules that must be followed when diagnosing.
Key words: pedagogical diagnostics, class teacher, individual characteristics, team, personality, research methods

E.I. Prikhodchenko
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
E-mail: e.prihodchenko@donnu.ru

УДК 371.68

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Наконечная А.И.
Научный руководитель: Гончарова В.С.:к. искусствоведения, доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. Актуальность проблемы использования компьютерных музыкальных технологий в современном образовании. Использование современных мультимедийных программ, ресурсов Интернета помогает педагогу значительно расширить возможности получения успешного результата. Развитие у детей эмоциональной отзывчивости в связи с музыкальными образами, различными по характеру – это обусловлено спецификой музыкального образа, его возможностью непосредственной передачи разнообразных чувств и настроений.
Ключевые слова: интерес, формирование интереса информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные презентации, музыкальное развитие, музыкальное образование.

Музыка всегда считалась важным средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. А современные научные исследования показывают, что музыкальное искусство оказывает незаменимое влияние на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, улучшается мышление, ребенок становится восприимчивым к красоте искусства и жизни. Музыка выражает общечеловеческие ценности и своеобразие национального менталитета, в котором отражаются весь окружающий мир, и оказывает большое влияние на формирование духовной жизни ребенка, развитие потребности в общении и творческих способностей.

Мир, в котором живет современный ребенок, предъявляет качественно новые требования к школьному образованию. Достаточно сложно представить современную жизнь без использования информационных технологий, таких как аудиоресурсы, мультимедийные презентации, электронные учебные материалы, цифровые учебные ресурсы, образовательное программное обеспечение, онлайн-каталоги и интерактивные доски. Практическое использование информационных и коммуникационных технологий зависит от необходимости повышения качества образования.

Целью данного исследования является рассмотрение особенностей использования информационно-коммуникационных технологий в музыкально-педагогическом общении как возможности формирования интереса младших школьников к обучению музыкальному искусству.

Интерес — от латинского Interest — важно то, что волнует людей. Постоянное совершенствование информационных средств и музыкально-технологического оборудования определило такое направление, как компьютеризация в области музыкальных технологий, в глобальном процессе компьютеризации. Тесная связь между музыкой и технологиями — это гораздо больше, чем просто интересный факт. Музыка является отражением существующей технологии, совершенствование которой постоянно расширяет возможности музыкального выражения. Компьютеризация музыки – новое и популярное явление в жизни современного человека.

Учитывая актуальность проблемы использования информационно-коммуникационных технологий на уроках музыкального искусства в современной педагогике, стоит акцентировать внимание на состоянии этой проблемы при работе с детьми младшего школьного возраста.

Поэтому настоящей проблемой в начальной школе является трудность в пробуждении интереса младших школьников к получению знаний и привлечения их внимания к предмету. Использование современных мультимедийных программ и интернет-ресурсов поможет педагогу в большей степени увеличить возможности на получение удовлетворительного результата. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках имеет ряд преимуществ перед другими техническими методами:

- способствует более эффективной организации познавательной информационно-учебной, экспериментальной и исследовательской деятельности школьников;
- предоставляет возможности для самостоятельной учебной деятельности.

Нельзя не упомянуть о психологическом факторе: современному ребенку гораздо интереснее воспринимать информацию, таким образом, чем с помощью устаревших графиков и таблиц, а для образовательной начальной школы имеет первостепенное значение установление образовательных целей, которые являются одним из результатов школьного образования и воспитания. Уроки становятся более интересными, продуктивными и информативными за счет использования информационно-коммуникационных технологий. Энди Руни отмечает: «Компьютеры облегчают нашу жизнь, они делают многое». Учителю всегда приходилось много визуализировать на уроке.

Сегодня компьютер облегчил утомительную работу учителя и значительно повысил эффективность обучения на уроке по сравнению с классной доской. Конечно, если педагог применяет современные информационно-коммуникационные технологии, то это очень хорошо, но при работе с младшими школьниками нельзя забывать о золотом правиле «Не навреди!»

Сочетание традиционных методов обучения и современных информационно-коммуникативных технологий, в том числе компьютеров, могут помочь решить эту проблему педагогу. Для воспитания и развития музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста, постоянного познавательного интереса перед музыкальными руководителями необходимо решать следующие задачи: сделать организованную музыкально-образовательную деятельность интересной, насыщенной и занимательной, то есть материал должен содержать необычные, удивительные и неожиданные элементы, которые способны вызвать у младших школьников интерес к процессу обучения.

Процесс обучения необходимо организовать так, чтобы дети могли участвовать активно, с энтузиазмом и интересом. Мультимедийные средства помогут решить эту проблему, они позволяют разнообразить процесс приобщения детей к музыкальному искусству, сделать их знакомство с музыкой более ярким и интересным. Помогает

Для урока музыкального искусства можно разработать мультимедийную презентацию и успешно применять как для ознакомления с новым материалом, так и для закрепления и обобщения усвоенного материала.

В то же время для детей компьютеры выполняют несколько функций, таких как учителя, рабочие инструменты, учебные объекты и игровая среда. Для меня недостаточно использовать готовые электронные ресурсы. В начальной школе, прежде чем строить правильный урок, нужно четко продумать: активизация познавательной сферы учащихся, хорошее усвоение ребенком учебного материала, а главное, как это влияет на интеллектуальное развитие ребенка. По этой причине очень важно не злоупотреблять использованием информационных и коммуникационных технологий в классе.

Информационно-коммуникационные технологии должны помочь детям научиться понимать и воспринимать поток больших объемов информации, не нанося ему вреда. Педагог должен иметь в виду, что информационно-коммуникационные технологии являются лишь дополнительным элементом урока и не являются самым важным. При планировании урока педагог должен учитывать все психологические особенности детей

этого возраста. Особое внимание следует уделить тому, где и с какой целью в классе используется та или иная информационно-коммуникационная технология. Поэтому нужно быстро создавать качественные презентации, отвечающие всем современным требованиям учебного процесса школы. Эти презентации основаны на изученных материалах, навыках данного класса и возможностях программы. Кроме того, в этом случае материалы должны быть размещены в правильном порядке с использованием рисунков, фотографий, портретов и заставок.

Например, программы MS PowerPoint могут помочь вам в работе с презентациями, позволяющими создавать интерактивные таблицы. Иллюстрации, прилагаемые к теоретическим материалам, привлекают внимание каждого школьника и способствуют приобретению знаний и навыков. Примеры каждой затронутой темы помогут вам интегрировать полученные знания. Вы также можете использовать программу Hot Potatoes для уроков музыкального искусства. Это программа-оболочка, предоставляющая преподавателям возможность самостоятельно создавать собственные интерактивные задания и тесты для контроля и самоконтроля учащихся без знания языков программирования. Предлагается возможность создания 10 различных упражнений и тестов с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации. Кроме того, можно пользоваться и онлайн-сервис Learningapps [4], с помощью которого разрабатываются тестовые задания, кроссворды, викторины, головоломки, дидактические игры и, конечно же, музыкальное сопровождение. Если ученик ответит правильно, он услышит веселую музыку, а если ответ отрицательный, то услышит грустную музыку (тема музыкального сопровождения зависит от возрастной категории учащихся). Используемые работы и методы помогают учащимся достичь конкретных результатов.

Формируются положительный опыт, восприятие ценности музыки, эстетическое отношение к ней, создающие духовное богатство личности. Слушать и воспринимать музыку означает различать ее характер, следить за развитием образа, то есть по интонации и изменению настроения. Музыку называют «зеркалом души человека», «эмоциональным восприятием», «моделью человеческого чувства» [Теплов Б.М., В.В. Медушевский]; отражает отношение человека ко всему, что происходит в мире, вокруг него и внутри него самого.

В жизни человека очень важную роль призвано сыграть начальное музыкальное воспитание. Оно рассматривается как неотъемлемая часть нравственного воспитания подрастающего поколения в сфере музыкального воспитания, в результате которой формируется общая культура личности.

Музыкальное образование в современном обществе рассматривается не как область, доступная лишь отдельным одаренным детям, а как его неотъемлемая часть общего развития всего подрастающего поколения. Выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский называл музыку мощным средством эстетического воспитания. Он писал: «Умение слушать и понимать музыку – один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания» [5, с. 12].

Процесс музыкального восприятия может включать демонстрацию портретов композиторов, иллюстрации к музыкальному произведению, подборку изображений или видеороликов...

Виртуально, с помощью информационно-коммуникационных технологий дети могут практически попасть:

- в концертный зал;
- изучить творчество композиторов;
- познакомиться с различными музыкальными жанрами, инструментами симфонического и народного оркестра и так далее.

Интересно, что можно наглядно познакомить младших школьников с различными жанрами искусства, такими как драма, балет, опера, и показать не только иллюстрации, но и видеоролики. Мультимедийные презентации позволяют обогатить процесс эмоционально-образного восприятия, пробудить желание многократно слушать музыкальное произведение, запоминать предложенное музыкальное произведение, слушать его длительное время. Зрительное же восприятие изучаемых предметов позволяет быстро и глубоко воспринимать излагаемый материал, разнообразит детские впечатления.

Все, наверное, слышали, а многие и видели грандиозное световизуальное завораживающее представление «Чудо Света. Связь времен» в Петербурге. Использование света, компьютерные 3D графики и анимации сотворили световую проекцию. А теперь представьте, если в кабинете музыкального искусства в формате 3D показать школьникам балет, сказку или любое представление в данном формате. Я думаю, что в волшебной игре света, теней и огней ребята испытают незабываемый восторг и насладятся незабываемой атмосферой предоставляемого материала образовательного процесса.

Организация познавательной деятельности младших школьников является обязательной частью учебного процесса. В результате учащиеся учатся быть более самостоятельными в своих оценках, представлять собственную точку зрения и отстаивать ее. На мой взгляд, самое главное, чтобы у ребенка развивалась его познавательная активность и его мотивация к обучению. И по мере развития этих качеств развивается и мышление.

Без сомнения, обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий является одним из важнейших результатов работы современной школы. Информационно-коммуникационные технологии могут использоваться практически во всех школьных предметах. Важно не забывать об аспекте, который делает занятия действительно поучительными и развивающими.

Использование информационно-коммуникационных технологий в музыкальном образовании детей дает следующие преимущества и помогает решить ряд задач:

- улучшение запоминания пройденного материала;
- повысить познавательный интерес учащихся;
- игровое представление информации на экране вызывает у детей большой интерес;
- характер визуальной информации, содержащейся в мультимедийной презентации, будет понятен младшим школьникам;
- привлечь внимание ребенка движением, звуком, анимацией;
- использовать несколько каналов восприятия, благодаря чему информацию можно привести в ассоциативную форму;
- развивать интерес ребенка к самостоятельному выполнению заданий;
- сделать урок музыкального искусства привлекательным и действительно современным, чтобы реализовать индивидуализацию обучения;
- сделать материал доступным не только для слуховых анализаторов, но и для зрительных анализаторов;
- помогают значительно расширить концептуальный спектр музыкальных тем и сделать их доступными и понятными для младших школьников;
- обогатить методические возможности организации совместной деятельности педагогов и детей с целью вывода ее на современный уровень;
- активизировать потенциал ребенка, способствовать развитию интереса к музыкальной культуре.

Таким образом, XXI век – это век компьютеризации. информационно-коммуникационные технологии глубоко проникли во все сферы деятельности современного человека, от развлечений и отдыха до работы и образования. Могу смело сказать, что современный школьник стал другим, не таким, как одноклассник двадцать лет назад, потому

что я сама представитель молодого поколения. Школьники сегодня полностью поглощены электронным миром.

Информационно-коммуникационные технологии могут быть использованы для реализации планов и модернизации учебного процесса. Использование информационных и коммуникационных технологий также влияет на развитие профессиональных навыков педагогов. Это способствует значительному повышению качества образования и помогает решать важные задачи образовательной политики.

Можно сказать, что использование информационно-коммуникационных технологий на уроках музыкального искусства в начальных классах (в любом уроке) безусловно позволяет сделать следующее: на эмоциональном уровне возникает необходимость организации учебного процесса и повышения эффективности обучения, обеспечения сильной дифференциации обучения и модернизации управления знаниями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Обучение для будущего (при поддержке Microsoft): учебное пособие. М.: Издательско-торговый дом «Русская редакция», 2004.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. [Электронный ресурс]. http://bookfi. org/book/525315
3. Степанова О. Цифровое общество не может быть без цифрового детства. [Электронный ресурс]. www.uchportfolio.ru
4. Сидоров С.В. Возможности веб-сервиса LearningApps.org в преподавании вузовского курса педагогики [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя – URL: http://si-sv.com/publ/2-1-0-271.
5. Рапуто А. Г. Использование в образовательном процессе сюжетного подхода в компьютерных презентациях. // Информатика и образование. – 2008. – No 2.

**FORMATION OF THE COGNITIVE INTEREST
OF THE YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF USING
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN MUSIC LESSONS**

Annotation The relevance of the problem of using computer music technologies in modern education. The use of modern multimedia programs, Internet resources helps the teacher to significantly expand the possibilities of obtaining a successful result. The development of emotional responsiveness in children in connection with musical images that are different in character is due to the specifics of the musical image, its ability to directly convey a variety of feelings and moods.
Key words: interest, interest formation, information and communication technologies, multimedia presentations, musical development, music education.

Nakonechnaya A.
Scientific adviser: Goncharova V.S. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: anastasiafomenko0611@gmail.com

УДК 372.881.161.1

ПРОБЛЕМА ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПУТИ РЕШЕНИЯ

Оливко Н.В.
Научный руководитель: Вергазова Л.Г. к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу обогащения словарного запаса младших школьников в условиях современной начальной школы ДНР. Рассмотрены основные пути решения проблемы, описаны источники и способы обогащения словарного запаса, определены педагогические условия его активизации.
Ключевые слова: словарный запас, младший школьник, активный и пассивный словарный запас, педагогические условия.

Актуальность исследования определяется тем, что в нем основное внимание уделяется разработке одного из компонентов содержания школьного обучения русскому языку, которое предполагает формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России и Донецкой Народной Республики; понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Донецкой Народной Республики, языка межнационального общения; установление позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателей общей культуры и гражданской позиции человека [3].

Поиском путей решения проблемы речевого воспитания наших детей занимаются и донецкие ученые. «Для качественного прорыва, – пишет Л.Г. Вергазова, – необходимо использовать как инновационные, так и доказавшие свою силу традиционные идеи и методы, а главное – вернуть в языковое образование начальной школы принцип природосообразности обучения и здравый смысл» [2, с.53].

Несмотря на огромные усилия педагогической общественности республики, в современной начальной школе проблема речевого развития наших детей – остаётся одной из важнейших. На уроках русского языка часто можно услышать скудные по лексике ответы. У младших школьников возникают трудности с рассуждениями и ответами на вопросы, поставленные учителем. Им часто сложно обосновать свое мнение, привести примеры из жизни, а также грамотно ответить на вопросы по тексту. Учащиеся редко обращаются к произведениям искусства – основному источнику своего словарного запаса, предпочитая Интернет. Вот почему слова иностранного происхождения, заимствованные из компьютерных игр, социальных сетей, прочно вошли в детскую жизнь и речь.

Чтобы свободно владеть устной и письменной речью, ребенку необходим богатый и разнообразный словарный запас. Материалом для устной и письменной речи является лексика, речевые обороты. Немаловажно и умение объединить их в гармоничное целое. Для этого необходимо знакомить детей со словарным запасом родного языка и развивать у них умение составлять предложения из слов для правильного и свободного выражения своих мыслей.

Одним из основных направлений развития речи является обогащение словарного запаса младших школьников, которое следует реализовать при изучении грамматики и орфографии. Таким образом, работа, направленная на развитие речи младших школьников, на обогащение их словарного запаса, является важнейшим аспектом обучения родному языку в школе.

Исследователи определяют словарный запас ребенка как набор слов, которые ребенок понимает и активно использует в общении. Понятие «словарный запас» С.В. Плотникова приравнивает к категории «лексикон», трактуя его как «определенным образом организованную систему знаний о словах, их значениях и правилах употребления в речи» [5].

В научной литературе существует понятие активного и пассивного словарного запаса. Названные понятия М.Р. Львов определяет следующим образом: «Активный словарь учащегося – та часть его словаря, которая используется им в его самостоятельной устной или письменной речи: в диалогах, рассказах, пересказах прочитанного, в сочинениях, то есть без специального задания учителя употребить именно указанные слова» [4]. Пассивный словарный запас учащегося представляет собой набор слов, которые он понимает, но не использует в своей собственной разговорной практике. Однако пассивный словарный запас учащегося не может быть сведен к нулю, так как он постоянно пополняется новыми словами из различных областей науки и жизни, которые могут не понадобиться учащемуся в ограниченных областях его речевой деятельности.

Известный советский исследователь детского речевого развития К.Б. Бархин определил следующие характеристики словарного запаса младшего школьника: в речи ребенка преобладают имена существительные (от 31 до 33% по наблюдениям наших и американских педологов и методистов), что указывает на крайнюю конкретность мышления ребенка. При этом в детском языке почти не встречаются обозначения отвлеченных сложных понятий: например, нет таких слов, как белизна, необходимость, настойчивость и т.п. Из падежей преобладают именительный (почти 41%) и винительный (22%). Глагол в детском языке занимает второе место (около 20%). Однако характер и направление действия ребенок затрудняется передать словом. Из наклонений далеко впереди всех идет изъявительное, на последнем месте ―неопределенная форма глагола. Всего лишь до 4% общего количества слов дают прилагательные. Крайняя бедность качественного анализа выражается и в том, что ребенок определяет известные ему предметы одним как бы окаменевшим эпитетом: трава у него всегда зеленая, земля – черная, тучи – темные. В этом отношении детское описание сильно напоминает фольклор с его застывшими определениями. Поэтому речь ребенка лишена изобразительности – в ней получаются раз навсегда сложившиеся словесные формулы. Приблизительно с шести лет прекращается «смелое словотворчество» ребенка, так восхищающее некоторых наблюдателей; речь его перестает быть своеобразной и становится крайне бедной словами и оборотами. Имеющиеся в лексиконе ребенка 8-10 лет слова отличаются удивительной «зыбкостью» – в представлении ребенка многие из них не получают определенного содержания (например, учащиеся второго класса на вопрос: «Что такое роща?» дают такие ответы: «Это огород»; «Место, где темно»; «Пустое место» и т.д.). Значение слова ими очень суживается до обозначения единичного, известного детям факта: «Ключ – это холодная вода»; «Вода за деревней, под деревом». Один из исследователей говорит по этому поводу так: «Школьный опыт показал, что затруднения, испытываемые детьми младших возрастов при решении арифметических задач, часто возникают не в следствие отсутствия у этих ребят способностей к математике или слабости их навыков в счете, но как результат неполного понимания слов, встречающихся в тексте задачи» [1].

Из вышеизложенного следует, что с первых месяцев пребывания учащегося в школе, после выявления и проверки словарного запаса, необходимо систематически работать над уточнением и последующим обогащением словаря.

Обогащение словаря учащихся – «усвоение тех новых слов, которых школьники ранее не знали вовсе, новых значений слов». В процессе обогащения словаря младших школьников на уроках русского языка Г.И. Сниткина видит «не столько количественное увеличение или расширение словарного запаса речи детей (оно происходит в связи с

приобретением учащимися знаний по всем учебным предметам), сколько качественное его совершенствование, что предполагает воспитание у учащихся внимания к слову и особенно его содержательной стороне, лексическому значению» [6].

В связи с этим для обогащения словарного запаса младших школьников целесообразно использовать не просто любые качественные литературные тексты, а те, которые смогут живо затронуть душу ребенка, пробудить в нем интерес к открытию нового знания, удивить и заставить работать воображение. Одним из не используемых сегодня в достаточной степени сокровищ можно назвать книги, написанные о Донбассе. А ведь именно в них содержится богатейшая лексика, отражающая неразрывную связь языка с историей людей, осваивавших эту землю, прославивших её трудовой и воинской доблестью, заложивших фундамент несгибаемого донецкого характера. В этих книгах содержатся многочисленные группы слов, обладающие специфической национально-культурной семантикой, что в очередной раз подчеркивает яркость и самобытность донецкого края.

Чтобы достичь поставленные цели важно систематически проводить следующие виды педагогической работы: сначала речь детей обогащается новыми словами, а затем эти слова активизируются в ней. Активизация словарного запаса - включение максимально широкого круга слов в речь каждого учащегося, введение слов в предложения, усвоение сочетаемости слов с другими словами, пригодности их употребления в данном тексте. Слово считается активированным, если учащийся хотя бы один раз самостоятельно и правильно употребил его.

Работа по активизации словаря учащихся сложна и требует от учителя определенных усилий и соблюдения ряда педагогических условий. Прежде всего учителем в классе должна быть создана особая атмосфера постоянного внимания, любви, уважения детей к словам учителя и своих одноклассников. Каждого учащегося учителю следует воспринимать как субъекта учебной деятельности (учитель не должен считать себя «хозяином» всего, что происходит на уроке, он должен меньше говорить, а больше слушать, руководить, наставлять). На уроке работу со словами следует организовать таким образом, чтобы вводимые в словарь учащихся слова прорабатывались на протяжении всего урока, а не только на одном его структурном этапе (словарной работе), а также приучать детей к формулированию развернутых устных ответов на поставленные учителем вопросы. Следует использовать известные формы активизации словаря учащихся, проводить такие творческие работы, как сочинение или изложение.

При работе над активизацией словарного запаса учащихся необходимо определить источники пополнения словарного запаса. А это работа со словарями и справочниками, чтение художественной литературы, газет, походы в театр, просмотр телевизора. Не менее важна разговорная обстановка в семье, в кругу друзей, а также школьная работа, живое общение, устная и письменная речь.

Часто учащиеся не понимают простейших слов, не задумываются над значением слова. Следовательно, важно работать над способами обогащения словарного запаса. Для уточнения смысла слова эффективны такие способы, как словообразовательный анализ слова, на основе которого выясняется значение слова, сопоставление слов с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов. Лучшим толкователем значений слова является объяснение значения через контекст, а также выяснение значения нового слова по справочным материалам (по словарям и сноскам в книге для чтения), в отдельных случаях можно пользоваться толковыми словарями. Также можно предлагать рассматривать картинки, предметы, макеты, чучела или действия для работы над обогащением словаря. Кроме того, можно использовать подбор синонимов, антонимов, логическое определение значения слова, речевые разминки, речевые сценки.

Учитывая, что русский язык является одним из самых сложных школьных предметов, с первых уроков нужно стараться воспитывать у детей интерес к предмету и прививать

любовь к нему. Когда ребенок слушает урок, но ему не интересно, он не будет прилагать усилий, чтобы понять и запомнить. Он также не будет участвовать в разговоре. Поэтому его просто нужно заинтересовать, другого выхода нет. Ведь свободное познание начинается с вопросов, которые задает человек себе сам. А процесс свободного познания начинается с удивления.

Что же может быть интереснее, чем место, где ты родился, где живешь ты, твои родные и друзья, где находится школа, в которой ты учишься? Со всем этим связана история твоего края, будущее твоего края, твоего Донбасса. Поэтому для педагогов республики так важно найти эффективные формы и методы обогащения словарного запаса наших младших школьников путем привлечения учащихся к работе с книгами о Донбассе, что и является приоритетной задачей наших будущих научных изысканий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархин, К Б. Развитие речи в начальной школе: метод. пособие для учителей. М.: Учпедгиз, 1936. – 118 с.
2. Вергазова, Л.Г. Педагогика смысла и методика обучения пунктуации в начальной школе // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей IV Международного симпозиума (9-11 июня 2020 г.) / отв. ред. Г. Ю. Богданович, Е. Я. Титаренко. В 2-х т. Том 2. – Симферополь : Издательский дом КФУ, 2020. – С. 52–56.
3. Государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 07.09.2020 г. №119-НП).
4. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников: пос. для учителя / М.Р. Львов. — 2-е изд., перераб. – М.: 2010. – 176 с.
5. Плотникова, С.В. Лексикон младшего школьника и его развитие на уроках русского языка / С.В. Плотникова // Начальная школа. – 2015. - № 10. – С. 92–97.
6. Сниткина, Г.И. Основные направления работы над значением слов в начальных классах / Г.И. Сниткина // Развитие речи младших школьников: сб. науч. Тр. / Отв. Ред. М.Р. Львов. – М.: 2000 – 143с.

THE PROBLEM OF ENRICHING THE VOCABULARY OF YOUNGER STUDENTS: WAYS OF SOLUTION

Annotation. The article is devoted to the topical issue of enriching the vocabulary of younger students in the conditions of a modern elementary school DPR. The main ways of solving the problem are considered, the sources and ways of enriching the vocabulary are described, the pedagogical conditions for its activation are determined.
Keywords: vocabulary, junior high school student, active and passive vocabulary, pedagogical conditions.

Olivko N.V.
Scientific adviser: Vergasova L.G. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: natasha.06091979@mail.ru

УДК 373.2016:17

СФОРМИРОВАННОСТЬ ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ГОРОДА ЕНАКИЕВО

Опанасенко Н.Н.
Научный руководитель: Гридько О.А. к.б.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается роль этического воспитания как средства формирования общей культуры старшего дошкольника. Выделены основные задачи развития этических представлений,

показана роль дошкольных образовательных учреждений в процессе формирования нравственной культуры. Установлены уровни этических представлений детей старшего дошкольного возраста.
Ключевые слова: дошкольник, этические представления, ценности.

В современных условиях глобализации, интернетизации и использования новейших технологий, особое значение приобретает актуальная во все времена проблема нравственного и этического воспитания детей не только в семье и образовательных учреждениях, но и в обществе в целом. Исследования показывают, что современная социально-экономическая и политическая ситуация повлекли за собой изменения в сфере морально-нравственных ценностей и норм поведения в обществе [1]. В нравственном воспитании современных детей появились негативные тенденции: книги ушли на второй план, их место заняли экран телевизора и компьютер. Персонажи сказок, герои мультфильмов, которые смотрят современные дошкольники, не всегда отличаются нравственной чистотой и высокой духовностью. Материальные ценности во многих семьях стали возвышаться над духовными, поэтому на сегодняшний день у детей искажены представления о гражданственности и патриотизме, справедливости и доброте, милосердии и добродушии, правилах и нормах поведения в социуме.

Воспитание у детей этических норм во многом определяет развитие их чувств и поведения. Высокий уровень этических проявлений выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет актуальную значимость воспитания этических норм с самого раннего возраста. Поэтому объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, общества, государства является одной из главных задач в соответствии с Государственным образовательным стандартом дошкольного образования № 287 от 04.04.2018 [2].

Выделяют основные этапы этического воспитания:

первый этап – осознание детьми требуемых этических норм и правил поведения. Без этого формирование заданного типа поведения не может быть успешным;

второй этап – знания должны перейти в убеждения. Ребенку необходимо глубоко осознать именно такой, а не другой тип поведения. Убеждения – это твердые, основанные на определенных принципах и мировоззрении взгляды, которые служат руководством к жизни.

К основным задачам развития этических представлений, решение которых будет способствовать развитию социальной компетентности ребенка, относят [3, 4]:

- смысловое наполнение обобщенных образов – положительных (доброта, честность, щедрость, отзывчивость, скромность, вежливость) и отрицательных (злость, лживость, жадность, хвастливость, жестокость, грубость) человеческих качеств;

- формирование умений различать положительные и отрицательные нравственные качества в конкретных ситуациях бытия, понимать, как каждое моральное качество проявляется в поведении;

- развитие мотивационной сферы: формировать умение давать мотивированную моральную оценку;

- развитие социальных эмоций: эмоциональной чувствительности, понимание других людей и сопереживание им, негативное отношение к аморальным поступкам;

- создание условий для интериоризации нравственных представлений при взаимодействии со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях бытия.

Главная функция педагога дошкольного учреждения по этическому воспитанию как социализирующему фактору состоит в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные

чувства, соответствующие образу жизни, сформировать активную жизненную позицию каждого человека, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях.

Цель работы – определить уровень этических представлений детей старшего дошкольного возраста и предложить способы повышения уровня нравственных качеств.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: установить исходный уровень сформированности социально-этических норм старших дошкольников в условиях ДОУ; предложить способы эффективного развития этических представлений у детей старшего дошкольного возраста, как фактора успешной социализации в современном обществе.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Ясли-сад № 31 «Колобок» общеразвивающего типа города Енакиево». В эксперименте приняло участие дошкольники старшей группы «Гномики» в количестве 24 ребенка.

Определение уровня сформированности этических представлений как составляющей социальной компетентности у детей старшего дошкольника в условиях ДОУ проводилось с помощью методик Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Незаконченный рассказ»; И. Вандвика, П. Экблада «Два дома»; Р. М. Калининой «Сюжетные картинки» [4].

Результаты диагностической беседы по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Незаконченный рассказ» позволили нам выявить стремление дошкольников к проявлению гуманных отношений и осознанию нравственных норм, таких как оказание помощи, отношение к сверстникам, забота о животных, реакция на успех и неудачу других, реакция на эмоциональное состояние других. Так, согласно полученным данным установлено, что 25 % дошкольников от общего количества испытуемых имеют высокий уровень сформированности нравственных качеств, 20 % – средний и 55% дошкольников – низкий уровень (рис. 1).

Результаты диагностики сферы общения старших дошкольников по методике «Два дома» И. Вандвика, П. Экблада показали, что 18% дошкольников от общего количества испытуемых имеют высокий уровень сформированности нравственных качеств, 50 % – средний и 32% – высокий уровень (рис. 1).

С помощью методики Р. М. Калининой «Сюжетные картинки» нами определен уровень овладения нравственными нормами поведения (доброта, уважение, дружба, вежливость, честность) старшими дошкольниками. Дошкольники, осознающие нравственную норму, эмоциональные реакции которых адекватны и ярки, отмечены высоким уровнем нравственных качеств и составили 35 % от общего количества испытуемых. Средний уровень составили 23% дошкольников, которые не стремятся правильно оценивать хорошие и плохие действия, имеют представление о нравственной основе поведения, но не постоянно, а лишь в наиболее комфортных условиях, способствующих этому. Отнесенные к низкому уровню дети (47 %) не имеют представления о нравственном поведении, хотя часто владеют его основами (рис. 1).

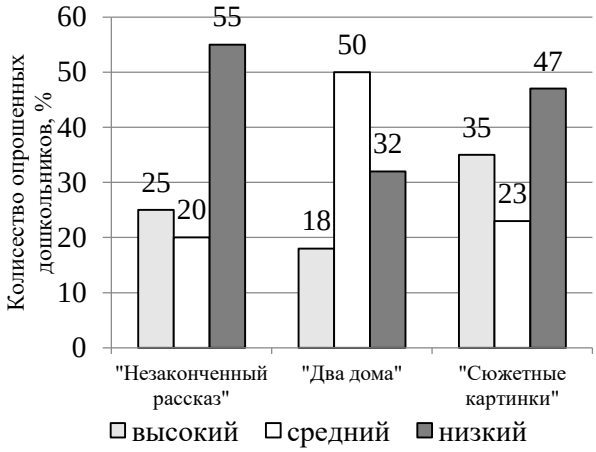


Рис. 1. Результаты диагностики уровня сформированности этических представлений старших дошкольников на констатирующем этапе

Таким образом, полученные данные указывают, что у детей недостаточный уровень осознанности нравственных норм. Следовательно, необходимо проводить работу по воспитанию дошкольников чувства доброты, отзывчивости, щедрости, а также совершенствованию нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Для повышения уровня нравственных качеств дошкольников, нами разработан комплекс мероприятий для эффективного воспитания этических представлений у детей старшего дошкольного возраста, как фактора успешной социализации в современном обществе. Данный комплекс проводился с детьми экспериментальной группы по следующим направлениям: организация работы на занятиях; организация работы в повседневной жизни.

Для формирования этических представлений как составляющей социальной компетентности старшего дошкольника в условиях ДОУ был разработан тематический план по воспитанию этических норм как фактора социализации детей старшего дошкольного возраста, который состоит из десяти занятий, цель которых заключается в уточнении представления дошкольников о нравственных качествах личности; формировании щедрости и доброжелательности; формировании у детей нравственных мотивов поведения, которыми они могли бы руководствоваться в своих поступках.

Для развития социально-нравственных норм детям были предложены сюжетно-ролевые игры, в которых происходило взаимодействие детей между собой, формирование правильного нравственного поведения со сверстниками: «Семья», «Больница», «Магазин», «Парикмахерская» и другие.

Для формирования у детей старшего дошкольного возраста культуры общения была создана картотека игр, которые направлены на развитие навыков конструктивного общения, умения получать радость от взаимодействия с другими детьми и взрослым, умение слушать и слышать другого человека, а также помогают развивать эмоциональную сферу ребенка.

По окончанию комплекса мероприятий для эффективного воспитания этических представлений у детей старшего дошкольного возраста, был организован контрольный эксперимент с использованием тех же диагностических методик, что и на первом этапе исследования.

Сравнительный результат исследования показал, что уровень сформированности нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста по отношению к констатирующему этапу эксперимента значительно повысился. Нами отмечено 73 % детей, у которых сформированы компоненты нравственных качеств, касающихся взаимодействия в коллективе, сострадания, отзывчивости, доброты. Дети этого уровня

осознают смысл нравственной нормы, что соответствует высокому уровню сформированности нравственных качеств. Среди дошкольников, принявших участие в контрольном этапе эксперимента отмечено 27% детей, которые проявляют нравственную основу поведения, но не постоянно, а лишь в наиболее комфортных условиях, не стремятся критически оценивать собственные действия, что соответствует среднему уровню (рис. 2).

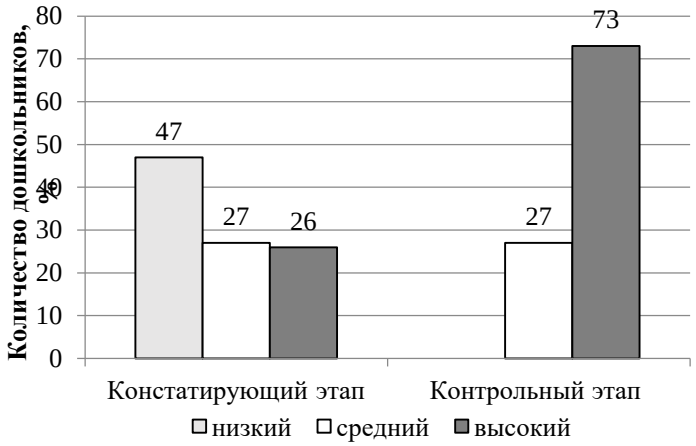


Рис. 2. Результаты уровня сформированности нравственных качеств старших дошкольников

Анализ результатов выявил, что в экспериментальной группе, где социально-нравственное воспитание проводилось систематически в условиях ДОУ, общий уровень развития у детей нравственных ценностей намного выше, чем в контрольной группе.

В ходе проведенной работы мы можем сделать вывод, что все перечисленные формы работы по воспитанию этических представлений у детей старшего дошкольного возраста, как фактора социализации, способствовали повышению уровня сформированности нравственных ценностей у детей дошкольного возраста.

Перспективой дальнейшего исследования является систематическое пополнение материалов практического инструментария, направленного на формирование этических представлений у детей старшего дошкольного возраста, как фактора социализации, а также расширение спектра форм и методов работы с детьми по воспитанию нравственных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузнецова Т.Г. Создание условий для развития нравственных качеств дошкольников с перспективой успешной социализации их в современном обществе / Т.Г. Кузнецова, И.В. Болгова, А.Ф. Новикова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – №3. – С. 126-131.
2. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования № 287 от 04.04.2018 г. – URL: http://mondnr.ru/dokumenty/send/4-prikazy/900-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-na-2015-2017-gg (дата обращения: 22.01.2021).
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – Спб.: Речь, 2004. – 272с.
4. Развитие социальных навыков и умений гражданского поведения у младших школьников: методическое пособие / И.И. Бондарева. – Новгород : Нижнегородский институт развития образования, 2011. – 59 с.

ETHICAL REPRESENTATIONS AND THEIR FORMATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN OF YENAKIEVO CITY

Annotation. This paper examines the role of ethical education as a means of shaping the general culture of an older preschooler. The main tasks of the development of ethical ideas are singled out, the role of preschool educational institutions in the process of forming a moral culture is shown. The levels of ethical ideas of children of senior preschool age have been established.
Key words: preschooler, ethical ideas, values.

Opanasenko N.N.
Scientific adviser: Hrydko O.A., Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: opanasenko_natasha.1989@mail.ru

УДК 373.211.24

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Паламарчук О. В.
Научный руководитель: Надеина Л. Е., старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности. В статье приведены различные точки зрения ученых на проблему формирования познавательной активности, особенности формирования познавательной активности у старших дошкольников, изучена игровая деятельность как средство формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста; приведены результаты опытно-экспериментального исследования, разработана и описана модель формирования познавательной активности старших дошкольников в процессе игровой деятельности.
Ключевые слова: познавательная активность, игра, игровая деятельность, старшие дошкольники, модель.

Проблема формирования познавательной активности у детей дошкольного возраста является одной из самых актуальных в педагогической науке. Повышенное внимание педагогов к рассматриваемой проблеме связано с тем, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы развития будущей личности. Недаром Джон Бредшоу говорил: «Детство – это время, когда перед тобой открыты все двери…». В дошкольном возрасте происходит активное развитие всех сфер личности ребенка, в том числе и познавательной сферы. Однако, эффективность познавательного развития дошкольников во многом зависит от сформированности познавательной активности – стремления ребенка учиться, преодолевая на пути приобретения знаний различные трудности и прилагая максимум волевых усилий, энергии в умственной работе. Формирование познавательной активности является важнейшим условием успешного освоения знаний в различных областях науки. Именно поэтому проблема формирования познавательной активности у детей дошкольного возраста вызывает особый интерес у педагогов дошкольного образования.

Одним из наиболее благоприятных периодов для развития познавательной активности является старший дошкольный возраст – период, когда ребенок, по сравнению с младшим дошкольным возрастом, более осознанно относится к происходящим процессам в окружающей действительности. Кроме того, подготовка к школьному обучению создает благоприятную почву для дальнейшего развития

познавательной активности, ведь для старшего дошкольника все неведомое становится интересным, вызывает любопытство и любознательность, а, значит, активизирует его.

Известными педагогами, такими как Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Е. И. Радина, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и др. установлено, что эффективность формирования познавательной активности во многом зависит от целенаправленного использования игровой деятельности, оказывающей огромное развивающее воздействие на детей. В отечественной и зарубежной педагогике изучением различных форм познавательной активности (любознательности, познавательного интереса) занимались Д. Б. Годовикова, С. А. Козлова, Т. А. Куликова, Н. Г. Маркова и др. Однако, несмотря на наличие достаточного количества исследований по указанной проблеме, вопрос формирования познавательной активности у старших дошкольников остается открытым. И связано это не столько с тем, что с каждым годом разрабатываются новые педагогические технологии, сколько с тем, что меняется общество, повышаются требования к «человеку будущего», изменяются взгляды и мировоззрение молодого поколения на решение различных задач, в том числе познавательных, творческих, исследовательских.

Целью исследования является изучение проблемы формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.

Проблема формирования познавательной активности у детей дошкольного возраста уходит корнями еще в XVII век, когда Я. А. Коменский считал ее ведущей при развитии личности субъекта образования и указывал, что взрослым необходимо стремиться к возбуждению и развитию в детях стремления к познанию и обучению [1]. Великие педагоги прошлых столетий (Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский) определяли познавательную активность как естественное стремление ребенка к познанию. Л. Н. Клименко и М. И. Лисина рассматривают познавательную активность в тесной взаимосвязи с понятием самостоятельность [2]. Такие ученые, как М. И. Лисина, И. А. Боброва, И. А. Чернышев прослеживают тесную связь между познавательной активностью и деятельностью и определяют понятие «познавательная активность» как: состояние готовности ребенка к познавательной деятельности [3]; продуктивную деятельность, которая направлена на формирование стойких познавательных интересов и мотивов [4]; важнейшую составную часть мыслительной деятельности человека [5]. В то же время, И. А. Чернышев рассматривает познавательную активность как свойство личности ребенка, а потому раскрывает ее содержание в образовательной деятельности посредством отношения дошкольника к обучению, стремления овладеть разнообразными способами познания и концентрации волевых усилий, направленных на достижение цели и реализации задач обучения [6].

Таким образом, на основании изучения психолого-педагогической литературы по проблеме формирования познавательной активности у детей дошкольного возраста можно сделать вывод: познавательная активность представляет собой такое качество личности, которое проявляется в стремлении к познанию, определяет стойкий интерес к поиску новых идей и знаний, готовность к поисковой и исследовательской деятельности, инициативность и самостоятельность в ней, выражающееся в положительных эмоциях и рефлексивном самоуправлении, включающем мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты и имеющее различные уровни развития.

Познавательная активность старших дошкольников определяется, прежде всего, адекватностью отношений к выполняемой деятельности, интенсивностью усвоения способов наиболее эффективного достижения необходимого результата, направленностью на практическое использование результатов познавательной деятельности в повседневной жизни. Отличительной особенностью познавательной

активности детей старшего дошкольного возраста является то, что ее основой выступает противоречие между имеющимися знаниями, умениями и навыками, наличным опытом достижения поставленной цели, решения задач и имеющимися средствами достижения результата, умением их правильно определять и наиболее рационально использовать в практической деятельности [7]. В старшем дошкольном возрасте у детей проявляется ярко выраженный интерес в вопросах, рассуждениях и сравнениях, экспериментально-поисковой и проектной деятельности, что способствует формированию познавательной активности.

Одним из условий формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста является правильно организованная игровая деятельность, являющаяся мощным образовательным и воспитательным средством. Принимая участие в игре, дошкольники получают самые разнообразные знания о явлениях и предметах окружающей действительности, познают процессы, происходящие вокруг них. Игровая деятельность сама по себе способствует развитию у детей наблюдательности, способности различать индивидуальные свойства объектов, выявлять их наиболее значимые признаки, способствует развитию любознательности, познавательного интереса, что в совокупности приводит к формированию и развитию познавательной активности. В процессе игровой деятельности у старших дошкольников происходит активное психическое развитие, совершенствуются внимание, мышление, творческое воображение, оказывающие влияние на формирование познавательной активности [8]. Таким образом, целенаправленное использование игровой деятельности способствует развитию познавательной активности у детей.

В современной педагогической практике многими педагогами осуществляется поиск и разработка инновационных, наиболее эффективных комплексов игр, направленных на формирование познавательной активности у детей дошкольного возраста. Отправной точкой для разработки таких игр являются результаты диагностики исходного уровня сформированности познавательной активности у дошкольников. В нашем исследовании диагностика уровня сформированности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста была проведена в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении города Горловки «Ясли-сад № 87 «Журавушка». Для проведения диагностики были использованы:

1. Методика «Древо желаний» (автор В. С. Юркевич), целью которой является изучение познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с использованием картинок и словесных ситуаций [9].

2. Методика «Столкновение интересов» (автор Н. И. Гуткина), целью которой является определение доминирования познавательного или игрового мотива дошкольника [10].

3. Методика «Познавательная потребность дошкольника» (автор В. С. Юркевич, модификация и адаптация применительно к дошкольному возраста Э. А. Барановой), целью которой является выявление наличия, силы и устойчивости познавательной потребности [11].

Результаты диагностики приведены на рисунке 1.

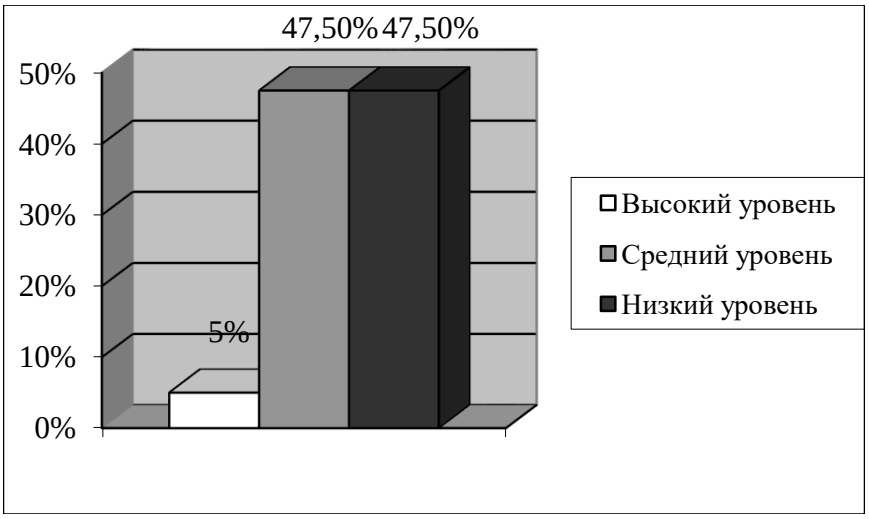


Рис. 1 – Результаты диагностики уровня сформированности познавательной активности у старших дошкольников

Обобщенные результаты диагностики показали, что у большинства старших дошкольников наблюдается низкий и средний уровень сформированности познавательной активности: по методике «Древо желаний» у 47,5% детей выявлен низкий уровень сформированности познавательной активности, у 47,5% выявлен средний уровень сформированности познавательной активности (рис. 1).

При этом, результаты диагностики по методике Н. И. Гуткиной «Столкновение интересов» показали, что у старших дошкольников преобладает игровой интерес (62% дошкольников) над познавательным (38%). Согласно диагностике по методике «Познавательная потребность» (В. С. Юркевич, модификация и адаптация применительно к дошкольному возраста Э. А. Барановой), познавательная потребность у старших дошкольников слабо выражена (57% старших дошкольников).

Таким образом, полученные результаты диагностики говорят о необходимости разработки и внедрения модели формирования познавательной активности у старших дошкольников в процессе игровой деятельности.

В ходе опытно-экспериментального исследования нами разработана модель формирования познавательной активности старших дошкольников в процессе игровой деятельности. В модель включены следующие компоненты: мотивационно-целевой, информационный, содержательный, эмоционально-волевой, действенно-мыслительный, контрольно-оценочный.

С целью формирования познавательной активности старших дошкольников в содержательный компонент модели включен комплекс игр, направленных на формирование и развитие умения описывать предмет, отгадывать предмет по описанию, анализировать предмет по внешним тактильным признакам, группировать предметы по признакам и т.д. Содержательный компонент модели включает дидактические игры (например, «Описываем различные свойства предметов», «Знакомимся с признаками предметов с помощью загадок», «Ищем одинаковые свойства предметов», «Почему овал не катится?» и т.д.), игры со строительным материалом (например, «Какая постройка рассыпалась?»), игры-экспериментирования (например, «Разноцветная соль», «Очищаем воду»), сюжетно-ролевые игры (например, «Мир Вселенной», включающая проведение опытов «Свет и тень», «Тень от солнца», «Указывающий магнит» и др., бесед, чтение художественной литературы).

Разработанная модель формирования познавательной активности старших дошкольников в процессе игровой деятельности построена таким образом, чтобы у

старших дошкольников вызвать интерес к познанию нового, обеспечить детей первоначальными знаниями, стимулировать самостоятельную деятельность, желание осуществлять экспериментальную и исследовательскую деятельность, эффективно влиять на эмоционально-волевую сферу, способствовать активизации мыслительных процессов. Реализация разработанной модели формирования познавательной активности старших дошкольников в процессе игровой деятельности подразумевает создание следующих педагогических условий:

1) организацию образовательного поиска для старших дошкольников в процессе игровой деятельности;

2) создание «ситуации успеха», способствующей формированию познавательной активности старших дошкольников в процессе игровой деятельности;

3) разработку предметно-развивающей среды, способствующей формированию познавательной активности в процессе игровой деятельности;

4) разработку комплекса методов и инструментов, способствующих формированию познавательной активности у дошкольников;

5) создание условий для постановки старших дошкольников в положение исследователей.

Таким образом, познавательная активность является интегративным качеством личности, проявляющимся в стремлении к познанию. Данное интегративное качество определяет устойчивый интерес к поиску новых знаний, готовность к исследовательской и поисковой деятельности, инициативность и самостоятельность в ней. Познавательная активность старших дошкольников выражается, как правило, в положительных эмоциях и рефлексивном самоуправлении, которое включает мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты и имеет различные уровни развития. Опытно-экспериментальное исследование показало, что у большинства старших дошкольников недостаточно сформирована познавательная активность и недостаточно выражена познавательная потребность, игровой интерес преобладает над познавательным. С целью формирования познавательной активности нами разработана модель формирования познавательной активности в процессе игровой деятельности, которая включает воздействие на различные сферы развития старших дошкольников. Реализация разработанной модели в условиях дошкольного образовательного учреждения позволит не только эффективно формировать познавательную активность старших дошкольников, но и всесторонне развивать детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Переводчики Н. П. Степанов, Д. Н. Корольков, А. А. Красновский. М.: Издательство Юрайт, 2020. 440 с.
2. Чанчикова А. А., Фуряева Т. В. Развитие познавательной активности дошкольников в проектной деятельности // Социальная педагогика. 2020. № 2. С. 56-67.
3. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
4. Боброва И. А. Развитие познавательной активности у старших дошкольников // Гуманитарные исследования: педагогика. 2019. № 3. С. 48-50.
5. Коробова Е. В. Формирование познавательной активности студентов экономических специальностей средствами игровых технологий: автореф. дис… канд. пед. наук. М., 2003. 27 с.
6. Чернышев И. А., Цуканов М. В. Проблема развития познавательной активности детей в образовательном процессе // Ученые записки. Научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 3 (19). С.147-150.
7. Нисканен Л. Г. Развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. № 4. С. 11-18.
8. Душкевич А. В. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Международный журнал «Космос человечества». 2020. № 1. С. 11-15.
9. Майборода Н. А. К вопросу о формировании познавательной активности у старших дошкольников

посредством дидактической игры // Молодой ученый. 2020. № 3 (293). С. 438-440. URL: https://moluch.ru/archive/293/66441/ (дата обращения: 01.02.2022).
10. Березина Ю. Ю. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. … канд. пед. наук. М.: 2014. 24 с.
11. Волошена Е. А., Истратова О. Н. Диагностика познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Приволжский научный вестник. 2014. № 9 (37). С. 93-97.

FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF PLAY ACTIVITY

Annotation. In this paper, the problem of the formation of cognitive activity in older preschool children in the process of play activity is considered. The article presents various points of view of scientists on the problem of formation of cognitive activity, features of formation of cognitive activity in older preschoolers, studied play activity as a means of forming cognitive activity in older preschool children; the results of experimental research are presented, a model of formation of cognitive activity of older preschoolers in the process of play activity is developed and described.
Keywords: cognitive activity, play, play activity, senior preschoolers, model.

Palamarchuk O. V.
Scientific adviser: Nadeina L. E., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: marmyletochka@mail.ua

УДК 376.37

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Паназдырь В.В.
Научный руководитель: Кочура Д.А., к.б.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье описаны результаты исследования звукопроизношения, фонематического слуха, слоговой структуры, грамматического строя и связности речи у 11 девочек и 9 мальчиков с общим недоразвитием речи. Средний возраст участников 5,5 лет. Различия в уровне развития речи у детей разного пола оказались не выражены ($0{,}22 \leq p \leq 0{,}82$). При этом дисперсия значений у девочек в большинстве случаев в 2-3 раза выше, чем у мальчиков. Девочки чаще всего выполняют задания на высоком и среднем уровне. Мальчики преимущественно показывают уровень выше среднего и средний, а уровень ниже среднего – реже, чем девочки.
Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи.

Вступление. Искажения слогового состава слова признаны ведущими и стойкими проявлениями в структуре системного речевого нарушения, относящимися к основному диагностическому показателю, который определяет не только наличие недоразвития речи, но и степень его выраженности. Своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для становления полноценной личности ребёнка, а усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе [1–3]. Слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации; слоговая структура слова представляет собой кинетическую артикуляционную программу; на

усвоение этой программы влияют те компоненты, которые содержатся в самой слоговой структуре [2].

В литературе отмечается, что ребенок с нормальным речевым развитием усваивает первые навыки восприятия и произношения слоговой структуры слов уже в процессе лепета. Для детей 2,5 лет нормативным является уподобление гласных, аморфность звуко-слогового контура слова. До 3-летнего возраста можно видеть уменьшение количества слогов, замену труднопроизносимого слова другим шаблонным словом или паузу, чтобы сохранить общий ритм предложения. В незнакомых словах и словах сложной слоговой структуры пропуск слогов или звуков, перестановка звуков и слогов и замена звуков считаются нормативными признаками [3, 4, 5].

К 3 годам все проблемы формирования слогов, без исключения, становятся преодоленными. В этом же году появляется смысл речи, когда ребенок способен оценить правильность и выявить дисгармонию не только своего, но и чужого выражения. Ребенок способен воспроизвести слоговую структуру любой степени сложности [5]. У ребенка с нормой речевого развития добавление, перестановка слогов, сокращения являются одиночными, причем последние доминируют. При этом ударение на слоге сохраняется даже при сокращении слова, слоговой контур слова усваивается интенсивно и без посторонней помощи. Овладение слоговой структурой часто опережает овладение звуковым произношением [4, 5].

В системе языка слоговая структура слова занимает особое место. С одной стороны слоговая структура является частью фонетики, с другой стороны - существует связь между структурными искажениями и семантической недостаточностью у дошкольников. И.А. Сикорский в своих работах указывает, что в рамках овладения речью всех детей можно условно разделить на 2 группы. Первая группа усваивает преимущественно звуковую характеристику речи. Вторая группа преимущественно усваивает слоговую характеристику речи, зачастую допуская искажения в звуковом составе. Наблюдения И.А. Сикорского интересны тем, что они показывают определенную самостоятельность процесса формирования слоговой структуры слова по отношению к овладению отдельными звуками [2, 7]. Таким образом, способность овладевать слоговым составом слова можно выделить как особенность, позволяющую различать различные по характеру нарушения речи. В то же время, существует зависимость освоения слоговой структуры слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных способностей, семантической недостаточности, мотивационной сферы ребенка, от особенностей формирования неречевых процессов: оптико-пространственной ориентации, ритмической и динамической организации движений, возможности к серийно - последовательной обработке информации [8–10]. Несмотря на содержательность материала по развитию детской речи, заключенного в названных работах, эти работы могут быть только в незначительной степени использованы для раскрытия особенностей усвоения слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи, ибо они содержат лишь отдельные замечания по данной проблеме и оставляют открытым вопрос об усвоении слоговой структуры слова в условиях аномального речевого развития. Поскольку влияние индивидуальных особенностей личности на структуру ОНР в литературе освещено недостаточно, ***целью*** данной работы является изучение структуры речевых отклонений у детей разного пола.

Материал и методы исследования. В исследовании приняли участие 20 учеников средней специальной группы для детей с нарушениями речи. Средний возраст участников составил 5,5 лет. У детей имеются нарушения звукопроизношения, связной речи, грамматической стороны речи, фонематического восприятия. Логопедическое обследование проводилось однократно в первой половине дня, в игровой форме. Оценивались связность, грамматический строй, звукопроизношение, фонематическое

восприятие, слоговую структуру слова и некоторые другие характеристики речи по методикам «Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями» Акименко В.М., «Обследование нарушений слоговой структуры слова» Ткаченко Т.А., «Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей с ОНР» Марковой А.К., «Методика обследования звукопроизношения» Ф.Ф. Рау, М.Ф. Фомичёва, «Методика обследования связной речи у детей 5-6 лет» Т.Б. Филичёвой, Г.В. Чиркиной [7–9]. Во всех методиках показатели развития речи оцениваются в баллах по 15-бальной системе. Высокому уровню соответствуют значения 13-15 баллов, выше среднего – 10-12, среднему уровню – 7-9, ниже среднего – 6-8, низкому – 1-5 баллов.

При первичной обработке эмпирических данных использовали стандартные статистические приемы. Учитывая незначительный объем выборки (20 человек), параметрический анализ сочетали с непараметрическим. В качестве показателей положения использовали среднюю арифметическую (M), медиану (Me), моду (Mo), минимальное и максимальное значение (min, max). В качестве показателей вариативности использовали ошибку средней (m), среднеквадратичное отклонение (σ), дисперсию (D), частоту моды (f_{Mo}) (табл. 1).

Таблица 1. Уровень отдельных показателей развития речи у дошкольников с ОНР

Показатели развития речи	Статистические параметры выборки								
	M	m	σ	D	Me	Mo	f_{Mo}	min	max
Слоговая структура слова, баллы	10,4	0,62	2,76	7,62	11,5	12	6	6	14
Звукопроизношение, баллы	11,1	0,66	2,94	8,62	12	9	7	6	15
Фонематический слух, баллы	10,8	0,52	2,31	5,33	11	11	3	7	15
Связность речи, баллы	11,0	0,63	2,8	7,84	12	12	9	3	15
Грамматический строй речи, баллы	8,5	0,38	1,7	2,89	8,5	9	6	6	13
Среднее значение	10,4	0,46	2,06	4,26	10,6	11,2	4	6,8	14

Из таблицы 1 видно, что в подавляющем большинстве случаев средняя арифметическая, медиана и мода практически совпадают. Коэффициент асимметрии для различных показателей развития речи колеблется в пределах $|A| \leq 0,82$, коэффициент эксцесса – в пределах $|E| \leq 2,24$, что указывает на соответствие распределения признаков закону нормального распределения и позволяет для дальнейшего статистического анализа использовать как непараметрические, так и параметрические критерии.

Учитывая низкие значения коэффициентов асимметрии и эксцесса, указывающие на приближение распределения признаков для групп мальчиков и девочек, для сравнения групп использовали двухвыборочный двусторонний t-тест с различными дисперсиями.

Обсуждение результатов. Мнение об относительно более раннем развитии девочек уже стало общепринятым. Обобщенные в таблице 2 и на рисунке 1 результаты позволяют уточнить принятые представления.

Таблица 2. Сравнительная характеристика развития речи у девочек и мальчиков

Показатели развития речи	Статистическое описание групп								Двусторонний t-тест Стьюдента	
	девочки				мальчики					
	M	m	σ	D	M	m	σ	D	t	p
Слоговая структура слова, баллы	10,3	0,95	3,17	10	10,6	0,78	2,35	5,53	2,1	0,82
Звукопроизношение, баллы	10,9	1,09	3,62	13,1	11,3	0,67	2	4	2,12	0,74
Фонематический слух, баллы	10,4	0,81	2,69	7,25	11,3	0,58	1,73	3	2,11	0,34
Связность речи, баллы	10,6	1,1	3,64	13,3	11,3	0,44	1,32	1,75	2,16	0,57
Грамматический строй речи, баллы	8,09	0,59	1,97	3,89	9	0,41	1,22	1,5	2,11	0,22
Среднее значение	10,1	0,79	2,61	6,83	10,7	0,38	1,14	1,3	2,14	0,47

Так, различия в уровне развития речи у детей разного пола оказались не выражены: уровень значимости колеблется в диапазоне $0{,}22 \le p \le 0{,}82$. При этом очевидна различная вариабельность показателей развития речи в двух группах – дисперсия у девочек в большинстве случаев в 2-3 раза выше, чем у мальчиков, а для связности речи – даже в 7 раз (табл. 2). Помимо сказанного, обращает на себя внимание и тот факт, что у группы девочек для четырех показателей из пяти верхний квартиль совпадает с максимальным значением, а у группы мальчиков это характерно только для одного показателя (рис. 1).

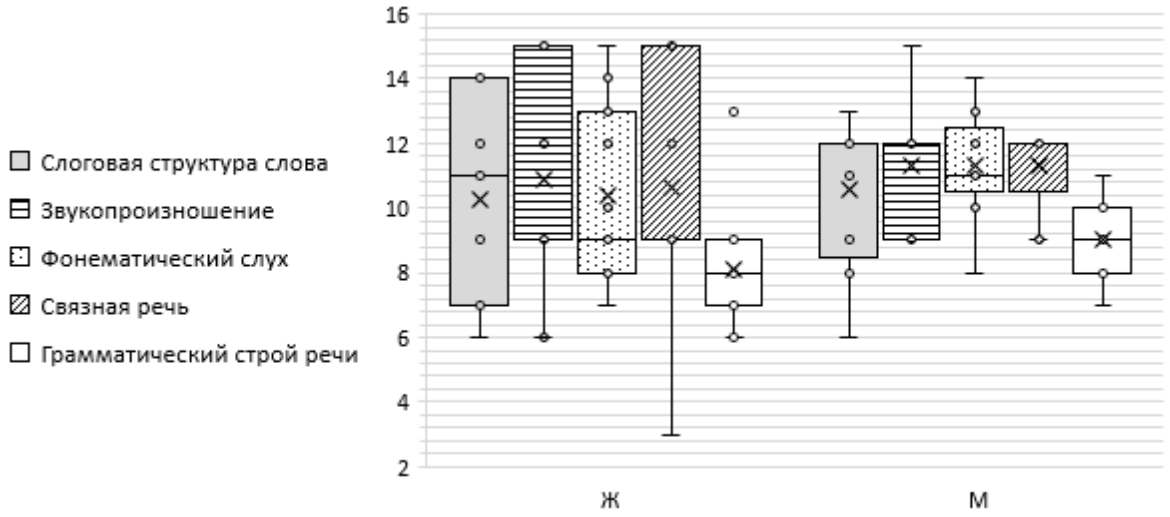


Рисунок 1. Развитие различных характеристик речи у девочек (Ж; n = 11) и мальчиков (М; n = 9) с ОНР: М обозначена крестиком; Me – горизонтальной линией; межквартильный размах – границами бокса; min max – «усами»; отдельные значения – точками

Таким образом, у девочек в большей степени выражена положительная асимметрия распределения значений, т.е. у значительной их части успешность выполнения тестов должна быть больше, чем средняя по группе. И действительно, высокий уровень выполнения тестов характерен для 27-37% девочек и только для 11-22% мальчиков. При выполнении заданий на связность и грамматический строй речи вообще никто из мальчиков не показал высокого результата (рис. 2).

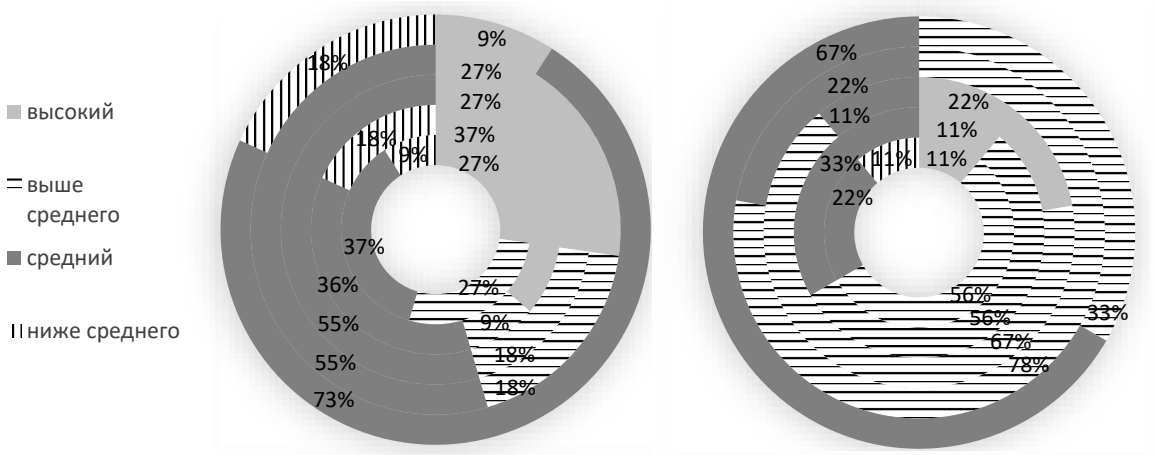


Рисунок 2. Количество девочек (слева; n = 11) и мальчиков (справа; n = 9), выполнивших задания с различной успешностью
От наружного края к внутреннему: Грамматический строй речи. Связная речь. Фонематический слух. Звукопроизношение. Слоговая структура слова

Преобладающая оценка у мальчиков – «выше среднего», при выполнении различных тестов этот уровень показали от 33 до 78% малышей. У девочек оценку «выше среднего» получают только 9–27% группы. В то же время, обращает на себя внимание тот факт, что у мальчиков практически нет оценок «ниже среднего» – ее показали только 11% при выполнении заданий на слоговую структуру слова. Из девочек же такой низкий уровень характерен при выполнении тестов на грамматический строй, звукопроизношение и слоговую структуру для 9–18% группы (рис. 2).

Таким образом, девочки чаще всего выполняют задания на высоком и среднем уровне. Мальчики преимущественно показывают уровень выше среднего и средний, а уровень ниже среднего – реже, чем девочки.

ВЫВОДЫ

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что у мальчиков и девочек с ОНР уровень развития различных характеристик речи в среднем не различается. В то же время, у мальчиков уровень выполнения заданий чаще близок к среднему по группе («выше среднего»), тогда как у девочек вариативность результатов заметней, они сравнительно с мальчиками чаще показывают высокий, средний, ниже среднего результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брауд Т.Е., Бобылова М.Ю., Казакова М.В. Онтогенез речевого развития // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – Т.12. – С. 41–46.
2. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
3. Дубовская Н.А., Стахеева Е.А., Сальникова О.Д. Современные проблемы логопедии // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. – Саратов: "Саратовский источник", 2017. – С. 23-29.
4. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
5. Визель Т. Г. Нейропсихологический анализ грубых нарушений речевого развития // Вестник угроведения. – 2015. – № 3 (22). – С. 95–106.
6. Ягунова К.В, Гайнетдинова Д.Д. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2018. – Т. 63, Вып. 6. – С. 23–30.
7. Акименко Валентина Михайловна: Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. – М.: ФЕНИКС, 2016. – 40 с.
8. Калашникова Т. П., Анисимов Г. В., Савельева Н. А., Довганюк М. В. Патогенетические основы артикуляционной диспраксии у детей дошкольного возраста // Язык русский. – 2015. – № 4. – С. 18–26.
9. Корнев А.Н. Дифференциальная диагностика недоразвития речи у детей (нейропсихологические аспекты) // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. – МПГУ, 2005. – С.43-47.
10. Тонконогий И.М., Пуанте А. Клиническая нейропсихология. – СПб: Питер, 2007. – 528 с.

GENDER PECULIARITIES OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMPROVEMENT

Annotation. The article describes the results of a study of sound pronunciation, phonemic hearing, syllabic structure, grammatical structure and speech coherence in 11 girls and 9 boys with general speech underdevelopment. The average age of participants is 5.5 years. Differences in the level of speech development in children of different sexes were not expressed ($0.22 \leq p \leq 0.82$). At the same time, the dispersion of values in girls in most cases is 2-3 times higher than in boys. Girls most often perform tasks at a high and average level. Boys predominantly show above-average and average levels, and below-average levels are less than girls.
Keywords: preschool children, general underdevelopment of speech

Panazdyr V.V.
Scientific advisor: Kochura D.A., C.B.S.D., associate professor
Donetsk National Univerity
Institute of Pedagogy
E-mail: d.a.kochura@rambler.ru

УДК 331.5-053.6

ПРОЕКТИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧЕНИКОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Подкорчук О.Л.
Научный руководитель: Уманец С.Ф., к.п.н.,старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается метаобразовательный подход в контексте педагогического проектирования. Цель нашего исследования состоит в том, чтобы выявить теоретические, методологические и методические основы проектирования самостоятельной работы школьников по учебной дисциплине.
Ключевые слова: проектирование, метаобразовательный подход, учебная дисциплина.

Вступление. Если рассматривать статус педагогики с более широкой точки зрения, то деятельность педагога (ученого, или педагога-практика) в известном смысле есть работа по обоснованию того или иного педагогического проекта.

С нашей точки зрения наиболее интересно тема «педагогического проектирования» проявляет себя в метаобразовательном пространстве образовательной организации. Метаобразовательный подход в настоящее время успешно разрабатывается в Донецком Национальном университете ученым-педагогом Уманец С. Ф. на кафедре дошкольного и начального педагогического образования и кафедре дополнительного педагогического образования.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы выявить теоретические, методологические и методические основы проектирования самостоятельной работы школьников по учебной дисциплине (на примере, дисциплины «Окружающий мир»). За теоретическую основу нашего исследования взята идея В. В. Краевского о том, что вся научно-педагогическая работа в области педагогики в известном смысле есть работа по обоснованию педагогических проектов. В виду того, что тема исследования обозначена, уточним цель нашего исследования на методическом уровне. Каковы методические приемы и средства, что составляет методическую основу исследования проектирования самостоятельной работы школьников по предмету «Окружающий мир»? Проектируя самостоятельную деятельность учеников в метаобразовательном пространстве, мы исходим из того, что необходимо создать педагогические условия для выявления внутренних механизмов развития школьников, что позволит образовывать человека «нового поколения людей» - творчески мыслящих людей.

Основная часть. Педагогический эксперимент по проектированию самостоятельной работы учеников по учебной дисциплине («Окружающий мир» в 3-м классе) проходил в МБОУ «Школа № 96 города Донецка». Однако прежде чем приступить к описанию самого формирующего педагогического эксперимента с последующим анализом его результатов, дадим краткое описание того, что мы подразумеваем под метаобразовательным пространством. В своей монографии «Метаобразовательное пространство педагогического вуза» ученый-педагог С. Ф. Уманец дает следующее определение метаобразовательного пространства. «Метаобразовательное пространство – это педагогическая действительность, которая включает в себя физическую (объективную) педагогическую реальность и виртуальную педагогическую реальность, существующие и функционирующие одновременно в процессе взаимодействия между собой, результатом чего выступает приращение индивидуальной культуры обучающегося» [9, с.152].

Так, из выше сказанного напрашивается еще одно определение (синонимическое) категории «метаобразовательное пространство». «Метаобразовательное пространство – это педагогическая действительность, где гармонично переплетаются и взаимодействуют между собой деятельностный подход объективной педагогической реальности и мыследеятельностный подход виртуальной педагогической реальности, результатом чего выступает приращение индивидуальной культуры обучающегося» [9, с.153].

Наше понятие «метаобразовательного пространства» имеет две составляющие. Одна – объективная (физическая, предметная реальность), а другая виртуальная (воображаемая реальность). На наш взгляд, такой методологический подход к образовательному процессу позволяет все многообразие педагогических явлений и феноменов рассматривать как целостный процесс в целостном образовательном пространстве – «метаобразовательном пространстве».

Что дает такой теоретико-методологический и методический подход теоретической педагогике? Очень многое. В первую очередь, он дает понимание того, что мир целостен и един. И то, что в науке физическое (предметное) исследуется отдельно, а виртуальное отвергается изначально, как говорят «с порога», или не исследуется вообще, не говорит о том, что его не существуют в человеческой мыследеятельности. Если в теоретическом плане стать на позицию такого авторитетного педагогического подхода, проверенного многолетней педагогической практикой, как деятельностный подход, то мыследеятельностный подход в виртуальном пространстве – это аналог первого (деятельностного похода).

Еще одно наблюдение с точки зрения методологии нашего педагогического исследования. Оказалось, что категория «метаобразовательное пространство» подводит новое методологическое обоснование под все виды педагогик: педагогики общего образования; педагогики профессионального образования; андрагогической педагогики и др. Однако наиболее эффективен этот методологический и теоретико-методический подходы в андрагогической педагогике и педагогике высшего профессионального образования (особенно старшие курсы вуза). Почему? Ответ. Студенты старших курсов (четвертый или пятый), или обучающиеся курсов переподготовки и повышения квалификации (специалисты с солидным педагогическим стажем и жизненным опытом) уже имеют достаточную теоретическую базу в сфере своей профессиональной деятельности. Однако наш педагогический опыт на курсах переподготовки специалистов со стажем в Донецком педагогическом институте по специальности 44.03.01 «Педагогическое образование» позволяет утверждать, что у студентов нет целостного представления об «образе своей будущей профессии». А у преподавателей андрапедагогики (обучаемые по программам переподготовки и повышения квалификации) нет целостного видения своего дальнейшего профессионального роста, так как они сосредоточены на проблемах сегодняшнего дня, не понимая того, что профессиональная действительность – это сумма, интеграция субъективного сегодняшнего профессионального состояния и виртуального – сознательно сконструированного, спректированного и созданного субъектом «своего нового профессионального сюжета». В настоящее время под педагогическим проектированием понимается деятельность по определению условий реализации определенной педагогической системы. Значимость такого подхода, с нашей точки зрения заключается в том, что он позволяет найти педагогические основания образовательной системы, обеспечивающей полноту условий для становления «человека» в педагогическом процессе. Некоторые ученые, например, В. И. Слободчиков, проектирование в образовательном пространстве рассматривается как идеальное построение и практическое воплощение того, что возможно, или того, что должно быть.

Чтобы реализовать на практике педагогический замысел проекта по организации самостоятельной работы учащихся, вся система педагогического проектирования должна удовлетворять ряду принципов: завершенности, конструктивной целостности (полнота структурных элементов проекта), реалистичности (его осуществления в конкретной ситуации), реализуемости (наличие реальных возможностей осуществления) и интерактивности (коррекция в ходе осуществления проекта).

В ходе нашего исследования есть смысл уточнить, исходя из различных определений, понятие «педагогическое проектирование»: как процесс «выращивания» новых способов и технологий педагогической деятельности и мышления (В. А. Болотов, В. И. Слободчиков, В. А. Шайденко). Другое – как предварительная разработка основных этапов предстоящей совместной учебной деятельности педагога и учеников (В.С. Безрукова). Третье – как содержательное и социально-психологическое оформление замысла педагогического проекта (В. А. Сластенин, А. И. Мищенко). Четвертое – как многошаговое планирование (В. П. Беспалько). Мы придерживаемся идеи «педагогического проектирования» В. А. Болотова, при этом, отождествляем его с понятием «изобретение», или «инновация».

Разумеется, что в структурных элементах того или иного педагогического проекта важным элементом является «самостоятельная работа учеников по учебному предмету». В качестве иллюстрации «инновационной» проектной деятельности темы исследования – «самостоятельная работа учеников по учебному предмету». Рассмотрим учебный предмет «Окружающий мир», который предлагается школьникам в начальных классах.

Почему нами был выбран именно этот школьный предмет в структуре начального образования? Это связано с тем, что по широте и многообразию образовательных задач, «Окружающий мир занимает» одно из ведущих мест среди учебных предметов в начальной школе, так как в сферу его изучения входят природные и общественные объекты и явления. Педагогу начальной школы необходимо понимать, что задачи изучения окружающего мира определяются с учетом содержания, проблематики и методов использования естественных и социальных наук.

Ученые С. Ш. Абдуллоева [1], И. В. Валеева [4], У. А. Вереникина [5] считают, что в школьном предмете «Окружающий мир» заложены большие образовательные возможности для разностороннего развития личности школьника. А ученые О. В. Алексеева [2] и С. Б. Барашкина [3] традиционно выделяют такие стороны «развития личности школьника, как духовное, физическое, умственное, психическое и социальное. Однако, чтобы реализовать этот комплекс педагогических задач в условиях современной школы необходимо изменить педагогические подходы к целевым ориентациям в системе образования начальной школы. В настоящее время на первый план выдвигается развивающая функция обучения, в большей степени обеспечивающая процесс развития личности школьника и раскрытие его индивидуальных способностей (наряду с функциями обучения и воспитания). Современные педагогические тенденции в естественнонаучном образовании начальной школы сместились с «формирования» на «развитие (О. В. Алексеева [2])». Эти тенденции коснулись и предмета «Окружающий мир». Мы согласны с мнение ученых педагогов, которые утверждают, что «формирование» по образцу нивелирует личность школьника, так как опосредовано предполагает неадекватные действия педагога вопреки природе ученика [8]. В то время, как наоборот, система образования должна помочь раскрыться духовным силам, зреющим в ребенке, создать благоприятные условия для их раскрытия. Развивающее образование индивидуально ориентировано на каждого школьника, на его реальное продвижение (К. Д. Левин [8]) и в этом большая роль принадлежит самостоятельной работе школьников при изучении школьного предмета.

Напомним, что цель предмета «Окружающий мир» - это разностороннее и гармоничное развитие личности школьника, прежде всего в рамках национальной науки и культуры. Однако без необходимого развития мотивов, потребностей, эмоций, жизненных идеалов школьника, его познавательных, коммуникативных, творческих и других способностей невозможно вхождение в культуру. Над этими психолого-педагогическими проблемами в различных направлениях работает известная плеяда ученых.

Так, в области «психического и личностного развития» школьника, это труды Н. Ф. Виноградовой [6]. В области «развития мышления и сознания» ребенка это работы Е. В. Чудиновой, в области «развития эмоций и творческого потенциала» ученика работают А. М. Пашкова, В. Н. Яроева, И. С. Якиманская.

Учебный предмет «Окружающий мир» - это межнаучная дисциплина, интегрирующая в себе знания других дисциплин: философии, социологии, естествознания, обществоведения, безопасности жизнедеятельности и т.п. В данном случае, говоря о межнаучности учебной дисциплины, мы подразумеваем внешнюю интеграцию научных знаний. Иногда в педагогике метапредметность понимают в узком смысле, как межпредметные связи. Однако, это не совсем корректно, так как межнаучность предполагает взаимные связи между областями науки, а межпредметность – взаимные связи между учебными предметами.

Концепция метаобразовательного пространства, которая в нашем исследовании выступает как методологическая основа нашего научного поиска, выходит за рамки межнаучных и межпредметных связей. Идея концепции метаобразовательного пространства основана на предположении о том, что мир, в котором живет человек – это многомерная, многогранная, многообразная и многовариантная реальность. Погружая учебно-воспитательный процесс учебного предмета «Окружающий мир» в метаобразовательное пространство, педагог преследует цель: смотивировать обучающегося на создание под руководством педагога свой собственный, неповторимый, *индивидуальный учебный продукт*, в данном случае «Древо познания».

Разумеется, что методическая идея «Древа познания» в различных его ипостасях не нова в психолого-педагогических науках, однако, применительно к нашему исследованию новизна «Древа познания» состоит в том, что оно «проектируется», «выращивается», «конструируется», в общем случае «создается» учеником непосредственно в учебно-воспитательном процессе, а именно: на уроках окружающего мира начальной школы в условиях метаобразовательного пространства, и в домашних условиях при выполнении самостоятельной работы над учебными заданиями.

Почему возникла педагогическая идея создания «Древа познания» не в традиционном (знаниево-информационном) образовательном пространстве, а в метаобразовательном пространстве?

Оставаясь в рамках традиционного образовательного пространства, создание обучающимся своего «Древа познания» превращается в банальный ученический проект. А в условиях метаобразовательного пространства проект «Древо познания» превращается в межнаучный образовательный проект.

Сущность концепции метаобразовательного пространства состоит в том, что педагогическая реальность проявляет себя одновременно в двух формах физическая педагогическая реальность и виртуальная педагогическая реальность (метафизическая). Однако дивиденды категории «метаобразовательное пространство» не только в том, что образовательное пространство приобретает статус целостности, а в том, что у школьника изменяется фундаментальная мировоззренческая установка на учебный процесс и жизненные вопросы как целостное явление в виде понятия «жизненный идеал человека».

Это понятие в педагогическую науку в контексте темы исследования было введено С. Ф. Уманец [9].

В нашем исследовании степень сформированности типа «жизненного идеала» школьника определялось уровнем его развития. Конечно, в чистом виде идеалы человека встречаются редко. В данном случае речь может идти только об актуальности того или иного типа идеала у человека (материального, идеального, духовного). Чтобы было удобно работать с идеалами человека как «педагогической категорией», был предложен инновационный вариант ранжирования человеческих идеалов [9. Мы, со своей стороны, лишь адаптировали методику по измерению жизненных идеалов школьников к целям и задачам своего исследования и провели сравнение и корреляцию педагогических диагностик по методике Н. Г. Лускановой и методике ученого С. Ф. Уманца [9].

В итоге, в конечной нашей градации оформилось четыре уровня развития жизненных идеалов школьника: «школьник-созидатель», «школьник-авангард», «школьник-аръергард» и «школьник-дно». Однако, наше педагогическое взаимодействие со школьниками в процессе экспериментальной работы в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Школа № 96 города Донецка» позволило нам отказаться от четвертого уровня развития жизненного идеала школьника (синоним «уровень развития личности школьника на уроках окружающего мира в условиях метаобразовательного пространства начальной школы») в виду своей педагогической несостоятельности. В итоге осталось три рабочих уровня развития личности школьника (три рабочих уровня развития жизненного идеала школьника) на уроках окружающего мира в условиях метаобразовательного пространства начальной школы: «школьник-созидатель» (высокий уровень), «школьник-авангард» (средний уровень) и «школьник-аръергард» (низкий уровень). Суть диагностики «жизненных идеалов» состояла в том, чтобы осуществить первоначальный срез разброса учеников по трем уровням интегрированной шкалы «жизненных идеалов» учеников.

Воображение очень тесно связано с другой способностью обучающегося как *целостное мышление*. К целостному мышлению относят интегральную способность разума к различного рода действиям, таким как: предвидение будущих событий; создания мыслительных установок; планирование и осуществление своей учебной деятельности. Целостной мышление носит сложный системный характер.

Современной научной основой возникновения такой категории как целостное мышление служат данные о строение и функционировании человеческого мозга. К концу девятнадцатого века было установлено, что левое и правое полушария человека выполняют различные функции. Левое полушарие отвечает за устную речь, чтение, письмо, счет. Другими словами, оно «ответственно» за *логическое мышление человека.* Правое полушарие «отвечает» за метафорический смысл речи; пространственные понятия и представления; эмоциональные реакции. Другими словами, правое полушарие «отвечает» за формирование образов и пространственно-системного контента окружающего мира, то есть *образное и интуитивное мышление.*

Началом познания по И. Канту [7] является познание вещи в себе. В этом смысле началом познания служит нечто неизвестное, выходящее за границы имеющегося знания и способов данности явлений в опыте. Вещь в себе в ее объективном значении служило у И. Канта способом обозначения бесконечной и неисчерпаемой сферой непознанного, которая появляется для нас в форме загадки или факта, противоречащего нашим представлениям о мире [7].

Позже этот философский феномен стали называть *воображаемой реальностью***.** Эта философская идея нашла свое педагогическое развитие в теоретических работах по педагогике С.Ф. Уманца [9] и его педагогических экспериментов по развитию личности

школьника на уроках окружающего мира и в ходе его домашней деятельности над проектом «Древо познания».

Исследования физиологов показали, что в норме деятельность мозга характеризуется взаимной дополнительностью друг друга, то есть человеческий мозг работает синтетично: правое полушарие работает с левым, и наоборот. Наше образование, в том числе методика преподавания предмета «Окружающий мир», в основном «эксплуатирует» левое полушарие мозга, то есть нарушается природный баланс человеческого мышления.

С нашей точки зрения образовательный процесс должен основываться на *синтетическом (целостном) мышлении*, то есть таком мышлении, когда рациональное (логическое) мышление взаимодействует с иррациональным (интуитивным) мышлением.

Выводы. Проектирование самостоятельной работы ученика по учебной дисциплине (в данном случае по предмету «Окружающий мир») в условиях метаобразовательного пространства начальной школы оказалось продуктивным и эффективным по развитию его личности, что выявилось при проведении результатов констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уманец С.Ф. Метаобразовательное пространство педагогического вуза: учебно-прогностическая деятельность субъектов педагогического процесса: моногр. / С. Ф. Уманец. – Екатеринбург: Издательские решения, 2020. – 336 с.
2. Абдуллоева С.Ш. Познавательный интерес – интеллектуальная активность школьника // Начальное образование. – 2012. - № 3.- С. 283- 285.
3. Валеева И.В. Развитие познавательного интереса у младших школьников / И. В. Валеева // Начальное образование. - 2012.- С. 29-36.
4. Вереникина У.А. Проектная деятельность как развитие познавательных интересов / У. А. Вереникина // Наука и современность. - 2015. - № 39. - С. 1-4.
5. Алексеева О.В. Окружающий мир. Особенности изучения предмета в начальной школе: учебное пособие / О.В. Алексеева и др. – Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2017. - 144 с.
6. Барашкина С.Б. Развитие поисковой активности младших школьников в процессе решения исследовательских задач в курсе «Окружающий мир». В сборнике: Гносеологические основы образования. – Елец: ИД «Среда», 2017. - С.14-17.
7. Левин К.Д. Динамическая психология / К. Д. Левин; под науч. Ред. А. Н. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2001. – 250 с.
8. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой / Н.Ф. Виноградова. – Москва: Высш. шк. 2008. – 111 с.
9. Кант И. И. Критика чистого разума. – Москва: Соч. 8т. Т.3 – 621 с.

MODERN CONDITION OF YOUTH UNEMPLOYMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION

Annotation. This paper examines the meta-educational approach in the context of pedagogical design. The purpose of our study is to identify the theoretical, Methodological and methdicheskiy basis for designing the independent work of scoolshildren in the educational discipline.
Keywork: design, meta-educational approach, educational discipline.

Podkorchuk O.L.
Supervisor: Umanets S.F. k.p.n., Art. Teacher
Donetsk National University
E-mail: olga_dn1601@mail.ru

УДК 37.017.92

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ВЕКТОР ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Подобедова Н.С.
Научный руководитель: Гончарова В.С. канд. искусств., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о духовно-нравственном воспитании детей дошкольного возраста средствами музыки, а именно возможность научить ребёнка «слушать» и «слышать» музыку, формировать эмоциональное восприятие музыкальных произведений. Используя наглядно-образные методы, словесное объяснение, музыкально-дидактические игры в организованной образовательной деятельности по музыкально-эстетическому воспитанию дошкольников, происходит накопление музыкального опыта детей, развитие воображения и фантазии, желание самостоятельно искать двигательные средства выразительности музыкального образа. Слушание музыки воспитывает добрые чувства, отзывчивость, прививает нравственные качества, способствуя всестороннему и гармоничному развитию личности.
Ключевые слова: дошкольники, слушание музыки, духовно-нравственное воспитание, музыкальное восприятие.

В настоящее время в нашей Республике огромное значение уделяется вопросу духовного воспитания детей. В современном обществе назрела большая проблема – разрушение человека, как личности. Сейчас доминируют материальные ценности над духовными, поэтому у детей искажены представления о добре и зле, милосердии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Дети всё чаще становятся озлобленными, жестокими и агрессивными. Бездуховность, кризис семьи и семейного воспитания, подмена ценностей – всё это делает необходимым вернуть в жизнь ребёнка духовно-нравственные традиции русского народа и мировой культуры, передать, помочь понять, полюбить.

Тема духовно-нравственного воспитания детей описана в работах многих выдающихся педагогов, психологов: К. Ушинского [1], В. Сухомлинского [2], Н. Ветлугиной [3] и др., а также в работах современных педагогов-новаторов С. Ларионовой [4], Б. Ананьева [5], А. Запорожец [6], Е. Бондаревской, И. Волкова, Е. Ильина, С. Лысенковой и многих других.

Великие педагоги считали, что основу духовно-нравственного развития детей нужно закладывать на музыкальных занятиях. Главное, что должен сделать педагог-музыкант, – научить смотреть и видеть, слушать и слышать, создавать «родственное» отношение к произведениям искусства, развивать «любовное внимание».

Главная цель работы музыкального руководителя в том, чтобы все дети полюбили музыку, чтобы она стала для всех необходимостью, духовной потребностью, возможностью переживать эмоциональные образы и уметь самовыражаться.

Цель статьи – обосновать и доказать необходимость и важность использования *слушания музыки* во время организованной образовательной деятельности по музыкально-эстетическому воспитанию дошкольников, с целью всестороннего развития детей, воспитания духовно-нравственной личности в каждом ребёнке.

Огромную роль в духовном воспитании детей играет музыка. «Благодаря музыке в человеке пробуждается представление о возвышенном, величественном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе. Музыка – могучее средство самовоспитания» [7]. Любая музыка имеет духовное начало, выступает как носитель информации. Музыка даёт «толчок» для внутреннего переживания, эмоционального

отклика, фантазии. Это внутреннее чувство вызывает желание передавать музыку в действии, мимике, жестах, в пении и игре, создавать новые художественные образы.

Дошкольники проявляют особенную любовь к музыкальному искусству. Как интегрированный предмет, «Музыкальная деятельность» в детском саду органично объединяет в себе доступные детям виды музыкальной деятельности такие, как слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения, игру на детских шумовых и музыкальных инструментах.

Слушание музыки – один из сложных, но важных этапов работы с дошкольниками на музыкальных занятиях. Проблема состоит в усидчивости ребёнка, его внимании, настроении и настроя на восприятие музыки или новой песни.

Важно формировать у ребёнка именно музыкальное восприятие.

Разнообразный музыкальный материал в полной мере способствует развитию детей, пробуждению интереса к музыке, развитию воображения и фантазии. Необходимо постоянно вызывать положительные, радостные эмоции во время слушания музыки. В дошкольном возрасте в процессе слушания просто необходимы наглядные пособия, картинки, игрушки, которые отвечают содержанию музыки.

При начальном формировании навыков слушания музыки у детей младшего дошкольного возраста применяется инсценировка песни, музыки при помощи игрушек. После показа инсценировки можно предложить детям повторить под музыку простые движения: лошадка скачет, кукла танцует, зайчик прыгает, птичка летает и др.

Развивая навыки узнавания знакомой песни, детям предлагается угадать, что прозвучало, приучая их к тому, чтобы они запоминали мелодию песни и связывали её с названием, основным образом. Дети сначала узнают знакомые песни, слушая их целиком, потом по мелодии, затем по вступлению.

Вместе с наглядно-образными методами следует применять словесное объяснение. Оно должно быть коротким, точным, связанным с содержанием музыки. Например, обратив внимание на длинные и короткие звуки, в песне «Большие и маленькие ноги» музыка В. Агафонникова, музыкальный руководитель объясняет, что сначала идут «ноги большие», потому что шагают великаны, а «маленькими ножками» идут мышки. Обязательно вызывать у детей эмоциональный отклик на музыку.

В старшем дошкольном возрасте для развития музыкального восприятия можно применять метод сопоставления музыкальных произведений, разных по жанру, по характеру. Дети воспринимают и осознают призывный, бодрый, ритмичный характер марша, лёгкую, танцевальную польку, лиричную, ласковую колыбельную. Они должны уметь сделать описание пьесы своими словами, пусть даже самыми простыми (весело – грустно, быстро – медленно).

Навыки музыкального восприятия закрепляются, когда дети под музыку выполняют определённые движения. Например, шагают под звуки марша, идут на носочках под танцевальную музыку, «убаюкивают куклу» на руках. Формированию представлений о жанрах музыки способствует и такой приём: детям раздаются карточки с разными картинками (мальчик марширует, пара детей танцует, девочка укладывает куклу спать). После прослушивания каждой, впервые услышанной пьесы, дети должны поднять соответствующую карточку.

Навыки музыкального восприятия укрепляются и в музыкально-дидактических играх. Они всегда связаны с различением и воспроизведением средств музыкальной выразительности: высоты звуков, тембра, темпа, динамических оттенков, ритма. Например, игра «Догадайся, кто поёт»:

Ребёнок-водящий выходит в центр комнаты и закрывает глаза. По голосу он должен определить поющего. Все дети поют:

«Поиграй-ка, *(имя водящего)* с нами, выходи скорей вперёд,

И с закрытыми глазами догадайся, кто поёт».

Один из детей, по знаку педагога продолжает петь:

«Эту песенку свою я тебе, дружок, пою.

Ты глаза не открывай, ну-ка кто я, отгадай!».

Ребёнок-водящий должен по тембру голоса угадать, кто из детей поёт.

В основе сознательного отношения детей к музыкальному произведению лежит музыкальный опыт. Он накапливается годами. Регулярно, в каждое занятие музыкальный руководитель должен включать слушание музыки, обогащать музыкальный репертуар детей, пополнять его и обновлять.

Многократно слушая пьесы, двигаясь под музыку, разучивая песни, дети со временем обращают внимание на то, что «музыка изменяется». В этом возрасте складываются представления о том, что пьеса может состоять из нескольких частей. Так, они уже сами могут определить, где заканчивается первая – спокойная, певучая часть и где начинается другая – совсем иная по своему характеру. Сведения о музыке всегда должны поддерживаться иллюстрациями.

Сознательное восприятие настроения музыкального произведения, формы и других средств выразительности помогает детям правильно передать образ в движении, песне, игре. Дети должны уметь различать и характер музыки, и форму произведения (вступление, части, фразы), и различные средства музыкальной выразительности (динамические, регистровые, темповые изменения, метроритм).

Дошкольники, в соответствии с характером музыки, согласовывают свои движения с её особенностями, таким образом, они постоянно упражняются в навыках слушания музыки. Постепенное узнавание разнообразия чувств ведёт к тому, что дети в старшей группе знакомятся с юмором в музыке («Клоуны» Д. Кабалевского); с танцевальным жанром (лёгкая, подвижная «Детская полька» Н. Глинки, «Вальс-шутка» Д. Шостаковича, весёлый, быстрый «Гопак» М. Мусоргского).

В старшем дошкольном возрасте необходимо как можно меньше использовать показ, а побуждать детей самостоятельно искать двигательные средства выразительности музыкального образа. С этой целью предлагаются следующие задания:

- послушать музыку;
- определить характер;
- выбрать жанр;
- какой сюжет или картинку ребёнок себе представил;
- описать своё представление (при затруднении педагогу нужно помочь);
- непосредственный показ.

Самая главная задача – научить детей слушать и слышать музыку, не бояться, не стесняться говорить о ней то, что думаешь, чувствуешь. Постараться раскрепостить даже самых «зажатых» детей, учить сопереживать, эмоционально реагировать на характер различных музыкальных произведений.

Выводы. Один из основных видов деятельности на музыкальных занятиях – слушание музыки. Дети не всегда охотно воспринимают музыкальные произведения. В них надо развивать это желание, а также и умение вслушиваться в музыку, воспринимать её, слушать внимательно, не отвлекаясь, и в то же время воспитывать через музыку позитивные чувства, черты характера, умение эмоционально откликаться на музыкальные произведения.

Музыкальный руководитель должен заинтересовать детей, прежде всего, качественным собственным исполнением произведения. Ведь восприятие «живой» музыки нельзя заменить ни одной фонограммой.

Систематическое углублённое слушание музыки способствует тому, что внимание детей становится устойчивее, а они сами – более усидчивыми, улучшается их память,

развивается мышление и возникает желание слушать музыкальные произведения. Важно только, чтобы на занятиях звучала высокохудожественная музыка, доступная и понятная детям.

Именно в дошкольном возрасте закладываются основы музыкального воспитания, эстетического отношения к жизни, основные навыки культуры слушания, которые формируются в этот возрастной период. Слушание музыки в полной тишине от начала до конца является очень важным для развития личности. В отличие от других видов искусства: графики, живописи, скульптуры, архитектуры – музыка имеет временной характер.

Полноценное музыкальное восприятие является необходимой предпосылкой воспитания у детей любви и интереса к музыке, формирования у них музыкального вкуса, развития духовных качеств, нравственного воспитания. Оно обогащает их музыкальные впечатления, опыт. Ведь дети способны воспринимать и более сложные музыкальные произведения, которые пока что не могут ни спеть, ни сыграть на инструменте, ни передать движениями.

Выдающийся композитор и педагог Д. Кабалевский писал: «Музыка станет профессией немногих, но полюбить, научиться слушать её и понимать должны все».

Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста должно направляться на понимание, укрепление общечеловеческих и национальных духовных ценностей, формирование правильных понятий и общепринятых правил, расширение кругозора. Всё это позволит им и сейчас, и в будущем жить светло, радостно, позволит стать достойными гражданами своей Республики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушинский К.Д. Моя система воспитания. О нравственности / К.Д. Ушинский; сост., предисл., коммент. В.О. Гусаковой. – Москва: Издательство АСТ, 2018. – 572, [4+16] с. ил.
2. Сухомлинский В.О. О воспитании / В. А. Сухомлинский; [Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик]. - 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. - 270 с.
3. Ветлугина Н.А. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Ветлугина Н.А., Казакова Т.Г., Пантелеева Г.Н. и др.; Под ред. Ветлугиной Н.А.. – М.: Просвещение, 2009. – 209 с.
4. Ларионова С.А. Нравственное воспитание дошкольников в детском саду: учебно-методическое пособие / Ларионова С.О., Дзацило Ю.А., 2018. – 118 с.
5. Ананьев Б.Г. Воспитание дошкольников / Б.Г. Ананьев. – М.: Спарк, 2010. – 189 с.
6. Запорожец А.В. Воспитание детей в раннем возрасте / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 2010. – 298 с.
7. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.П. Палавандишвили. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

THE ROLE OF MUSIC IN THE MENTAL AND MORAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS

Annotation. The article deals with the issue of spiritual and moral education of preschool children by means of music, namely the opportunity to teach a child to "listen" and "hear" music, to form an emotional perception of musical works. Using visual and figurative methods, verbal explanation, musical and didactic games in organized educational activities for musical and aesthetic education of preschoolers, there is an accumulation of musical experience of children, the development of imagination and fantasy, the desire to independently search for motor means of expressiveness of a musical image. Listening to music brings up good feelings, responsiveness, instills moral qualities, contributing to the comprehensive and harmonious development of personality.
Keywords: preschoolers, listening to music, spiritual and moral education, musical perception.

Podobedova N.S.
Scientific advisor: Goncharova V.S. kand. arts., associate professor
Institute of Pedagogy of the Donetsk National University
E-mail: bohzena@mail.ru

УДК 372.881.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Позднякова Т.Ю.
Научный руководитель: Приходченко Е.И. д. пед. н., профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной статье речь идет об особенностях формирования орфографических навыков у младших школьников. Цель статьи - рассмотреть особенности формирования орфографического навыка у младших школьников на уроках русского языка, даны определения таким понятиям как: навык и орфографический навык. Раскрыты основные вопросы, которые ставит перед собой каждый учитель для достижения орфографической грамотности обучающихся начальных классов. Подводя итог, автор теоретически обоснует комплекс упражнений и дифференцированных заданий, направленных на формирование орфографических навыков у младших школьников.
Ключевые слова: навык, орфографический навык, орфограмма, формирование.

Орфографическая грамотность учащихся – это одна из актуальных проблем, стоящая перед школой на протяжении всего ее исторического развития. Но, несмотря на ее возраст, проблема орфографической грамотности до сих пор не решена и вряд ли может быть решена окончательно. Навыки – «это автоматизированные компоненты деятельности, вырабатывающиеся в процессе ее выполнения» [1,с. 40].

«Орфографический навык – навык сложный, он включает в себя навык письма; умение анализировать звуковой состав слов; умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение применить к ней нужное правило и, наконец, правильно написать орфограмму» [1,с.41].

Для обучения орфографии, по мнению М.Р. Львова, необходимо выявить природу орфографического навыка, вскрыть психолого-дидактические основы его формирования, учитывая роль и место в этом процессе фонетических, грамматических, а также специальных орфографических умений. Необходимо учитывать следующие положения: слух, речедвигательные восприятия, зрение, руководительные ощущения – предпосылки правильного письма, тот опыт, который приобретается для формирования навыка письма.

Учеными-исследователями были выделены основные направления в развитии орфографического навыка [2]. И.И.Срезневский, В.И.Водовозов, Д.И.Тихомиров, Г.М.Дьяченко рекомендуют включать объяснение правописания слов в процессе письма и выделять орфограммы путём подчёркивания.

По мнению В.П.Шереметевского, И.П.Балтона, В.А.Флерова, необходимо запоминание зрительных, слуховых, руко- и речедвигательных образов в их взаимосвязи. Орфографический навык основывается на ряде других навыков и умений, таких, как навык письма букв, умений анализировать слово с фонетической точки зрения, устанавливать его морфемный состав, обнаруживать орфограммы, определять тип орфограммы [2].

Исходя из того, что орфографический навык - это действие сложное, которое формируется на основе целого комплекса знаний и умений, необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент того или иного орфографического навыка.

М.Р.Львов выделяет 6 этапов, которые должен пройти обучающийся для решения орфографической задачи:

- увидеть правописание в слове;
- определить тип правописания: проверяется оно или нет; если да, то к какой теме оно относится, запомнить правило;
- определить метод решения задачи в зависимости от типа (типа) правописания;

- определить «шаги», степени решения и их последовательность, то есть создать алгоритм решения задачи;

- решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия в соответствии с алгоритмом;

- написать слова в соответствии с решением задачи и выполнить самопроверку [4, с.46].

Большое значение для формирования орфографического навыка имеет система упражнений. Она строится, прежде всего, с учетом усложнения условий, в которых протекает формирование навыка

Эффективность в обучении орфографически правильному письму обеспечивается прежде всего соблюдением общедидактических принципов обучения. Кроме того, необходимо соблюдать ряд условий, основополагающих для формирования орфографического навыка и вытекающих из его психофизиологической природы, а именно:

1. Развитие устной речи. Работая над формированием у учащихся умений и навыков, нужно всегда иметь в виду, что в их основе лежит речевая деятельность. Когда учащийся пишет, он отображает на письме звуковой образ слова. Поэтому работа над развитием устной речи – звукопроизношением, орфоэпией, обогащением словарного запаса, грамматическими умениями, умениями рассказывать связно – является важным и необходимым условием формирования орфографического навыка.

2. Сознание. Важное значение для орфографически правильного письма имеет понимание учащимися содержания пишущих. Если учащийся не понимает значение слова или выражения, он не сможет его правильно записать. Следовательно, работа над осознанием значения новых слов и выражений, употребляемых в упражнениях, - следующее условие успешного становления правописания.

3. Развитие внимания. Наглядность. Одним из условий эффективного усвоения любого материала, в том числе орфографического, является обеспечение внимания учащихся в процессе его восприятия. Воспитание внимания вообще имеет чрезвычайно большое значение в учебном процессе, поскольку, по выражению К. Д. Ушинского, внимание есть те единственные двери, через которые в душу ребенка входят явления внешнего мира. Внимание учащихся, прежде всего, привлекает слово учителя и наглядность. На уроках речи к средствам наглядности следует отнести не только зрительную, но и обеспечивающую слуховые и артикуляционные ощущения, то есть демонстрацию произношения отдельных звуков, слогов, слов, а также упражнения в их произношении.

Используя зрительную наглядность – запись слов на доске, плакате, карточке, важно выделять орфограммы цветом или подчеркивать. Записи слов делать четко, аккуратно, добиваясь этого и от учащихся в рабочих тетрадях.

Демонстрацию зрительной и слуховой наглядности важно проводить во взаимосвязи, чтобы учащиеся осознавали связи между звуками и их буквенным обозначением. Поскольку восприятие человека включает такие элементы мышления, как анализ, сравнение, обобщение, то вопросы и задачи, которые задает учитель в связи с ними, должны обеспечивать эти процессы.

Итак, воспитание внимания к орфограмме, участие в восприятии как можно большего количества анализаторов, в том числе и мыслительных процессов, – важное средство эффективности формирования орфографического навыка.

4. Активность в усвоении знаний. Успешность в становлении правописания во многом зависит от того, насколько активно учащиеся включаются в учебную работу еще на этапе объяснения орфографического явления. Более эффективно не самому объяснять подобранный для наблюдений материал, а привлекать учащихся, используя такие методы,

как эвристическая беседа, проблемное обучение, которое позволит с помощью заранее продуманных вопросов и задач провести анализ орфографического явления, подвести детей к выводу – правила правописания. Это обеспечит активность и сознание знаний.

В процессе выполнения орфографических упражнений важно, чтобы учащиеся проявляли понимание сущности орфограмм, могли объяснить, почему следует писать так, а не иначе. С этой целью необходимо постоянно ставить перед учащимися орфографическую задачу, выражающуюся в форме вопроса: «Почему следует писать так, а не иначе?», добиваться доказывания правильности ее выполнения.

5. Самостоятельность. Важным условием, обеспечивающим успех в формировании орфографических умений и навыков, есть самостоятельность при выполнении орфографических задач. Это качество нужно воспитывать равномерно, приучая поначалу без помощи других знакомиться с задачкой, поставленной к упражнению, читать правило правописания перед тем, как делать упражнение, воспользоваться таблицами, орфографическим словарем, то есть научить поначалу без помощи других работать с учебником.

Кроме коллективного выполнения упражнений на доске и в тетрадях, на каждом уроке следует давать упражнения для самостоятельной работы - сначала по образцу, затем по аналогии к выполненной, постепенно переходя к полной самостоятельности.

6. Умение распознавать орфограмму.

Довольно часто в школьной практике происходят случаи, когда правила ученик знает, а пишет с ошибками. Причиной тому, как свидетельствуют психологические исследования, в частности Л. П. Айдаровой, Д. М. Богоявленского, С. Ф. Жуйкова, Р. Я. Журавлевой, есть неумение распознавать орфограмму, то есть неумение соотносить звуковой образ слова с правилами обозначения тех или иных звуков на письме [5].

Если умение распознавать орфограмму не сформировано или сформировано недостаточно, значит, обучающийся не применяет известного ему правила правописания. К примеру, если ученик не почувствует звука [и] после губных и не соотнесет его с правилом, он не употребляет апострофа; если не осознает, что слово Донец - название реки, не напишет его с прописной буквы; не чувствует удлиненности мягкого звука в слове жизни; не осознает, что в слове ле[х]ко обозначение звука [х] является орфограммой и здесь нужно применить правило проверки, не допустить ошибку. Таким образом, умение распознавать орфограмму по ее фонетическим, фонетико-грамматическим или семантическим признакам и соотносить их с соответствующим правилом правописания, действовать по правилу - еще одно важное условие успешного становления орфографических навыков.

7. Система упражнений. Становление правописных умений и навыков – длительный процесс и требует применения системы орфографических упражнений. Важным условием результативности этой системы есть то, насколько учитель понимает требования, предъявляемые к ней, и умеет подбирать виды упражнений в соответствии с этапом формирования орфографического навыка и лингвистической природы орфограмм, формировать умение самостоятельного использования знаний при решении орфографических задач.

8. Повторение изученного. Важное место в системе орфографических упражнений, которые использует учитель, должны занять упражнения на повторение изученного, ведь правописный навык способен утрачиваться, если его не поддерживать.

В школьной практике повторение организуется в начале и конце учебного года, а также в течение года — текущее и тематическое. При этом оно может быть систематическим (последовательно повторяется изученный материал) и попутным (производится в связи с выполнением тех или иных орфографических, лексико-грамматических или грамматических упражнений). Перед повторением в начале учебного

года необходимо выявить, какие знания и умения нуждаются в повторении и закреплении, чтобы планомерно и целенаправленно организовать эту работу. В конце четверти, после изучения отдельных тем, в конце учебного года повторение проводится с целью обобщения и систематизации полученных знаний и усовершенствования орфографических навыков.

Организуя текущее и тематическое повторение, следует принимать во внимание следующие факторы:

а) особенно часто следует повторять недавно усвоенный материал, чтобы обеспечить прочность правописания;

б) упражнения для повторения должны быть систематическими и разнообразными: разные виды диктантов, списывания, творческие задачи, чтобы добиться гибкости в применении знаний, а, следовательно, и прочности орфографического навыка.

9. Контроль и проверка уровня сформированности орфографического навыка. Важным условием, обеспечивающим формирование правописных умений и навыков, является осуществление контроля за их становлением. Существуют разные способы проверки в зависимости от этапа усвоения знаний и формирования умений и навыков.

Это может быть небольшая проверочная работа, рассчитанная на 15 мин. (словарный диктант, выборочный диктант с логической задачей, списывание), которая проводится после изучения какой-либо одной или нескольких взаимосвязанных тем. На итоговом этапе после изучения ряда тем производятся контрольные работы: контрольное списывание с орфографическими задачами, контрольные диктанты с грамматическим, лексическим или фонетическим заданием, изложение.Текущие и итоговые проверки позволяют учителю выявить уровень сформированности знаний, умений и навыков, сделать вывод об эффективности методов и приемов, которые он применял в учебном процессе, своевременно внести коррективы в методику обучения, организовать повторение или закрепление. Проверки приучают учащихся к самоконтролю. Умело проведен анализ контрольных работ, устная оценка успешности учащихся в овладении орфографическими навыками, похвала – стимулы, которые поощряют детей к достижению еще лучших результатов, и учитель должен взять эти приемы на вооружение [4]. Итоговые контрольные работы проводятся 1-2 раза в четверть. Во 2 классе – 3 контрольных диктанта, в 3 – 4 диктанта и 4 изложения. Кроме того, в каждом классе в течение года производятся текущие проверочные работы (6-10).

10. Работа над ошибками. Успешность в формировании правописных умений и навыков зависит от того, как организуется и проводится работа по предупреждению и исправлению орфографических ошибок.

Соблюдение всех условий, обеспечивающих удачливость формирования орфографических навыков, является принципиальным фактором предупреждения ошибок. Однако в силу индивидуальных особенностей детей и ряда других причин (болезнь, пропуски уроков) ошибки все же допускаются, их устранению способствует систематическая и целенаправленная, индивидуальная работа. Текущая проверка тетрадей позволяет выявить уровни становления орфографических умений и навыков, а анализ ошибок – выяснить их причины.

Решение этих задач позволяет осуществить дифференцированный подход в работе над ошибками, а определение типичных ошибок – организовать целенаправленное повторение орфограмм, которые оказались недостаточно усвоенными.

Типичными для учащихся начальных классов ошибки на пропуск, замену, перестановку букв. Причины их могут быть разными: неумение соотносить звуковой слог слова с буквенным обозначением, отставание в умении правильно читать и просто невнимательность. В каждом случае учитель должен точно определить причину, по которой тот или иной ученик допускает эти ошибки, чтобы организовать индивидуальную

и фронтальную работу по их преодолению, используя для этого соответствующие приемы обучения (звуковой анализ, списывание с проговариванием, полуголосное чтение текстов и т.п.).

К исправлению ошибок в ученических тетрадях и в контрольных работах следует подходить дифференцированно. Так, в тетрадях сильных учащихся (обучаются преимущественно на «5» и «4») против строки, в которой допущена ошибка, на поле ставится соответствующее обозначение. В тетрадях средних учащихся (учатся на «4» и «3») слово, в котором допущена ошибка, следует подчеркнуть и также вынести на поле соответствующее обозначение. В тетрадях слабых учащихся учитель исправляет ошибки.

Организуя работу над ошибками, учитель объясняет, что означают сделанные обозначения, и предлагает исправить ошибки самостоятельно, подумать, на какие правила они допущены, подобрать и записать по несколько (3-4) слов на эти правила. Слабые ученики выписывают слова, в которых были допущены ошибки, и выполняют индивидуальные задания в соответствии с вложенными в тетради картами. Таким же образом проводится работа над ошибками при выполнении контрольных диктантов и проверочных работ.

Такая организация работы над ошибками дает возможность воспитывать орфографическую зоркость, а осуществление дифференцированного подхода подтягивает слабее общего уровня. Начиная со 2 класса учителю необходимо вести систематический учет ошибок. Для этого следует завести специальную тетрадь, в которой по вертикали (слева) записывают фамилии учащихся, по горизонтали (сверху) – орфографические темы. После проверки против фамилии ученика, допустившего ошибки на те или иные правила, проставляется знак (- или +). Определив в результате этого наиболее типичные ошибки, учитель должен организовать работу над ошибками, направленную на их преодоление. Эффективность такой работы зависит от правильного установления причин, своеобразного «диагноза». Так, одна и та же ошибка, например обозначение безударной «е», может иметь разные причины: один ученик не умеет определять ударение, другой – корень, третий – не умеет подбирать проверяющее слово. Только учет каждого частного случая в отношении каждого ученика позволит организовать индивидуальную работу, поскольку фронтальная в этом случае не будет иметь нужного эффекта.

Работа над ошибками должна проводиться в течение 5-6 уроков, поскольку орфографический навык за 1-2 урока не формируется, включать как индивидуальные задачи, так и фронтальные, направленные на осознание действий по правилу. После этого проводится проверочная работа, результаты которой позволяют судить об успехах в формировании орфографического навыка, а при необходимости и продолжить повторение со всеми учениками или индивидуально.

Успешность в обучении орфографии зависит также от требовательности учителя к рабочим тетрадям. Аккуратность записей, соблюдение каллиграфических норм и вообще требований единого речевого режима – важный фактор формирования правописания. Отметим далее, что важным условием формирования орфографических умений является вариантность дидактического материала, подобранного с учетом типичных затруднений учащихся в применении орфографических правил. И, наконец, воспитание учащихся, которое осуществляется в ходе формирования орфографических умений, также является необходимым условием успешной работы с учащимися по орфографии [5].

Подводя итоги, следует отметить, что при работе над формированием орфографических умений, нужно опираться на принципы русской орфографии, возрастные особенности обучающихся, используя в работе различные методы, формы работы, приёмы и виды упражнений. Если в учебнике, по которому работает учитель, не предусмотрены алгоритмы по применению орфографического правила, то это должен восполнить педагог. Поэтому при знакомстве с новым правилом нужно составлять

алгоритм по его применению. Использовать этот алгоритм при работе с тренировочными упражнениями, доводя до автоматизма. Также, стоит вести мониторинг формирования орфографического умения у обучающихся, с целью дальнейшего планирования работы по правописанию. Целенаправленно и систематически вести работу по формированию орфографических умений у младших школьников. Качество обучения младших школьников орфографии и формированию навыка зависит от развития средств, методов и форм, применяемых в процессе обучения, от эффективности контроля учителя за ходом и качеством формирования орфографического навыка и закрепления изученного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жедек, П.С.,Тимченко М.И. Списывание в обучении правописанию [Текст] /П.С.Жедек, М.И.Тимченко// Начальная школа. – 1999. – № 8. – С.23
2. Жуйков, С.Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников / С.Ф. Жуйков. – М.: Просвещение, 2015. – 140 с.
3. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М., 2008. – 256 с.
4. Романова, В.Ю. Русский язык в начальной школе: контрольные работы, диктанты, изложения [Текст] / В. Ю. Романова, Л.В. Петленко. – М.: Вентана – Граф, 2018. – 272с.
5. Шевель, Е.А. Электронный журнал: И 1 Сентября. – [Электронный ресурс]. – 2003. Режим доступа: https://urok.1sept.ru/articles/100384.

FORMATION OF SPELLING SKILLS IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Annotation. In this article we are talking about the peculiarities of the formation of spelling skills in younger schoolchildren. The purpose of the article is to consider the features of the formation of spelling skills in younger schoolchildren in Russian lessons, definitions of such concepts as: skill and spelling skill are given. The main questions that each teacher sets for himself to achieve spelling literacy of primary school students are revealed. Summing up, the author theoretically justifies a set of exercises and differentiated tasks aimed at the formation of spelling skills in younger schoolchildren.
Keywords: skill, spelling skill, orthogram, formation.

Pozdnyakova T. Y.
Scientific adviser: Prikhodchenko, E. I., doctor of pedagogical Sciences. Ph. D., Professor
«Donetsk National University»
E-mail: tanyatatiana73@gmail.com

УДК 378

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Полянская С.В.
Научный руководитель: Дзундза А. И., д.п.н., профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация: Статья посвящена проблеме моделирования предметно-пространственной среды в дошкольной организации. Презентовано средство формирования математических способностей у детей старшего дошкольного возраста – уголок «Математический калейдоскоп» как элемент развивающей среды. Предложено содержательное наполнение уголка: дидактические игры, развивающие игры, видеотека. Раскрыты формы работы: викторины, конкурсы.

Ключевые слова: дошкольное образование, предметно-пространственная среда, математическое образование дошкольников.

Актуальность проблемы. Ознакомление с величиной является одной из важных задач сенсорного и умственного развития детей дошкольного возраста. Умение ребенка обозначать величину, давать ей соответствующее название необходимо не только для познания свойств каждого объекта в отдельности, но и для понимания отношений между ними. В Концепции математического образования Донецкой народной Республики сказано, что изучение математики способствует всестороннему развитию личности, формированию логического, пространственного, алгоритмического и других типов мышления, навыков умственного труда, научного мировоззрения, влияет на результат обучения другим дисциплинам. Поэтому качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе и является одним из важнейших факторов развития государства [1].

Одним из принципов государственного образовательного стандарта дошкольного образования является необходимость реализации компетентностного подхода к развитию личности ребенка, сбалансированность знаниевой (приобретенные знания, умения и навыки) и личностной (сформированность интересов, личностных качеств и волевого поведения ребенка) составляющих обучения и воспитания [2].

В типовой образовательной программе дошкольного образования «Растим личность», в разделе познавательного развития детей дошкольного возраста ставится задача формирования элементарных математических представлений, первичных представлений об основных свойствах и отношениях объектов окружающего мира: форме, цвете, размере, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени [3].

В научно-педагогической литературе исследуется общекультурный, мировоззренческий потенциал математики для гармоничного развития личности [4]. Ученые-педагоги под математическим развитием дошкольников понимают наличие качественных изменений в познавательной деятельности ребёнка, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций. Многочисленными исследованиями подтверждается, что у детей дошкольного возраста можно формировать научные, хотя и элементарные, начальные математически знания. При этом обращается внимание на то, что при выборе форм, и способов обучения необходимо опираться на возрастные возможности ребёнка; создавать условия, которые будут наиболее благоприятные для формирования определенных знаний и умений на том или ином возрастном этапе [5].

Многие известные педагоги А.В. Белошистая, В.В. Данилова, М.Ю. Стожарова, Л.П. Стойлова, М.А. Фидлер, М.И. Флейлах, О.А. Фунтикова и др. рассматривают проблему формирования у детей понятия о величине, как ключевого компонента в усвоении элементарных математических представлений, которое способствует расширению представлений о свойствах предметов, развитию навыков дифференцирования свойств, умения выделять их из множества других.

По мнению А.В. Белошистой, под величиной понимают такие свойства предметов, которые поддаются количественной оценке. Количественной оценкой величины называют измерением. Процесс измерения предполагает сравнение данной величины с некоторой мерой, принятой за единицу при измерении величин этого рода [6].

Отечественные педагоги в области дошкольного воспитания А.М. Леушина, Л.С. Метлина указывали на необходимость обучения детей, начиная с дошкольного возраста, измерению общепринятыми мерами [7].

М. Монтессори считала, что к разным видам измерениям следует привлекать детей уже с 5-6 лет. Их легко познакомить с метром и научить обращаться с ним. По мнению педагога, семилетние дети должны научиться измерять сантиметровой линейкой и

дециметром линии, стороны квадрата, прямоугольника; метром длину и ширину класса, длину дорожки в саду или грядки на огороде, они должны уметь нарисовать в тетради линию определенной длины, отмерить доску, полоску бумаги указанного размера и др. Она знакомила детей со следующими мерами: метром, дециметром, сантиметром,- рекомендовала учить измерять руками, шагами, чашками, стаканами, ложками [8].

Овладение элементарными способами измерительной деятельности, влияют на умственное и математическое развитие дошкольника. Все представления, формирующиеся у детей в процессе измерения, взаимосвязаны друг с другом. Измерение наполняет их определённым содержанием, которое непосредственно помогает детям освоить математические понятия.

Цель. Обосновать необходимость моделирования предметно-пространственной среды формирования математических представлений в ДОУ. Раскрыть особенности проектирования уголка «Математический калейдоскоп» как элемента предметно-пространственной среды.

Основная часть. Используя рекомендации по созданию предметно-пространственной среды, мы учитывали следующие: данная среда должна быть содержательной, насыщенной, легко трансформируемой, полифункциональной, а главное – доступной. Созданная среда строится на таких компонентах как: предметное содержание, пространственное организационное изменение. Рассмотрим подробнее, что относится к предметному содержанию.

Предметное содержание – это те предметы, игры, с которыми ребенок самостоятельно, со сверстниками или под руководством педагога играет, различные по содержанию игры: дидактические по тематике, занимательные головоломки, сказочные обучающие пазлы. Очень нравится детям созданные педагогами учебно-методические пособия такие как «Математические ступеньки», «Математический металофон». Часто используются математические сказки, загадки, математические стихотворения. Использование различного оборудования такого как веревочки для измерения длины, стаканчики с мерками, ленточки, камешки, каштаны.

Важным условием для создания математической, развивающей среды является принцип развивающего образования, так как он направлен, прежде всего, на развитие личности дошкольника и осуществляется через решение задач, которые основаны на преобразовании информации. Все это позволяет детям дошкольного возраста проявить личную самостоятельность и активность, а в дальнейшем предполагает перспективу саморазвития, самоактуализации ребенка.

С детьми старшего дошкольного возраста необходимо развивать самостоятельность, самоорганизацию в обучении, умение проводить самооценку своих достижений, самоконтроль и самопознание. Ребенок появляет интерес к проблемам, выходящим за рамки личного опыта, что находит отражение в среде группы, в которую вносится содержание, расширяющее личный опыт ребенка.

Свою работу по формированию математических представлений у детей мы начали с организации математического уголка «Математический калейдоскоп». Содержательное, предметное наполнение уголка осуществляли с активным участием детей, что способствовало созданию у них положительного отношения к материалу, интереса, желания играть, тем самым постигать новое, закреплять уже известное, развиваться. Создавая уголок, использовали картинки, рисунки детей с геометрическими фигурами разных по величине и цвету, цифры, сюжетные картинки с героями из детской литературы, выполняющими математические действия, делению на равные части, взвешиванию и т.п. Одним из задач стало подбор игрового материала для математического уголка согласно программе «Растим личность» и возрастным возможностям развития детей. Доступно в уголке разместили достаточное количество

разнообразного занимательного материала, чтобы каждый ребенок группы мог выбрать ту игру, которая его заинтересовала. Все наполнение содержательно-практической части уголка «Математический калейдоскоп» для формирования математических представлений составлялось согласно разделу величина в методических рекомендациях к программе «Растим личность» и собственный педагогический опыт.

Для формирования представлений о величине предметов в математическом уголоке разместили: блоки Дьенеша; комплект больших пособий, различных по величине, подключили картонные трафареты предметов; бросовый материал; дидактические пособия М. Монтессори (например, «красные штанги», «розовая башенка», «коричневая лестница», «цветные цилиндры», «блоки с цилиндрами-вкладышами»). Дополнили пособиями на сопоставление длины, высоты, ширины, на измерение размера водянистых и сыпучих веществ; весы и предметы для сопоставления их веса; относительные мерки, линейки и предметы, для измерения длины.

Пособия математического содержания предусмотрены для разных (индивидуальных и совместных) игр с другими ребятами. Действенно усваивать математические задачи, связанные с исследованием величины, может помочь занятные пособия, находящийся на стенке. Это калоритные линейки, герои сказок.

Нами были разработаны познавательные математические альбомы, в которые мы собрали такие игры «Во садули, в огороде», цель: закреплять умение детей сравнивать 2 предмета по длине путем приложения, воспитывать внимание и выдержку, «Нарядим Золушку на бал», цель: закреплять умения детей сравнивать предметы по длине и находить равные, упражнять в завязывании ленточек, «В гостях у сороки», цель: закреплять умения детей сравнивать два предмета, контрастные по высоте, пользуясь приемом приложения, воспитывать заботливое отношение, желание играть в коллективе и т.д.

Большим интересом у детей пользуются игры, сделанные своими руками: «Сколько шагов у зайчика, медведя», «Собери дом для великана и лилипутика», «Ателье для маленьких» и другие.

Для организации детской работы мы пользуемся различными развивающими играми, дидактическими пособиями, материалами, которые могут «потренировать» ребят в установлении отношений, зависимостей. Соответствие игровых и познавательных мотивов в данном возрасте определяет, собственно то, что более удачным станет процесс знания в обстановке, требующей сообразительности, познавательной энергичности, самостоятельности ребят. Применяемые материалы, пособия и игры содержат идею «неожиданности», «проблемности». При разработке игр разной направлении предусматривается имеющийся навык детей, так как игры могут организовывать всевозможные варианты поступков.

Разновидности познавательных игр бывают сюжетные двухмерные – «Магазин», «В розысках сокровищ», «Лесная прогулка». По мере освоения данных игр, вводятся больше занимательных задач. Данные игры предполагают использование нового, занятного, ещё не известного ребенку материалом. Ключевая задача воспитателя: создать внимание к проявлению самостоятельности в играх, поддержанию и предстоящему развитию у ребят внимания, интереса к занятным математическим играм. Нужно доступно изъяснять критерии игры, знакомить с совместными способами поступков. Малыши довольно отлично усваивают игровые воздействия, методы и расклады к заключению задач. Рекомендовано вместе выступать как с одним ребенком, и с подгруппой ребят. Делать простые проблемно-поисковые истории в общей игровой работой с детьми, но не забывать принимать во внимание их возрастные особенности.

Создавая математический уголок придерживались идеи моделирования предметно-пространственной, развивающей среды в обеспечении логико-математическое развития

детей старшего возраста, которое отвечает современным требованиям, опираясь на грамотно построенную и оснащенную предметно-развивающую среду. Инновационная и практическая значимость такого подхода заключается в моделировании современной развивающей среды, которая способствует развитию познавательной активности, логического мышления, стремления к самостоятельному познанию и размышлению.

Мы с группой воспитателей создали видеотеку презентаций и мультфильмов с математическим содержанием. Существует очень много, прекрасно продуманных, мультфильмов. С их помощью дети осваивают математику в дошкольном возрасте: «Лунтик. Математика для малышей», «Учимся складывать числа», «38 попугаев», «Удивительная стройка. Учимся считать».

В математическом уголке мы организовываем разнообразные формы деятельности: соревнования «Кто быстрее определит длину дорожки», конкурсы «Самый точный», викторины «В стране величины», математические развлечения «Математический хоровод» и т.д.

Отметим, что основной задачей педагога это создание интереса к проявлению самостоятельности в играх, поддержанию и дальнейшему развитию к занимательным математическим играм. Данная задача является основным условием построения развивающей среды в дошкольных учреждениях любого типа является реализация идей развивающего образования, так как развивающее образование направлено, прежде всего, на развитие личности ребенка и осуществляется через решение задач, основанных на преобразовании информации, что позволяет ребенку проявлять максимальную самостоятельность и активность; предполагает перспективу саморазвития ребенка на основе познавательно – творческой деятельности.

Создание в группе уголка с наличием математического материала дает наиболее продуктивный и положительный результат, если учитывать выше представленные рекомендации: дети учатся рассуждать; обосновывать ход своих мыслей, поиск решения задач; находить не один, а несколько способов решения проблемных математических ситуаций, которые перед ним ставятся. У детей появляется желание занимать своё свободное время не только развлекательными играми, но и играми, которые требуют внимания, применения знаний, логических приемов мышления, т.е. умственного напряжения и интеллектуального усилия. Поэтому к началу их обучения в школе формируется стремление достигать результата и уверенность в своих силах.

Активность ребенка в условиях обогащенной развивающей среды стимулируется свободой выбора деятельности. Ребенок играет, исходя из своих интересов и возможностей, стремления к самоутверждению; занимается не по воле взрослого, а по собственному желанию, под воздействием привлекших его внимание игровых материалов.

Такая среда способствует установлению, утверждению чувства уверенности в себе, а ведь именно оно определяет особенности личностного развития на ступени дошкольного детства.

Вывод. Одной из важных задач дошкольного учреждения является создание современной предметно-пространственной среды, которая обеспечит в полном объеме воспитание и развитие личности ребенка дошкольника, позволит ему развивать и реализовать свои способности. Созданная среда является фактором модернизации дошкольного образования, обязательным компонентом воспитательно-образовательного процесса.

Всестороннее развитие личности дошкольника обусловлено проявлением непосредственной любопытностью, любознательностью, индивидуальными возможностями. Овладение способностью познавать увиденное, услышанное, эмоционально откликаться на различные явления, события в жизни, а так же стремление

ребенка к творческому отображению своего накопленного опыта, восприятия и познания в играх, общении, рисунках, поделках.

Моделирование и внедрение в образовательно-воспитательный процесс в ДОУ предметно-развивающей среды не только положительно влияет на развитие математических представлений, но и способствует гармоничному развитию личности ребенка. Мы приходим к выводу о необходимости обогащать образовательную среду в ДОУ такими математическими элементами, которые бы стимулировали познавательную, двигательную и иную активность детей и способствовали математическому развитию каждого ребенка в целом. Тогда предметно-развивающая среда обеспечит ребенку чувство психологической защищенности, поможет ему в развитии творческих способностей и самостоятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития математического образования, утверждённая приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 10.04.2018г. №315. – URL: https://14944.maam.ru/maps/news/372662.html (дата обращения 04.02.2022).
2. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования № 287 приказ Министерства образования и науки ДНР от 04.04.2018. : в ред. приказа Министерства образования и науки ДНР от 08.05.2020 № 68-НП. – URL: https://gisnpa-dnr.ru/npa/0018-287-20180404 (дата обращения 02.02.2022).
3. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / Авт.-сост. Л.Н. Арутюнян, Е.В. Сипачева, Е.П. Макеенко, Л.Н. Котова, С.И. Михайлюк, Г.Ф. Бридько, Н.В.Губанова, О.В. Кобзарь. – ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». – Донецк: Истоки, 2018. – 208 с.
4. Дзундза А.И. Мировоззренческий потенциал математики / А.И. Дзундза, В.А. Цапов // Дидактика математики: проблемы и исследования: международный сборник научных работ / редкол.: Е.И. Скафа (научн. ред.) и др.; Донецкий нац. ун-т. – Донецк, 2016. – Вып. 43. – С. 7-12.
5. Изюмова О.А., Киричек К.А. Роль развивающей предметно-пространственной среды в математическом развитии детей дошкольного возраста // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 3. – URL: https://web.snauka.ru/issues/2016/03/65094 (дата обращения: 05.02.2022).
6. Белошистая А.В. Обучение математике в ДОУ / А.В. Белошистая: Методическое пособие. – Москва: Айрис-пресс, 2005. − 320с.
7. Метлина Л.С. Математика в детском саду / Л.С. Метлина. – Москва: АРКТИ, 2012. – 228 с.
8. Стожарова М.Ю. Формы организации математической деятельности детей старшего дошкольного возраста / М.Ю. Стожарова // Детский сад: теория и практика, 2012, № 1. – С. 70-71.

MODELING OF THE OBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF IMAGES OF THE VALUE IN CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE

Annotation: The article is devoted to the problem of modeling the object-spatial environment in a preschool organization. A tool for the formation of mathematical abilities in children of senior preschool age is presented - the corner "Mathematical Kaleidoscope" as an element of the developing environment. Content content of the corner is proposed: didactic games, educational games, video library. The forms of work are disclosed: quizzes, competitions.
Key words: preschool education, subject-spatial environment, mathematical education of preschoolers.

Polyanskaya S.V.
Scientific adviser: Dzundza A.I.
E-mail: svetlana.polyansckaj@mail.ru

УДК 373.211.24

МОДУЛЬНАЯ АППЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Репетило Л. Ф.
Научный руководитель: Панасюк Е. А., к.э.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема обучения старших дошкольников конструированию на основе использования модульной аппликации (мозаики). В статье раскрываются теоретические аспекты обучения детей конструированию, сущность модульной аппликации (мозаики), приведены результаты исследования сформированности конструкторских умений и способностей у старших дошкольников, комплекс мероприятий по обучению старших дошкольников конструированию на основе использования модульной аппликации.
Ключевые слова: конструирование, модульная аппликация, мозаика, конструкторские умения, конструкторские способности.

Период дошкольного детства является сензитивным периодом в жизни человека. В дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для формирования и развития определенных психологических свойств и видов поведения, овладения важнейшими знаниями, умениями и навыками. Особое значение в полноценном интеллектуальном, творческом, познавательном развитии детей дошкольного возраста имеет освоение конструкторских знаний и формирование конструкторских умений. Конструкторские знания включают в себя понимание основных понятий, представление о конструировании, о способах, видах, этапах, показателях. Конструкторские же умения представляются как владение человеком способами конструирования на основе приобретенных, конструкторских знаний [1]. Освоению конструкторских знаний и формированию конструкторских умений способствует целенаправленное обучение детей старшего дошкольного возраста конструированию.

В настоящее время существуют различные точки зрения на понимание сущности конструирования. Специалист в области педагогики О. М. Агеева под термином «конструирование» понимает процесс создания модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов [2]. Автор указывает, что конструирование относится к продуктивным видам деятельности, т. к. направлено на получение определенного продукта. С. Г. Толкачёва определяет конструирование как целенаправленный процесс, в результате которого получается реальный продукт. В этом отношении конструирование очень сходно с другими видами продуктивной деятельности, такими как аппликация, рисование, лепка, однако требует своих специфических способов действия, приемов обследования и построения конструкции [3]. Л. В. Куцакова отмечает, что конструирование, как специфический вид детского творчества, способствует активному формированию технического мышления у детей дошкольного возраста. По мнению автора, благодаря конструированию дети знакомятся со свойствами различных материалов (картона, бумаги, ткани, строительного, природного и бросового материала), развивают наблюдательность, сообразительность, любознательность, усидчивость, находчивость; у детей формируется потребность в творческой деятельности, трудолюбие, активность, аккуратность, терпение, самостоятельность [4]. Л. А. Парамонова рассматривает конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Автор отмечает, что к старшему дошкольному возрасту сформированное полноценное конструирование является эффективным стимулом для

развития сюжетной линии игры и само иногда приобретает сюжетный характер: например, создается несколько конструкций, которые объединены одним сюжетом [5].

Таким образом, конструирование представляет собой продуктивный вид детской деятельности, в процессе которого создается новый продукт, развиваются творческие способности и конструкторские умения.

В настоящее время существует достаточно много методов, способов, средств и приемов обучения старших дошкольников конструированию. Многие педагоги настаивают на том, что одним из наиболее эффективных средств развития конструкторских умений у старших дошкольников является модульная аппликация, которая таит в себе огромный развивающий потенциал.

По своей сущности, аппликация представляет собой один из видов изобразительной деятельности, который основан на вырезании, наложении различных форм и закреплении их на другом материале, принятом за фон. Аппликация является наиболее простым и доступным способом создания художественных работ. В переводе с латинского «application» аппликация означает «прикладывание, присоединение». С. И. Ожегов в толковом словаре русского языка приводит следующее определение: «Аппликация – это изготовление рисунка из наклеенных или нашитых на что-либо кусков цветной бумаги, материи» [6]. Аппликация является наиболее простым и доступным способом создания художественных работ, при котором сохраняется реалистическая основа самого изображения. Это дает возможность широко использовать аппликацию не только в оформительских целях и создании картин, панно, орнаментов, но в обучении конструированию детей дошкольного возраста.

Одним из видов аппликации является модульная аппликация, или другими словами, мозаика. Мозаика (от франц. mosaigue, итал. Mosaico – посвященное музам) представляет собой изображение или орнамент, выполненный из однородных или различных по материалу частиц. Если накладываемые детали представляют собой примерно одинаковые по форме и размеру модули, то аппликацию называют модульной. Такая техника, по своей сути, является мозаикой, а потому модульные аппликации часто называют мозаичными или используют понятие «аппликация-мозаика». Итак, модульная аппликация представляет собой приклеивание на фоновое основание множества одинаковых или очень похожих модулей. Использование техники создания модульной аппликации в процессе обучения старших дошкольников конструированию позволяет:

- тренировать мелкую моторику и глазомер;
- развивать образное и пространственное мышление;
- формировать эстетическое восприятие и вкусовые предпочтения;
- знакомить детей с основами конструирования;
- формировать и развивать конструкторские умения;
- воспитывать трудолюбие, усидчивость и аккуратность;
- положительно воздействовать на эмоциональное состояние;
- развивать фантазию и воображение;
- обогащать сенсорный опыт;
- открывать новые возможности для организации увлекательного досуга;
- изучать цвета и формы [7].

В качестве основы для модульной аппликации могут использоваться вырезанные кружки, квадратики, треугольники, либо просто рваные куски бумаги – все зависит от возраста детей. В старшем дошкольном возрасте используются преимущественно вырезанные квадратики, кружки, треугольники, в более младшем – рваные бумажки различной формы и размеров. Однако техника модульной аппликации не ограничивается использованием бумаги различной формы и размеров в качестве модулей. В

современной педагогической практике в процессе создания модульных аппликаций все чаще используется различный природный и бросовый материал, имеющий идентичную форму и размеры: речные и морские ракушки, семена тыквы, крупа, пуговицы, пластилин и т.д. Использование разнообразных материалов позволяет создавать оригинальные модульные аппликации:

- предметные аппликация, состоящие из отдельных изображений (например, дерево, ветка, лист, гриб, цветок и т.д.);
- сюжетные аппликации, отображающие совокупность действий (например, «Полет в космос», «Путешествие в Африку» и т.д.);
- декоративные аппликации, включающие в себя разнообразные узоры, орнаменты, которыми можно украсить различные предметы [8].

Модульная аппликация связана с разнообразием геометрических форм, используемых в качестве составных элементов для создания мозаики. Конструирование из них различных фигур сложного строения и изображения позволяет старшим дошкольникам не только создавать интересные сюжетные композиции, но и анализировать форму предметов с точки зрения ее расчленения на геометрические фигуры, что служит подготовкой к объемному конструированию и более сложному развитию конструкторской деятельности у детей [9].

Таким образом, обучение детей старшего дошкольного возраста конструированию посредством использования модульной аппликации (мозаики) позволяет формировать у дошкольников представления о геометрических формах и способах их использования, знакомить детей с основами конструирования, эффективно развивать конструкторскую деятельность, тренировать мелкую моторику и глазомер, развивать образное и пространственное мышление, формировать эстетическое восприятие и вкусовые предпочтения, стимулировать фантазию и воображение и т.д.

Для разработки эффективных занятий по обучению конструированию старших дошкольников посредством использования модульной аппликации представляется важным не только изучение теоретических, но и практических аспектов данной проблемы. Для достижения практических задач исследования нами было организовано опытно-экспериментальное исследование проблемы обучения старших дошкольников конструированию в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Ясли-сад комбинированного типа № 316 города Донецка». Для выявления уровня сформированности конструкторских умений нами были использованы следующие методики:

- диагностика конструкторских умений, разработанная Л. А. Венгером [10];
- диагностика уровня сформированности конструкторских способностей, разработанная В. П. Дубровой [11];
- диагностика сформированности конструкторских способностей посредством наблюдения, разработанная и предложенная Е. В. Фешиной [12].

Анализ результатов показал, что у старших дошкольников недостаточно сформированы конструкторские умения и конструкторские способности. Так, по методике Л. А. Венгер выявлено, что лишь 14% дошкольников имеют высокий уровень сформированности конструкторских умений, 36% детей имеют средний уровень, 50% старших дошкольников имеют низкий уровень сформированности конструкторских умений. По методике В. П. Дубровой выявлено, что 9% дошкольников имеют высокий уровень сформированности конструкторских способностей, 36% детей имеют средний уровень, 55% дошкольников имеют низкий уровень сформированности конструкторских способностей. Использование наблюдения по методике Е. В. Фешиной показало, что 9% старших дошкольников имеют высокий уровень сформированности конструкторских способностей, 41% детей имеют средний уровень, 50% старших дошкольников имеют

низкий уровень сформированности конструкторских способностей. Полученные результаты диагностики приведены на рисунке.

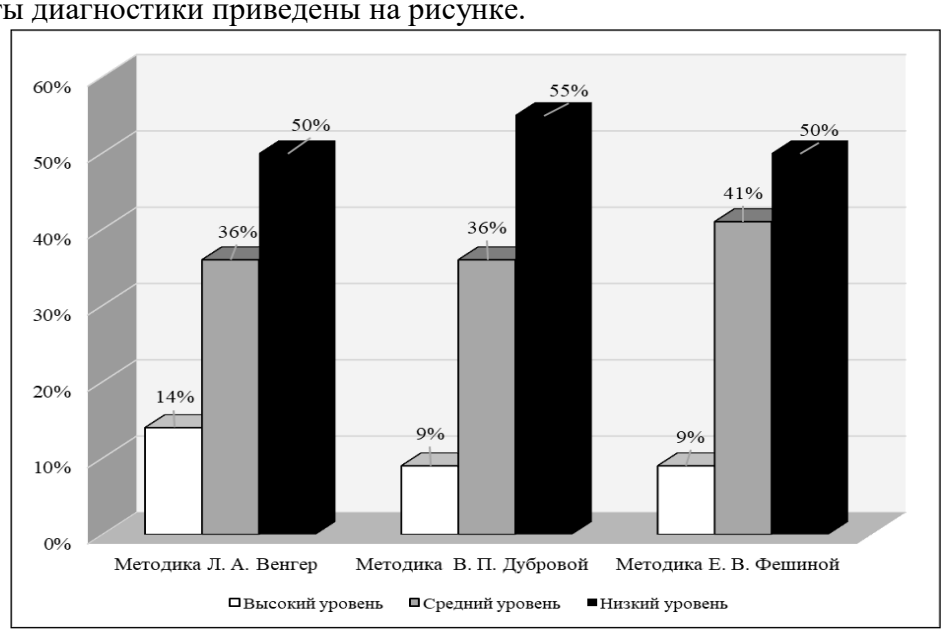


Рис. – Результаты диагностики сформированности конструкторских умений и конструкторских способностей у старших дошкольников

Таким образом, большая часть детей имеют низкий уровень сформированности конструкторских умений и конструкторских способностей и лишь у малой части детей конструкторские умения и способности сформированы на высоком уровне.

На основании результатов диагностики нами разработан комплекс мероприятий по обучению старших дошкольников конструированию на основе использования модульной аппликации, включающий:

1. Занятие на тему «Чудесная мозаика». Цель мероприятия – ознакомление старших дошкольников с понятием «модульная аппликация», освоение основ создания мозаики. Аудитория – старшие дошкольники.

2. Занятие на тему «Синички». Цель мероприятия – ознакомление старших дошкольников с новой техникой аппликации (модульной аппликацией (мозаикой)), поддержание интереса к нетрадиционным видам аппликации. Аудитория – старшие дошкольники.

3. Занятие на тему «Чебурашка». Цель мероприятия – обучение детей создавать модульную аппликацию «Чебурашка» из кругов и полукругов. Аудитория – старшие дошкольники.

4. Занятие на тему «Слоник». Цель мероприятия – закрепление умений создавать модульную аппликацию из кругов и полукругов. Аудитория – старшие дошкольники.

5. Занятие на тему «Яркие цветы». Цель мероприятия – создание сложной модульной аппликации из модулей различной геометрической формы разных цветов и оттенков. Аудитория – старшие дошкольники.

6. Занятие на тему «Морские обитатели». Цель мероприятия – обучение старших дошкольников создавать модульную аппликацию (мозаику) из морских и речных ракушек. Аудитория – старшие дошкольники.

7. Занятие на тему «Бабочка». Цель мероприятия – обучение старших дошкольников создавать модульную аппликацию (мозаику) из разноцветных пуговиц. Аудитория – старшие дошкольники.

8. Занятие на тему «Лебедь». Цель мероприятия – обучение старших

дошкольников создавать модульную аппликацию (мозаику) из тыквенных семечек. Аудитория – старшие дошкольники.

9. Занятие на тему «Розы». Цель мероприятия – обучение старших дошкольников создавать модульную аппликацию (мозаику) из крошки засушенных растений. Аудитория – старшие дошкольники.

10. Занятие на тему «Черепашка». Цель мероприятия – обучение старших дошкольников создавать модульную аппликацию (мозаику) из фисташковой скорлупы. Аудитория – старшие дошкольники.

11. Усовершенствование предметно-развивающей среды группы. Цель мероприятия – создание условий для обучения конструированию и развитию конструкторских умений у старших дошкольников. Аудитория – педагоги, старшие дошкольники.

12. Мастер-класс на тему «Модульная аппликация «Филин». Цель мероприятия – знакомство родителей с техникой модульной аппликации (мозаики). Аудитория – родители.

13. Беседы и консультации. Цель мероприятия – актуализация знаний по проблеме развития конструкторских умений у старших дошкольников, актуализация знаний в сфере создания модульной аппликации. Аудитория – родители.

Таким образом, конструирование представляет собой продуктивный вид детской деятельности, в процессе которого создается новый продукт, развиваются творческие способности и конструкторские умения. Успешность овладения старшими дошкольниками основами конструирования зависит от эффективности используемых методов, приемов и средств обучения. Одним из эффективных средств обучения детей старшего дошкольного возраста конструированию является использование модульной аппликации (мозаики), которая представляет собой изображение или орнамент, выполненный из однородных или различных по материалу частиц. Практическое исследование сформированности конструкторских умений и способностей у старших дошкольников показало, что у большинства детей уровень конструкторских умений и способностей является недостаточно сформированным. С целью обучения детей конструированию, а, значит, и развития конструкторских умений и способностей, нами разработан комплекс мероприятий, включающий проведение комплекса занятий по обучению старших дошкольников конструированию, организацию соответствующей работы с родителями воспитанников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Утюмова, Е.А. Формирование конструкторских умений у детей дошкольного возраста с использованием алгоритмов / Е. А. Утюмова, В. В. Артемьева, Т. В. Слюнко // Проблемы современного естественнонаучного и математического образования. Екатеринбург : Издательство Уральского государственного педагогического университета. – 2019. – С. 197-212.

2. Агеева, О. М. Детское конструирование и формы его организации в свете специфики детского творчества / О. М. Агеева. – Смоленск : Издательство «Русич», 2018. – 57 с.

3. Толкачёва, С. Г. Конструирование и детский дизайн / С. Г. Толкачёва, Л. П. Руденко, Г. В. Федорцова. – Минск : Новое знание, 2016. – 96 с.

4. Куцакова, Л. В. Конструирование и ручной труд в детском саду : программа и методические рекомендации : для занятий с детьми 2-7 лет / Л. В. Куцакова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2012. – 55 с.

5. Парамонова, Л. А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста / Л. А. Парамонова. – Москва : Первое сентября, 2016. – 80 с.

6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. 100 000 слов / С. И. Ожегов. – Москва : Мир и образование. 2020. – 736 с.

7. Модульная аппликация (мозаика) для детей // Научно-исследовательский институт НИИ Эврика. – 2017. – URL: http://nii-evrika.ru/modulnaya-applikaciya-mozaika-dlya-detej/ (дата обращения: 29.01.2022).

8. Попова, Д. М. Детская книжка-игрушка как развивающая дизайн-форма : дисс…канд. искусствоведения : 17.00.06 / Д. М. Попова. – Москва., 2013. – 162 с.
9. Новикова, А. А. Нетрадиционные аппликации в детском саду / А. А. Новикова // Инновационные технологии в образовании. – 2021. – № 5 (12). – С. 48-54.
10. Венгер, Л. А. Диагностика умственного развития дошкольников / Л. А. Венгер. – Москва : Педагогика, 1978. – 248 с.
11. Дуброва, В. П. Организация методической работы в дошкольном учреждении / В. П. Дуброва. – Москва : Новая школа, 1995. – 128 с.
12. Фешина, Е. В. Лего-конструирование в детском саду / Е. В. Фешина. – Москва : Сфера, 2019. – 136 с.

MODULAR APPLICATION AS A MEANS OF TEACHING DESIGN TO OLDER PRESCHOOLERS

Annotation. In this paper, the problem of teaching older preschoolers to design based on the use of modular applications (mosaics) is considered. The article reveals the theoretical aspects of teaching children to design, the essence of modular applications (mosaics), the results of a study of the formation of design skills and abilities in older preschoolers, a set of measures for teaching older preschoolers to design based on the use of modular applications.
Keywords: construction, modular application, mosaic, design skills, design abilities.

Repetilo L. F.
Scientific adviser: Panasyuk E. A., Ph.D.
Donetsk National University
E-mail: gfvtkkjxrf@mail.ru

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рзаева Э.Ч.
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В работе рассматриваются особенности нарушений в речевом развитии у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста на примере обследования детей данной категории. Данная тема является актуальной, так как уровень речевого развития напрямую связан с общим развитием детей и на уровень овладения ими адаптированной общеобразовательной программы.
Ключевые слова: нарушения речи, задержка психического развития, младший школьный возраст, обследование.

Речевая функция занимает главенствующую позицию в психическом развитии детей, а именно в развитии психической деятельности. В процессе развития речи у детей развиваются таким мыслительные операции, как сравнение, анализ, обобщение и синтез. Исследования в сфере речевого развития детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста находятся на недостаточном уровне. Значимый вклад в данную тему внесли такие ученые, как Р.И. Лалаева, Н.Ю. Боряков, Е.В., Мальцева, Л.В. Яссман, Р.Д. Тригер. Учеными были выявлены характерные речевые нарушения у детей с задержкой психического развития, как письменной, так и устной речи. Причиной происхождения речевых нарушений, по их мнению, является нарушение развития их познавательной деятельности [1].

Актуальность проблемы речевых нарушений у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста заключается в том, что развитие устной и письменной речи напрямую влияет на психическое развитие детей. Речевое развитие выступает фундаментом в процессе воспитания, обучения и развития детей [2].

Задержка психического развития – это нарушение темпа нормального психического развития. При данной патологии отдельные психические функции, такие, как речь, мышление, память и эмоциональная сфера уступают в темпе своего развития от возрастных норм [3].

Отмечаются основные особенности психического развития детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: низкая познавательная активность, низкий уровень регуляции познавательной деятельности, недостаточный уровень представлений об окружающем мире, на основе этого – недостаточный объем словарного запаса, речевые нарушения.

При задержке психического развития отмечаются те же нарушения речевого развития, что и у детей с нормой психического развития. У детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, как правило, отмечаются нарушения и экспрессивной, и импрессивной речи. Для импрессивной речи характерны следующие нарушения: нарушения дифференциации речеслухового восприятия, неразличение смыслового оформления слова. Экспрессивная речь характеризуется нарушением звукопроизношения, низким уровнем развития грамматического строя речи, недостаточным объемом словарного запаса, речевой инактивностью, что в своих работах отмечала Е.В. Мальцева [3].

Задержка речевого развития у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста характеризуется, в первую очередь, в низком уровне вербальных интеллектуальных способностей [4].

Е.В. Мальцева отмечает три основные группы детей с задержкой психического развития:

1. Дети с изолированным фонетическим дефектом. Данная категория детей характеризуется неправильным произношением определенной группы звуков, которое связано с аномалией строения артикуляционного аппарата.
2. Дети с фонетико-фонематическим нарушением. У детей отмечается нарушение произношения двух и более фонетических групп в комплексе с недостаточной слуховой дифференциацией звуков и нарушением фонематического анализа и синтеза.
3. Дети с системным недоразвитием всех сторон речи. Для детей характерны нарушения лексико-грамматической стороны речи и фонетико-фонематической стороны речи.

С целью изучения состояния речевого развития у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста на базу Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа №140 города Донецка» нами был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие дети (Максим Г., Таисия Н., Тимур С., Гриша Д.) с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Исследуя произносительную сторону речи у детей данной категории, использовалась методика Архиповой, направленная на обследование звукопроизношения. Нами были исследованы следующие компоненты звукопроизношения: изолированное произношение, произнесение звука в слогах разной структуры, произнесение звука в разных позициях слова, произнесение звука в слогах, произнесение звука в предложении [5].

1. Изолированное произношение.

Цель диагностики: определение возможности изолированного произнесения звука (группа свистящих).

Результаты обследования в процентном соотношении представлены на рис 1.

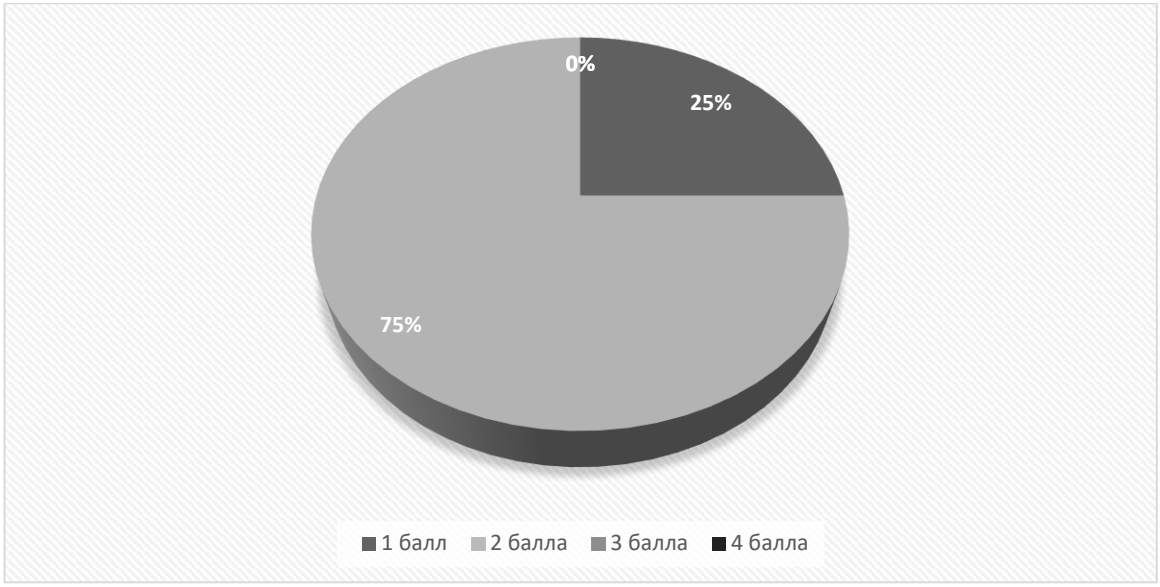


Рис. 1. «Изолированное произношение».

Таким образом, 75% детей (Максим Г., Таисия Н., Тимур С.) выполнили задание на 2 балла. У детей нарушено произношение 2-3 звуков. У двух детей (Максим Г., Таисия Н.) нарушено произношение звуков [С], [З], у одного ребенка (Тимур С.) нарушено произношение звуков [С], [З], [Ц]. 25% детей (Гриша Д.) выполнили задание на 1 балл, были искажения и замены звуков [С], [С’], [З], [З’], [Ц].

2. Произнесение звука в слогах разной структуры.

Цель диагностики: обследование способности произнесения звука в слогах.

Результаты обследования в процентном соотношении представлены на рис 2.

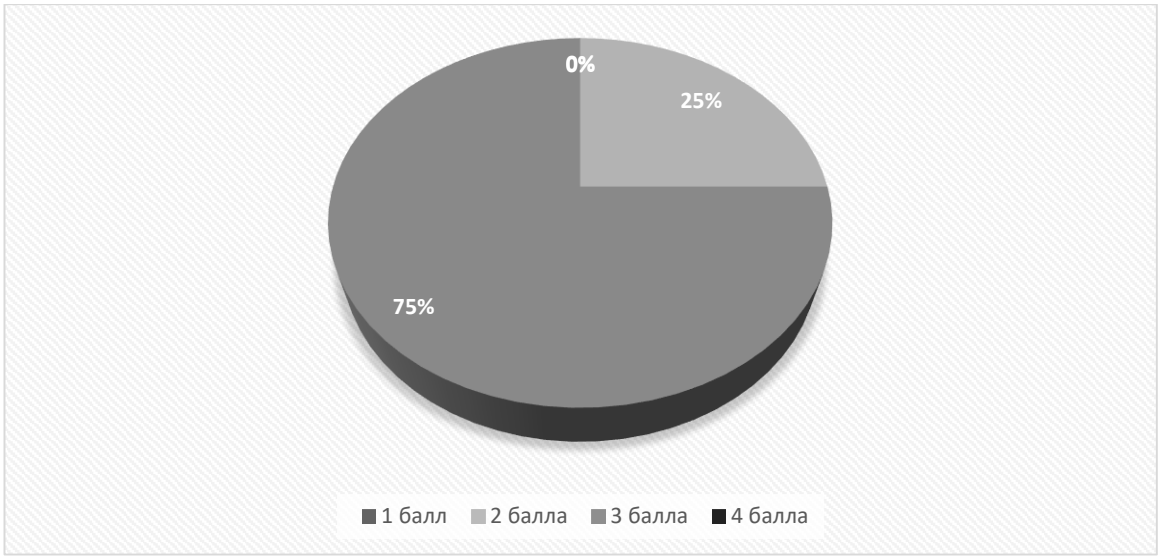


Рис. 2. «Произнесение в слогах разной структуры».

Таким образом, 75% детей (Максим Г., Таисия Н., Тимур С.) выполнили задание на 3 балла. С большей частью заданий дети справились, допускались ошибки с слогах, где были звуки, которые отсутствуют в речи детей. 25% детей выполнили задание на 2 балла (Тимур С.), были допущены нарушения в половине предложенных заданий.

3. Произнесение звука в разных позициях слова.

Цель диагностики: обследование способности произнесения звука в словах, где звук принимает разные позиции по отношению к началу, середине, концу слова (отраженно и самостоятельно по картинке).

Результаты обследования в процентном соотношении представлены на рис 3.

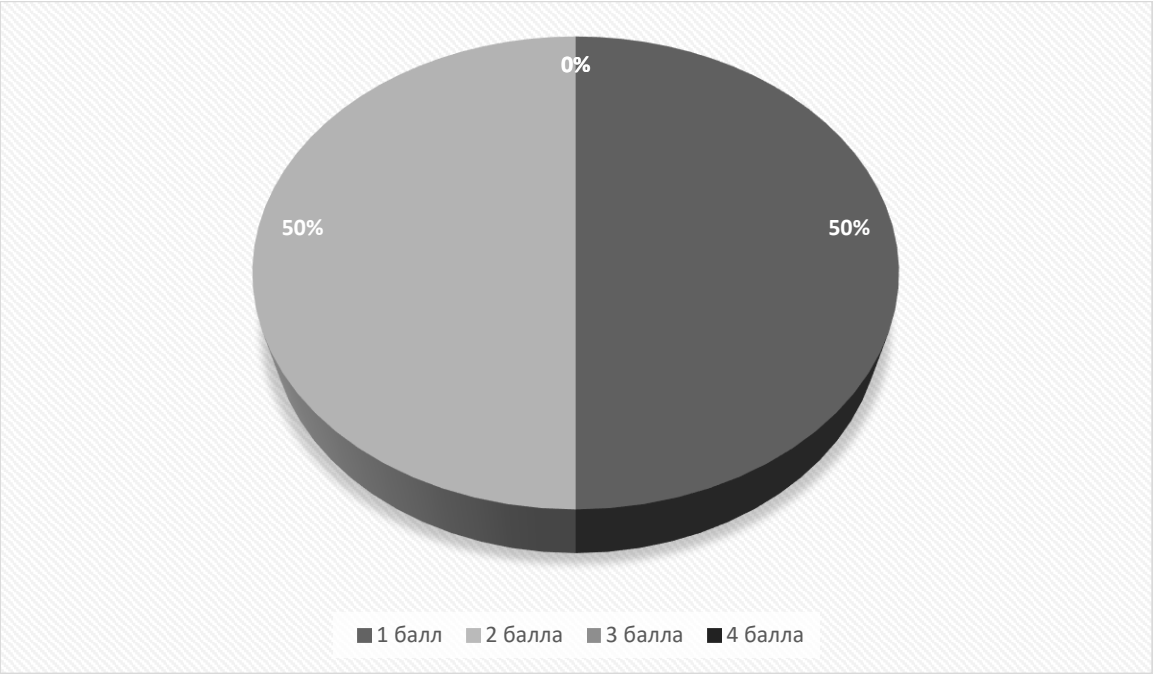


Рис. 3. «Произнесение звука в разных позициях слова».

Таким образом, 50% детей (Максим Г., Таисия Н.) выполнили задание на 2 балла. У детей были отмечены нарушения в произношении 3 звуков, а именно: [С], [З], [Ш]. 50% детей (Тимур С., Гриша Д.) выполнили задание на 1 балл, искажения и замены звуков отмечались более, чем в произношении 5 звуков, а именно [С], [З] и их мягкие парные, звуком [Ш], [Ц], [Р].

4. Произнесение звука в словах.

Цель диагностики: обследование способности произнесение звука в словах разной слоговой структуры.

Таким образом, 25% детей (Максим Г.) выполнили задание на 2 балла, нарушено произношение звуков [С], [С’], [З]. 75% детей выполнили задание на 1 балл, было нарушено произношение звуков [С], [С’], [З], [З’], [Ш], [Ц], [Р]. При произношении трехсложных слов с стечением согласных и четырехсложных слов их открытых слогов возникали неоднократные ошибки.

Результаты обследования в процентном соотношении представлены на рис 4.

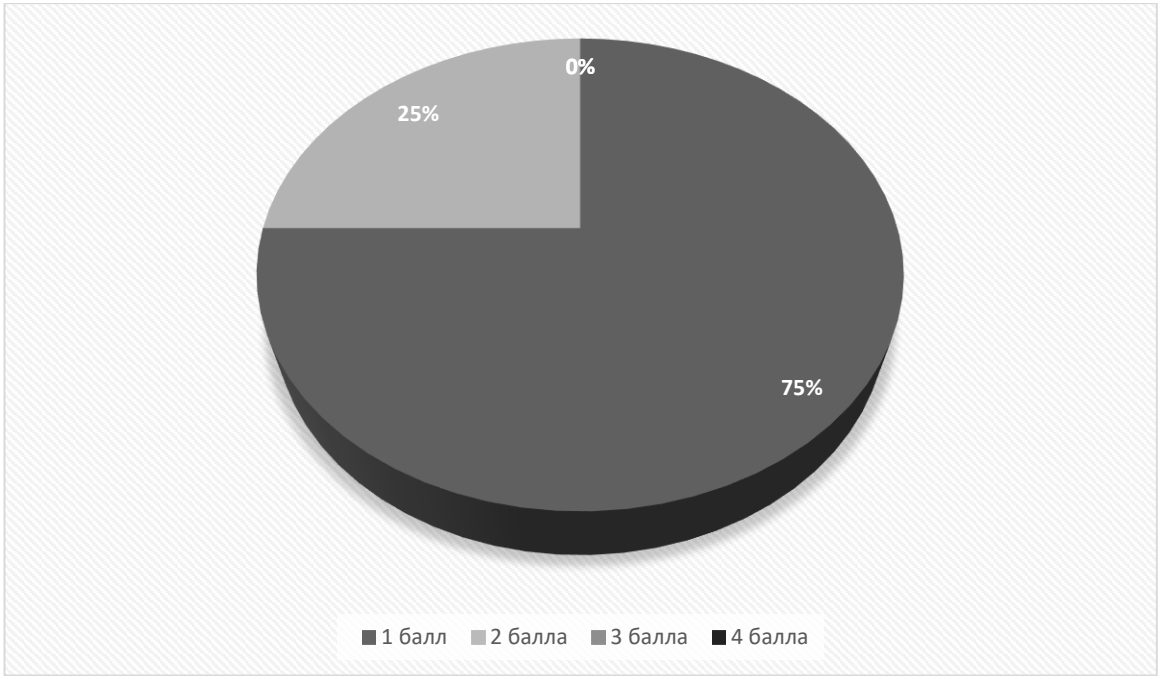


Рис. 4. «Произнесение звука в словах».

5. Произнесение звука в предложении.

Цель диагностики: обследование способности произнесения звука в словах разной слоговой структуры.

Результаты обследования в процентном соотношении представлены на рис 5.

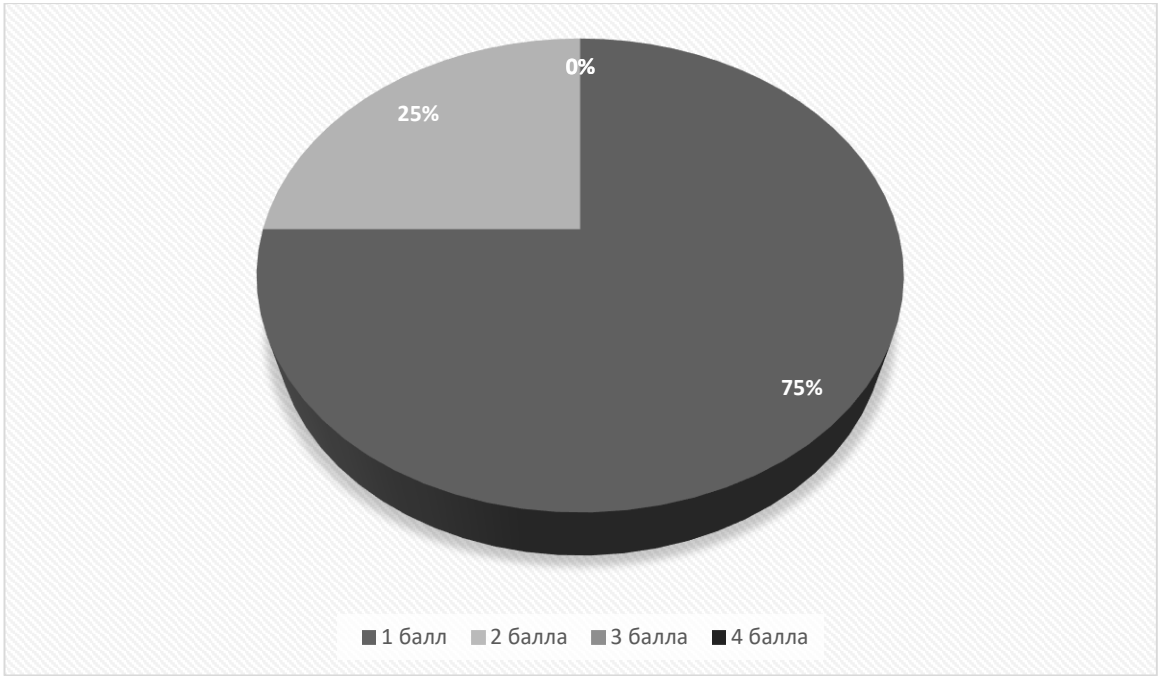


Рис. 5. «Произнесение звука в предложении».

Таким образом, 25% детей (Максим Г.) выполнили задание на 2 балла, нарушено произношение звуков [С], [С’], [З]. Возникали затруднения при выполнении задания, где требовался полный ответ на поставленный вопрос. 75% детей выполнили задание на 1 балл, было нарушено произношение звуков [С], [С’], [З], [З’], [Ш], [Ц], [Р]. Возникали

трудности при повторении предложений на слух, при составлении предложения по картинке – требовались вспомогательные вопросы.

По результатам обследования детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, был выявлен недостаточный уровень речевого развития, нарушение звукопроизношения: нарушено произношение двух-трех групп звуков, чаще свистящих, шипящих и сонорных звуков, которые искажаются или отсутствуют в речи; наблюдались замены свистящих звуков на шипящие, а также, трудности в дифференциации [С] и [С’], [З] и [З’], у некоторых детей отмечается смягчение свистящих звуков. У 75% (Таисия Н., Тимур С., Гриша Д.) детей отмечаются нарушения более 3 звуков. Нарушено произношение свистящих звуков, а именно [С], [С’], [З], [З’], [Ц]. У обследуемых детей возникают трудности при формулировании полного ответа, составлении предложений с опорой на зрительный материал. У детей отмечается низкий уровень словарного запаса, нарушения лексико-грамматической стороны речи.

Таким образом, на основе проведенного нами обследования детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, можно сделать вывод, что для данной категории детей является характерными нарушения в речевом развитии. У детей отмечается несформированность произносительных и фонематических процессов (фонематического анализа и синтеза), а также низкая познавательная активность. При неоказании своевременной коррекционной помощи у детей не будут вовремя и на достаточном уровне сформированы процессы чтения и письма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, СВ. Зорина. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – С 303.
2. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2012. – С 95.
3. Борякова Н.Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. // Журнал «Коррекционная педагогика». - 2003. – С 121.
4. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностика. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – С 135.
5. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми: учебное пособие для студентов пед. Вузов. М.: АСТ: Астрель, 2007. – С 224.

FEATURES OF SPEECH IMPAIRMENTS IN CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAYED YOUNG SCHOOL AGE

Annotation. The paper discusses the features of violations in speech development in children with mental retardation of primary school age on the example of a survey of children in this category. This topic is relevant, since the level of speech development is directly related to the overall development of children and the level of mastery of the adapted general education program.
Key words: speech disorders, mental retardation, primary school age, examination.

Rzaeva E.Ch.
Scirntific adviser: Londarenko S.Y. Senior Lecturer
Donetsk National University
E-mail: elvira.rzaeva.200@gmail.com

УДК 371.38:373.2:81′233

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Романова А.А.
Научный руководитель: Гридько О.А. к.биол.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. Статья посвящена роли дидактических игр в развитии связной речи детей дошкольного возраста. Представлен комплекс дидактических игр, оказывающий положительное влияние на развитие речи. Экспериментально показана эффективность использования данных игр в развитии связной речи.
Ключевые слова: дошкольник, связная речь, развитие, дидактические игры.

Актуальность. Развитие связной речи – одна из главных задач речевого развития детей. Это обусловлено, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь – это высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка [1, 7].

Главной целью работы по развитию речи и обучению детей родному языку является формирование устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком своего народа. Исследования проблем развития речи последних лет, проведённые под руководством Ф.А. Сохина [4], позволили определить задачи речевого развития детей:

1. Развитие словаря. Овладение словарным запасом составляет основу речевого развития детей, поскольку слово является важнейшей единицей языка. В словаре отражается содержание речи. Слова обозначают предметы и явления, их признаки, качества, свойства и действия с ними. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими. Одной из важнейших предпосылок овладения чтением, письмом и счетом является достаточный уровень сформированности лексической системы языка.

2. Воспитание звуковой культуры речи. Она предполагает: развитие речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; обучение правильному произношению; овладение средствами звуковой выразительности речи (тембр голоса, темп, сила голоса, и т.д.). Большое внимание уделяется культуре речевого поведения.

3. Формирование грамматического строя речи. Данная задача предполагает формирование морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (типов словосочетаний и предложений). Усвоение грамматических норм родного языка воздействует на мышление дошкольника. Появляется логика в мыслях, последовательность в их озвучивании, благодаря чему формируется связная речь.

4. Развитие связной речи включает развитие диалогической и монологической речи:

а) диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста. Важно учить ребёнка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращённую к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учётом ситуации общения.

б) развитие связной монологической речи предполагает формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные

высказывания разных типов. Эти умения формируются на основе элементарных знаний о структуре текста и типах связи внутри него.

5. Формирование элементарного осознания языка и речи. Данная задача обеспечивает подготовку детей к обучению грамоте. В подготовительной группе речь впервые становится для детей предметом изучения. Детей учат производить слоговой анализ слов, анализ словесного состава предложений.

Известно, что одним из эффективных средств развития речи детей дошкольного возраста выступают дидактические игры [3, 5]. С помощью игровой деятельности дети познают окружающий мир и учатся правильно выражать свои мысли, пополняют и активизируют словарь, формируют правильное звукопроизношение, развивают связную речь. Дидактическая игра является ценным средством развития умственной активности, она активизирует психические процессы, вызывает у дошкольников живой интерес к процессу познания. Игра помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей глубокое удовлетворение, стимулирует работоспособность, облегчает процесс усвоения знаний. Кроме того, каждая игра решает воспитательные задачи, развивает нравственные чувства и качества, формируются этические представления.

Цель работы – экспериментально подтвердить и проанализировать влияние дидактической игры на развитие речи детей младшего дошкольного возраста. Предполагалось решение следующих задач: подобрать и апробировать методики для диагностики уровня развития связной речи детей младшего дошкольного возраста; разработать и внедрить в образовательный процесс комплекс дидактических игр как эффективного средства развития речи; оценить эффективность использования данных игр.

Основная часть. Исследование проводилось в течение 2020-2021 года на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 143 города Макеевка. В эксперименте участвовало 20 детей младшего дошкольного возраста, из них: 10 детей экспериментальной группы и 10 детей контрольной группы. Состав групп следующий: экспериментальная группа – 6 мальчиков и 4 девочки, контрольная группа – 6 мальчиков и 4 девочки.

Для диагностики уровня развития связной речи дошкольников нами были использованы такие методики: методика «Расскажи» Е.А. Стребелевой [6] и методика «Круги Луллия» Р. Луллия [2].

Диагностика проводилась с каждым ребенком индивидуально, в знакомой и спокойной обстановке. У детей присутствовала живая реакция на вопросы, видна заинтересованность. Кроме целенаправленного диалога для достоверности выводов по диагностике мы проводили педагогическое наблюдение за ребенком в процессе его общения со сверстниками и взрослыми.

В ходе проведения исследования использованы словесные (беседа, вопросы к детям, объяснение) и наглядные методы. Результаты констатирующего этапа эксперимента приведены на рис. 1.

Исходя из полученных данных установлено, что в экспериментальной группе высоким уровнем развития связной речи обладает один ребёнок, что составило 10% от общего количества детей; у 4 детей – средний уровень развития связной речи (40%); у 5 детей отмечен низкий уровень развития связной речи (50%). В контрольной группе отмечено 6 детей со средним и 4 ребенка с низким уровнем развития связной речи, что составило, соответственно 60 и 40% от общего количества детей.

При качественном анализе результатов методик «Расскажи» Е.А. Стребелевой и «Круги Луллия» Р. Луллия был отмечен ряд ошибок, которые допускали дошкольники младшего возраста: нехватка речевых средств; недостаточное умение отражать

причинно-следственные отношения между событиями; ошибки в передачи логической последовательности событий.

Для повышения уровня развития связной речи детей дошкольного возраста нами была спланирована и организованна работа формирующего этапа эксперимента относительно разработки картотеки дидактических игр с последующим внедрением в образовательный процесс Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 143 города Макеевка. Работа проходила по трем направлениям: работа с детьми, родителями и педагогами.

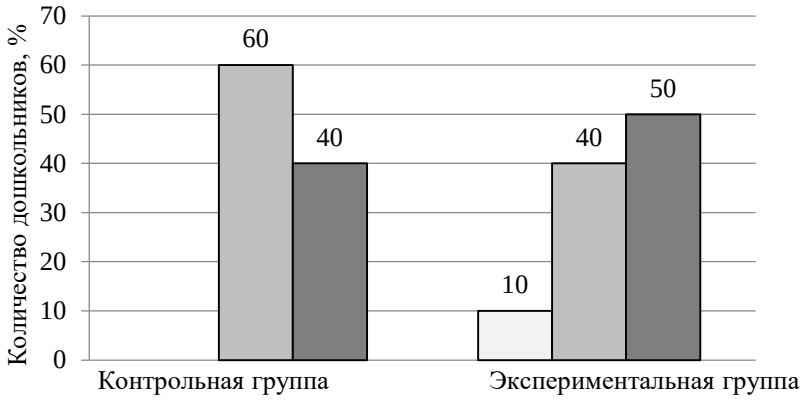


Рис. 1. Результаты диагностики уровня развития связной речи младших дошкольников на констатирующем этапе

Основные задачи индивидуальных бесед с детьми заключались в совершенствовании умений отвечать на вопросы фразой, развитии фонематического слуха (умение различать близкие по звучанию слова), развитии связной речи. Данные беседы позволили подготовить детей к дальнейшему внедрению дидактических игр.

С детьми младшего дошкольного возраста был проведен разработанный комплекс дидактических игр: «Какой, какая, какое», «Помоги найти маму», «Чего не стало?», «В мире опасных предметов», «Назови одним словом», «Чудесный мешочек», «Что делают животные?», «Фразовый конструктор», «Моя семья», «Чей хвост?», «Назови ласково», «Что в чем?», «Найди картинке место», «Что где лежит», «Почемучкины вопросы», «Верно ли это?», «Добавь слово», «Один – много», «Теремок», «Волшебная коробка», «Кто больше знает вежливых слов». Данный комплекс дидактических игр помог не только развить связную речь детей, но и обогатить их словарный запас, развить умения правильно выражать свои мысли. С помощью игр, процесс обучения стал эмоциональным, действенным, позволил детям получить собственный опыт.

Для повышения результативности работы по развитию речи детей была проведена работа с родителями. Наблюдения показали, что многие родители не умеют общаться со своими детьми, не знают, чем его занять, какую игру предложить. Планируя работу с родителями, мы хотели добиться того, чтобы они стали равноправными участниками развивающего процесса. Для этого, нами была изготовлена папка-передвижка на тему «Речевые игры дома». Также подготовлена консультация «Играя, развиваем речь детей», с целью показать важность игр в развитии речи ребенка младшего дошкольного возраста и необходимости участия в них взрослых. Также, были проведены индивидуальные беседы с родителями, где мы давали советы: больше разговаривать с детьми, читать книги на ночь, играть в словесные игры (даже когда заняты домашними делами),

отвечать на любые вопросы ребенка, не игнорировать его. Данная работа вызвала у родителей положительный отклик. Только работая сообща, можно добиться положительных результатов не только в развитии речи, но и во всестороннем развитии дошкольника.

Разработанную картотеку с дидактическими играми по развитию связной речи мы передали педагогам группы младшего дошкольного возраста. Выступили на педагогическом совете с докладом на тему: «Дидактическая игра как средство развития речи детей младшего дошкольного возраста». К сожалению, некоторые педагоги воспринимают дидактическую игру лишь как развлекательный и организующий момент занятия, позволяющий снять умственное напряжение. Однако такое представление неверно. В этом случае игра не входит органично в занятие, находится около процесса обучения. Поэтому, можно согласиться с тем, что, не умея построить настоящую дидактическую игру, которая будила бы мысль дошкольников, некоторые воспитатели облекают в игровую форму обучения тренировочные упражнения [4].

Таким образом, за время работы на формирующем этапе эксперимента нами была составлена и апробирована картотека дидактических игр, проведена работа с детьми, родителями и педагогами детского сада.

Для определения эффективности проведенной работы формирующего этапа, нами организован контрольный этап диагностики уровня развития связной речи детей по ранее использованным методикам [2, 6] в условиях, аналогичных констатирующего этапа. Результаты контрольного этапа эксперимента приведены на рис. 2.

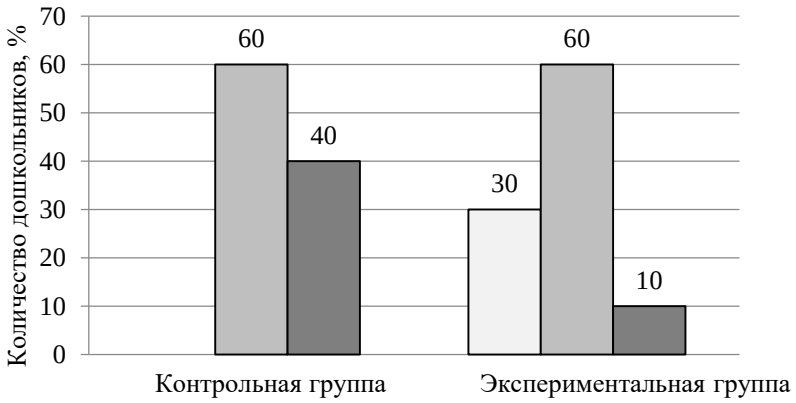


Рис. 2. Результаты диагностики уровня развития связной речи младших дошкольников на контрольном этапе

Исходя из полученных данных контрольного этапа эксперимента установлено, что у детей контрольной группы, с которыми мы не проводили дополнительную работу, положительных изменений не наблюдалось. В экспериментальной группе отмечено положительная динамика формирующего этапа: высокий уровень развития связной речи приобрели 30% дошкольников, средний уровень отмечен у 60 % детей. Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов экспериментальной группы наглядно представлено на рисунке 3.

На рисунке 3 отражена положительная динамика развития связной речи детей младшего дошкольного возраста, после проведенной нами работы. В экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем развития связной речи увеличилось в 3 раза, а средним уровнем – в 1,5 раза. В результате проведенного формирующего этапа с

использованием дидактических игр количество детей с низким уровнем развития связной речи уменьшилось в 5 раз.

Речь остальных детей значительно улучшилась. Ошибки, характерные для результатов констатирующего эксперимента, встречались все реже. Связная речь детей в процессе проведения дидактических игр обогатилась дополнениями, определениями, пополнился словарный запас дошкольников. Большинство дошкольников самостоятельно выполняли задания, на вопросы отвечали связными фразами. Дети с легкостью смогли отражать причинно-следственные отношения между событиями.

Кроме того, предложенные к внедрению дидактические игры оказали воздействие на слуховой, зрительный, осязательный анализаторы, что повысило эффективность усвоения дошкольниками нового материала.

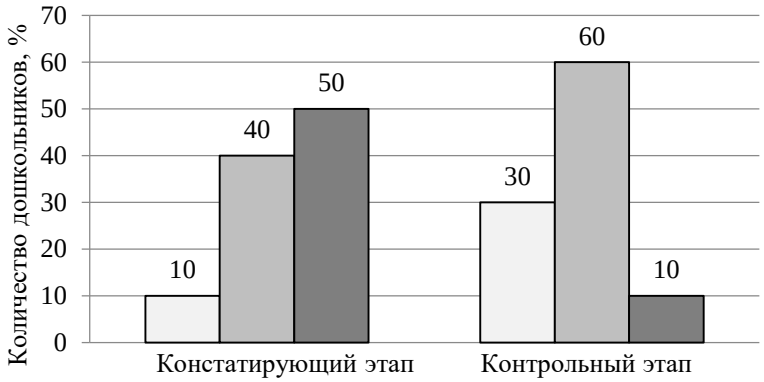


Рис. 3. Сравнительные результаты уровня развития связной речи младших дошкольников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Выводы. Разработанный комплекс дидактических игр оказал значительное влияние на развитие связной речи детей младшего дошкольного возраста. Проведенная работа по развитию связной речи младших дошкольников через дидактические игры позволила повысить культуру речи детей благодаря обогащению словаря, развитию правильной монологической и диалогической речи, повышению речевого творчества, что в свою очередь будет способствовать их адаптации в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / под ред. А.М. Шахнаровича. – М., 2013 – 128 с.
2. Сидорчук, Т. А. Познаем мир и фантазируем с Кругами Луллия : практ. пособие / Т. А. Сидорчук, С. В. Лелюх. – Москва : Аркти, 2016. – 40 с.
3. Смирнова, О.Ю. Роль дидактических игр в развитии речи детей дошкольного возраста / О.Ю. Смирнова / Дошкольное детство. Актуальные вопросы образования и воспитания: сб. науч.-метод. статей. – Йошкар-Ола, 2018. – С. 70 – 74.
4. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста : метод. пособие для воспитателей дет. сада / Ф. А. Сохин. – Москва : Просвещение, 1996. – 223 с.
5. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников : учеб. пособие для студентов вузов / Н. А. Стародубова. – Новосибирск : Сток, 2017. – 256 с.
6. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие с приложения наглядный материал / Е. А. Стребелева, Ю. А. Разенкова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 2017. – 159 с.
7. Флерина, Е.А. Разговорная речь в детском саду: хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Е. А. Флерина. – М: Академия, 2009. – 210 с.

THE EFFICIENCY OF USING DIDACTIC GAMES IN THE DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article is devoted to the role of didactic games in the development of coherent speech in preschool children. A complex of didactic games is presented, which has a positive effect on the development of speech. The effectiveness of using these games in the development of coherent speech is experimentally shown.
Keywords: preschooler, coherent speech, development, didactic games.

A.A. Romanova
Scientific adviser: Hrydko O.A., Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: annalev2012@mail.ru

УДК: 373.3

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Савина Ю.И.
Научный руководитель: Приходченко Е.И. д.п.н, профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье анализируются взгляды ученых о значении критического мышления в развитии личности младших школьников в учебной деятельности. Исследовано формирование критического мышления у младших школьников в процессе обучения
Ключевые слова. Критическое мышление, мыслительный процесс, интеллект.

Актуальность проблемы заключается в том, что человек, который умеет критически мыслить, довольно быстро может справиться с любой задачей. Поэтому, одной из важнейших задач современного образования является развитие у учащихся младших классов критического мышления.

В период новых социально-значимых и личных целей бытия перед каждым человеком и всем обществом стоит непростая задача: уметь анализировать происходящие события, рассматривать предположения как гипотезы, быть терпимым к иной точке зрения, выработать установку на критическое отношение к себе и окружающему миру.

Современному обществу необходимы нравственные, образованные и предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решение, ставить под сомнение существующие гипотезы и выдвигать новые идеи и способы их реализации. На это способно открытое мышление, не принимающее общепринятых правил, которое развивается путем наложения знаний на собственный опыт, то есть критическое мышление. Но для того, чтобы взрослый человек мог мыслить критически, ему нужно привить эти навыки еще в младшем школьном возрасте, в то время когда идет развитие мышления в целом.

Философы считают, что наши беды в определенной степени зависят от неумения решать проблемные вопросы, критически оценивать ситуацию и находить рациональное решение. Задачей педагогики и психологии является воспитание личности, которая могла бы мыслить и действовать самостоятельно, а это предполагает активное участие человека в общественной жизни. Педагоги давно установили, что основной акцент в

преподавании должен делиться не на усвоение учащимися преподаваемой информации, и автоматическое запоминание ими учебного материала, а на развитие мышления. Необходимо также обучать анализу изучаемой сферы, что предполагает разложение, исследование начал, принципов, в силу которых рассуждение принимает доказательный характер.

Надо сказать, что по поводу определения понятия «Критическое мышление» существует большое разнообразие мнений и оценок: с одной стороны, оно ассоциируется с негативным, отвергающим, так как предполагает спор, дискуссию, конфликт; с другой стороны объединяет понятия «критическое мышление» «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление» и т.д. Хотя термин «критическое мышление» известен очень давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л.С.Выготский, а на профессиональном языке педагогов-практиков его стали употреблять сравнительно недавно. Педагогика и психология имеет достаточное представление о формировании теоретического и практического, продуктивного и репродуктивного мышления учащихся, существует целостная концепция проблемного обучения как средства развития творческого, проблемного обучения в процессе усвоения знаний. Однако среди всех видов мышления, достаточно изученных психологами и педагогами, менее всего описан такой вид, как критическое мышление. Достаточное количество педагогов стремятся к поиску оптимальных форм и методов обучения критическому мышлению, но, в подготовке урока или воспитательного мероприятия учитель почти не уделяет внимание формированию критического мышления. Целесообразно исследовать критическое мышление, опираясь на принципы и закономерности зарубежных и отечественных ученых таких как: В.С. Библер, А.В. Брушлинский, Б.Бурштейн, .М. Теплов, Дж. Гилфорд, М. Вертгеймео, И.Я. Лернер, Д.В. Вилькеев, Н.Г. Дайри, А.З. Зак, Г.И. Ибрагимов, , З.И. Калмыкова, Ф. Клинс, А.Н. Лук. А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.А. Ивин С.О. Рубинштейн, Б.К. Тихомиров, И. Фролов, В.С. Шубинский и др.

Сегодня проблема развития критического мышления становится актуальной среди педагогов и психологов она является общепризнанным направлением в зарубежной педагогике и психологии (Э. Боно, Дж. Гудлед, У. Норман и др.). Однако из-за разнообразия подходов к определению критического мышления эта проблема в науке мало исследована и не получила четкого теоретического объяснения. Различные аспекты критического мышления отражены в работах известных психологов и педагогов (Б. Блум, Л. Выготский, Дж. Дьюи, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Липман, Р. Пауль, Ж. Пиаже, К. Попер, Д. Роджерс и др.) и приобретают особую актуальность сегодня (С. Векслер, Т. Воропай, И. Загашев, Д. Клустер, К. Мередит, Н. Морзе, Т. Олейник, Е. Полат, О. Пометун, Д. Стил, Ч. Темпл, О .Тягло, Д. Халперн, А. Хуторский и др.).

В исследованиях по проблеме развития критического мышления отмечено, что это тип мышления, который направлен на решение проблем, в частности: исследование линии аргументации (гипотезы, критериев, дефиниций, аргументов, фактов и т.п.), анализ альтернативных решений; прогнозирование и оценка последствий. Критическое мышление является сложным процессом творческой интеграции источников, переоценки и перестройки понятий и информации. Оно является активным и интерактивным процессом познания, происходит одновременно на многих уровнях. Критическое мышление помогает анализировать и конструировать суждения, знания независимо от профессиональной сферы деятельности личности

Требования мыслить критически перекликаются через столетия в трудах великих философов (от Аристотеля и Сократа). Основанием критического мышления стала философия прагматизма (В. Джеймс, Дж. Дьюи), рассматривавшая мышление как необходимый инструмент для активного приспособления человека к окружающему

миру, посредством которого человек формирует понятия и суждения, применяет их на практике.

Исследование проблемы развития критического мышления связано с сократовским критическим анализом понятий и рассуждений, что стало основанием для возникновения в истории культуры новой дисциплины – логики. Стоит отметить, что сократовский метод рассуждений получил широкое использование во время организации дискуссий, а именно, при построении доказательства и отклонения в его суждениях и т.д. Эти идеи в дальнейшем И. Кантом были использованы при написании "Критики чистого разума" ("Учение о познании", 1781 г.), где он показал его практическое значение, в частности для обоснования собственной позиции; нахождение ошибок в речи оппонента; приведение веских аргументов и т.д. Его мнение поддержали философы Ф. Ницше, М. Фуко, З.Фрейд, М.Гайдеггер, отмечавшие, что критическое мышление основывается на "интерпретирующем уме", который учит видеть новые измерения проблемы, решать ее с помощью дискуссий. В современной философии эту идею продолжал К. Попер, отмечавший, что критическое мышление направлено на решение проблем, выдвижение предположений и критику в целях устранения ошибок.

В связи с тем, что это понятие возникло дедуктивно как результат интеграции смежных понятий с педагогикой, философией, логикой и психологией, его формулировка на сегодняшний день не имеет четкого определения. В педагогике понятие "критическое мышление" абстрактно, обобщено и использует такие родственные понятия, как самооценка, критичность, самокритичность, критический анализ, творчество, принятие решений, генерация идей, рефлексия. Для философов критическое мышление – это умение логически мыслить и аргументировать, что побуждает к внимательному чтению, аналитическому доказательству, правильному выражению своего мнения на письме. Для образовательного процесса, познавательной деятельности критическое мышление – высший порядок мышления (по шкале когнитивных способностей Б. Блума). Для филологов критическое мышление – это рассмотрение текста с целью выразить сущность мнения автора, видения и понимания прочитанного текста через призму собственного восприятия. Так, Д. Халперн критическое мышление определяет как творческое мышление, способное развивать "умение мыслить", "мыслить о смысле", "мыслить о своем мышлении" [3]. Один из ведущих специалистов в области теории и практики критического мышления. М. Липман пришел к выводу, что критическое мышление – это мышление высшего уровня, мастерское, ответственное, нестандартное, диалогическое и самокоррекционное мышление, приводящее к правильному выводу [2].

К. Мередит, Д. Халперн выделяли не только логические факторы критического мышления, но и творческие, креативные, то есть синтезирующие факторы, которые образуются в процессе взаимосвязи чувств, воображения и мышления и становятся решающими в развитии критичности человека. Под критическим мышлением следует понимать процесс рассмотрения идей с многих точек зрения, согласно их содержательных связей, сравнение их с другими идеями. Критическое мышление есть антиподом догматическому. Оно поднимает человека до уровня Человека, которым нельзя манипулировать, который не боится мыслить, оценивать, сравнивать [3]. Поэтому перед современным образованием встает задача воспитать человека независимого, свободного, способного самостоятельно осмысливать явления окружающей действительности, отстаивать свое собственное мнение. Критическое мышление определяем как способность личности к самостоятельной оценке действительности, информации, знаний, мнений и утверждений других людей, умение находить эффективные решения на основе существующих стереотипов и разработанных критериев.

Критическое мышление — один из ключевых навыков XXI века, позволяющий анализировать информацию, делать выводы и принимать решения на основе проведённого анализа, а также формировать собственное мнение и отстаивать свою позицию. В современном мире мы окружены информацией, она поступает из разных источников и нуждается в переосмыслении и проверке на достоверность. Благодаря критическому мышлению мы видим нестыковки и противоречия, можем отсеять неточные данные и отделить факты от их интерпретации. Как известно, интеллектуальное развитие человека определяется в наше время не объемом знаний, сведений, удерживаемых в памяти, а все возрастающим объемом научной информации, а готовностью человека к отбору необходимых знаний, путем критического анализа, осмыслением информации и умением самостоятельно принимать решение.

Формирование критического мышления у младших школьников в процессе обучения приобретает особенно большое значение не только в связи с новыми задачами, поставленными перед школой в современных условиях. В личностно ориентированной педагогике способы формирования критического мышления должны соответствовать развитию современного общества и усилению внимания к внутреннему миру личности. В свою очередь современное общество диктует свои правила и ребенок, который погружен в мир информационных технологий, перестает думать, фантазировать, размышлять, изобретать. Школа же должна готовить ребенка к жизни, растить и воспитывать всесторонне развитую личность, которая способна логически мыслить, ставить под сомнения другие высказывания, отстаивать свою точку зрения и формировать активную жизненную позицию. Поэтому каждый педагог должен четко ответить на вопрос: какого он видит перед собой ребенка, который четко и беспрекословно выполняет задания и поручения учителя, родителя, общества, или же думающую личность, способную к принятию самостоятельного решения и отвечающего за свои поступки.

Мышление – это процесс обобщенного познания окружающего мира. Оно дает возможность выйти за пределы того, что человек не наблюдает, не воспринимает и не ощущает. Мышление способно перерабатывать большой объем информации, которая содержится в восприятиях и ощущениях, а результаты этой работы проверяются и применяются на практике. Критическое мышление – это система суждений, которая используется для анализа событий и вещей с формулировкой обоснованных выводов и способствует стремлению рассматривать любую возникшую проблему с разных сторон. Технология критического мышления представляет собой систему стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. Мыслить критически – значит, понять и осознать собственное «я» быть объективными, логичными воспринимающими другие точки зрения.

Таким образом, в младшем школьном возрасте идет активное развитие интеллекта. В этот период развиваются такие функции как мышление, восприятие и память. К концу младшего школьного возраста можно выделить такие группы как: теоретики, практики и художники. Мышление находится на переходном этапе развития ребенка. В этот период происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, понятийному. Словесно-логическое мышление формируется на протяжении младшего школьного возраста.

ВЫВОДЫ

Современное общество меняется очень быстро. Становится трудно прогнозировать даже ближайшее будущее. Предсказать, какие знания могут понадобиться учащимся, а

какие нет – очень тяжело. Поэтому образование ставит перед собой новые задачи, решению которых помогут стратегии технологии формирования критического мышления. Они создают дополнительную мотивацию обучения, условия для осознания материала и оказывают помощь в обобщении приобретенных знаний, учат выделять главное, управлять эмоциями, оценивать риски, принимать решения, сотрудничать с другими лицами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Браус Дж., Вуд. Д Инвайроментальное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу / Дж. Браус, Д. Вуд; пер. с англ. – СПб., 1994
2. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. Учебно-методическое пособие. – СПб.: Каро, 2017. – 144 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб., 2000. – (Серия «Мастера психологии»).

DEVELOPING CRITICAL THINKING YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Annotation. The article analyzes the views of scientists on the importance of critical thinking in the development of the personality of primary schoolchildren in educational activities. The formation of critical thinking in junior schoolchildren in the learning process has been investigated
Keywords. Critical thinking, thought process, intelligence.

Savina J.I.
Scientific adviser: Prikhodchenko E.I. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of Ukraine, Academician of International Sciences of Pedagogical Education
GOU VPO "Donetsk National University Institute of Pedagogy"

УДК 37.043

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ

Савченко А.Е.
Научный руководитель: Слота Н. В., к.п.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация: В данной работе рассматриваются дидактические игры как основной метод формирования навыков личной гигиены дошкольников в ДОУ. Автор подчеркивает необходимость формирования навыков личной гигиены именно с дошкольного возраста, уделяя особое внимание игровым приемам.
Ключевые слова: навыки личной гигиены, дидактические игры, методы, приемы, дети дошкольного возраста, дошкольные образовательные учреждения.

Современная ситуация в стране требует нового уровня профессионализма в области развития личности ребенка, инновационных взглядов на проблему воспитания потребности в здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста. Основой полноценного физического развития ребенка дошкольного возраста является приобщение его к основам здорового образа жизни. Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает создание условий для повышения качества дошкольного образования и в целях, наряду с другими мероприятиями, предполагает создание в дошкольных образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников. Отдельной образовательной областью выделена

область «Физическое развитие» одной из целей, которой является становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами. В приобщении детей к здоровому образу жизни важное значение приобретает освоение дошкольниками основ культуры гигиены [3].

Культурно-гигиенические навыки – важная составная часть культуры поведения. Именно культура поведения способствует дальнейшей социализации ребёнка. А наиболее интенсивно идёт социализация ребёнка именно в игре. Дети овладевают ориентировкой в окружающем мире, в мире человеческих отношений, деятельности людей. Игра – средство саморазвития ребёнка, самообновления, самосовершенствования, саморегуляции, переработки впечатлений.

В дошкольной педагогике наиболее распространенно применение дидактических игр.

Дидактической игре присущи две функции в процессе обучения. Первая функция – совершенствование и закрепление знаний. При этом ребёнок не просто воспроизводит знания в том виде, в каком они были усвоены, а трансформирует, преобразовывает их, учится оперировать ими в зависимости от игровой ситуации. Сущность второй функции дидактической игры заключается в том, что дети усваивают новые знания и умения разного содержания. Как метод обучения дидактическая игра может использоваться при фронтальных, групповых, индивидуальных формах специально организованного обучения. Для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила.

Дидактические игры являются эффективной формой в освоении культурно-гигиенических навыков. Используя их, воспитатель закрепляет у детей навыки, которые вырабатываются в повседневной жизни. При этом видное место отводится дидактическим играм: «Накорми куклу обедом», «Уложи куклу спать», «Оденем куклу на прогулку» и т.д. Особое внимание следует уделить игровому методу, потому что игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста, посредством игры ребенок лучше запоминает и устанавливает причинно-следственные связи [4].

Все дидактические игры можно разделить на три основных вида:

1. Игры с предметами (игрушками), в которых особое место занимают сюжетно-дидактические, где дети выполняют определённые роли, и игры инсценировки, которые помогают уточнить представления о различных предметах. Например, игра «Водичка, водичка!» помогает уточнить представления о различных гигиенических принадлежностях, а также привить стремление детей к самостоятельности при выполнении гигиенических процедур.

2. Настольно-печатные. Эти игры разнообразны по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Они помогают уточнять и расширять представления детей об окружающем мире, систематизировать знания, развивать мыслительные процессы. Примером к данному виду игр можно привести «Перемешанные картинки», где ребенку к изображению, например, растрепанной девочки нужно подобрать изображение расчески. Игра-лото «Как мы одеваемся?» поможет отработать навыки детей в самообслуживании и культуре внешнего вида.

3. Словесные игры отличаются тем, что процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане, на основе представлений без опоры на наглядность. Здесь примером может послужить игра «Назови, что нужно», где дети должны вспомнить и назвать предметы, которые нужны для того, чтобы руки стали чистыми и сухими [5].

Для развития культурно-гигиенических навыков целесообразно использовать все виды дидактических игр. Основная цель дидактических игр по усвоению культурно-

гигиенических умений заключается в том, чтобы они, грамотно подобранные и организованные педагогом, постепенно становились частью самостоятельной деятельности дошкольников. По мнению авторов современных педагогических технологий Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой – для формирования культурно-гигиенических умений очень подходят игры-эксперименты (тесно связанные с дидактической деятельностью). Основное действие для ребенка в таких играх – это манипуляция с определенным предметом на основе заданного воспитателем сюжета. Их цель заключается не только в развитии у детей познавательного интереса, но и в практическом закреплении культурно-гигиенических умений [10].

Например, игра «Мыльные перчатки» знакомит детей не только со свойствами мыла, но и обучает их тщательному намыливанию рук со всех сторон. Мощная потребность детей в новых впечатлениях придает деятельности экспериментирования высокий потенциал, сопровождаемый эмоциональным подъемом. В качестве еще одного примера можно привести разнообразные приспособления (из системы М. Монтессори, подготавливающие детей к упражнениям в обыденной жизни). Здесь возможно использование различных рамок, а также игрушек из материи или кожи, с помощью которых дети учатся: соединять и разъединять крючки и петли, застегивать пуговицы или выполнять шнурование и т. д. Играм-экспериментированиям свойственны пробы и ошибки, что помогает повторять действия по гигиене и самообслуживанию в разной форме, тем самым, закрепляя приобретаемые умения. Также, для развития культурно-гигиенических умений и навыков целесообразно использовать и сюжетно-ролевую игру. В играх детей младшего дошкольного возраста находят отражение разнообразные бытовые сюжеты и новые впечатления о жизни и труде людей (парикмахерская, семья, детский сад). Дети начинают различать реальную и воображаемую игровые ситуации [2].

Наиболее востребованы у малышей игры с куклами, которые являются для них самыми близкими партнерами по игре. Детские психологи Ю.А. Афонькина и Г.А. Урунтаева советуют: «Обратите внимание на игры малыша – вот он посадил куклу за стол и собирается её кормить. Подскажите ему: «Ты всегда перед едой моешь руки. Не забыл ли ты помыть руки своей дочке?». Или другая ситуация. Ребёнок укладывает спать куклу одетой. Нужно ему напомнить: «Перед сном ты всегда снимаешь одежду и аккуратно складываешь её. Твоя дочка тоже не хочет спать одетой». Чтобы культурно-гигиенические умения прививались гармонично можно предложить детям следующую сюжетно-ролевую игру: внести в группу большую куклу, сказать, что она приехала к малышам и, будет жить вместе с ними. Дети знакомятся с игрушкой, выделяют ей игрушечный шкаф в раздевальной комнате, вместе с воспитателем устанавливают кроватку в спальне, отводят место за столом в кукольном уголке и т. д. Придумывают кукле имя. Затем прививают кукле культурно-гигиенические навыки. Кукла иногда даёт оценку действиям детей. Таким образом, игры становятся показателем рассматриваемых нами навыков, а они, в свою очередь, обогащают содержание детских игр. Обязательным компонентом игры являются ее правила, благодаря ним педагог в ходе игры управляет поведением детей, воспитательно-образовательным процессом. Таким образом, обязательными структурными элементами дидактической игры являются: обучающая и воспитывающая задачи, игровые действия и правила [6].

Руководство дидактическими играми осуществляется в трех направлениях: подготовка к проведению игры, проведение и анализ.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

выбор игры в соответствии с дидактическими задачами;

определение места и роли игры в системе обучения и воспитания;

установление взаимосвязи и взаимодействия с другими формами воспитательно-образовательной работы;

подготовка игрового оборудования;

определение времени игры в режиме дня.

Проведение дидактических игр включает:

Ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);

Объяснения хода и правил игры. При этом воспитатель обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение детей правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

Показ игровых действий, в процессе которого воспитатель учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату (например, кто-то из ребят подсматривает, когда нужно закрыть глаза) [1].

Мера непосредственного участия воспитателя в игре определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью дидактической задачи, игровых правил. Участвуя в игре, педагог:

направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием);

определяет количество играющих;

способствует выработке у детей игрового настроения, желания играть;

руководствуется ходом игры, обеспечивая активность всех детей, оказывая помощь нуждающимся [6].

Подведение итогов игры – это ответственный момент в руководстве игрой, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об ее эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности детей. При проведении итогов, воспитатель подчеркивает, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность.

Анализ игры направлен на:

выявление приёмов её подготовки и проведения;

выявление индивидуальных особенностей в поведении и характере детей;

усложнение игры и обогащение новым материалом [7].

В начале игры необходимо заинтересовать детей, далее идёт объяснение, а затем выполнение необходимых действий детьми. Воспитатель должен контролировать, чтобы в игре выполнялись поставленные задачи. В младшей группе от начала до конца игру полностью проводит воспитатель. Игру лучше проводить в разных вариантах. Воспитатель должен заранее (для словесной игры) подобрать слова на случай затруднения детей. Руководя играми, необходимо стараться использовать разнообразные средства воздействия на дошкольников. Выступая в качестве участника игры, незаметно для них направлять игру, поддерживать их инициативу, сопереживать с ними радость игры. Иногда рассказывать, о каком-либо событии, создавая соответствующее игровое настроение и поддерживая его по ходу игры. Можно и не включаться в игру, но как чуткий режиссёр, сохранять и уберегать её самодеятельный характер, руководить развитием игровых действий, выполнением правил и незаметно для детей вести их к определённому результату. Поддерживая и пробуждая детскую деятельность, делать это чаще всего не прямо, а косвенно: выражать удивление, шутить, использовать разного рода игровые сюрпризы и т.п. В организации дидактической игры очень важен возрастной аспект. Так, например, дети первой младшей группы еще не умеют играть самостоятельно, поэтому в играх с ними мы как воспитатели принимаем самое активное участие. Это помогает детям усвоить игру.

Заканчивая игру, необходимо вызвать у детей интерес к её продолжению, для этого создать радостную перспективу. Этому способствуют фразы: «Новая игра будет

ещё интереснее» или «В следующий раз будем играть ещё лучше». С учетом этого, разрабатываем варианты знакомых детям игр и создаём новые, полезные и увлекательные [8].

Обязательное требование, предъявляемое к дидактическим играм, это активное участие ребёнка в них. Иногда в практике проведение игр сводится к тому, что воспитатель играет, а дети только наблюдают. Такие игры неэффективны. Воспитатель ничего не должен делать в игре за ребёнка, ему нужно только помочь. Обучение должно проходить в непринуждённой, игровой форме и быть незаметным.

В практике встречаются несколько вариантов организации работы воспитателя по обучению детей умению ставить игровые задачи. Выбор того или иного варианта руководства будет зависеть от имеющихся игровых умений детей.

1. Ребёнок не умеет ставить игровые задачи и по этой причине не включается в игру. В игре взрослый и ребёнок решают её совместно, при этом инициатива сначала принадлежит взрослому, он является носителем игрового опыта.

2. У ребёнка уже имеется незначительный игровой опыт, выражающийся в том, что иногда он самостоятельно ставит игровые задачи, а иногда испытывает затруднения. Совместная игра организуется так, что инициатива сначала принадлежит взрослому, он подсказывает, советует. Постепенно инициатива переходит к ребёнку.

3. Ребёнок овладел умением ставить игровые задачи, и поэтому в играх он ставит их самостоятельно. Взрослый не оставляет без внимания играющего ребёнка, он поощряет его, одобряет, вселяет уверенность. В таких случаях игровая инициатива принадлежит ребёнку, он играет один, взрослый может включиться в игру для оказания помощи в постановке новой оригинальной, другими словами, инициативной игровой задачи [9].

Таким образом, применение дидактических игр оказывает положительное влияние на формирование и закрепление культурно-гигиенических навыков. В игре ребёнок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности. Достоинство дидактической игры заключается в том, что они вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, помогают концентрировать внимание на учебной задаче. Также эффективным является использование ряда педагогических приёмов с учётом возраста детей: прямое обучение, показ, упражнения с выполнением действий в процессе дидактической игры, систематическое напоминание о необходимости соблюдать правила.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславская З.М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – Москва: Просвещение, 1991. – 207 с.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада / А.К. Бондаренко. – Москва: Просвещение, 1991.–160 с.
3. Белостоцкая, Е.М. Гигиенические основы воспитания детей от 3 до 7 / Е.М. Белостоцкая, Т.Ф. Виноградова. – Москва: Просвещение, 2015. –335 с.
4. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. 2-е изд. / Л.Р. Болотина, Т.С. Комарова, С.П. Баранов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2011. – 456 с.
5. Бочкарева О.И. Организация деятельности по формированию культурно-гигиенических навыков и этикета. Младшая и средняя группы / О.И. Бочкарева. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2008. – 96 с.
6. Волчкова В.Н. Развитие и воспитание детей младшего дошкольного возраста: Практическое пособие для воспитателей детских садов / В.Н. Волчкова, Н.В. Степанова. – Воронеж: ТЦ «Учитель», 2002. – 392 с.
7. Глебова, И.Ю. Особенности руководства дидактическими играми дошкольников / И.Ю. Глебова // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 33-35.

8. Дошкольная педагогика / под редакцией Логиновой В.И. и Саморуковой П.Г. – Москва: Просвещение, 1988. – 256 с.
9. Здоровый малыш: Программа оздоровления детей в ДОУ / Под ред. Бересневой З.И. – Москва: ТЦ Сфера, 2003. – 32 с.
10. Матюхина М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчук, Н.Ф. Прокина, и др.; под. ред. Гамезо М.В. и др. – Москва, 1984. – 256 с.

DIDACTIC GAMES AS A WAY OF FORMING PERSONAL HYGIENE SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: This paper discusses didactic games as the main method of developing personal hygiene skills for preschoolers in preschool educational institutions. The author emphasizes the need for the formation of personal hygiene skills from preschool age, paying special attention to gaming techniques.
Keywords: personal hygiene skills, didactic games, methods, techniques, preschool children, preschool educational institutions.

Savchenko A. E.
Scientific adviser: Slota N. V. kand.PED.Sciences, associate professor
Donetsk national University
E-mail: savasenka@gmail.com

УДК 373.3.091.3

СУЩНОСТЬ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Саенко Ю. С.
Научный руководитель: Гридько О.А. к.б.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье проанализирована история становления эвристического обучения, применяемого для развития творческих способностей младших школьников. Определена сущность эвристического обучения, специфические особенности. Установлено, что эвристическое обучение является частью проблемного обучения.
Ключевые слова: эвристика, сократические беседы, проблемное обучение.

В связи с технологическим прогрессом актуальность проблемы развития творческого мышления детей младшего школьного возраста как никогда значима. В современном мире часто можно услышать о креативности и способности нестандартно мыслить. Поэтому идея формирования у школьников навыка самостоятельно осуществлять поиск информации для решения проблемного вопроса становится особенно популярной.

Творческое мышление является востребованной характеристикой личности [1]. При высоком уровне творческого мышления человек способен создавать что-то новое и необычное, находить нестандартные ответы на жизненные вопросы, решать проблемы нетипичным для общества образом. Способность смотреть на возникшие ситуации под другим углом помогает увидеть простое решение сложной, на первый взгляд, задачи [2].

Процесс формирования творческого мышления и организации творческой деятельности детей лежит в основе образовательного процесса, что способствует развитию у ребенка наблюдательности, умения сравнивать, анализировать, обобщать и решать неординарные задачи. Готовность к творческой деятельности важно

формировать уже в начальных классах, когда закладываются основные способы учебной работы. Соответственно перед педагогом в современных условиях стоят задачи совершенствования методов и приёмов, средств обучения и способов организации творческой деятельности учащихся, основанных на системно-деятельностном подходе с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Следовательно, эвристический подход к обучению и воспитанию обеспечивает формирование и развитие творческого потенциала личности младшего школьника.

Цель работы – проанализировать историю становления эвристического обучения, определить его сущность и специфические особенности.

Слово «эвристика» происходит от греческого Heurisko – отыскиваю, обнаруживаю, открываю. Применявшийся Сократом в Древней Греции метод обучения «сократическая беседа» является непосредственным олицетворением данного термина и представлял собой диалог, где не было ученика и учителя. Истина и знание не передавались от одного человека к другому в готовом виде, а раскрывались в диалоге, реализованном в вопросно-ответной форме, где мастерство собеседника задавать вопросы выступало решающим фактором, определяющим развивающий эффект обучения. Организация такой системы вопросов учитывала подготовленность собеседника, степень его развития, возрастные особенности мышления. Обучающийся, развивая догадливость и сообразительность, путём ответа на ряд вопросов приходил к решению поставленной проблемы. Таким образом, от мастерства, знания альтернативных путей достижения цели, искусно задаваемых учёным вопросов зависел развивающийся эффект эвристической деятельности обучения [3].

Современная педагогика признает, что ценность метода Сократа заключается не в получении ответов на вопросы, а в проектировании в процессе диалога эвристической деятельности обучаемого.

На широком применении эвристического метода обучения в русской дореволюционной школе настаивали многие российские ученые-педагоги: П. П. Каптерев, М. Н. Демков, В. И. Водовозов, К. Н. Вентцель, Н. Ф. Бунаков, К. Д. Ушинский и др. Так, К.Н. Вентцель (1857-1947), рассуждая о том, что лучше для учащихся – получить готовый ответ на вопрос или найти его собственными силами, писал: «Самый лучший способ для этого не знакомить их догматически с теми результатами, которых достигло человечество... а дать им возможность повторить самим этот путь... Этот метод должен быть методом освобождения в ребенке творческих сил, методом пробуждения... духа исследования, творчества...» [4].

Русский педагог и психолог П. Ф. Каптерев (1849-1922) также пропагандировал применение эвристического обучения в народных школах и рекомендовал применять сократовский метод для того, чтобы «...сравнивать предметы, находить ... черты сходные и различные... и группировать их в роды и виды» [3, 4].

Современный этап развития эвристического обучения начался со второй половины XX в. и был связан с появлением фундаментальных исследований математика и педагога Д. Пойа (1887-1985), который сформулировал и систематизировал общие правила, лежащие в основе поиска решений задач [4]. Система организации эвристической деятельности при решении проблемных задач, разработанная Д. Пойа, показала высокую эффективность в стимулировании творческой деятельности учащихся и используются в обучении математике до сих пор.

Теорию эвристического обучения разрабатывал в своих исследованиях Л.В. Хуторской [5]. Он понимает дидактическую эвристику как теорию обучения, определяющую «систему целей, закономерностей, принципов, содержания, технологии, форм, методов и средств, обеспечивающих самореализацию и образовательное развитие учеников и учителей в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых

областях знаний и деятельности». Эвристическое обучение, по мнению исследователя, это «тип обучения учащихся поиску и созданию нового в их знаниях, умениях, способах деятельности, личностных качествах, материализованных продуктах образования» [4].

В своей работе Л.В. Хуторской указывает, что результат эвристического обучения раскрывается в трех основных целях:

- создание учащимися образовательной продукции в изучаемых областях;
- освоение ими базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами;
- выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика в каждой из образовательных областей с опорой на личностные качества» [4].

Н. П. Миронов в своей работе дает определение эвристическое обучение как «совокупность логических приемов и методических правил теоретического исследования в процессе отыскания истины, способствующий развитию находчивости, активности личности» [6]. По определению Н. И. Чернецкой, это «совокупность исследовательских методов, направленных на открытие, познание нового, ранее неизвестного. Это отрасль знаний, изучающая творческое, неосознанное мышление человека» [7].

Как отмечает Н.И. Чернецкая, эвристическое обучение как метод развития творческих способностей младших школьников обеспечивает реалистическое столкновение с проблемой и создает условия для погружения в нее, позволяет демонстрировать и реализовывать нестандартные приемы решения проблемных вопросов, создает условия для взаимодействия интеллектуальных, волевых и эмоциональных учебно-познавательных функций [7].

В исследовании В.Д. Шадрикова обозначено, что эвристическое обучение базируется на следующих принципах [8]: личностное целеполагание ученика; выбор индивидуальной образовательной траектории; производительность обучения; первичность образовательной продукции учащегося; ситуативность обучения; образовательная рефлексия.

Сущность эвристического обучения выражается в следующих характерных признаках:

- знания не предлагаются учащимся в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно;
- учитель организует не сообщение или изложение учебного материала, а поиск новых знаний учащимися с помощью разнообразных средств;
- учебная деятельность осуществляется по схеме: учитель-учащиеся-учитель-учащиеся и т. д.;
- учащиеся под руководством учителя самостоятельно рассуждают, решают познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы и т. д., в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Применение эвристического обучения дает возможность учащимся активно приобретать знания, побуждает их самостоятельно рассуждать, осуществлять самоконтроль, почувствовать себя в роли «первооткрывателей». Школьники становятся активными участниками процесса обучения. Каждый шаг в поиске решения предполагает творческую деятельность, требует от учащихся максимальной сосредоточенности, напряженной мыслительной деятельности, умения правильно выражать свои мысли, активизирует познавательный процесс, обучает логике рассуждений.

Основными специфическими особенностями эвристического обучения являются диалогическое взаимодействие, проблемный характер и поливариантность.

Организация учебного процесса на основе диалогического взаимодействия должна строиться с учетом трех составляющих: заинтересованность собеседников в развитии темы общения, общности языковых средств и наличие расхождений в точках зрения на развиваемую тему общения. «Без первого условия субъекты не захотят общаться, без второго – не смогут ничего сказать, а без третьего – им нечего будет сказать друг другу» [4] . Значение диалогового взаимодействия позволяет расширить позиции каждого участника по отношению к решаемой задаче, что способствует формированию мышления участников диалога и его рефлексивных механизмов.

Выделяя в структуре эвристической беседы ряд элементов (искомое, способ решения, деятельность по решению проблемы и ее результат), Н.М. Плескацевич [4] определяет следующие ее основные виды: а) эвристическая беседа, направленная на поиски ответа при условии, когда учащиеся знают способ; б) эвристическая беседа, направленная на поиски способа при условии, когда учащиеся знают ответ; в) эвристическая беседа, направленная на поиск ответа и способа решения.

Эвристическая беседа требует тщательной проработки системы вопросов учителем при подготовке к уроку. Вопросов не должно быть много, и они не должны быть простыми, формулировать их следует кратко и определенно, необходимо продумать именно последовательность вопросов, направленных на решение обозначенной проблемы.

При проведении эвристической беседы между вопросами должна выдерживаться пауза. В том случае если вопрос задается всему классу, сначала следует его сформулировать, а затем указать, кто будет отвечать. Иногда учителю следует не добиваться правильного ответа от учащихся, а лаконично и четко сформулировать его самостоятельно. Преимущество эвристической беседы заключается в том, что обеспечивается лучшее понимание учебного материала, приобретаемые знания являются эмоционально окрашенными и поэтому более прочными.

Другая особенность эвристического обучения – его проблемный характер. Известно, что проблемность обучения способствует, во-первых, формированию у обучаемых необходимой системы знаний, умений, навыков, обеспечивая высокий уровень развития их способностей к самообразованию, самообучению; во-вторых, развивает особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность, творческое мышление.

Следует различать проблемную ситуацию и проблемное задание. Проблемная ситуация возникает на основе проблемного задания, которое должно отвечать определенным требованиям: основываться на тех знаниях и умениях, которыми учащийся уже владеет, содержать противоречие между заданной ситуацией и имеющимися представлениями, быть связанным с практическим опытом ученика, должно порождать у обучаемого потребность применения полученного знания на сходные ситуации и стимулировать его самостоятельную поисково-познавательную деятельность.

В эвристическом обучении большое внимание уделяется деятельности, направленной на выработку у учащихся умений видеть проблему, высказывать свои предположения о путях ее решения, самостоятельно строить доказательства, делать выводы из представленных фактов, строить план их проверки и т.п. Педагог в ходе эвристического обучения вовлекает учащихся в совместную деятельность, предоставляет им возможность самостоятельных действий, поиска.

Иногда эвристическое обучение сравнивают и даже отождествляют с проблемным обучением. Вместе с тем, по мнению А.В. Хуторского, они имеют определенные различия. Суть проблемного обучения состоит в усвоении учениками определенного учебного материала путем решения ряда познавательных задач-проблем, причем данные

проблемы ставятся учителем и решаются с помощью его наводящих вопросов. Эвристическое же обучение ориентирует учителя и ученика не на постижение известного опыта, а на достижение неизвестного им заранее результата. Проблемное обучение чаще затрагивает только содержание учебной дисциплины и соответствующую методику его усвоения. Эвристическое же обучение относится не только к изучаемому материалу, но и к учебному целеполаганию, конструированию теоретических элементов знания, способам контроля и оценки и др. Следовательно, эвристическое обучение носит более широкий характер.

Еще одна особенность эвристического обучения – его поливариантность. Суть поливариантности заключается в создании нескольких способов решения проблемы и школьники, через творческую опытно-поисковую деятельность, учатся видеть определенный спектр, вариантную множественность подходов как к решению проблемы, так и к ее результатам, что содействуют развитию многих общеинтеллектуальных умений [1]. Это позволяет расширить творчески-поисковое поле, формировать дивергентное мышление, а в конечном итоге – стимулировать проявление творческих качеств личности учащихся.

Кроме того, вариативным для учащегося является и содержание образования. Оказываясь организатором собственной деятельности, учащийся «составляет план своих занятий, определяет личную позицию в отношении ключевых проблем из различных областей деятельности» [4], тем самым насыщая процесс обучения личностными знаниями и собственным опытом.

Таким образом, эвристическое обучение, возникшее еще во времена античности и успешно развивавшееся в последующие периоды, в настоящее время определяется как специфический процесс познания, направленный на самореализацию и творческое развитие его субъектов, который основан на диалогическом взаимодействии педагога и учащихся, отличается поливариантностью и имеет проблемный характер. При этом эвристическое обучение является частью проблемного обучения, характеризующейся определенными признаками.

При определении возможности использования эвристического обучения необходимо учитывать дидактические цели занятия, содержание учебного материала, подготовленность учащихся (например, умение работать самостоятельно, уровень умственного развития), уровень профессионального мастерства учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской А.В. Развитие творческих способностей. – М.: Владос. – 2012. – 224 с.
2. Бушуева Л.С. Методы активизации творческого мышления младших школьников // Начальная школа. – 2014. – №3. – С. 13-16.
3. Аниканова Н. А. История создания и становления эвристического метода в педагогике // Мелиорация и водное хозяйство: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Новочеркасск, 06–23 ноября 2018 г.) / Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт имени А.К. Кортунова. – Новочеркасск: ООО "Лик", 2018. – С. 207-211.
4. Диривянкина, О. В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4(32). – С. 406-413.
5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
6. Миронов Н.П. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте // Начальная школа. - 2014. – №6. – С. 33-42.
7. Чернецкая Н.И. Психологические факторы и особенности развития творческого мышления младших школьников и подростков // Вестник Якутского государственного университета. – 2014.– №3. – С. 96-103.
8. Шадриков В.Д. Развитие способностей // Начальная школа. – 2014. – №5. – С. 6-12.

ESSENCE OF HEURISTIC LEARNING IN PRIMARY SCHOOL

Annotation. The article analyzes the history of the formation of heuristic training used to develop the creative abilities of younger students. The essence of heuristic learning, specific features are determined. It has been established that heuristic learning is a part of problem learning/
Keywords: heuristics, Socratic conversations, problem-based learning.

Saenko Y.S.
Scientific adviser: Hrydko O.A., Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: sembe@mail.ua

УДК 37.017.92

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ИСКУССТВ

Сахнюк И.С.
Научный руководитель: Гончарова В.С. канд. искусствоведения, доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. Современная проблематика духовно-нравственной культуры в настоящее время является актуальной для самых разных сфер педагогической практики. В статье раскрыты различные подходы к определению понятия «духовно-нравственная культура», представлен краткий обзор основных подходов к рассмотрению духовно-нравственной культуры старших школьников средствами интегрированных искусств.
Ключевые слова: воспитание, духовно-нравственная культура, интегрированные искусства.

Сегодня современное образование столкнулось с проблемами, которые вносят существенные изменения в жизнедеятельность учащихся. Одной из причин возникших проблем является духовно-нравственный кризис подрастающего поколения, который подталкивает всё мировое педагогическое сообщество к поиску жизненных смыслов, ориентиров и ценностей, в которых духовно-нравственные смыслообразующие основы человеческого бытия являлись бы в высшей степени приоритетными.

Проблема формирования духовно-нравственных ценностей юного поколения является как никогда актуальной. На старших школьников всё более очевидно влияние оказывает молодёжная субкультура, оторванная от общечеловеческих духовно-нравственных ценностей. Именно это побуждает современных педагогов формировать у учащихся духовно-нравственные ценности в процессе становления каждого из них как личности.

Проблемами воспитания духовности и духовной культуры личности занимаются Т. Антоненко, Н. Бондаренко, С. Жуков, И. Карпенко, В. Гончарова, Г. Шевченко и др.

По мнению С.М. Жукова и В.С. Гончаровой, современный глобальный кризис духовности требует воспитания не только морально-устойчивого человека, но и человека активного, самостоятельного и общественно полезного. В этом смысле преобладающая концентрация педагогических усилий должна быть направлена на формирование нравственной составляющей личности, его патриотической духовности, развитию эстетических и волевых сфер [1, с.111].

Существует множество подходов к определению понятия духовно-нравственной культуры. Разберём некоторые из них.

Интеллектуальный подход к духовно-нравственной культуре подчёркивает роль разума как высшей формы проявления человеческой сущности. Начало интеллектуальному подходу положили древнегреческие философы Аристотель и Плутарх, которые подчёркивали способность человека мыслить и размышлять, следуя вечным и нетленным свойствам существования. Абстрактный анализ явлений был позже разработан схоластиками и завершился развитием научных знаний. Желание выйти за рамки формальных богословских знаний и методов побудило последователей науки действовать вне религиозных ограничений и отождествлять природу с Богом. С точки зрения этого подхода, духовность и мораль понимались как способность понимать законы природы посредством ума и интеллекта (Б. Спиноза, Т. Гоббс, К. Гельвеций, Л. Фейербах).

С точки зрения культурного подхода духовно-нравственная культура является результатом приобщения человека к универсальным ценностям. При таком понимании дух становится культурной, идеологической категорией. Вклад в это понимание в области социологии внёс М. Вебер. Когда духовно-нравственная культура воспринимается как культурный феномен, рассматриваются высшие примеры человеческих достижений в искусстве, литературе, технической и интеллектуальной деятельности. Такой подход предполагает, что высшие духовные ценности существуют только в пространстве самой культуры. Распределение приоритетов проблематично при таком подходе, поскольку все культурные ценности эквивалентны. В культурном подходе нет более высокого критерия, по которому культурное явление можно было бы назвать «хорошим» или «плохим».

С точки зрения культурно-антропологического подхода духовно-нравственная культура имеет довольно широкое значение и определяется как процесс передачи и принятия культурных и нравственных ценностей. Проявление духовной и нравственной культуры можно наблюдать в индивидуальном созидании жизни, в осознании творческих и социальных целей, в понимании своей роли в жизни других людей и общества в целом.

Культурно-исторический подход подчёркивает в духовно-нравственной культуре внедрение в мир идей, связанных с развитием человечества через ощущение себя его частью. Ведущим средством развития духовной и нравственной культуры человека считается знак и слово, которым уделяется большое внимание. Процесс введения ребёнка в мир знака и слова происходит с помощью взрослых, которые выступают в качестве посредников.

В рамках смыслового направления духовно-нравственная культура связана прежде всего с поиском смысла человеческого существования. Такое понимание духовно-нравственной культуры характерно для представителей экзистенциализма (В. Франкл, Н.О. Лосский, Л.А. Попов). Франкл пишет, что человек стремится найти смысл и испытывает разочарование или экзистенциальный вакуум, когда это стремление остаётся неосуществлённым [2 , с.84]. Стремление искать и реализовывать смысл жизни человека во Франкле рассматривает его как врождённую мотивационную тенденцию, присущую всем людям, и является основным двигателем поведения и развития личности.

По нашему мнению, духовно-нравственная культура – это образовательно-развивающая среда, формирующая внутренний мир личности, регулирующая её поведение и стремление переделать себя в соответствии с идеалом посредством направленности на высшие ценности и смыслы.

Наиболее удачным возрастным периодом для формирования ценностных ориентаций и развития духовно-нравственной культуры учащихся является старший школьный возраст, характеризующийся выходом личности на новую социальную позицию, когда формируется сознательное отношение к себе как к члену общества.

Старший школьный возраст характеризуется стремительным наращиванием знаний и умений, открытием «Я», формированием активных социальных позиций. Становление «Я» старшего школьника сопровождается интенсивным процессом усвоения социальных норм, в том числе и моральных, отражающих уровень развития личности и характеризуют содержание её нравственного самосознания.

Учёные утверждают, что этот период подъёма жизнедеятельности, сопровождающийся общим усилением процесса развития, поднятием на высшую ступень поведения личности, является продуктивным для становления подрастающего поколения на основе духовно-нравственных достижений человечества.

Развитие духовно-нравственной культуры старших школьников – длительный и сложный процесс. Существует множество факторов, влияющих на него как положительно, так и отрицательно. Поэтому в духовно-нравственном воспитании очень важно создать целостное воспитательное пространство (школа, семья, учреждения дополнительного образования, СМИ и другие государственные и общественные социальные институты), которое объективно существует и развивается, меняется вместе с экономическими, социальными, духовными и культурными изменениями в обществе.

Главной задачей педагога является формирование у учащихся потребности быть духовно, нравственно, культурно развитыми и умению использовать полученные навыки и знания в повседневной жизни. Ведь от уровня развития духовно-нравственной культуры учащихся будет зависеть вся их дальнейшая жизнь. Поэтому чрезвычайно важно развивать у учащихся творческий и социокультурный потенциал, способности к самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию и пониманию смысла своей жизни.

Интеграционные процессы, вошедшие в обновлённое содержание образования и ставшие приоритетным направлением в его реализации, направлены на формирование у учащихся целостной картины мира, планетарного мышления. Развитие средствами интегрированных искусств позволит учащимся получить более глубокие, уверенные знание и в конечном результате повысить эстетическое восприятие к объектам искусства и уровню их духовно-нравственной культуры.

Мнение об интегрированном подходе к преподаванию предметов высказывали педагоги Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Пестолоцци, В.М. Шацкая, П.П. Блонский. Идея комплексного влияния искусств занимает важное место в поисках путей развития художественно-творческих способностей детей. Её обосновали такие известные педагоги и деятели культуры, как П.П. Блонский, Н.Л. Гродненская, Н.Д. Леонтович, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, Б.Л. Яворский и др. В частности, П.П. Блонский писал: «Уроки поэзии, музыки, рисования как изолированные эстетические занятия владеют крайне малой педагогической ценностью. В лучшем случае это уроки оторванного от жизни искусства» [3, с.81]. В наши дни эта идея получила воплощение в трудах Д.Б. Кабалевского, Б.М. Неменского, О.Я. Ростовского, Г.П. Шевченко и др. Однако в практике современной школы комплексное использование искусств остаётся пока явлением эпизодическим и в основном зависит преимущественно от инициативы учителя.

Опираясь на исследования В.С. Гончаровой, мы видим, что искусство является очень важным инструментом влияния на эмоциональную сферу личности, а значит – и на её духовные потребности. Духовность, духовные интересы, духовная культура – являются не симптомами, а достоинством, определяющим уровень осмысленности, достигнутый человеком, и тот уровень, которого он должен достичь в своём восхождении к самодостаточности. Под влиянием искусства происходит трансформация сознания личности, его мировоззрения. Воспринятые творческим воображением и глубоким сопереживанием художественные образы переходят в план личностных смыслов индивида, оказывают содействие выбору его ценностных ориентаций, побуждают к созданию красоты во всех её проявлениях в соответствии с избранным идеалом [4, с.17].

Интеграция – от латинского «integratio» – дополнение, создание целого, объединение воедино некоторых частей или элементов.

Сосредотачивая внимание на определении термина «интеграция» с педагогически-эстетической точки зрения, следует заметить, что интеграция – это взаимопроникновение элементов, разъединённых, но имеющих генетическое родство: внутренние связи наук, искусств, знаний и представлений о мире и человеке.

Основной целью интеграции искусств в учебно-воспитательном процессе является способствование развитию у учащихся целостного художественного образа, путём объединения разных видов искусств, понятий и категорий.

Б.П. Юсов, исследуя проблему интеграции как инновационного педагогического средства, доказывает: «... интеграция – это раскрытие внутреннего родства разнообразного художественного проявления и перевод, превращение заданной художественной формы в другую модальность – окрасив звук, звук – в пространство, пространство – в стихотворную строку» [5, с.42].

Между видами искусства существует не только сюжетная или хронологическая связь, но и внутренняя, творческая и жизненная. И это понятно, ведь все виды искусства рождаются из единственного источника – реальной жизни, в равной степени питающей творчество композитора, писателя, художника, режиссёра и пр. Следовательно, взаимосвязь между видами искусства означает не только нахождение внутренних связей между ними, но и меж этими видами искусства и жизнью.

Наши наблюдения показали, что непосредственность определённого вида образности или, наоборот, необходимость ассоциативного домысла обуславливает сильные и слабые стороны разных видов искусства в их конкретном чувственном воздействии на слушателя, читателя, зрителя. Например, художественное слово вызывает эмоционально-эстетическую реакцию. Восприятие музыки идёт обратно: эмоционально-эстетическая реакция вызывает активную деятельность сознания. Содружество этих видов искусства достаточно плодотворно.

В педагогическом аспекте во взаимодействии искусств на уроке понимается использование произведений разных видов искусства для решения учебно-воспитательных задач. Учащиеся должны осознать, что разные виды искусства не только не отделены друг от друга, а, наоборот, тесно связаны, и знание одного из них помогает более глубокому восприятию и пониманию других видов искусства.

Положительным фактором является то, что мир искусства представлен в современных общеобразовательных школьных программах тремя его видами – литературой, музыкой, изобразительным искусством, занимающим центральное место в художественной культуре. Это объясняется их ролью в духовной жизни человека, определяемой синтезом трёх главных сфер психики – рациональной, эмоционально-чувственной и волевой.

Литература полнее и глубже воплощает жизнь мысли человека, музыка − жизнь его чувств и переживаний, изобразительное искусство – содержание представлений человека о мире в той форме, которую даёт ему реальное чувственное восприятие действительности. Тем самым музыка, литература и изобразительное искусство всесторонне и полно охватывают духовную жизнь человека, а их разные сочетания позволяют передать взаимосвязь происходящих в ней процессов.

Понятно, что наличие трёх художественных предметов в школьном курсе образовательной школы должны отражаться и на методике их преподавания в музыкальных школах. На уроках следует осознанно, целенаправленно и последовательно проводить мнение о том, что эти предметы являются тремя гранями единого процесса постижения мира искусства. Взаимосвязь в преподавании искусств расширит кругозор

учащихся, позволит глубже почувствовать и понять жизнь, отраженную в художественных произведениях.

Установление интегрированных и межпредметных связей поможет сформировать у учащихся целостную систему знаний об искусстве. Необходимым педагогическим условием художественного воспитания учащихся есть реализация на всех уроках эстетического цикла таких познавательных задач, которые требуют от них общеэстетической ориентации в средствах сотворения художественного вида. «Очень важно, − писал Д.Б. Кабалевский, – чтобы в сознании детей музыка не стояла в стороне от других искусств, а как можно ярче проявляла свои глубокие внутренние (а не только внешне-сюжетные) связи с ними» [6, с.110].

Как известно, произведение искусства состоит из нескольких планов (это касается как содержания, так и формы). Одни лежат на поверхности и воспринимаются сразу (сюжет, фабула), другие находятся на глубине и требуют их осмысления (идея, композиция). Если учащийся воспринимает в произведении только то, что лежит на поверхности, то сила эстетического влияния этого произведения будет незначительным. В лучшем случае воспримется мораль или жизненный факт, без осмысления и сопереживание так и останется только фактом. Чтобы учащиеся видели внешние планы глубинные, необходимо активизировать их образное мышление, способность к ассоциациям и аналогиям.

Таким образом, идея интеграции нескольких видов искусств, с одной стороны, и единства искусства с окружающим миром, с другой, должна стать одной из ведущих при управлении эстетическим, культурным и духовно-нравственным восприятием старших школьников. При этом перед педагогом встают следующие задачи:

а) обучающие:

– формирование художественно-эстетической эрудиции на основе овладения знаниями об основных видах и жанрах музыкального искусства с проведением параллелей с другими видами искусства;

– накопление художественного опыта, формирование музыкального мышления и способности к художественному познанию действительности;

– приобретение элементарных умений и навыков художественно-творческой деятельности.

б) воспитательные:

– формирование культуры художественного восприятия, то есть личностно-ценностного отношения к искусству, способности к его переживанию и пониманию, потребности в художественно-творческой самореализации;

– воспитание мировоззренческих представлений и понимание учащимися связи музыкального искусства с другими видами искусства, порождёнными жизнью.

в) развивающие:

– формирование индивидуальности музыкально-эстетического восприятия;

–развитие специальных музыкальных способностей;

–стимулирование к художественно-творческой деятельности.

Эти задачи могут быть решены при условии, что педагог будет обращаться к произведениям других видов искусства, систематически анализировать музыкальные произведения в тесной взаимосвязи с другими видами искусства (литературой, поэзией, кино, изобразительным искусством и т.п.). Понимание специфики этих искусств поможет учащимся глубже почувствовать особенности и своеобразие музыки, способствовать формированию целостного представления об искусстве как образной форме отражения действительности.

Педагогический смысл достижения интеграции искусств в учебном процессе определяется психическими новообразованиями, возникающими у учащихся именно в

результате комплексного воздействия искусств. Необходимо учитывать, что взаимодействие разных видов искусства исключает механическое соединение любых его видов. Эффективность обращения к разным искусствам в учебно-воспитательном процессе заключается не в их количестве, а в целесообразности использования для углубления в художественный мир конкретного произведения искусства.

Таким образом, взаимодействие разных видов искусства в учебно-воспитательном процессе – это не просто дополнительное вовлечение на уроки одного вида искусства материалов другого или иллюстрирования одного вида искусства другим. Речь идёт о том, что каждый вид искусства – неповторимая художественная ценность, и условием его использования в единстве с другими видами являются учёт его специфических особенностей, своеобразия воздействия на личность старшего школьника. Установление интегрированных связей между предметами художественных дисциплин и связей между произведениями разных видов искусства на уроках и во внеурочной деятельности способствуют формированию у учащихся целостной системы знаний, вооружает их обобщёнными методами художественно-эстетической деятельности.

Значение феномена интеграции не только в способности комбинаторного сочетания некоторых элементов к гипотетическому целому, а в потенции к обновлению содержания образования и к средству формирования мировоззренческой системы учащихся. При таких условиях учебно-воспитательный процесс в музыкальной школе воспринимается как целенаправленное приобщение личности к мировым достижениям культуры и как интеграция жизненного опыта старших школьников с культурным опытом нации.

Из этого следует, что занятия, выстроенные по принципу интеграции, имеют значительно больший развивающий потенциал, чем традиционные. Возможность целостного постижения проблемы, обращение к другим образовательным отраслям, демонстрация диалектического проникновения в суть явлений, разносторонний подход к решению определённых проблем позволяют апеллировать к учащемуся как к личности, способной прийти к определённым выводам, синтезируя информацию из различных источников. Интеграция дисциплин эстетической отрасли даёт возможность воссоздать действительность плюрально, т.е. многообразно.

Таким образом, развитие духовно-нравственной культуры учащихся способствует возрождению интеллектуального, духовного и творческого потенциала нации, воспитанию свободных граждан с развитыми интеллектуальными способностями, творческим отношением к миру, чувством ответственности, гуманным отношением к жизни, способным к продуктивной деятельности и творчеству. Идеалом старших школьников является личность, у которой передовые взгляды, слово и дело находятся в гармонии. Убеждённость и воля к действиям составляют силу духа, обеспечивают единство слова, мысли и действия, определяют надёжность человека. Цельность, устойчивость и нравственная надёжность личности старших школьников – результат их социального и культурного развития, духовно-нравственного воспитания и самовоспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жуков С.М., Гончарова В.С. Психолого-педагогические проблемы формирования духовности у студентов творческих профессий. «Вестник Академии гражданской защиты»: научный журнал. – Донецк: ГОУВПО «Академия гражданской защиты» МЧС ДНР, 2021. – Вып. 1 (25). – С. 107-113.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А Леонтьева; вступ. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1.

4. Гончарова В.С. Специфика формирования духовной культуры личности средствами искусств. «Вестник Академии гражданской защиты»: научный журнал. – Донецк: ГОУВПО «Академия гражданской защиты» МЧС ДНР, 2020. – Вып. 1 (21). – С. 17-23.
5. Юсов Б.П. Когда все искусства вместе/ Б.П. Юсов – Мурманск, 1995. – 145 с.
6. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.

DEVELOPMENT OF MENTAL AND MORAL CULTURE OF HIGH GRADE STUDENTS OF MUSIC SCHOOL BY MEANS OF INTEGRATED ARTS

Annotation. The modern problem of spiritual and moral culture is currently relevant for various areas of pedagogical practice. The article discusses various approaches to the concept of "spiritual and moral culture", presents brief reviews of the main approaches to the consideration of the spiritual and moral culture of senior schoolchildren of the organs of internal arts.
Keywords: education, spiritual and moral culture, integrated arts.

Sakhniuk I.S.
Scientific adviser: Goncharova V.S. candidate of Art, associate professor
Donetsk National University
E-mail: irina_sahnyuk@mail.ru

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Сербова Д. В.
Научный руководитель: Чечель Е.О. к. психол. н., зав. кафедрой
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности логопедического обследования уровня сформированности лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, раскрываются цели и особенности реализации методик обследования.
Ключевые слова: дошкольный возраст, лексико-грамматический строй, логопедическое обследование, методика, общее недоразвитие речи, речевой дизонтогенез.

В настоящее время все больше и больше детей имеют различные формы речевой патологии, каждая из которых характеризуется своей симптоматикой и динамикой проявлений. Одной из самых распространенных форм речевой патологии является общее недоразвитие речи. Среди всех детей с речевыми нарушениями, дети с общим недоразвитием речи составляют около 40%. Данное речевое нарушение затрагивает все стороны речи ребенка, то есть ее звуковую, лексическую, грамматическую, семантическую составляющие. Такое речевое нарушение носит стойкий характер. Поэтому коррекционно-развивающая работа при таком речевом нарушении должна быть длительной, систематической, грамотно построенной. Эффективность этой работы зависит от умения правильно оценить структуру дефекта и степень выраженности нарушений различных компонентов речевой системы.

Общее недоразвитие речи III уровня – умеренные отклонения в формировании различных сторон речи, касающиеся, главным образом, сложных лексических и грамматических единиц. Характеризуется наличием развернутой фразы, но речь

аграмматична, звукопроизношение плохо дифференцировано, фонематические процессы отстают от нормы. Уровень речевого развития устанавливается с помощью логопедического обследования. Коррекция недоразвития речевых функций предполагает работу по усвоению лексико-грамматических категорий, развитию связной речи, совершенствованию фонетической стороны речи [5].

Методика обследования лексико-грамматической стороны речи описана в трудах Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, О.Е. Грибовой, М.А. Поваляевой, Г.А. Волковой, В.В. Виноградова и других исследователей [3]. Так, М.А. Поваляева предлагает диагностику развития лексико-грамматического строя речи, основной целью которой является выявление уровня владения грамматическими конструкциями, умения самостоятельно образовывать слова. Г.А. Волкова также считает, что исследование грамматического строя речи следует начинать с исследования способностей словоизменения. Таким образом, предлагаемые указанными исследователями методики обследования лексико-грамматической стороны речи отличаются диагностическим инструментарием, но сходны по принципам и закономерностям исследования.

Прежде, чем разрабатывать программу коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, нужно выявить степень нарушения всех компонентов речевой системы. Нами было проведено логопедическое обследование уровня сформированности лексико-грамматических компонентов речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с учетом возраста и уровня психического и речевого развития данных детей. Именно эти факторы определяют организационные формы диагностической процедуры, выбор методик и интерпретацию результатов [4].

Обследование проводилось с воспитанниками специальной группы для детей (возраст 6-7 лет) с нарушениями речи дошкольного образовательного учреждения комбинированного типа. В исследовании осуществлялось применение комплекса методик для проведения логопедического обследования состояния лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: «Откуда показалось солнышко?», «Где спрятался щенок?», «Что (кто) это?», «Много чего?», «Назови числительные 2 и 5 с существительными», «Назови ласково», «Кто у львицы?», «Кто у лошади?», «Кто у курицы?», «Из чего сделано?», «Чей? Чья? Чье? Чьи?», «Дополни высказывания словами, обозначающими действия персонажей», «Назови действия, совершенные персонажами» [6].

Комплекс методик был подобран так, чтобы логопед имел возможность наиболее полно и точно изучить у обследуемых детей пассивный и активный словарный запас, как лексические компоненты речи, а также умение правильно их использовать в конкретных ситуациях, владение морфологией, синтаксисом, словообразованием, как грамматическими компонентами речи.

В качестве исследуемых параметров были выбраны употребление предлогов, уровень владения функцией словоизменения, образование имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образование названий детенышей животных, образование относительных прилагательных, образование притяжательных прилагательных, образование приставочных глаголов, образование глаголов совершенного вида [1].

В качестве оборудования для обследования использовались предметные и сюжетные картинки, окружающие предметы [2].

Перед практическим применением каждой методики детям была дана подробная инструкция к методике, что позволило достичь полного понимания заданий и, следовательно, обеспечило возможность их выполнения [4].

По результатам реализации данных методик была осуществлена оценка выполнения заданий в соответствующих баллах по каждой методике с учетом качества выполнения задания и уровня самостоятельности ребенка и определен уровень сформированности лексико-грамматического строя речи каждого ребенка, участвующего в логопедическом обследовании. Полученные результаты показали, что у 20% детей наблюдается средний уровень сформированности лексико-грамматического строя речи, а у 80% – низкий уровень. При низком уровне сформированности компонентов лексико-грамматического строя речи ребенок задания не выполняет, испытывая трудности морфологии, синтаксиса, словообразования, словоизменения, правильного использования словарного запаса. При среднем уровне сформированности компонентов лексико-грамматического строя речи ребенок с предложенными заданиями справляется, однако постоянно прибегает к помощи педагога, что свидетельствует о невозможности самостоятельного уверенного их выполнения.

Опираясь на результаты данного логопедического обследования, мы планируем разработать программу коррекционно-развивающей работы, направленной на помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи III уровня в овладении родным языком, приближая их к нормальному уровню речевого развития, тем самым, обеспечивая подготовку к дальнейшему обучению в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи. – М.: Владос, 2005. – 296 с.
2. Белавина Н.Н. Логопедические карточки для обследования и развития лексико-грамматического строя и связной речи детей. – К.: Ранок, 2008. – 64 с.
3. Бойкова С.В. Развитие лексики и грамматического строя речи у дошкольников. – СПб.: Каро, 2005. – 32 с.
4. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: Владос, 2005. – 148 с.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Каро, 2001. – 254 с.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2004. – 231 с.

PECULIARITIES OF SPEECH THERAPY EXAMINATION OF THE LEVEL OF FORMATION OF THE LEXICO-GRAMMATIC STRUCTURE OF SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT LEVEL III

Annotation. The article discusses the features of a speech therapy examination of the level of formation of the lexical and grammatical structure of speech in older preschoolers with a general underdevelopment of speech of the III level, reveals the goals and features of the implementation of examination methods.
Key words*:* preschool age, lexico-grammatical structure, speech therapy examination, methodology, general underdevelopment of speech, speech dysontogenesis.

Serbova D.V.
Scientific adviser: Chechel E.O. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
Yandex.Mail: dinaserbova@yandex.ru

УДК 373.3:/37.091.313-057.87

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ ПРИ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

Сорокина Е.Ю.
Научный руководитель: Уманец С.Ф., к. пед. наук, старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы применения метода дискуссии при активизации учебной деятельности школьников на уроках гражданственности. Целью исследования является теоретическое обоснование значимости учебной дискуссии при активизации учебной деятельности школьников на уроках гражданственности, которое позволило бы получить полное представление о преимуществах использования метода дискуссии.
Ключевые слова: учебная деятельность, активизация, методы обучения, учебная дискуссия.

Вступление. Одной из наиболее актуальных проблем развития нашего государства является формирование у обучающихся наиболее значимых для нашего народа ценностей: патриотизма, идентификации себя как гражданина Донецкой Народной Республики, социальной справедливости, уважительного отношения к человеку и его труду; формирование у каждого учащегося своего собственного «Я», веры в свои силы, талант, способности; воспитание гуманной, творческой, социально активной личности, способной бережно относиться к природе, миру вещей, самому себе, другим людям, понимать значение жизни как наивысшей ценности. На современном этапе развития общества будущее нашей республики во многом определяется не только интеллектуальным потенциалом ее граждан, но и их гражданской позицией. Воспитание гражданина является залогом развития государства, поэтому гражданское воспитание становится неотъемлемой составляющей образовательного процесса. Системы образования, педагогическая наука во всём мире переживают период осмысления философских оснований образования, общих целевых установок, стратегических направлений систем образования, но кроме того, методов и средств их достижения. Поэтому для современного образования становятся приоритетными следующие принципы педагогической деятельности: развивать способности и поддерживать стремление учащегося, не учить его, а помогать ему учиться и развиваться. «Сделать ученика способным к саморазвитию - вот жизненный принцип педагогики», – писал К. Н. Вентцель. Следовательно, способность к саморазвитию должна стать результатом учебно-познавательной деятельности.

Проблема активизации учебной деятельности обучающихся на всех этапах развития образования была одной из наиболее актуальных, так как деятельность является необходимым условием формирования психических качеств человека. У современной молодежи, которой принадлежит будущее, очень важно сформировать гуманистическое мировоззрение.

Актуализировать данный опыт, сделать его предметом анализа, можно только с помощью активных диалоговых методов обучения. Поэтому дискуссия должна стать неотъемлемой частью урока. Она диалогична по самой своей сути и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Ее использование способствует развитию критического мышления, приобщению юных граждан к культуре демократического общества. Чрезвычайно значим «сопутствующий результат» учебной дискуссии – формирование коммуникативно-дискуссионной культуры. Учебно-воспитательный процесс должен строиться как общение, взаимодействие, обмен инициативами его участников – преподавателя и обучающихся, учащимся между собой.

Имея возможность проявлять на занятиях инициативу, брать на себя ответственность, предлагать свою точку зрения и т. д., учащиеся во многом приобретают статус субъекта учебной деятельности. Обучение также становится их собственным делом, а не только делом учителя. Учитель и ученики будут участвовать вместе, хотя и с разными акцентами, в поисках истины. Для учителя каждый ученик является субъектом, к которому он обращается не для того, чтобы ему что-то внушить, а для того, чтобы стимулировать его активность, вовлечь в сотворчество.

Целью статьи является теоретическое обоснование значимости учебной дискуссии при активизации учебной деятельности школьников на уроках гражданственности.

Основная часть. Младший школьный возраст является одним из самых ответственных этапов развития ребенка. В этот период под влиянием целенаправленного педагогического воздействия формируются значимые психические новообразования, происходит становление учебной деятельности, в частности, ее мотивации и базовых учебных умений, которые во многом определяют эффективность всего дальнейшего обучения школьника. Именно поэтому состояние учебной деятельности, ее формирование у младшего школьника является предметом пристального внимания в профессиональной деятельности педагога.

Ученые в соответствии со своими концепциями дают различные понятия учебной деятельности. Приведем несколько таких определений.

В. А. Крутецкий: «Учебная деятельность – это деятельность, направленная на приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для широкого образования и последующей трудовой деятельности» [2].

А. В. Петровский: «Учебная деятельность – это приобретение опыта в деятельности, направленной познавательными мотивами и целями» [4].

Таким образом, учебная деятельность – это деятельность субъекта учения по освоению обобщённых способов учебных действий и саморазвитию субъекта в процессе решения направленно поставленных преподавателем учебных задач на основе оценки и внешнего контроля, переходящих в самооценку и самоконтроль.

Специфика учебной деятельности младшего школьника обусловлена тем, что период начального обучения является сенситивным для формирования ее основ. По мнению Н. П. Анисимовой и соавторов, на предстоящих этапах данный процесс сопряжен со значительными трудностями, обусловленными возрастными особенностями мотивации обучающегося. Мотивация учебной деятельности имеет важное значение для эффективной реализации образовательного процесса. Низкая мотивация к учебной деятельности приводит к отрицательному или безразличному отношению к учебе и может быть причиной низкой успеваемости или неуспеваемости ученика.В современных условиях важную роль приобретают повышение качества каждого урока, создание на уроке таких условий, которые обеспечивали бы усвоение нового материала уже при первичном его изучении. В решении этой задачи помогает целенаправленное применение приёмов, активизирующих учебную деятельность обучающихся.Ю.К. Бабанский: «Активизация – это такая организация учебной деятельности учащихся, при которой учебный материал становится предметом активных мыслей и практических действий каждого ученика» [1]. Она должна обеспечить не только простое запоминание материала и формирование устойчивого внимания, но и дать учащимся некоторые навыки и умения самостоятельно добывать знания.

Под активизацией учебной деятельности подразумевается целеустремленная работа учителя, направленная на разработку и использование такого содержания, форм, методов, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, активности, творческой самостоятельности учащихся в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применения их на практике.

Методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся по достижению конкретных целей обучения, воспитания и развития [1]. Совершенствование процесса обучения в целях повышения активности учащихся в учебной деятельности связано с усилением активизирующего влияния методов обучения на процесс учебной деятельности учащихся на основе увеличения доли методов, которые создают условия для субъект-субъектного взаимодействия, сотрудничества, свободного общения с целью коллективного выполнения учебной задачи. Это такие методы, как проведение «круглого стола», «мозговой атаки», организация учебных дискуссий.

Необходимо использовать активные методы обучения, те, которые максимально повышают уровень познавательной активности учащихся, побуждают их к усердному учению. Метод дискуссии применяется по вопросам, требующим размышлений, для того чтобы ученики имели возможность свободно высказывать свое мнение и внимательно слушать мнение выступающих.

Ценность дискуссии, как метода обучения и воспитания, заключается в том, что она отражает диалектику нравственных, волевых и других качеств детей.

М.В. Короткова: «Дискуссия – это форма урока, которая призвана выявить существующее многообразие точек зрения участников на какую-либо проблему и при необходимости провести всесторонний анализ каждой из них, а затем и формирование собственного взгляда каждого ученика на ту или иную историческую проблему» [2]. В любом случае, в дискуссионном уроке должен присутствовать характерный признак – конфликт, при котором каждый участник защищает свою позицию.

В настоящее время она является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность обучающихся, развитие рефлексивного мышления. В отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссией называют обсуждение-спор, столкновение точек зрения, позиций и т.д. Но ошибочно считать, что дискуссия – это целеустремленное, эмоциональное, заведомо пристрастное отстаивание уже имеющейся, сформированной и неизменной позиции.

Учебная дискуссия направлена на реализацию двух групп задач, имеющих равную значимость. Задачи конкретно-содержательные: осознание учащимися противоречий и трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей применения знаний.

Существуют разнообразные формы организации дискуссии. К примеру, фронтальная форма, когда когнитивное задание дается всем ученикам сразу. Можно проводить обсуждения в группах. Группы могут быть сформированы таким образом, чтобы обсуждение проходило сначала в группах, а затем между группами, когда они придут к определенному решению. Необходимо помнить мнение психологов о том, что оптимальный размер группы для принятия решений – 4-6 человек. В группе из двух-трех человек не будет достаточного разнообразия мнений, а если участников больше шести, то не все участники дискуссии успеют высказать свою точку зрения.

Все высказывания учеников должны относиться к обсуждаемой теме и быть связаны с излагаемыми точками зрения – развивать, вносить поправки или же отвергать высказанные ранее суждения. Учителю следует выявлять фактические ошибки, ставя под вопрос неточные высказывания и побуждая учеников вносить поправки, так как невозможно строить рассуждения на неверных основаниях. Все утверждения, за исключением фактологических, должны сопровождаться обоснованием. Учитель побуждает к этому, ставя вопросы типа: «Каковы факты, свидетельствующие в пользу твоего мнения?», «Как ты рассуждал, когда шел к этому выводу?». В результате

дискуссии группа может прийти к общему мнению, однако чаще будут иметь место расхождения, при которых подгруппы или отдельные участники остаются убежденными каждый в своем мнении. Это обстоятельство также является чрезвычайно поучительным.

Преподаватель должен ориентироваться в многообразии вариантов проведения учебной дискуссии, знать особенности приемов ее ведения. Для успешного обсуждения требуется значительная подготовительная работа. В процессе подготовки разрабатывается сценарий дискуссии, который включает вступительное слово ведущего, вопросы, выносимые на обсуждение, в сценарии определяются задачи, стоящие перед участниками дискуссии, уточняются условия спора, формулируются отдельные положения, подлежащие обоснованию. Участники дискуссии должны заранее знать тему спора, вопросы, предлагаемые для обсуждения, чтобы изучить проблему, прочитать необходимую литературу, проанализировать различные точки зрения, определить собственную позицию.

Учебная дискуссия представляет собой организуемый учителем обмен мнениями, в котором школьники отстаивают личные субъективные точки зрения по изучаемому вопросу. В ходе дискуссии создаются и осваиваются культурные ценности, происходит передача культурного опыта, формируются люди как социальные индивиды, личности с их знаниями и умениями, системой ценностей, творческими способностями. Важнейшей средой духовного, общественного и личностного проявления человека, достижения взаимопонимания между людьми является общение, что имеет важное значение в дискуссии.

В настоящее время школа является наиболее устойчивым институтом социализации личности, в котором учащиеся приобретают необходимую для полноценной гражданской жизни систему знаний, способов деятельности, ценностных ориентации, образцов поведения. В связи с этим воспитание гражданственности является одной из задач современной системы образования.

Гражданственность – интегративное качество личности, основными элементами которой являются нравственная, правовая и политическая культура, позволяющая человеку выполнять свои обязанности по отношению к своему государству, уважительно относиться к другим гражданам.

Для формирования гражданственности первостепенное значение имеет учет возрастных особенностей и возможностей гражданского формирования прав и обязанностей, норм поведения и деятельности учащегося, а также дифференцированный подход к оценке знаний учащихся. В младшем школьном возрасте открываются широкие возможности для систематического и последовательного гражданского воспитания учащихся. Младший школьный возраст является сенситивным периодом для воспитания положительных качеств личности, в том числе и гражданственности. Уступчивость, известная внушаемость детей, их доверчивость, склонность к подражанию и огромный авторитет учителя создают благоприятные условия для успешного решения этой задачи. Метод дискуссии на уроках гражданственности можно считать эффективным способом убеждения, так как его участники сами приходят к тому или иному выводу.

Выводы. Таким образом, целью дискуссии является уточнение и сопоставление различных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. Дискуссия формирует умение слушать оппонента, проявлять терпимость к иной точке зрения, аргументированно отстаивать собственную позицию, способствует развитию у учащихся основных коммуникативных умений. В целом, дискуссия – это такая форма занятия, при которой развивается мышление и устная речь

учащихся, при этом они овладевают ораторскими способностями и умением доказательного спора, способствуя интеллектуально-психическому развитию.

Вопрос применения дискуссии требует дальнейшего развития. В частности, следует обратить внимание на то, что дискуссия формирует у обучаемых важное представление о том, что познание носит диалогический характер, что истина рождается в споре. Поэтому разработка понятия «дискуссионность знания» представляется перспективной. Содержанием этого понятия могли бы стать следующие смысловые признаки: познание как результат взаимодействия максимального количества точек зрения, обоснованность познания аргументами, связь познания с познавательным подходом.

Итак, использование дискуссии как метода ведения занятий для активизации учебной деятельности школьников на уроках гражданственности является, на наш взгляд, одним из ключевых звеньев в формировании умения продуктивно общаться и взаимодействовать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский, Ю.К. Проблемное обучение как средство повышение эффективности учения школьников / Ю.К. Бабанский. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Ростов-на-Дону, 2000. – 505 с.
2. Короткова М.В. Проведение игр и дискуссий на уроках истории – М.: Владос-Пресс, 2014. – 172 с.
3. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
4. Петровский А. В. Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика, 1997. – 268 с.

THE ROLE OF EDUCATIONAL DISCUSSION IN ACTIVATION OF SCHOOLCHILDREN'S LEARNING ACTIVITIES IN CIVICITY LESSONS

Annotation. This article discusses the issues of using the discussion method when activating the educational activities of schoolchildren in civics lessons. The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation of the importance of educational discussion in enhancing the educational activities of schoolchildren in civics classes, which would allow us to get a complete picture of the advantages of using the discussion method.
Key words: educational activity, activation, teaching methods, educational discussion.

Sorokina E. Yu.
Scientific adviser: Umanets S.F. to. ped. sciences, sen. lec.
Donetsk National University
E-mail: helena.sorokina.01@mail.ru

УДК: 373.24

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тарабрина О.Б.
Научный руководитель: Приходченко Е.И. д.пед. н., профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается использование инновационных технологий для развития креативной личности детей среднего дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности.

Ключевые слова: дошкольный возраст, креативная личность, инновационные технологии, изобразительная деятельность.

Проблема развития креативной личности стала в настоящее время особенно актуальной. Развития креативной личности – одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. И именно в дошкольном возрасте данную задачу можно уже начинать решать. Инновационные технологии помогают развить воображение, фантазию дошкольников. Наиболее эффективное средство для этого - изобразительная деятельность детей в детском саду, которая является одним из важнейших средств познания мира и развития знаний эстетического восприятия.

Дошкольный возраст - период дальнейшего интенсивного формирования психики, возникновения различных качественных образований как в развитии психофизиологических функций, так и в личностной сфере.

Дошкольное детство – очень важный период в жизни детей. Чем разнообразнее деятельность ребенка, тем успешнее его разностороннее развитие, реализуются его потенциальные возможности и первые проявления творческих способностей.

Именно в период дошкольного детства необходимо развивать креативность личности. Под креативностью понимают творческие способности, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления. В основе креативности лежат фантазия и воображение.

Каждый ребенок обладает художественным потенциалом и является носителем индивидуального стиля. Уровень общей культуры, характер мировоззрения, мировосприятия и эстетического вкуса будет зависеть от того, что ребенок сделает на первом шаге в изобразительном искусстве. Успех развития творческого потенциала дошкольников также зависит от использования инновационных технологий художественно-творческого развития, используемых педагогом в своей деятельности.

Работая с дошкольниками, сложно не заметить, что дети, выполняя программу по изобразительной деятельности, умея пользоваться изобразительными материалами, не в полной мере совершенствуют свой творческий потенциал. Изобразительная деятельность - одно из любимых занятий дошкольников. Любой ребенок может выразить через рисование свое впечатление об окружающем мире, свои эмоции, свой характер.

Это позволяет ему ощутить преимущества творчества, преодолеть препятствия для достижения хорошей цели. Педагог должен донести до дошкольников мысль о том, что в творчестве нет правильного или неправильного пути, а есть только его собственный путь.

Обогатить занятия по изобразительной деятельности инновационными технологиями- задача современного педагога, идущего в ногу со временем. Это способствует более эффективному и целенаправленному процессу формирования духовно развитой личности.

Инновационные технологии - это система методов, способов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счет динамических изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях. Когда педагоги начинают использовать инновационные технологии в своей работе это позволяет сбалансировать возможности всех детей. В силу своих индивидуальных особенностей дети даже одного возраста по-разному развиваются, по-разному осваивают навыки использования кисти, карандаша, красок.

Иногда ребенок боится того, что у него не получится нарисовать кистью то, что ему хочется и может постепенно потерять интерес к изобразительному творчеству. Этого не происходит, если наряду с базовыми изобразительными технологиями присутствуют изобразительные техники несколько иного плана, требующие других умений, иногда

позволяющие и совершенно неподготовленному ребенку создать собственное маленькое произведение искусства.

Основные задачи, решаемые при помощи инновационных технологий:

1.Развитие творческих способностей детей, эстетического восприятия окружающей действительности.

2.Развитие интереса к экспериментированию с материалами и средствами изображения.

3.Развитие умения самостоятельно выбирать материалы с учетом присущих им художественных свойств, выбирать средства, соответствующие художественному замыслу.

Стоит также отметить, что использование нетрадиционных технологий не исключает и основных задач, которые педагог ставит перед собой при проведении занятий по изобразительной деятельности.

Одной из технологий, направленных на создание условий для творческого самовыражения ребенка, является организация работы с детьми с применением способов нетрадиционной изобразительной деятельности. В изобразительном искусстве техникой принято называть совокупность специальных изобразительный умений, навыков, способов и приемов изображения, посредством которых отображаются предметы, объекты, явления окружающей действительности, создается художественный образ.

Очень привлекают воспитанников детского сада нетрадиционные изобразительные техники:

- пальчиковая живопись для младших дошкольников (листья, петушки),
- восковые мелки и оттиски мятой бумаги (осеннее дерево),
- кляксография («бяка-каляка», грустное дерево, бабочка),
- оттиск поролоном (румяные яблочки),
- монотипия (дерево, отражающееся в воде),
- цветной или чёрно-белый граттаж (сказочный лес)
- живопись «эбру» (перо Жар-птицы).
- гравюра (пригласительные билетики),
- матрицы орнамента (русские узоры),
- набрызг (осенний букет, снежная метель).

Детей среднего дошкольного возраста знакомить со сложными техниками:

оттиск поролоном;

оттиск печатками из ластика;

восковые мелки, акварель;

свеча, акварель;

отпечатки листьев.

Чтобы интерес у детей на занятиях по изобразительной деятельности не пропадал, чтобы разнообразить и удержать внимание детей, можно использовать на занятиях ИКТ технологии.

Использование мультимедийных презентаций позволяет сделать занятие эмоционально окрашенными, интересными, являются прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что способствует хорошей результативности занятия. Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию в память детей не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде. Основа любой современной презентации – облегчение процесса зрительного восприятия и запоминания

информации с помощью ярких образов. Формы и место использование презентации на занятии зависят от содержания этого занятия и цели, которую ставит педагог.

Используя в своей деятельности презентации в процессе обучения детей появляется возможность демонстрации различных объектов с помощью мультимедийного проектора и проекционного экрана в многократно увеличенном виде. Объединение аудио и видео-анимационных эффектов в единую презентацию способствует компенсации объема информации, получаемого детьми из учебной литературы.

Использование мультимедийных презентаций позволяют сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными вызывают у дошкольников живой интерес, являются прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что способствует хорошей результативности занятия.

Таким образом, в последние годы проблемам теории и практики креативного развития дошкольников уделяется все больше внимания. Становится необходимым формирования творческой, развитой по всем направлениям личности.

А использование инновационных техник в процессе изобразительной деятельности помогает дошкольникам творчески вглядываться в окружающий мир, находить разные оттенки, приобретать опыт художественного мировосприятия. Дети, которые творя создают новые, оригинальные работы, проявляют инициативу в выборе материала, фантазируют и создают свои собственные шедевры, реализуют свой креативный потенциал. У таких детей работы становятся ярче, интереснее, содержательнее, в них вложено больше усилий, больше идей. Нетрадиционная изобразительная деятельность, как средство развития креативной личности дошкольника, должна входить в жизнь детей с раннего возраста, так как вызывает радостное настроение, снимает страх перед процессом рисования и дает толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольников в изобразительной деятельности.- Учебное пособие для вузов. – М.: «Академия», 2000

2. Доронова, Т. Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников. – М.: Просвещение, 2008. – 189 с.

3. Инновационная деятельность в ДОУ: програм.-метод. обеспечение: пособие для рук. и адм. работников / И.А. Урмина, Т.А. Данилина. — М.: Линка-Пресс, 2009г.

4. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учебное пособие, для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования»/ Т.Г. Казакова. — М.: Гуманитарный из издательского центра ВЛАДОС, 2006. — 255 с. 4. Фатеева А. А. Рисуем без кисточки/ А. А. Фатеева Художник А. А. Селиванов. (Детский сад: день за днем. Практическое приложение) - Ярославль: Академия развития, 2006.- 96с.: ил.

5. Погодина, С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учебное пособие для студентов вузов / С.В. Погодина.- М.: ИЦ «Академия», 2010.- 352 с

6.Хованская, Т. Ю. Современные технологии по художественно-эстетическому развитию на занятиях по изобразительной деятельности / Т. Ю. Хованская, Д. И. Афонина, О. В. Владимирова. — Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2020. — № 2 (29). — С. 11-14. — URL: https://moluch.ru/th/1/archive/155/4866/ (дата обращения: 26.11.2021).

MODERN CONDITION OF YOUTH UNEMPLOYMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT OF MIDDLE PRESCHOOL AGE CHILDREN IN IMAGING ACTIVITIES

Annotations. This paper examines the use of innovative technologies for the development of the creative personality of children of middle preschool age in the classroom for visual activities.

Tarabrina O.B.

Scientific adviser: E.I. Prikhodchenko etc. ped. Sci., professor
Donetsk National University
E-mail: olgatarabrina213@gmail.com

УДК 159.99

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тарутина О. В.
Научный руководитель: Приходченко Е.И., д.пед. наук, профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассмотрены особенности формирования межличностных взаимоотношений у детей дошкольного возраста. Определены основные педагогические условия, способствующие эффективному развитию межличностной коммуникации детей в условиях дошкольного учреждения. Выявлены типы межличностных отношений и рассмотрены основные виды деятельности в детском саду, которые способствуют развитию взаимоотношений дошкольников (социально-коммуникативная, игровая и продуктивная).
Ключевые слова: коммуникация, межличностное взаимодействие, педагогические условия. дошкольники, коллектив.

Проблематика формирования межличностных взаимоотношений у детей дошкольного возраста была достаточно актуальной всегда, и не теряет своей значимости в современном мире, так как множество негативных явлений среди подрастающего поколения (агрессивность, жестокость, отчужденность, эгоистичность) зарождаются в раннем и дошкольном детстве. Современное общество выдвигает определенные требования к личности, среди которых особое место занимают: умения взаимодействовать в коллективе, общаться, эффективно организовывать совместную деятельность для достижения результатов и дальнейшего личностного развития, а также отстаивать свою позицию, не задевая при этом личностные качества другого человека. Именно эти условия предъявляют все более высокие требования к воспитанию детей, ведь нарушения в формировании межличностных взаимоотношений, наблюдающиеся у некоторых детей в дошкольном возрасте могут в будущем проявиться в том, что человек будет конфликтовать с окружающими, не сумеет построить гармоничных взаимоотношений, как в личной жизни, так и в профессиональной. Все вышеперечисленное обуславливает необходимость поиска эффективных педагогических условий развития межличностных отношений в дошкольном детстве.

Особую роль в формировании межличностных отношений у детей дошкольного возраста играет воспитатель и те педагогические условия, которые реализуются в условиях детского сада. Умение педагога поддерживать дружеские взаимоотношения детей друг с другом, укреплять уверенность в своих силах в каждом ребенке, создавать атмосферу гармонии и доброжелательности в коллективе – все это необходимые навыки педагога в дошкольном учреждении. Педагогу необходимо помнить, что развитие навыков взаимодействия со сверстниками помогает ребенку социализироваться, он учится отстаивать и выражать свое мнение, договариваться, решать конфликтные ситуации. Это позволяет ребенку без труда входить в новые коллективы и заводить

новые знакомства, способствует социально-нравственному и личностному становлению ребенка.

По этому поводу А.П. Усова писала следующее: «в процессе формирования взаимоотношений детей следует сообщать им соответствующие знания, вырабатывать умения, навыки и привычки, прежде всего умение организовать собственную деятельность, вступая в контакт, действовать согласно с другими, а также умения и навыки игры, нравственного поведения, привычку делать полезное и приятное для других [9, с. 117]. При формировании навыков общения в группе важно воспитывать у ребенка доброе расположение к сверстникам, проявление инициативности первых признаков коллективизма. Однако выработка этих навыков поведения в обществе сверстников возможна только при условии развития у детей общественных интересов и мотивов. Именно поэтому при организации педагогического процесса особое внимание должно быть уделено развитию социальной мотивации поведения детей, осознанию социальной значимости и мотивов игры. Уровень развития общих интересов детей в некоторой степени определяет и уровень их взаимоотношений. Дети с более развитыми интересами являются постоянными организаторами совместных игр.

Взаимодействие между детьми характеризуется, прежде всего, тем, на какой основе происходит объединение между ними: будет ли оно механическим, когда дети играют, объединяясь только заданным содержанием игры, или они объединяются на более высоком уровне – на основе интереса друг к другу» [11, с. 391].

При организации совместной деятельности необходимо учитывать, что дети дошкольного возраста отличаются повышенной эмоциональностью и в коллективе сверстников у них проявляются другие формы общения – экспрессивно-мимические проявления. Дети очень любят во время разговоров жестикулировать, подкреплять свои высказывания мимикой. Это помогает им быть эмоционально выразительными во время общения.

Анализируя особенности межличностного взаимодействия дошкольников, С.В. Феоктистова, утверждает, что: «специфика общения дошкольника со сверстниками во многом отличается от общения дошкольника со взрослыми. Контакты детей со сверстниками более эмоционально насыщенны, сопровождаются резкими интонациями, криками, смехом. В контактах со сверстниками отсутствуют жесткие нормы и правила, которые следует соблюдать, общаясь со взрослыми. Разговаривая со старшими, ребенок использует общепринятые высказывания и способы поведения. В общении со сверстниками дети более раскованы, говорят неожиданные слова, передразнивают друг друга, проявляя творчество и фантазию» [10, с. 97].

Во время общения дошкольников со сверстниками у них формируются речевые навыки, происходит развитие коммуникативных умений. Наблюдаются и некоторые проблемы с коммуникацией, связанные с частыми конфликтами в детском коллективе. Общение со сверстниками более раскрепощено, чем со взрослыми, в нем преобладают совершенно иные формы поведения. Также, к особенностям поведения детей дошкольного возраста во время общения можно отнести и ненормированные коммуникативные образцы, такие как подпрыгивание, причудливые позы, кривляния. Один ребенок может намеренно передразнивать другого, что не происходит в общении со взрослым, однако в каждом свободном проявлении ребенок раскрывает свои индивидуально-личностные особенности. Таким образом, в процессе межличностного взаимодействия дошкольников формируются коммуникативные способности,

развиваются личностные качества детей, их чувства, эмоции, что чрезвычайно актуально на современном этапе развития общества.

В исследовании Т.В. Антоновой установлено, «что к старшему дошкольному возрасту увеличивается доля актов общения, относящихся к сфере нравственных норм отношений в игровой ситуации. У старших детей, в отличии от младших, отличается большее разнообразие в использовании коммуникативных средств в игровом взаимодействии с разными партнерами для поддержания положительных отношений. Общее у них не только служит налаживанию делового сотрудничества, но и приобретает известную самостоятельную ценность, которая выражается в установлении личностных контактов с партнерами в ходе игры. Резкое снижение выраженности потребности в общении сигнализирует, как правило, о неблагополучном положении ребенка в группе детского сада, о трудностях, которые у него возникли в общении и взаимоотношениях со сверстниками» [цит. по 1, с.61].

С.В. Сотникова отмечала, что для развития коммуникативной активности присуще «желание обмениваться со сверстниками знаниями, умениями в процессе игр, общаться с ними и устанавливать на основе этого дружеские взаимоотношения, проявлять речевую активность. Родившись, ребенок не просто появляется на свет – он вступает в мир людей, мир человеческой культуры, и в том числе, в мир культуры общения между людьми. Потребность в общении – вот внутренняя основа межличностных отношений. Это основная социальная потребность, которая возникает на самых ранних этапах человеческого развития [8, с. 124].

Исследуя возможности сотрудничества дошкольников со сверстниками, авторами: М.А. Викулина, О.О. Папир, Т.А. Репина, А.А. Рояк были «выделены основные виды сотрудничества детей дошкольного возраста на занятиях: деятельность по разделению материала и функций через выбор роли. При этом, выполнение заданий вдвоем подготавливает детей к коллективным видам работ. Старшие дошкольники могут работать более многочисленными группами (до 6-8 человек), они приобретают опыт взаимодействия для того, чтобы уметь с помощью группы сверстников решать новые для них задачи, приобретая новые знания. Сотрудничество детей на развивающих занятиях создает благоприятные условия для развития их познавательных способностей. Дети учатся видеть и понимать позицию партнера, согласовывать и соподчинять сои действия, они начинают творчески мыслить, содержательно спорить, отстаивая свое мнение, становятся инициативными в получении новых знаний» [4, с. 1268].

При реализации педагогических условий, направленных на развитие межличностного взаимодействия, следует учитывать типы межличностных отношений в коллективе [3, с.94]:

- Эмоционально-оценочные взаимоотношения между детьми осуществляются при корректировке поведения сверстника в соответствии с нормами, принятыми в совместной деятельности. Здесь на первый план выходят эмоциональные предпочтения - симпатии, антипатии, дружеские привязанности и т.д.

- Лично-смысловые взаимоотношения между детьми представляют собой такие взаимосвязи в группе, в которой цели и мотивы одного ребенка в группе сверстников приобретают личный смысл для других детей. Когда другие дети в группе начинают беспокоиться об этом ребенке, его мотивы становятся их собственными, за которые они действуют.

- Функциональные и ролевые взаимоотношения, развиваются в различных типах жизни детей. В таких отношениях ребенок изучает нормы и методы действий в группе под наблюдением и прямым руководством взрослого.

При организации совместной деятельности в детском коллективе с целью развития межличностных отношений педагогу необходимо реализовывать наиболее продуктивные виды деятельности дошкольников: социально-коммуникативную, игровую и продуктивную.

Игра в дошкольном детстве является пространством для детской совместности, развития умения общаться, учитывать желания и действия других, отстаивать свое мнение, умения настоять на своем, а также совместно строить и реализовывать планы. Игра требует от ребенка инициативности, способности координировать свои действия с действиями сверстников. Межличностные отношения развиваются на основе совместной игровой деятельности. В условиях общения по поводу игры ребенок сталкивается с необходимостью устанавливать контакты, применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к своим сверстникам. Дети самостоятельно организуют свою деятельность для общего дела, распределяют между собой роли [7, с.75].

Продуктивная деятельность является дополнительным пространством развития межличностных отношений в группе детей. Творческие встречи это место детского взаимодействия. Они могут быть организованны детьми самостоятельно или может быть проявлена инициатива педагога. В творчестве, так же как и в игре, у детей возникает желание воплотить задуманное, они начинают поиск средств, для осуществления своей идеи. Ребенок, в ходе создания творческого продукта со сверстником, учится договариваться, согласовывать свои задумки с другими. Творческие занятия могут быть представлены как совместные аппликации, рисунки, организация творческих мастерских по созданию атрибутов для проведения игр. Ребенок может почувствовать свою значимость в организованном действии, это может быть проявлено как вклад в групповую работу, так и помощь своему товарищу.

Основной целью социально-коммуникативной деятельности является развитие отношений ребенка с взрослым и сверстниками. Она подразумевает налаживание контактов, развитие эмоциональной отзывчивости и сопереживания. В рамках этой деятельности у детей есть возможность поиска своих способов взаимодействия с другими людьми, а также проживания и проигрывания разных способов реагирования в трудных, конфликтных ситуациях.

Группа детского сада является своеобразной малой группой и представляет раннюю ступень социальной организации, где у ребенка формируются первые отношения со сверстниками. Существует много подходов, которые рассматривают стратегии и принципы воспитания, организацию пространства для гармоничного развития ребенка [13, с.24]. Например, в рамках этологического подхода обосновано шесть стратегий воспитания, в которых говорится об условиях формирования комфортных условий для ребенка и совместности детей:

- поддержка естественной активности детей, через создание предметно-пространственных условий для общения и положительных эмоций;

- обеспечение успеха, который позволяет ребенку положительно переживать усилия, напряжения, терпение;

- признание правомерности всех действий, включая агрессивные. Для мотивации ребенка к дальнейшим усилиям и удовлетворения агрессивных импульсов в гуманном русле;

- поощрение совместной деятельности детей (согласованная друг с другом активность) [12, с.33].

В дошкольном учреждении также реализуются организационные и педагогические условия. Организационные условия пространства для развития позитивных межличностных отношений отображаются в санитарных правилах и нормативах для детских садов, где прописывается ряд требований, таких как: детский сад функционирует в режиме полного дня; на одного ребенка должно приходится не менее 2 квадратных метров в группе, максимальная продолжительность бодрствования детей 5,5 – 6 часов; 2 – 2,5 часа дневной сон; самостоятельная деятельность детей занимает не менее 3 – 4 часов; на образовательную деятельность отводится не более 25 – 30 минут. Проблема структурирования помещения означает установление связи между неодинаковыми по размеру участками комнаты посредством различных мобильных элементов [5].

Учеными в ходе наблюдения было выявлено, что нахождение детей в форматах организационно структурированных мест, таких как: круг, полукруг, угол, углубление – способствуют спокойному отдыху, возникновению чувства защищенности, комфорта. Закрытые и прямоугольные фигурации, углубления, замкнутые пространства стимулируют концентрированную активность детей в парах и малых группах. Конфликтная зона может возникнуть при условии, если для оптимального перемещения между игровыми зонами у детей не будет достаточно свободного места, и двигательные передвижения детей будут сталкиваться между собой.

Исследователь С. Байер-Климпфингер разработала «грамматику» структурирования помещения группы детского сада, в рамках которой предполагается создание нишеобразных уголков, укрытия в виде углублений замкнутого пространства, являющихся предпосылкой развития индивидуальной и групповой деятельности детей. Автор считает, что для территориального разграничения помещения подходят полки, переносные и передвижные ширмы, ящики; для подвижных игр в комнате следует иметь зону свободного пространства. Организация общей игры для всех детей не требует жесткого территориального оформления, достаточно, чтобы педагог совместно с детьми передвинул и установил, как им надо, мебель [2, с.81].

Е. О. Смирнова, И. А. Котляр и М. В. Соколова в своей работе «Детская площадка в контексте культурно-исторической психологии» рассматривают детскую площадку как пространство для детского развития, на котором разворачивается совместная деятельность. Общее зонирование площадки влияет на игровой и социальный потенциал детской деятельности. В работе авторы рассматривают разные варианты детских площадок. Не каждая детская площадка предоставляет детям возможность организовывать свою деятельность и активно общаться со сверстниками. Так, традиционная детская площадка (четко огороженная, с металлическим оборудованием – горка, качели, турник) стимулирует у детей соревновательность и поощряют одиночную игру. Система площадок «нового поколения», называемая «площадки приключений», больше стимулируют сюжетно-ролевую игру и социальную активность. На таких площадках дети имеют возможность реализовывать свои замыслы, исследовать свои возможности в совместной со сверстниками продуктивной деятельности. Особенности таких площадок: разделение территории на области; разные возраста; принцип

добровольности (свобода игр и занятий; свобода в образовании групп; свобода в выборе материала; свобода перемещения по площадке); место уединения, закрытое от посторонних; наличие впадин, возвышенностей, траншей. Такая форма организации деятельности детей отвечает их потребностям в игре, экспериментировании, общении и свободном движении [2, с.82].

При организации групповой комнаты в детском саду структурирование пространства должно иметь:

- разделение помещения на зоны. Каждая из зон соответствует определенному виду деятельности;

- все игровые зоны должны быть открытыми не только для доступа, но и для вариативного оформления. Могут быть использованы различные разделительные элементы (передвижные стенки, растения, жалюзи, ткани);

- зона многофункционального характера со свободным доступом к ней всех детей для отдыха, уединения, обсуждения планов и т.д. Она должна находиться в спокойном месте. Это может быть ниша рядом с окном, стена с тканевыми аппликациями, сделанными детьми. Обязательно следует определить место для сидения (например, ковер на полу);

- предметно-пространственная организация группы должна быть нацелена на пробуждение у детей фантазии и воображения (скрытые уголки, темный туннель для лазания и т.д.);

- предоставление детям возможности создавать импровизированные пространственные структуры. Их можно использовать в течение определенного времени, затем менять (постройка из крупного картона, коробок);

- в центре комнаты должна быть не мебелированная свободная зона, где дети могут, не мешая друг другу, образовывать группы, передвигаться, избегая конфликтных ситуаций [13, с.25].

Еще одним из педагогических условий, способствующих развитию позитивных межличностных отношений у старших дошкольников является наличие положительного эмоционального настроя, доверия, взаимоуважения, обеспечивающих определенное равенство позиций педагога и ребенка, их сотрудничество. Под позицией педагога подразумевается его педагогические представления о деятельности дошкольников, а также методы, которые он использует для создания комфортных условий детского взаимодействия. Педагог учит детей вступать в непосредственные контакты друг с другом, развивает чувство совместности и готовности взаимодействовать с товарищем. Такие отношения, в которых каждый ребенок мог бы внести в деятельность свою часть, выполнять свои функции, овладеть навыками коммуникации и способности разрешать конфликты. На этапе формирования отношений нужно разделять большие детские группы на более маленькие, так, чтобы каждый ребенок мог взаимодействовать и почувствовать свою значимость. Очень важно чтобы ребенок не боялся обратиться за помощью, как к педагогу, так и к своему товарищу.

Роль педагога в данном случае сводится к следующему:

- создавать благоприятные условия для развития детских отношений;

- способствовать формированию малых групп, пребывание в которых связано с желанием и положительными чувствами;

- поддерживать инициативу детей в разных видах деятельности;

- оказывать помощь в реализации игровых замыслов (передвинуть кровати, сдвинуть стулья и т.д.);

- демонстрировать детям разные способы реагирования и разрешения конфликтных ситуаций [6, с.88].

Подводя итог, необходимо отметить, что для развития позитивных межличностных отношений для детей необходимо организовывать условия, в которых создана эмоционально комфортная обстановка для общения, где дети не боятся обращаться к взрослому и сверстнику. Позиция педагога должна базироваться на поддержке детской деятельности. Группа детского сада должна иметь структурированное пространство, т.е. оформлена по принципу разделения на разные зоны, где каждая зона соответствует определенному виду деятельности. Все игровые зоны должны быть открытыми не только для доступа, но и для вариативного оформления. В центре комнаты должна быть немеблированная свободная зона, где дети могут, не мешая друг другу, образовывать группы, передвигаться, избегая конфликтных ситуаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волков, Б.С. Психология общения в детском возрасте [Текст] / Б.С. Волков , Н.В. Волкова - СПб: «Питер», 2008. - 272 с.
2. Котляр, И.А., Соколова, М.В., Площадка приключений как пример реализации права ребенка на игру / И.А.Котляр, М.В.Соколова – Психологическая наука и образование. – 2014. – №2. – С. 81 – 90.
3. Печенина, Н. А. Развитие межличностных отношений старших дошкольников посредством сюжетно-ролевых игр [Текст] / Н. А. Печенина, И. А. Галкина // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы V Междунар. науч.- практ. конф. (Чебоксары, 3 июля 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. - № 2 (5). - С. 93 – 95.
4. Репина, М. А. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста [Текст] / М. А. Репина, Т. К. Мухина // Молодой ученый, 2015. - №9. - С. 1267 - 1269.
5. Санитарно-эпидемиологические требования и нормативы к ДОО. [Электронный ресурс] : //Справочная правовая служба «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://specworkgid.ru/baza-znanij/zakony-i-normativy/obzor-norm-sanpin-dlya-detskix-sadov.html.
6. Серебрякова, О. В. Программа коррекции и развития межличностных отношений дошкольников с ОНР на основе игровой деятельности / О.В.Серебрякова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – №25-1. – С. 88–92.
7. Смирнова, Е. О. Виды игры дошкольника. / Е.О.Смирнова // Современное дошкольное образование. Теория и практика – 2014. – №6. – С.74–78.
8. Сотникова, С.В. Формирование коммуникативных навыков дошкольников в процессе общения [Текст]: Проблемы и перспективы развития образования / С.В. Сотникова, М.В. Румянцева, Н.П. Емельянова. - Пермь, 2015. - С. 124-125
9. Усова, А. П. Об организации обучения дошкольников [Текст] / А. П. Усова. - 11-е изд. - М: Сфера, 2011. - 206 с.
10. Феоктистова, С.В. Коммуникативная компетентность как фактор, влияющий на психическое развитие дошкольника [Текст]: Актуальные проблемы психологического знания / С.В. Феоктистова, М.А. Хмелькова. – 2012. - №2. - С. 93-103.
11. Формирование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста: Культура, наука, образование: проблемы и перспективы [Текст] / Гильдебрандт О.П. - Нижневартовск, 2015. - С. 390-393.
12. Фуряева, Т. В. Сравнительная педагогика детства: Учебное пособие / Т.В.Фуряева. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П.Астафьева, 2004. – 464 с.
13. Шмидт, А.Ф. Психолого-педагогические условия продуктивной совместной деятельности дошкольников / А.Ф.Шмидт // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – №4. – Том II. С. 23-25.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Annotation. This paper examines the features of the formation of interpersonal relationships in preschool children. The main pedagogical conditions that contribute to the effective development of interpersonal communication of

children in a preschool institution have been determined. The types of interpersonal relationships are identified and the main types of activities in kindergarten are considered, which contribute to the development of relationships of preschoolers (social and communicative, play and productive).
Key words: communication, interpersonal interaction, pedagogical conditions. preschoolers, children's team.

Tarutina O.V.
Scientific adviser: E. I. Prikhodchenko
ped. Sciences, Professor of the Department of Preschool and primary teacher education

УДК 373.3

ЗНАЧЕНИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Теленькова Е.А.
Научный руководитель: Деминская Л.А., д.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема изучения формирования свойств внимания. Важным средством формирования произвольного внимания являются специальные приемы, упражнения и игры, которые можно проводить в начале занятия.
Ключевые слова: внимание, интеллект, развитие, речь.

На сегодняшний день растет число детей, потерявших интерес к учебе, снизился их интеллектуальный уровень, снизилась концентрация внимания, все это обуславливает необходимость разработки практических психолого-педагогических средств по увеличению потенциальных возможностей учащихся. Внимание по своей сути является одним из феноменов ориентировочно-исследовательской деятельности личности [1, с. 92-98].

И это психическое действие, направленное на содержание образа, мысли или иного явления. Внимание играет существенную роль в регуляции интеллектуальной активности. Оно сосредотачивает, направляет сознание человека в данный момент времени на каком-то реальном или идеальном объекте – предмете, явлении, события, образе, мысли и т.д.

Внимание занимает особое место среди психических явлений, выступая неотъемлемой частью познания, чувства и воли, она не сводится к одной из этих трех сфер психического. Особую роль в данном контексте специалисты отводят вниманию в учебно-познавательной работе школьников. Сосредоточенность, направленность сознания ученика на определенные предметы и явления необходимы на всех этапах его интеллектуальной деятельности [3].

Часто непонимание учебного материала, появление ошибок при выполнении самостоятельных заданий, неумение начинать и последовательно проводить работу над заучиванием тестов, выполнением рисунков, технических изделий объясняется не отсутствием способностей к этим видам занятий, не слабой сообразительностью или плохой памятью, а недостаточной внимательностью.

Внимание – психологический феномен, по поводу которого среди ученых до сих пор нет единого мнения. С одной стороны, в научной литературе ставится вопрос о существовании внимания как самостоятельно возникающего психического явления.

Некоторые авторы утверждают, что внимание нельзя считать самостоятельным психическим явлением, так как оно в той или иной степени присутствует в любом другом психическом процессе. Другие, напротив, отстаивают самостоятельность внимания как психического процесса, организующего познавательную деятельность. Более того, существуют разногласия относительно того, какое внимание следует уделять психическим явлениям. Некоторые люди считают, что внимание – это познавательный психический процесс. Другие связывают внимание с волей и деятельностью, определяя это тем, что всякая деятельность, в том числе и восприятие, невозможна без внимания, а само внимание требует проявления определенных волевых усилий [3].

А.Г. Маклаков считает, что направленность психической деятельности избирательна, т. е. выделение конкретных предметов и явлений, значимых для субъекта, или выделение определенного вида психической деятельности. В понятие направленности также входит резервирование деятельности на определенный период времени. Недостаточно просто выбрать тот или иной вид деятельности, важно сохранить этот выбор, удержать его. Следующей характеристикой внимания является концентрация. Под пристальным вниманием А.Г. Маклаков значит в большей или меньшей степени идти в дело. Естественно, чем сложнее задача, тем больше напряженность и напряженность внимания, т.е. нужна большая глубина. Концентрация, с другой стороны, связана с отвлечением от всех внешних явлений [3].

Работы Л.С. Выготского, можно подтвердить изучение собственно психологических механизмов произвольного внимания с генетической точки зрения. Л.С. Выготский писал, что история внимания «есть история развития организации его поведения, что ключ к генетическому пониманию внимания нужно искать не в нутрии, а в нутрии, за пределами личности ребенка». В контексте представлений французской социологической школы о культурно-опосредованном характере произвольного поведения эмпирически показано, что источником произвольного внимания является сознательное использование приемов.

Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев указывал на особое значение речи для внимания, так как с помощью этого слова будет указываться предмет, на который следует обратить внимание. С.Л. Рубинштейн предложил операциональный подход как общефилософскую, методологическую основу советской психологии. Это позволило по-новому поставить некоторые теоретические проблемы психологии, прежде всего весьма спорный в то время вопрос о соотношении внешнего поведения и сознания. П.Я. Гальперин, развивая деятельностный подход к изучению внимания, пришел к выводу, что внимание есть произвольный контроль внимания, механизм которого можно рассматривать как форму стенографии контроля над действием [3].

Такой контроль осуществляется на основе заранее определенного плана и с помощью заранее определенных критериев и способов их применения. По мнению С.Л. Рубинштейна, внимание – это избирательное сосредоточение внимания на том или ином объекте и сосредоточение на нем, тип углубления познавательной деятельности, направленной на этот объект. П.Я. Гальперин определяет внимание как сложный, идеалистический и автоматически контролируемый акт. Теория внимания как контролирующей функции составляет составную часть теории поэтапного формирования мыслительных действий [3].

А. Г. Маклаков считает, что направленность мыслительной деятельности избирательна, т. е. выбор определенного предмета, явления, значимого для субъекта, или выбор определенной мыслительной деятельности. В понятие направленности также входит сохранение деятельности на определенный период времени. Мало выбрать ту или иную деятельность, важно сохранить выбор, удержать его. Следующей характеристикой внимания является сосредоточенность. Под концентрацией

А.Г. Маклаков подразумевается более-менее глубокая активность. Естественно, чем сложнее задача, тем большей должна быть напряженность и напряженность внимания, т. е. требуется большая глубина. Концентрация, с другой стороны, связана с отвлечением от всех посторонних явлений. Фокус и внимание тесно связаны. Оно не может существовать без другого. Когда человек сосредотачивает свое внимание на каком-либо объекте, он одновременно будет фокусироваться и на нем. И наоборот, когда человек концентрируется на объекте, он направляет на него свою мыслительную деятельность. Однако, несмотря на их тесную связь, эти понятия не равнозначны. Ориентировка связана с переходом от одной деятельности к другой, а концентрация – с глубиной этой деятельности.

Внимание, несомненно, связано с интересами, увлечениями, занятиями. От некоторых его характеристик зависят и такие личностные качества, как наблюдательность, способность детально наблюдать за предметами и явлениями, но важные характеристики. Определенная мысль или чувство овладевают в голове одного человека, вытесняя всех остальных – вот где внимание.

Дети приходят в школу с разной степенью подготовки. Это связано с возрастными особенностями детей и проблемами готовности к школе. Поэтому в процессе обучения задача учителя начальных классов состоит не только в том, чтобы дать прочные знания, предусмотренные учебной программой, но и в развитии самостоятельности, способности выбирать из всех материалов самое важное и значимое. Обучение детей самостоятельности является актуальной проблемой современности, так как формируется фундамент личности.

Интеллектуальное развитие неотделимо от произвольного внимания, поэтому с первого дня интеллектуальной деятельности педагоги должны систематически развивать у детей произвольное внимание, начиная с уровня начальной школы. Поскольку тормозные и возбудительные процессы в коре головного мозга младших школьников изменяются довольно быстро, его внимание характеризуется рассеянностью и легкой переключением. Это определяет сильную реакцию на все неизвестное и новое. Естественно, первоклассники сразу же обратятся к ярко окрашенным, ярким предметам, не замечая самого главного. Однако за короткий промежуток времени ориентировочный рефлекс расширяется и у ребенка появляется возможность обращать внимание на различные предметы, не упуская из виду то, что для него важнее. Интерес к интеллектуальной деятельности, обучение детей в школе – все это способствует быстрому росту непроизвольного внимания [2,с.1020 –1022].

С первой четверти школьного возраста детей интересует характер различных новых отношений и интеллектуальной деятельности. В дальнейшем учебные интересы приобретают избирательный и познавательный характер, поэтому ученики становятся более сосредоточенными на одном виде работы, но ведут себя прямо противоположным образом на разных типах курсов, что для них неинтересно и не информативно.

Анализ психолого – педагогических исследований показывает, что формирование интеллектуальной деятельности и развитие произвольного внимания в младших классах являются взаимосвязанными педагогическими задачами. Поэтому данное занятие должно быть посвящено обучению детей концентрировать внимание на определенных материалах. Произвольное внимание младших школьников развивается от выполнения целей, поставленных учителями, к задачам, поставленным самими учащимися [2]. Осознание собственной ответственности учащейся молодежи за усвоение знаний является одним из важнейших средств развития автономного внимания. Этот инструмент может мотивировать учащихся к тщательному выполнению даже самых скучных задач.

Рассмотрим несколько причин рассеянности детей:

1. Характеристика тормозных и возбудительных процессов в головном мозге детей. Быстрая утомляемость у детей часто приводит к рассеянности. Легко может возникнуть при выполнении сложной и неинтересной работы.
2. Общие расстройства нервной системы, носоглоточные расстройства, перекрывают поступление воздуха в легкие, тем самым обедняя снабжение клеток мозга кислородом.
3. Смущенное и критическое поведение учителя. Вот почему учителя должны быть образцом для подражания в классе.

Л.С. Выготский утверждает, что «глубоко ошибается учитель, который видит в рассеянности своего злейшего врага и не понимает того простого факта, что самый внимательный человек может быть самым рассеянным в своем классе» [3, с. 110].

Это связано с мнимым явлением невнимательный, когда по внешним признакам ученик отвлекается, сразу выполняет много заданий и очень подвижен. Но провокационные вопросы учителя никогда его не удивляли, что свидетельствовало о его уверенности в знании изучаемого предмета. Концентрация внимания у младших школьников может повышаться по отношению к интересной теме или явлению. Слушая, как учитель рассказывает яркие и живые истории, дети могут не обратить внимания на конец урока. Способность концентрировать внимание также повышается, если дети занимаются творчеством [3, с. 125].

По мнению Н.Ф. Добрыниной – концентрация и устойчивость внимания учащихся повышается, если используются разные виды мыслительной деятельности. Например, такие как анализ, сравнение, синтез, классификация объектов, выделение ключевых признаков – требуют глубокой концентрации внимания [4,с. 175 –182].

Л.С. Выготский говорит, что необходимо организовать урок так, чтобы содержание соотносилось с колебаниями внимания, «чтобы в моменты усиления силы внимания самые ударные и важные места падали вниз, а в моменты спада, волны внимания совпадают с наименее важными частями презентации» [5, с. 68].

Младшим школьникам сложно выполнять много заданий одновременно, потому что они плохо распределяют свое внимание, у них нет для этого автоматических навыков. Но, Н.Ф. Добрынин не согласен с этим мнением и доказывает свою точку зрения тем, что в процессе обучения быстро развивается распределение внимания, поэтому к 3 –му классу многие дети уже умеют договориться о времени слежения за содержанием письма, за чистотой письма и правильная осанка при работе. Они без остановки слушают дополнения и комментарии учителя [5, с. 77].

По мнению М.М. Безруких и С.П. Ефимовой, развитие произвольного внимания младшего школьника, также напрямую влияет и на работоспособность ребенка. Чем выше уровень развития внимания, тем выше работоспособность на уроке. В свою очередь работоспособность прямо влияет на продуктивность урока. Работоспособность младших школьников снижается довольно быстро – об этом свидетельствует общее «двигательное беспокойство». Через 15 –20 минут урока число вертящихся, не слушающих, отвлекающихся, занимающихся другим делом катастрофически растет. Невозможность «усидеть на месте» – защитная реакция детского организма. Он дает себе отдых, не доводя свой организм до утомления. Попытка словесно уменьшить двигательное беспокойство детей не дает результата, и только рациональное переключение внимания с одного вида деятельности на другой позволяет отодвинуть время утомления. На работоспособность учеников влияют личностные и организационные факторы [5, с. 80].

К личностным факторам можно отнести: состояние здоровья, возраст, пол, тип нервной деятельности, эмоциональное состояние, тренированность, мотивация. К

организационным факторам относятся: организация рабочей позы и рабочего места, условия обучения, соответствие средств обучения, режим труда и отдыха. В течение урока психофизиологические особенности младшего школьника заметно влияют на изменения их физической работоспособности. Чем младше школьники, тем заметнее становятся колебания динамики и их работоспособности, именно это следует учитывать, планируя урок. Работоспособность учащихся в течение учебного дня нестабильна, ей присуще фазовое развитие: вхождение, оптимальная работоспособность и утомление таблица 1 [4,с. 175 –182].

Таблица 1.

Динамика работоспособности учащихся

Этап урока	Время	Нагрузка	Деятельность учащихся
1 –й этап. Врабатывание	5 мин.	Относительно небольшая	Репродуктивная, переходящая в продуктивную. Повторение
2 –й этап. Максимальная работоспособность	20 мин.	Максимальное снижение на пятнадцатой минуте	Продуктивная, творческая, знакомство с новым материалом
3 –й этап. Конечный порыв	10 мин.	Работоспособность немного повышается	Репродуктивная, отработка важных моментов пройденного материала

Таким образом, формулируя урок и, надеюсь, эффективно применяя его, вам нужно сосредоточиться на этапах реализации. Поэтому идеи, сформулированные в работах этих психологов, углубляются в то, что воспитание внимания осуществляется в большей степени при индивидуальной мотивации учащегося возраста, различных условиях жизни детей в семье и в школе. Оно происходит через организацию общей системы в процессе обучения и воспитания и строится в зависимости от динамики результатов обучения учащихся.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что младший школьный возраст очень чувствителен к развитию произвольного внимания. Сделать это можно только при условии, что учитель научит учащихся специфически организовывать учебную деятельность и уделять время воспитанию произвольного внимания.

Для этого важно:

- использовать техники умственной активации;
- развивать мотивацию к обучению;
- логически организовать деятельность на посту.

Для развития внимательности важно следовать принципам обучения. Важным средством формирования произвольного внимания являются специальные приемы, упражнения и игры, которые можно проводить в начале занятия. Они очень интересны и в то же время увлекательны, а самое главное, на наш взгляд, способствуют развитию произвольного внимания ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышникова Е.В. Особенности свойств внимания у дошкольников / Е.В. Барышникова, Ю.В. Родикова // Культура и образование: от теории к практике. – 2016. – Т. 1. – С. 92 –98.
2. Бобокулова Г.Ш. Основные положения определения развития внимания / Г.Ш. Бобокулова // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 1020 –1022.
3. Л.С. Выготский Развитие высших форм внимания в детском возрасте// Хрестоматия по вниманию. – М., 2006. – 186 с.

4. Кривоногова О.В. Значимость фактора семейного воспитания в процессе развития произвольного внимания у старших дошкольников / О.В. Кривоногова, Т.М. Шустова // Вестник Одесского национального ун-та. Психологія. - 2013. - Т. 18. - № 22 –2. - С. 175 –182.
5. Субботина Л.Ю. Как играть с ребенком. Игры на развитие моторики, речи, внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения у детей / Л.Ю. Субботина. – М.: Академия Развития, Харвест, 2011. – 192 с.

THE SIGNIFICANCE OF ATTENTION PROPERTIES IN THE PROCESS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Annotation. In this paper, the problem of studying the formation of the properties of attention is considered. An important means of forming voluntary attention are special techniques, exercises and games that can be carried out at the beginning of the lesson.
Key words: attention, intelligence, development, speech.

Telenkova E.A.
Deminskaya L.A., Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor
Donetsk National University
Email address: borlova.e@gmail.com

УДК 376.3

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Терещенко Н.В.
Научный руководитель: Дерипас Н.В. ст. преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье описана проблема социализации детей с расстройствами аутистического спектра. Охарактеризованы особенности формирования навыков коммуникативного и социального взаимодействия. Приведены примеры эффективных форм и методов коррекционного воздействия в работе по социализации аутичных детей.
Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, социализация, коммуникативное взаимодействие.

Изменение отношения современного общества к проблемам детей с расстройствами аутистического спектра, привело к осознанию необходимости их более широкой интеграции в социум и послужило основой для разработки новых форм, методов и приемов, создающих условия для обеспечения действительного равенства в получении образовательных и развивающих услуг.

Основной идеей процесса интеграции детей данной категории является их социализация, то есть всесторонняя подготовка к самостоятельной жизни в обществе, требующая овладения её нормами, правилами поведения, ценностями, знаниями и навыками, психологическими установками.

Успех социализации ребенка с аутистическим спектром зависит от того, насколько прочно в нем укоренились социальные навыки и умения, проявляющиеся в следующих факторах:

- ✓ умение отвечать на ожидания социума, т.е. понимать, какие правила существуют в нем, и чего от него ждут окружающие;
- ✓ стремление менять свое поведение, если обнаруживается несоответствие;

- ✓ умение самостоятельно привести свое поведение в соответствие с нормами общества.

Владение этими умениями в значительной степени зависит от сформированности у детей с расстройствами аутистического спектра навыков коммуникативного и социального взаимодействия, способствующих выстраиванию эффективного общения, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе.

Таким образом, формирование навыков общения и социального взаимодействия, а также поиск и усиление внутренних ресурсов детей с расстройствами аутистического спектра, являются обязательными условиями обеспечения их полноценного и свободного развития в социуме.

Расстройства аутистического спектра у детей часто характеризуются проблемами в организации коммуникативного и социального взаимодействия. В зависимости от возраста и уровня когнитивного развития, у них проявляется различная степень дефицита коммуникативных средств общения. Так вербальные средства общения могут проявляться в речевых задержках, монотонной речи, эхолалии, а также варьируют от плохого понимания до полного отсутствия устной речи. Невербальные средства общения также характеризуются недостаточной сформированностью и могут включать трудности в установлении зрительного контакта, сложности в понимании позы, выражений лица и жестов.

Важную роль в развитии коммуникативных средств общения и, как следствие, социализации детей с расстройствами аутистического спектра в раннем и дошкольном возрасте играет предметно-практическая деятельность. Отличительной чертой предметно-практической деятельности детей с данным отклонением в развитии являются необычные манипуляции с предметами, то есть, стереотипные действия. Многие исследователи указывают на то, что выраженность стереотипий отрицательно влияет на уровень когнитивного и моторного развития ребенка [1,2,3]. Ряд исследований указывает на тесную связь стереотипных форм поведения с нарушениями сенсорной модуляции, отражающей свойства объективной реальности в специфической закодированной форме (длина световой волны, отражается как цвет, частота звуковых волн – как тон и т.д.) [4; 5]. По их мнению, гипореактивность как к социальным, так и к несоциальным стимулам оказывается наиболее специфической особенностью детей с расстройствами аутистического спектра [6]. Также выделена сильная положительная взаимозависимость тактильной гипочувствительности и сенсорного поиска с нарушениями социального взаимодействия и выраженностью стереотипного поведения [4]. Таким образом, исследования доказывают, что особые отношения ребенка с сенсорной средой, фрагментарность, и, в то же время недостаточная подробность восприятия окружающего следует рассматривать как сенсорную дисфункцию, когда некоторые из ее последствий препятствуют формированию навыков коммуникативного и социального взаимодействия. Кроме этого, невозможно также не учитывать и характерные для аутичного ребенка проблемы смысловой интерпретации сенсорных впечатлений в силу недостаточной исследовательской активности и опыта функционального использования предметов.

Существует определенная специфика проблем сенсомоторного развития детей с расстройствами аутистического спектра, характеризующаяся тем, что ребенок успешен в коммуникативной и социальной деятельности пока воспроизводит сенсорную информацию в первично полученной целой и непроработанной форме, пока может автоматически вписываться в окружение, использовать стереотипные навыки в

привычной ситуации. Проблемы возникают при необходимости активной переработки впечатлений: их дифференциации, группировки и объединения в новые целостности, взаимодействия впечатлений разных модальностей, перевода из одной модальности в другую, их смысловой интерпретации; при необходимости активной организации и реорганизации программы целенаправленных действий, требующих гибкого учета обратной связи. Поэтому, трудности активной переработки информации и организации активного взаимодействия с окружением являются причиной фрагментарности восприятия окружающего и трудностей перенесения навыков в новую коммуникативную ситуацию.

Повышенная чувствительность к раздражителям, воздействующим на органы чувств, другими словами гиперстезия, и её выраженная избирательность приводят к отсутствию потребности в контакте, свидетельствующим о том, что коммуникативно-потребностная сфера ребенка с расстройствами аутистического спектра дефицитарна и зависит от степени совершенства сенсорных и аффективных процессов.

Скудность коммуникативно-потребностной сферы аутичного ребенка выражается в таких проявлениях как: мутизм, речевые штампы, эхохалии, незрелость владения мимикой и жестами, сопровождающими речевое высказывание. При этом, недостаточность развития структурных компонентов коммуникативной сферы при аутизме сопровождается несформированностью у детей мотивации к общению, как виду деятельности.

Поэтому важнейшей задачей в работе по социализации детей данной категории является создание условий для их сенсорной интеграции, с целью снижения рисков дезадаптации и негативной социализации в процессе интеграции в среду образовательного пространства.

Для эффективной реализации данной задачи необходимо применять различные формы и методы коррекционного воздействия:

-мини-группы, состоящие из 2-3 детей, с которыми одновременно работают 2 специалиста. Целью такой формы работы является выработка модели социального взаимодействия на основе примера педагогов у детей с нарушением социального воображения;

- бинарные занятия, в подготовке и проведении которых участвуют два педагога разной специализации. В нашем случае это: педагог-психолог + учитель-логопед или педагог-психолог + учитель-дефектолог. При этом, предлагаемый вид бинарных занятий является нетрадиционной формой данного типа занятий: один из педагогов (поочередно) как-бы сливается с ребенком, применяя методы «рука-в-руке», «моя рука продолжение твоей руки», «обхват» и т.д., взаимодействуя от имени ребенка с другим педагогом. Целью таких занятий является выстраивание диалога с детьми с невербальными формами общения и автоматизация выработанных коммуникативных навыков, что является необходимым условием их социализации;

- групповые занятия. Эта форма занятий направлена на формирование коммуникативных навыков и развитие социального взаимодействия у детей с нарушением эмоционально-волевой сферы. Обязательным условием при комплектовании данных групп является учет потенциальных возможностей, характерологических особенностей детей и обязательные предварительные индивидуальные занятия с каждым ребенком. Групповая форма занятия позволяет детям на практике закрепить навыки и умения взаимодействия с социумом и окружающей действительностью. С целью расширения кругозора и выработки норм и правил поведения в заданной ситуации, в групповой работе с детьми необходимо применять не только различные формы организации занятий, но и различные формы проведения занятий.

Для обеспечения продуктивности и эффективности сенсорной интеграции в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, следует использовать различные техники, методы и приемы:

- ✓ арттерапевтические техники

1) изотерапия:

- *марания* – кроме развития тактильной модальности, позволяет удовлетворить деструктивные влечения;
- *монотипия* - развивается зрительное восприятие, креативность, творческое воображение, появляется чувство уверенности в себе;
- *рисование на стекле* – развитие зрительной, тактильной, слуховой модальности, профилактика и коррекция тревожности, социальных страхов и страхов, связанных с результатом деятельности;
- *кофе вместо краски* – стабилизация восприятия запахов, позволяет расслабиться, научиться доверять интуиции, то есть себе;
- *рисование сухими листьями и мелкими сыпучими материалами* – развивает все виды модальностей, подходит детям с выраженной моторной неловкостью, негативизмом, зажатостью, способствует процессу адаптации в новом пространстве, дарит чувство успешности;
- *рисование пальцами, ладонями и др.* – дает новые тактильные ощущения, в результате чего, деструктивные импульсы и действия выражаются через отпечатки на бумаге.

2) песочная терапия – снятие напряжения, стабилизация эмоционального состояния, развитие тактильной модальности, воображения;
3) танцевальная терапия – снятие не только физического, но и эмоционального напряжения, раскрепощение, активность, взаимодействие, развитие проприоцептивной модальности и т.д.;
4) музыкальная терапия (ритмотерапия, вокалотерапия) – развитие баланса, проприоцептивной модальности, раскрепощает, стабилизирует эмоциональное состояние, налаживает межличностные взаимодействия;

- ✓ библиотерапия – развитие зрительной, тактильной модальности, коррекция психического состояния с помощью направленного чтения;
- ✓ игровая терапия – развитие всех видов модальностей, выработка способов конструктивного решения конфликтных ситуаций, коррекция неблагоприятных характерологических черт, дезактуализация фобических проявлений;
- ✓ сказкотерапия – развитие всех видов модальностей, коррекция поведения, профилактика психологических отклонений;
- ✓ ландшафтная терапия – стабилизация эмоционального состояния, развитие модальностей (зрительной, тактильной, слуховой, проприоцептивной, баланс), осознание внешнего, внутреннего и мира чувств;
- ✓ кинезиология (телесно-ориентированная терапия, психогимнастика) - развитие всех видов модальностей, развитие умственных способностей и физического здоровья через определённые двигательные упражнения.

Таким образом, прослеживается возможность ослабления взаимосвязи между нарушениями коммуникации и социального взаимодействия со стереотипными формами поведения у детей с расстройствами аутистического спектра, что свидетельствует об измененной чувствительности таких детей и проявляется в общем снижении порога дискомфорта, что способствует их эффективной социализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Озонов С. и др. Нетипичное исследование объектов в возрасте 12 месяцев связано с аутизмом в перспективе. Образец. Аутизм, 2008, № 5 (12), с. 457-472. https://doi.org/10.1177/1362361308096402.

2. Айверсон Дж. М., Возняк Р. Х. Различия в вокально-моторном развитии у младших братьев и сестер детей с аутизмом. Журнал аутизма и нарушений развития, 2007, № 1 (37), стр. 158-170. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0339-z.
3. Каур М., Шринивасан С. М., Бхат А. Н. Исследование нетипичных объектов у детей с риском развития аутизма в течение первого года жизни. Границы психологии, 2015, № 6 (798). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00798.
4. Фосс-Фейг Дж. Х., Хикок Дж. Л., Кашио К. Дж. Паттерны тактильной отзывчивости и их связь с основными особенностями расстройств аутистического спектра. Исследования расстройств аутистического спектра, 2012, № 6 (1), стр. 337-344. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.06.007.
5. Роджерс С. Дж., Хепберн С., Венер Э. Сообщения родителей о сенсорных симптомах у малышей с аутизмом и другими нарушениями развития. Журнал аутизма и расстройств развития, 2003, № 6 (33), стр. 631-642. https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000006000.38991.a7.
6. Бен-Сассон А., Чермак С. А., Орсмонд Г. И., Тагер-Флусберг Х., Картер А. С., Кадлец М. Б., Данн У. Экстремальное поведение с сенсорной модуляцией у малышей с расстройствами аутистического спектра. Американский журнал трудотерапии, 2007, № 61 (5), стр. 584-592. https://doi.org/10.5014/ajot.61.5.584.

SENSORY INTEGRATION AS A CONDITION FOR SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Annotation. The article describes the problem of socialization of children with autism spectrum disorders. The features of the formation of communicative and social interaction skills are characterized. Examples of effective forms and methods of correctional influence in the work on the socialization of autistic children are given.
***Keywords*:** autism spectrum disorder, socialization, communicative interaction.

Tereshchenko N.V.
Scientific adviser:Deripas N.V. Senior Lecturer
Donetsk National University
E-mail: natali06091990@yandex.ua

УДК 371.321

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СКАЗКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Тихонова Л.Ю.
Научный руководитель: Вергазова Л.Г, к.п.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования лингвистической сказки на уроках русского языка в начальной школе, определена актуальность проблемы, выделены задачи, описаны этапы и способы, направленные на эффективное применение этого жанра в методике преподавания русского языка.
Ключевые слова: лингвистическая сказка, русский язык, начальная школа, дети младшего школьного возраста.

Профессиональный педагог младших классов должен быть развит всесторонне. Каждый предмет для школьника считается важным и необходимым в усвоении. Но все-таки русский язык – это та база знаний, которая требует отдельного внимания, поскольку на нем строится весь процесс обучения. Можно уверенно сказать, что хороший результат в том или ином школьном предмете во многом зависит именно от степени изучения и применения русского языка в других областях, ведь это средство развития мышления, воображения, творческих и интеллектуальных умений детей, формирования и адаптации личности [1, с. 208].

Во многом уровень грамотности и стремление ученика к предмету зависит от педагога. Важную роль играет образование педагога, умение вести диалог с детьми, наличие необходимых знаний. Если учитель сможет заинтересовать ученика своим предметом, высока вероятность того, что отличные результаты ребенка не заставят себя долго ждать. Поэтому важно не только обладать теоретическими знаниями, но и уметь взаимодействовать со школьниками на практике.

Современный этап развития методики предполагает совмещать обучение языку и развитие речи в одно целое. Такой подход предполагает решение следующих задач:

- теоретическое усвоение грамматической структуры речи;
- формирование грамматических операций и действий учащихся, которые в дальнейшем будут иметь выход непосредственно в речь;
- усвоение системы грамматических представлений и понятий, выступающей как речевое действие [2].

Но на практике мы видим другое: учащиеся усваивают знания о единицах языка, которые в дальнейшем остаются невостребованными в плане совершенствования грамматического строя речи учащихся. В своей работе «Технология использования авторской дидактической сказки» Л.Д. Короткова приводит такой классический пример. Ребенок получает в начальном классе базовые знания о русском языке. Далее он продолжает пользоваться русским языком, проходят годы, и ребенок забывает базовые знания. В итоге мы получаем человека, который вроде бы и владеет русским языком, но и в то же время допускает орфографические, пунктуационные и прочие ошибки [3, с. 84]. Главная причина имеющейся проблемы заключается в том, что часто дети не склоны к усвоению правил, изложенных сухим научным стилем. А известно, что в русском языке масса правил о правописании и расставлении знаков препинания. Именно поэтому педагоги и методисты постоянно ищут эффективные способы обучения русскому языку с помощью активного включения самого ребенка в освоение того или иного языкового материала. В этом смысле использование жанра лингвистической сказки очень высоко ценится как молодыми специалистами, так и маститыми учителями.

Исследованием данной проблемы занимались такие известные педагоги, как К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский. Исследованием обучающей и народной сказки, а также сказкотерапии занимаются современные ученые в области педагогики и психологии: Г. Н. Волков, Т. Д. Залетова, А. В. Запорожец, Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева, Л. Д. Короткова, Н. М. Погосова, Л. Б. Фесюкова.

Под лингвистической сказкой нами понимается специальный дидактический рассказ, в котором используется сказочная фабула либо бытовая ситуация. Применяется лингвистическая сказка с целью передачи информации о языковых фактах, правилах, законах и других закономерностях языка [4, с. 20].

Лингвистические сказки и рассказы помогают педагогу передать необходимую информацию в увлекательной и интересной форме. Таким образом, весь процесс познания на уроке становится радостным и живым. Такая форма урока значительно облегчит работу над грамматическими правилами, понятиями, законами и закономерностями. Лингвистическая сказка пробуждает в ребенке необходимые мысли и творческое мышление. Высока вероятность того, что школьник включится в усвоение предлагаемого материала.

Но наиболее важно то, что такие сказки запоминаются на подсознательном уровне. А это говорит о том, что школьник хорошо запомнит правило, которое ему было преподнесено в младшей школе в форме лингвистической сказки.

Исследователи выделяют три основных коммуникативных задачи лингвистических сказок:

- научить, объяснить новый материал;

- проверить знания по теме;

-развлечь, увлечь, заинтересовать, повысить интерес к русского языку [5, с. 55].

Реализуя эти задачи, важно учитывать, по нашему мнению, качественное прохождение следующих этапов работы с лингвистической сказкой на уроке:

Этап 1. Передача нового материала. На этом этапе педагогу необходимо научить детей и суметь правильно объяснить тот или иной новый материал. Этот этап очень важен, потому что педагог в свою очередь должен:

- правильно подобрать материал и грамотно составить сказку так, чтобы она в ненавязчивой, но понятной форме отображала тему урока;

- заинтересовать учащихся;

- правильно передать информацию детям (мимика, жесты, интонация).

Этап 2. Проверка знаний по теме. Очень важно получать обратную связь от школьников. Речь идет о проверке усвоенного материала с помощью самостоятельного воспроизведения младшими школьниками уже известной им лингвистической сказки.

Можно назвать несколько способов использования сказки на уроках русского языка. Она может предварять ознакомление с теоретическим материалом учебника. При этом учитель должен поставить перед учащимися учебно-поисковую задачу, а ученик должен быть готов к тому, чтобы сделать определённые выводы, ответить на поставленные учителем вопросы. Лингвистическая сказка может следовать за ознакомлением с теоретическим материалом учебника. В этом случае происходит не объяснение нового материала, а закрепление уже объясненного. Также сказка может послужить для актуализации знаний, полученных учащимися ранее, закрепления изученного материала, повышения уровня теоретической подготовки, формирования практических навыков учащихся [6, с. 30].

В современной методике преподавания русского языка роль лингвистической сказки довольно значительна. Её системное использование на уроках в начальных классах способствует эффективному формированию языковой и коммуникативной компетенции учащихся, повышает уровень мотивации в изучении самого лингвистического материала, способствует развитию у детей воображения и литературно-творческих способностей, так как лингвистическая сказка - это своего рода воплощение научного познания в поэтический образ, который позволяет человеку представить явления в их общем и вместе с тем в конкретном виде как нечто живое, органическое. С помощью слова осуществляется акт творческого, поэтического осмысления действительности, соединяется то, что на уроках русского языка существует в изолированном виде: грамматика и фантазия.

Кроме того, жанр лингвистической сказки можно успешно использовать при подготовке будущих педагогов начальной школы. Так, например, в прошлом году в рамках изучения предмета «Теория и методика начального языкового образования» студенты 3-го курса очной формы обучения приняли участие в проекте СНС «Песталоцци» кафедры дошкольного и начального педагогического развития «Орфографическая сказка». Все участники должны были самостоятельно придумать сказку на любое орфографическое правило, которое изучается в начальной школе. В результате активной творческой работы с лингвистической сказкой сами будущие учителя стали глубже понимать и смысл самого правила, которое легло в основу сказки, и трудности, возникающие при усвоении какой-то языковой закономерности, и способы их преодоления.

Обобщая вышесказанное, еще раз отметим важность использования жанра сказки в обучении младших школьников, приведя в качестве доказательства слова В.А. Сухомлинского: «Я не представляю обучение в школе не только без слушания, но и

без создания сказок… Красота родного слова, его волшебная сила раскрывается, прежде всего, в сказке. Сказка – это колыбель мысли».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волина В.В. Русский язык. Учимся, играя // Новая школа. – 2013 г. – 448 с.
2. Информационно-образовательный форум «Педагогическая практика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://metodika.rusff.ru/viewtopic.php?id=211.
3. Короткова Л.Д. Технология использования авторской дидактической сказки // Перспектива. – М. – 2016 г. – 176 с.
4. Смекалова З.С. Как работать с лингвистической миниатюрой // Русский язык в школе. – М. – 2018 г. – №2. – 53 с.
5. Тумина Л.Е. Лингвистическая экспедиция в страну Сказочного языка // Русский язык в школе. – М. – 2010 г. – № 4. – 78 с.
6. Белоусов В.Л. Лингвистические сказки в младших классах // Русский язык в школе. – М. – 2019 г. – №1. – 114 с.

LINGUISTIC FAIRY TALE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Annotation. The article is devoted to the use of linguistic fairy tales in Russian language lessons in elementary school, the relevance of the problem is determined, the tasks are highlighted, the stages and methods aimed at the effective use of this genre in the teaching methodology of the Russian language are described.
Key words: linguistic fairy tale, Russian language, primary school, primary school children.

Tikhonova L.Y.
Scientific adviser:Vergazova L.G.. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail:tikhonova032@mail.ru

УДК 331.5-053.6

РОЛЬ НЕСТАНДАРТНЫХ УРОКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В ПОВЫШЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тищенко Т.Е.
Научный руководитель: Приходченко Е.И.., д.пед.н., профессор
ГОУ ВПО»ДОННУ»

Аннотация. В данной статье рассмотрены нестандартные уроки в начальной школе которые являются важным средством обучения, так как они формируют у школьников устойчивый интерес к обучению, снимают усталость, помогают формировать навыки учебного процесса, оказывают эмоциональное влияние на школьников, благодаря чему у них формируются более глубокие и прочные знания. Это всегда интересно, когда активны все школьники, когда все имеют возможность проявить себя в успешной атмосфере и класс становится творческим коллективом. Одной из главных задач учителя начальной школы является организация познавательной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новым знанием. Именно поэтому использование нестандартных уроков позволяют учителю осуществлять все необходимые для него цели обучения.
Ключевые слова: нестандартный урок, познавательная активность, младший школьник, формирование познавательной активности.

Современные дети очень активны в своей познавательной деятельности, но эта деятельность не всегда ориентирована на учебный процесс. В последнее время ученики стали больше осознавать это, но в то же время их интерес и мотивация к обучению снизились. Поэтому растет интерес к проблеме повышения познавательной активности студентов с целью решения задачи повышения качества и эффективности учебного процесса в целом.

В современных условиях бурного развития начальной школы, каждый учитель должен работать творчески. Это значит, проводить уроки разнообразно и увлекательно, так, чтобы обучающимся было интересно. Все учебные предметы включают широкие возможности для духовно-нравственного, эмоционального и интеллектуального развития ребенка, развития познавательной и творческой активности, формирования навыков и знания материала. Учитель создает урок как произведение педагогического мастерства, создает его для детей и вместе с детьми.

Каждый урок является содержанием учебной программы по определенному предмету и имеет определенную дидактическую цель, которая определяется положением этого урока в учебной программе, разделом, темой в конкретном предмете. Планирование каждого урока начинается с определения конечной цели - чего хочет добиться учитель; затем, установление средств, которые помогут учителю достичь цели, а уж затем определения способа - как учитель будет действовать, чтобы цель была достигнута.

Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (не установленную) структуру. Нетрадиционные уроки в начальной школе по-прежнему занимают значительное место. Это связано с возрастными особенностями младших школьников, игровой основой данных уроков, оригинальностью их проведения [1]. Таким образом, нетрадиционные уроки решают проблему незаинтересованности школьников в предмете, а также способны обучить их новым, необходимым знаниям в данном предмете. Нетрадиционные уроки приносят пользу лишь тогда, когда им найдено точное место среди обычных типов уроков. Только проанализировав весь материал по учебному предмету, который предстоит изучить в текущем учебном году, учитель четко сможет определить, какие уроки целесообразно провести в нестандартной форме. Чаще нетрадиционные уроки имеют место при проверке и обобщении знаний учащихся.

Основная задача обучения математике в начальной школе – это прочное, четкое, точное и осознанное овладение обучающими системой математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности каждому члену современного общества.

На уроках математики в начальной школе познавательный интерес является наиболее эффективным. Он активизирует умственную деятельность и направляет ее на решение различных задач.

Исследователи, рассматривая творчество как процесс, выделили такие его стороны, что не всегда последовательны, но в совокупности образуют целостный творческий процесс:

1. Умение видеть проблему.
2. Мобилизация необходимых знаний для определения путей и способов ее решения.
3. Специальные наблюдения и эксперименты, их обобщение.
4. Оформление мыслей, возникших в виде логических, образных и предметных структур.
5. Проверка социальной или субъективной ценности [2].

Одной из главных задач учителя начальной школы является организация познавательной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новым знанием. Именно поэтому использование нестандартных уроков позволяют учителю осуществлять все необходимые для него цели обучения. Познавательная активность возможно при условии, что деятельность, которой занимается ученик, ему интересна [4].

В начальных классах, например, где необходимо сравнительно быстро переключать внимание учеников, на уроках используются разнообразные виды учебной работы, в том числе игрового и занимательного характера. Например, в процессе игры на уроке математики незаметно для себя учащиеся выполняют различные упражнения, где им приходится сравнивать множества, выполнять арифметические действия, тренироваться в устном счете, решать задачи. Игра ставит ученика в условия поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда – стремление быть быстрым, собранным, находчивым, уметь четко выполнять задания, соблюдать правила игры. В играх, особенно коллективных, формируются и нравственные качества личности. У них развиваются чувство ответственности, коллективизма, воспитывается дисциплина, воля, характер. Игра необходима и для сохранения преемственности между детским садом и школой.

Нестандартные формы проведения занятий "снимают" традиционность урока, оживляют мысль. Однако необходимо отметить, что слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционные уроки могут быстро стать традиционными, что, в конечном счете, приведет к падению у учащихся интереса к предмету. Целесообразно чередовать типы нестандартных уроков, влияющих на повышения уровня познавательной активности обучающихся.

Рассмотрим типологию нестандартных уроков:

1. Уроки-соревнования
2. Уроки типа КВН
3. Театрализованные уроки
4. Компьютерные уроки
5. Уроки творчества
6. Уроки-конкурсы
7. Бинарные уроки
8. Уроки-обобщения
9. Уроки-путешествие.
10. Уроки-игры
11. Уроки-концерты
12. Уроки-диалоги
13. Уроки-конференции
14. Уроки семинары
15. Уроки-экскурсии [3].

Уроки имеют самую разнообразную структуру, их нельзя планировать и проводить шаблонно, по единой, раз и навсегда установленной схеме. В ходе урока учитель обеспечивает активную познавательную деятельность учащихся, используя различные формы ее организации: фронтальную, коллективную и индивидуальную.

Поддержание познавательной активности учащихся в ходе контроля за уровнем знаний, важное условие успешности учебного процесса. Однако известно, что повторное воспроизведение детьми учебного материала, будучи важным в плане закрепления и контроля, снижает интерес к предмету, если проводится дублирующим образом и в

форме простого повторения. Оживить опрос и активизировать в процессе его работу учащихся могут занимательные формы проверки усвоения фактического материала. Именно нестандартные формы проведения уроков повышают познавательную активность учащихся, и способствует поддержанию стабильного интереса к учебной работе, а также лучшему усвоению программного материала [4].

Регулярное применение на уроках математики системы специальных задач и задач, направленных на развитие познавательных умений и навыков, расширяет математический кругозор учащихся, способствует развитию математических знаний, учений и навыков, улучшает качество математической готовности, позволяет детям быть увереннее в простейшие модели реальности, чтобы ориентироваться в них и использовать математические знания в повседневной жизни. Чтобы ребенок мог в полной мере использовать свои способности, необходимо пробудить в нем желание учиться, узнавать. Необходимо помочь ребенку поверить в себя, в свои возможности.

В развитии познавательного интереса младших школьников можно выделить несколько этапов. Первоначально он проявляется в виде любопытства — естественной реакции человека на все неожиданное, интригующее. Любопытство, вызванное неожиданным результатом опыта, интересным фактом, приковывает внимание учащегося к материалу данного занятия, но не переносится на другие занятия. Это неустойчивый, ситуативный интерес. Познавательный интерес способствует общей направленности деятельности младших школьников и может играть значительную роль в структуре их личности.

Учитель может добиться успеха в обучении, воспитании и развитии детей только в том случае, если он обладает теоретическими знаниями в области интеллектуального развития детей младшего школьного возраста, особенно развития познавательных процессов. Каждый из когнитивных процессов, будь то мышление, память, воображение, внимание или восприятие, развивается в ходе нестандартных уроков [1].

Итак, эффективность учебного процесса во многом зависит от умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия. Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность. Организация нетрадиционного развивающего обучения предполагает создание условий для овладения школьниками приемами умственной деятельности. Овладение ими не только обеспечивает новый уровень усвоения, но и дает существенные сдвиги в умственном развитии. Овладев этими приемами, ученики становятся более самостоятельными в решении различных учебных заданий, могут рационально строить свою деятельность по усвоению новых знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Широбокова Т. С. Методика организации и проведения нетрадиционных уроков в образовательном процессе учреждений СПО // Научные исследования в образовании. 2012. № 12.
2. Рассыпалова, А. Н. Развитие познавательных интересов школьников /А. Н. Рассыпалова // Педагогическая теория и практика: сохраняя прошлое, создаём будущее : материалы Российской научно-практической конференции. – Астрахань, 24 июня 2018 года. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2018 – С. 64-67.
3. Пчелина Л. В. Нестандартные уроки в начальной школе. / Л. В. Пчелкина. М.: —Учитель, 2008. 127 с.
4. Карпенко, А. В. Методы и приёмы формирования познавательного интереса младших школьников / А. В. Карпенко, А. М. Ильина // Роль инноваций в трансформации современной науки. – 2016 – №4. – С. 124-128.

THE ROLE OF NON-STANDARD MATH LESSONS IN INCREASING THE COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER CHILDREN SCHOOLCHILDREN

Annotation. This article discusses non-standard lessons in primary school, which are an important means of teaching, as they form a stable interest in learning among schoolchildren, relieve fatigue, help to form the skills of the educational process, have an emotional impact on schoolchildren, so that they form deeper and stronger knowledge. It is always interesting when all students are active, when everyone has the opportunity to express themselves in a successful atmosphere and the class becomes a creative team. One of the main tasks of an elementary school teacher is to organize cognitive activity in such a way that students have formed the needs for creative transformation of educational material in order to master new knowledge. That is why the use of non-standard lessons allows the teacher to carry out all the necessary learning goals for him.
Keywords: non-standard lesson, cognitive activity, junior student, formation of cognitive activity

Tishchenko T.E.
Scientific adviser: Prikhodchenko E.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Donetsk National University
E-mail: tany.tishenko@yandex.ru

УДК 371.31

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Хомченко М.В.
Научный руководитель: Уманец С.Ф., к.п.н., ст. преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной статье рассматриваются педагогические основы проектирования личностно-ориентированного подхода в образовании как инновационной системы работы с обучающимися. Выделены все преимущества и недостатки данного подхода в обучении. Проведен сравнительный анализ традиционного, индивидуального и личностно-ориентированного подходов.
Ключевые слова: личностно-ориентированный подход; конкурентоспособный выпускник; обучающиеся; система образования; очное обучение; дистанционное обучение.

Важной особенностью современной системы образования является использование личностно-ориентированного подхода в качестве своеобразного методологического императива. Личностно-ориентированный подход рассматривается сегодня как специфическая педагогическая деятельность по созданию для обучающихся оптимальных условий для развития их способностей, формирования самостоятельности, способности к самообразованию, самореализации, для развития их духовного начала. Исходя из литературных источников, личностно-ориентированный подход – это система взаимосвязанных понятий, идей, способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности [1]. Данный подход к обучению имеет основные понятия, принципы, методы (см. Таблицу 1)

Таблица 1

Личностно-ориентированный подход

Основные понятия	**Принципы**	**Методы**
Индивидуальность Личность Самоактуализированная личность Самовыражение Субъект Субъектность Я-концепция Выбор Педагогическая поддержка	Самоактуализации Индивидуальности Субъектности Выбора Творчества и успеха Доверия и поддержки	Диалога Рефлексии Педагогической поддержки Диагностические и самодиагностические Создание ситуации выбора и успеха

В педагогической практике определены основные принципы построения личностно-ориентированного процесса в образовании:

- принцип самоактуализации: в каждом обучающемся существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Очень важно побудить и поддержать его стремление к проявлению и развитию своих природных и социально-приобретенных возможностей;
- принцип индивидуальности: создание условий для формирования индивидуальности личности обучающегося и педагога – это главная задача системы образования. Необходимо не только учитывать их индивидуальные особенности, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию.
- принцип субъектности: индивидуальность присуща лишь тому, кто реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений;
- принцип выбора: без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей ребенка;
- принцип творчества и успеха: индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяют определить и развивать индивидуальные особенности обучающегося;
- принцип доверия и поддержки: решительный отказ от идеологии и практики авторитарного воспитательно-образовательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности обучающегося [2].

Личностно-ориентированный подход, как альтернатива традиционному обучению, сталкивается с рядом серьезных трудностей:

- в педагогике пока отсутствует единый подход к построению дидактической модели данного типа обучения. Это связано тем, что разработка теоретических оснований организации личностно-ориентированного подхода к обучению началась сравнительно недавно;
- наибольшую неясность представляет теория и практика проектирования личностно-ориентированного подхода к обучению. То есть, проработка вопросов технологии личностного обучения должна быть ориентирована на создание для педагога обобщенных схем ориентировки в личности обучающегося, особенностях предметного знания и личности его самого;
- несмотря на развитие системы образования, поисков инновационных педагогических технологий и методов обучения, наблюдается отсутствие методических пособий и рекомендаций для педагогов и организаторов

образования, отвечающие новым тенденциям и достижениям психологической и педагогической науки в данной области [3].

Следует отметить, что личностно-ориентированный подход в системе образования звучит довольно часто. Главная задача школы – выпустить компетентного, конкурентоспособного и креативного выпускника. Добиться данной цели, работая «по шаблону», уже невозможно. С точки зрения психологии – данный подход к обучению помогает каждому обучающемуся проявить себе на том уровне, на котором ему это интересно и посильно. Использование личностно-ориентированного подхода в обучении дает возможность развиваться не только обучающемуся, но и педагогу.

В современной системе образования существует три основных подхода к обучению: традиционный, индивидуальный и личностно-ориентированный. Как мы знаем, традиционное обучение – это обучение, при котором работа педагога ориентирована, прежде всего, на сообщение знаний и способов действий, передаваемых обучающимся в готовом виде и предназначенных для воспроизводящего усвоения; педагог является единственным инициативно действующим лицом учебного процесса [4]. Традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер. И, если традиционный подход понятен всем, то в разнице между индивидуальным и личностно-ориентированным подходом следует разобраться (см. Таблицу 2). Так же выделяют основные признаки традиционных и личностно-ориентированных технологий обучения (см. Таблицу 3)

Таблица 2

Сравнение личностно-ориентированного и индивидуального подходов

Параметры сравнения	**Индивидуальный подход**	**Личностно-ориентированный подход**
Теоретико-методологическая основа	Традиционная педагогическая парадигма	Идеи гуманизма
Цель	Формирование знаний, умений, навыков и социально-значимых качеств с учетом индивидуальных особенностей.	Развитие индивидуальности
Содержательные аспекты	Когнитивный, практико-ориентированный, аксиологический	Субъективный опыт, самоанализ, саморазвитие
Организационно-деятельностные аспекты	Приемы и методы формирования, субъект-объектные отношения	Приемы и методы педагогической поддержки, субъект-субъектные отношения
Критерии эффективности	Знания, умения, навыки, усвоение опыта социального общения	Развитость индивидуальности ребенка, уникальных черт его личности

Таблица 3

Основные признаки традиционных и личностно-ориентированных технологий обучения

Традиционные технологии обучения	Личностно-ориентированные технологий обучения
Изложение нового материала – монолог учителя	Удовлетворение потребностей и интересов обучающихся – диалог обучающихся
Доминирование обучения над учением	Развитие уникальных личностных качеств ребенка
Ученик – объект взаимодействия учителя	Субъект-субъектные отношения между педагогами и обучающимися
Превознесение внешних показателей	Учет индивидуальных особенностей обучающихся

Из вышеупомянутого следует, что основная идея системы личностно-ориентированного подхода в образовании заключается в создании условий, при которых

усвоение знаний, формирование умений и навыков выступает как процесс активной, самостоятельной творческой деятельности, захватывающий ум, волю, чувства, дающий простор индивидуальности личности и ее саморазвитию.

Необходимо отметить невозможность организации личностно-ориентированного подхода в обучении в период дистанционного обучения. Как мы знаем, на сегодняшний день, карантинные ограничения очного образования коснулись практически всех (за исключением дошкольного) ступеней образования. В следствии того, что не существует единой формы проведения дистанционного образования, каждый педагог организовал его в рамках своих знаний, умений и навыков владения компьютерных технологий. И, так как контроль выполнения заданий требует порядковой отчетности (фото, аудио, видео и т.д.) организовать личностно-ориентированное образование стало практически невозможным. Это обусловлено тем, что разработать и объяснить несколько вариантов того же домашнего задания для каждого обучающегося отдельно не представляется возможным как с технической, так и с личностной стороны. Из этого следует, что дистанционное обучение для большинства обучающихся является неинтересным, однотипным и пустым.

Исходя из опыта работы в дистанционном формате, мы видим, что большинство обучающихся не в состоянии самостоятельно организовать свой учебный процесс. Усиливается контроль со стороны родителей (законных представителей) как самого обучающегося так и педагога. Ведь теперь вся предоставленная информация доходит не только до обучающегося, но и до его родителей. И, даже если предположить, что, возможно, обучающийся ее воспримет, то необходимо учитывать и тот факт, что ее должен воспринять и родитель. Отсюда следует вывод, что личностно-ориентированный подход возможен только при очном обучении и прямом контакте субъект-субъектного взаимодействия педагог-обучающийся.

Организация личностно-ориентированного подхода в обучении предъявляет свои требования к профессиональным качествам педагога:

−психологическая культура педагога;

−создание познавательного интереса на уроке;

−знание индивидуальных и групповых особенностей коллектива обучающихся;

−создание условий формирования коллектива и благоприятного психологического климата;

−создание условий для творческой деятельности обучающихся;

−саморазвитие педагога [5].

Подводя итог, можно сказать, что использование личностно-ориентированного подхода в обучении соответствует всем предъявленным требованиям к системе образования XXI века. Рационально применять ее на практике начиная с дошкольного образования. В современном обществе «шаблонные» выпускники традиционных подходов к обучению образовательных организаций не являются конкурентоспособными. В век масштабной информатизации нам необходимо воспитать самостоятельную, думающую, рационализирующую личность. Совершенствование системы образования Донецкой Народной Республики идет «в ногу со временем» и уже сейчас большинство педагогов используют личностно-ориентированный подход в обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деменева, Н. Н. Личностно ориентированные педагогические технологии в начальной школе, соответствующие требованиям ФГОС. Учебно-методическое пособие / Н.Н. Деменева, Н.В. Иванова. - М.: АРКТИ, 2015. - 224 с.

2. Чуракова, Р.Г. Концептуальные основы развивающей личностно-ориентированной дидактической системы обучения «Перспективная начальная школа» / Р.Г. Чуракова. - М.: Академкнига / Учебник, 2018. - 855 с.
3. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование. История и практика / А.А. Плигин. - М.: Профит Стайл, 2007. - 432 с.
4. Личностно ориентированный урок. Конструирование и диагностика: моногр. . - М.: Педагогический поиск, 2006. - 565 с.
5. Пахальян, В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Материалы к организации и проведению учебных занятий. Часть 3. Практикум / В.Э. Пахальян. - М.: ПЕР СЭ, 2017. - **517** с.

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR DESIGNING A PERSON-ORIENTED APPROACH IN LEARNING

Annotation. This article discusses the pedagogical foundations for designing a student-centered approach in education as an innovative system of work with students. All the advantages and disadvantages of this approach to teaching are highlighted. A comparative analysis of the traditional, individual and personality-oriented approaches has been carried out.
Keywords: personality-oriented approach; competitive graduate; students; education system; full-time education; distance learning.

Khomchenko M.V.
Scientific adviser: Umanets S.F. Ph.D., Art. teacher
Institute of Pedagogy
SEI HPE "Donetsk National University"
E-mail: mariahomcenko406@gmail.com

УДК 37.091.33:373.3.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Цыкура Е. В.
Научный руководитель: Уманец С. Ф., к. пед. н., старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. данная статья посвящена вопросам использования потенциала домашних заданий в формировании учебной самостоятельности учащихся. В ходе домашней работы не только закрепляются или повторяется тот или иной материал курса начального обучения и что особенно важно, формируются важные умения и навыки самостоятельной деятельности учащихся.
Ключевые слова: домашняя работа, самоконтроль, самооценка, учебная самостоятельность.

Совершенствование нынешнего школьного образования неизбежно тянет за собой изменения в системе самостоятельной домашней работы. Исключительно сейчас пренебрегают потенциалом домашних заданий, так как. верная организация домашнего задания, его вид, форма, содержание, позволят развить. у учащихся особенности мышления, необходимые для развития. необходимых качеств характера, как независимость и ответственность. Именно домашняя работа, как вид самостоятельной организации, персональной работы учащихся во внеурочное время, владеет большим. потенциалом для формирования. личности учащегося. В процессе домашней работы не только усваиваются или повторяется тот или иной материал курса начального обучения и, определяются необходимые умения и навыки самостоятельной деятельности

учеников. Результатом правильно организованного, самостоятельно исполняемой домашней работы является формирование и развитие таких необходимых свойств и качеств учащегося для успешного участия в образовательном процессе, таких как усидчивость, трудолюбие, организованность, дисциплинированность, аккуратность, ответственное выполнение возложенного на ученика задания. Улучшаются умения распределять свою деятельность, навыки самоконтроля и др.

Очень действенным, но, к сожалению, редко используемым средством формирования самостоятельности является предоставление. возможности ученикам самим выбирать учебные действия для достижения принятых ими учебных целей.

Главным условием самостоятельности и ее показателем является умение осуществлять самоконтроль и самооценку, так как самостоятельный и ответственный человек стремится выполнять поставленные перед собой задачи.

Для формирования самостоятельности в ходе учебного процесса ученикам должны быть предоставлены следующие возможности:

а) осознать учебную проблему, которая. перед ними ставится;

б) знать, принимать и самостоятельно ставить перед собой учебные цели и задачи своей учебной деятельности;

в) участвовать в проектировании, как содержания, так и методов. своего обучения (выбор, что и как изучать);

г) выбора и представления учебной информации, организованного проигрывания последствий. того или иного выбора.

При выполнении домашних заданий ученикам предоставляется большая самостоятельность в работе. У них есть выбор темпа и методов выполнения задания, увеличения. или уменьшения.. времени на изучение. отдельных его пунктов и т. д., а это является важным стимулом в формировании самостоятельности у детей.

Разнообразие содержания программного материала по предметам начальных классов позволяет и обуславливает необходимость. применения различных видов. домашнего. задания. «При этом главные цели учителя:

обоснование вида. домашнего. задания в зависимости. от изучаемого материала;

правильный. выбор.. сочетания.. видов домашних заданий в зависимости от изучаемого материала;

определение сочетания видов домашних заданий (системы) отдельно по классам и даже по разделам.. программы.

При. задавании на дом. нужно точно знать, какую цель преследует домашнее задание. По своим.. дидактическим целям домашние задания могут быть направлены:

на подготовку. к усвоению нового учебного. материала на предстоящем уроке;

на повторение и закрепление изученного на уроке;

на практическое применение полученных на уроке знаний;

на обобщение и систематизацию знаний, умений и навыков и т.д.» [1].

Для того чтобы. придать домашней работе творческий характер, вызвать у учеников интерес к ней, в содержание заданий на дом следует включать

выполнение заданий. проблемного характера, решение задач различными способами, составление и преобразование задач и т.п.

Задания. для домашней. работы должны выполнять в основном следующие функции: способствовать закреплению знаний и практических. умений; содействовать систематизации, обобщению и творческому применению приобретенных знаний; подготавливать. учеников к усвоению нового материала на последующих уроках. Очевидно, что предлагать задания для домашней работы можно лишь после соответствующей подготовке в классе.

Для того чтобы домашние задания. Способствовали. формированию учебной. самостоятельности учащихся они должны отвечать определенным требованиям. Во-первых, задания на дом должны содействовать формированию независимого мышления учеников. Для реализации данного требования, следует включать в домашние элементы новизны, задания творческого характера, обеспечивать. учеников возможностью проявлять находчивость, индивидуальность, возможность. повторить необходимый теоретический материал.

Во-вторых, домашнее задание должно. явиться эффективным средством индивидуализации в дифференциации обучения младших школьников. Так, если домашнее задание применяется. с целью предъявления нового материала, с целью использования приобретенных.. знаний имеет смысл единое домашнее задание. В другой ситуации уместным. будет. дифференцированное. домашнее задание. Очевидно, для школьников, которые уже овладели навыками выполнения определенных заданий, повторное выполнение таких же – требование заниженное. Было бы правильнее избавить этих. детей от обязательного домашнего задания и рекомендовать им поработать над. заданиями. повышенной трудности. Предлагая задания. подобного вида, учителю. необходимо предложить такую инструкцию по их выполнению (цель, значение, содержание), которая должна.. оставлять ученику возможность творчества в решении. вопросов, задач, настраивая учащихся к самостоятельному получению. знаний.

Специального внимания требует. деятельность по подготовке школьников к выполнению домашних заданий. Необходимо отметить, что эта работа. не должна ограничивается лишь сообщением. того, что задаётся на дом. «Чаще всего подготовка ребят. к выполнению. домашних. заданийю проводится в явной или неявной форме на каждом. этапе урока» [2].

Учителюэ необходимож знать о. возможности. корректировки. домашнего задания. с учётом/ складывающихся* на уроке+ ситуаций.

Задавание\ на дом. уроков — палка о двух* концах, и если оно* методически не продумано, +то. может /приводить0 как раз. к* обратным>. результатам: .научить халтурить, недобросовестно. относиться” к выполнению< своих” обязанностей, приобретать отрицательные навыки, мешающие0 учёбе, обманывать. Оно/ может чрезмерно нагружать ребят без всякой/ надобности.

При выполнении домашнего задания каждый ученик использует подходящий способ организации’, самостоятельной. учебной zработы. «Но это вов/се не исключает необходимости’ оказания. ребятам помощи .в рационализации методов и приёмов её выполнения» [3].

Домашнее; задание; в начальной; школе – это; эффективное средство; обучения; и самообразования. Выполнение; домашних; заданий; является; одним; из видов самостоятельной; деятельности, которая/ способствует+ закреплению изученного в классе материала, развитию у детей ответственности и позитивных учебных привычек, стимулирует развитие индивидуальности каждого\ ученика, дает ему возможность научиться решать возникающие проблемы. Учащийся, принимающий на себя ответственность за выполнение домашнего задания, сам управляет своим временем, действует независимо, но с учетом рекомендаций учителя, выполняет работу в меру своих сил и способностей. Эти навыки обеспечивают ребенку успешность при обучении в школе и пригодятся ему в жизни.

Домашнее задание/. по каждому' предмету\ должно быть строго регламентировано по объему и согласовано с заданиями по другим; предметам.

Известный;; русский;; педагог; К. Д. Ушинский; справедливо; говорил, что у ребенка, который; длительно; занят приготовлением; уроков, ослабевают память и внимание, снижается; успеваемость.

Перегрузку; учащихся; могут; вызвать:

чрезмерно большое домашнее задание;

чрезмерно трудное домашнее задание;

несформированность у учащихся умений, необходимых для выполнения определенного вида задания;

неумение учащихся; правильно. оформить выполненное задание.

Объем’ и степень’ сложности. домашних заданий. должны строго соответствовать СанПиН; по каждому классу (устные и письменные задания, включая иностранный язык). Объём домашних. заданий по всем предметам в совокупности/; даётся учащимся;’ с учётом возможностей,; их выполнения, и/ по содержанию; не; должен быть’ сложнее. классно - урочного материала.

Необходимо учесть, что; в максимальные/;. нормы входят/ все задания; устного и письменного характера. Также данные нормы. рассчитаны. на всех учащихся с различным; потенциалом. Отсюда’ следует, что нормы; домашних\ заданий предполагают/ дифференцированный. подход к каждому; школьнику; (объем, характер и степень сложности домашних’ заданий, включая. иностранный язык).

В расчете/ на какого ученика; давать домашнее’ задание – на сильного, среднего или слабого? Чаще задают, домашнее. задание с учетом. на среднего ученика.

Установлена закономерность 1:6, что означает, что если ориентироваться на слабого или среднего, то сильный ученик выполнит домашнее задание в 6 раз быстрее. Если ориентироваться на сильного ученика, то слабый ученик потратит время в 6 раз больше, что, безусловно, будет сказываться на занятости ученика и на его самочувствии.

Одно и то же задание для сильных может быть легким, для слабых - трудным. Первые (сильные) не тренируют себя на трудном для них материале, вторые (слабые) теряют уверенность в своих силах. И в результате ни у тех, ни у других не вырабатывается ответственного отношения к тому, что задается на дом. Домашняя работа эффективна только тогда, когда все дети готовы к самостоятельному ее выполнению.

Домашние задания могут быть. дифференцированными, индивидуальными, парными, групповыми, по выбору из обязательных. заданий, добровольные (по ликвидации пробелов. в знаниях), их можно выполнять. самостоятельно и с родителями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Древелов Х. Домашнее задание: книга для учителя / Пер. с нем. Н.С.Кабановой. – М., 2009. – 77 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2007. – 421 с.
3. Поспелов Н.Н. Как готовить учащихся к выполнению домашних заданий. –М.:, 2009. – 132 с.

HOMEWORK AS A MEANS OF FORMING LEARNING INDEPENDENCE OF JUNIOR GRADE STUDENTS

Annotation. This article is devoted to the issues of using the potential of homework in the formation of students' learning independence. In the course of homework, this or that material of the primary education course is not only consolidated or repeated, and, most importantly, important skills and abilities of independent activity of students are formed.

Key words: homework, self-control, self-assessment, academic independence.

Tsykura E.V.
Scientific adviser: Umanets S.F. Art. teacher, candidate of ped. n.
Donetsk National University
E-mail: vf_tsykura@mail.ru

УДК 376.37

КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Цюпко А.В.
Научный руководитель: Чечель Е.О. к.психол.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной работе рассматривается понятие логопедической ритмики как одного из способов коррекции речевых нарушений у дошкольников. Рассмотрена специфика и подходы к коррекции речевого дизонтогенеза средствами логоритмики.
Ключевые слова: дошкольники, дизонтогенез, коррекция, логоритмика, логопедия, онтогенез, речь.

Речь детей дошкольного возраста в период ее формирования зачастую отличается недостатками звукопроизношения. Причиной может являться недостаточная сформированность речевого или фонематического слуха, т.е. способности воспринимать на слух и точно дифференцировать все звуки речи. В связи с этим, очень важно, чтобы окружающая ребенка речевая среда была полноценной. Воспитание чистой речи у детей дошкольного возраста - задача большой общественной значимости, и ее серьезность необходимо осознавать не только педагогам, но и родителям.

У большинства детей звукопроизношение к четырем-пяти годам достигает языковой нормы. Однако в силу индивидуальных, социальных и физиологических и других особенностей развития у некоторых детей возрастные несовершенства произношения звуков не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта.

Первое понимание логоритмики основано на использовании связи слова, музыки и движения. В дошкольном возрасте, выработка спокойной и плавной речи затруднена, и руководящая роль логопедической ритмики имеет решающее значение.

Логоритмика — это игровой метод работы с детьми, в котором сочетаются музыка, движения и слова стихотворений или песен [3].

Значение ритмического и логоритмического воздействия на детей дошкольного возраста подчеркивали многие исследователи. В.М. Бехтерев выделял такие цели ритмического воспитания, как выявление ритмических рефлексов и зрительные установления равновесия в деятельности нервной системы ребенка, умение приспособить организм ребенка отвечать на определенные раздражители, как слуховые, так урегулирование неправильных и лишних движений [1].

В.А. Гиляровский считал, что логопедическая ритмика оказывает влияние на общий тонус, на моторику, на настроение, она способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы [2]. По мнению Е.В. Чаяновой, Е.В. Коноровой логопедическая ритмика развивает внимание, память. Работы В.А.Гринер, К.Колер, К.Швабе указывают, что логопедическая ритмика может быть использована в музыкотерапии, так как она воздействует на физическое, интеллектуальное и эстетическое воспитание ребенка.

Развитие речи детей начинается с первых дней жизни. Ученые трактуют термин «онтогенез речевой деятельности» по-разному. По мнению Ж. Пиаже онтогенез речевой деятельности определяется как постепенное, протекающее этапами в виде количественных и качественных сдвигов изменение речи от менее к более совершенному ее строению и функционированию речевого аппарата [3]. И.Н.Лепская в своих трудах трактует «онтогенез» как процесс индивидуального развития, от момента оплодотворения яйцеклетки и образования зиготы до смерти. По ее мнению в ходе онтогенеза четко

вычленяются определенные фазы – пренатальный (внутриутробный) и постнатальный (после рождения) периоды [4].

Онтогенез должен по своей сути включать не только прогрессивные, но и регрессивные, инволюционные изменения. Но более часто об онтогенезе говорят по отношению к детскому возрасту.

Каждый этап онтогенеза составляет переход от одного качественного состояния организма к другому, более высокому путем преобразования его функционирования без вытеснения качественного уровня предыдущего этапа. Иными словами, в организме происходит постепенная дифференциация тех или иных (в том числе психических) процессов с одновременной интеграцией их в новое целое. В психологическом аспекте – это нарастание психического содержания личности.

Нарушение речи, как вид дизонтогенеза, представляет собой отклонение в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, обусловленное расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речи.

К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. От других категорий детей с особыми нуждами их отличают нормальный биологический слух, зрение и предпосылки полноценного интеллектуального развития. Выделение этих дифференцирующих признаков необходимо для их отграничения от речевых нарушений, отмечаемых у детей с олигофренией, задержкой психического развития, слепых и слабовидящих, детей с ранним детским аутизмом и др [5].

В логоритмике выделяют два основных направления в работе с детьми, страдающими речевыми нарушениями.

Первым направлением в работе с детьми принято считать развитие неречевых процессов, включающее в себя следующие моменты:

- совершенствование общей моторики;
- координации движений, ориентации в пространстве;
- регуляции мышечного тонуса; развития музыкального темпа и ритма, певческих способностей;
- активация всех видов внимания и памяти.

Вторым является развитие речи детей и корректирование их речевых нарушений. Эта работа состоит из пунктов, приведенных ниже:

- развитие дыхания, голоса;
- выработку умеренного темпа речи и ее интонационной выразительности;
- развитие артикуляционной и мимической моторики;
- координацию речи с движением;
- воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха.

На сегодняшний день на логопедических занятиях по исправлению звукопроизношения, коррекции нарушений в лексико-грамматическом оформлении речевого высказывания многие логопеды используют такой эффективный метод как логопедическая ритмика. Это форма активной терапии, одно из звеньев коррекционной педагогики, которое связывает воедино слово, звук, музыку и движения. По мнению логопедов, движение и речь тесно связаны между собой. Точнее – моторный и речевой ритмы. Ритмичные движения легко запоминаются и воспроизводятся автоматически. А их моторный ритм тесно связан с темпом произнесения слов. Таким образам, если ребенок научится ритмично двигаться и произносить слова в нужном темпе, он имеет больше шансов овладеть размеренной и спокойной речью в обычной жизни.

Целью логоритмического воздействия является преодоление и профилактика речевых нарушений путем развития, воспитания и коррекции у детей двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой. Логоритмика объединяет как работу по коррекции моторики, так психотерапевтические и общевоспитательные мероприятия, что позволяет учителю-логопеду идти в ногу со временем, а данной методике быть актуальной не только на сегодняшний день. Совершенствуясь, данная форма активной терапии имеет больший успех у логопедов во многих дошкольных образовательных учреждениях.

В основе методологии логоритмики лежит теория Г. А. Волковой, которая определяет ее как форму активной терапии, основанной на связи движения, музыки и слова [1]. По ее мнению, объектом науки является структура речевого дефекта, неречевые психические функции и речевые нарушения у лиц с речевой патологией.

Г. А. Волкова выделяет специфические принципы логоритмики:

- принцип учета симптоматики;
- этиопатогенетический принцип;
- принцип всестороннего воздействия;
- принцип всестороннего воздействия;
- принцип развития;
- принцип комплексности.

На занятиях соблюдаются данные основные педагогические принципы, что способствует повышению эффективности процесса воспитания и обучения. Логоритмические упражнения довольно разнообразны. Занятие можно строить таким образом, чтобы чаще применять игры, которые будут способствовать коррекции речевой проблемы. Например, если у ребенка заикание, следует добавить в занятие побольше упражнений для дыхания, темпа и ритма речи. А если не дается произнесение каких-то звуков, стоит сделать упор на артикуляционные упражнения и упражнения для коррекции звукопроизношения.

Логоритмические занятия включают в себя ходьбу или марширование под музыку, игры для развития дыхания, упражнения для артикуляции, ритмические задания, речевые упражнения, пальчиковые игры и др.

Упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции развивают силу голоса, улучшают артикуляцию и учат правильному дыханию для плавной речи.

Речевые упражнения без музыкального сопровождения подразумевают ритмичное проговаривание текста, сопровождая его действиями. Это способствует координации речи с движениями или жестами.

В ритмических упражнениях дети ударяют ладонями по коленкам или по бубну в определенном ритме. Такие игры помогают научиться чувствовать ритм в музыке, движениях и словах.

Артикуляционные упражнения нужны, чтобы развивать подвижность языка, губ и челюсти. Упражнения на развитие фонематического восприятия помогают обучить ребенка различать определенные звуки, а также развивать слуховое внимание.

Упражнения на коррекцию звукопроизношения позволяют научиться четко проговаривать звуки и “автоматизировать” их произношение.

Таким образом, занятия логопедической ритмикой помогают ребенку улучшить артикуляцию, научиться правильному речевому дыханию и справиться с такими проблемами, как заикание, неправильное произношение и слишком быстрый или медленный темп речи.

Также необходимо отметить, что логоритмические занятия направлены на всестороннее развитие ребёнка, совершенствование его речи, овладение двигательными навыками, умение ориентироваться в окружающем мире, понимание смысла предлагаемых

заданий, на способность преодолевать трудности, творчески проявлять себя.

Ежедневное выполнение в определённое время различных по своему характеру логоритмических упражнений (утренняя дыхательно-голосовая зарядка с движением, упражнения на расслабление, пение гласных звуков с движением и т. д.) приучает детей к оздоровительному режиму. Под влиянием регулярных логоритмических занятий в организме происходит перестройка различных систем, например, сердечно-сосудистой, дыхательной, рече-двигательной, что приводит к повышению уровня звукопроизношения, овладения структурой слова, расширения словарного запаса детей дошкольного возраста. Проанализировав все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что коррекция речевых нарушений осуществляется более успешно с применением логоритмики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской . – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Судаков Г. В. В. А. Гиляровский как знаток русской речи: (рефлексия писателя на речевые феномены своего времени) / Судаков Г. В. // Словесность и культура как образ национальной ментальности. – В., 2010. – С. 291-300.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка/ Пиаже Ж. – М.: Римис, 2008. – 416 с.
4. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации)/ Лепская Н. И. - М , 1997
5. Бенилова С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика) / С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович. – М.: МОДЭК, НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. – 536 с.
6. Блудов А. А. Дизартрия.NET. Лечение нарушений произношения у детей и взрослых (+ DVD-ROM) / А.А. Блудов, Н.В. Белова. – М.: Наука и техника, 2009. – 160 с.

CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF SPEECH THERAPY RHYTHMS

Annotation. This paper discusses the use of speech therapy rhythms as one of the ways to correct speech disorders in preschoolers. The main features of the psychological and pedagogical development of preschool children with speech disorders are revealed, and innovative approaches to the correction of speech dysontogenesis are considered.
Keywords: speech, ontogenesis, dysontogenesis, logorhythmics, speech correction, speech therapy.

Tsiupko A.V.
Scientific adviser: Chechel K. Candidate of psychological sciences
Donetsk National University
E-mail: francevichanna@gmail.com

УДК 373.31

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Чепа Ю. В.
Научный руководитель: Приходченко Е.И., д.пед. наук, профессор
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье рассмотрены особенности применения коммуникативного подхода при изучении иностранного языка в начальной школе. Выявлены основные факторы, способствующие эффективному развитию коммуникативной культуры младших школьников в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: коммуникативная культура, младшие школьники, иностранный язык.

Актуальность темы. В современном стремительно развивающемся информационном обществе большое внимание уделяется совершенствованию системы образования, одной из основных задач которой является формирование коммуникативной культуры при изучении иностранного языка у подрастающего поколения. Коммуникативная культура при изучении иностранного языка определяет качество взаимодействия современного человека с представителями других народов, и соответственно, занимает ведущее место в общекультурном и профессиональном становлении личности. Поэтому основной целью обучения английскому языку в современных школах становится формирование и развитие умений и навыков иноязычного общения у детей, что предполагает достижение учащимися такого уровня коммуникативной компетенции, который был бы достаточным для осуществления общения в определенных коммуникативных сферах.

Следует отметить, что специфика предмета иностранного языка требует организации учебного процесса таким образом, чтобы каждый его участник имел возможность активизировать познавательную и речевую деятельность и получить достаточную языковую практику для формирования необходимых навыков и умений, в том числе путем использования интерактивных технологий обучения, которые, в свою очередь, позволяют участникам вступать в «живой» интерактивный диалог с реальным партнером, а также обеспечивают активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени [5, с. 278].

Основное назначение иностранного языка при обучении в школе – содействие в овладении учениками умениями и навыками общаться в устной и письменной форме в соответствии с мотивами, целями и социальными нормами речевого поведения в типичных сферах и ситуациях. Формирование у учащихся коммуникативной компетенции является неотъемлемой составляющей структуры содержания образования, фундаментом для которой становятся коммуникативные умения, сформированные на основе языковых знаний и навыков. Современная система обучения иностранным языкам в школе предоставляет педагогам возможность применять коммуникативно-деятельностный подход при овладении языками как важным средством межкультурного общения.

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам учащихся, т.е. приближение к реальному процессу общения, является методическим стандартом, разработкой и внедрением которого занимались отечественные и зарубежные ученые, начиная с 60-70-х годов XX века, в частности Б. Беляев. И. Бим, Л. Биркун, Г. Видоусан, А. Вишневский, П. Гурвич, Г. Китайгородская, В. Литлвуд, Ю. Пассов, Г. Пифо, В. Плахотник, В. Редько, В. Сафионова, Т. Сирык, Н. Скляренко А. Старков, О. Тарнопольский, Д. Хаймс и др.

Анализ сущности понятия «коммуникативность» предусматривает выделение следующих параметров, которые определяют конкретные признаки принципа обучения иностранному языку в соответствии с Общеевропейскими рекомендациями по получению языкового образования: 1) ситуативность; 2) речемыслительная деятельность; 3) новизна; 4) функциональность; 5) индивидуализация; 6) диалог культур [7, с.17].

Особую роль изучение иностранного языка играет в начальной школе, так как позволяет заложить основы коммуникативной компетенции, достаточные и необходимые для их дальнейшего развития и совершенствования. От успешного прохождения начального этапа обучения зависят дальнейшие успехи учащихся в овладении предметом в целом. Потому, начальная школа должна обеспечить

преемственность и непрерывность процесса обучения иностранному языку во всем курсе средней школы, сформировать базовые навыки и умения, необходимые для дальнейшего развития коммуникативной компетенции в основной и старшей школе.

Исследование особенностей процесса изучения иностранного языка в начальной школе позволило прийти к выводу, что одним из главных принципов коммуникативного направления является ситуативность, предусматривающая организацию обучения в естественных для общения условиях. В младшем школьном возрасте, когда только начинается изучение иностранного языка, создание и использование ситуаций реального общения средствами игры является наиболее доступным, естественным и действенным способом познания учащимися окружающего мира. Поэтому, овладение учебной деятельностью детьми младшего школьного возраста рекомендуется осуществлять при помощи игровых приемов, которые предусматривают ознакомление с учебным материалом и доведение до автоматизации действий учеников с этим материалом в контексте их игровой деятельности. Большинство исследователей данной проблематики ставят акцент на том, что дети довольно легко и успешно усваивают языковой и речевой материалы во время игры. Игра активизирует все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), снимает напряжение, вызывает интерес, активизирует и развивает фантазию и воображение детей, стимулирует реализацию стремления каждого ребенка к самовыражению и саморазвитию и, тем самым, мотивирует учащихся к речевой деятельности.

При организации процесса обучения учителю следует помнить, что одним из важнейших психологических требований на начальном этапе является изучение тем и разделов программы на основе учебных ситуаций, создаваемых учителем с помощью сюжетных или тематических картин. Формирование способности у детей воспринимать различные явления жизни путем использования различных видов наглядности (прямой и опосредованной) и наглядных методов (иллюстраций и демонстраций), позволяет сформировать у них представления и понятия об объектах познания. Соответственно, методика преподавания иностранных языков как никакая другая методика требует сочетания наглядных, словесных и практических методов обучения. Наглядность создает необходимую действительность во время урока, благодаря чему ученики осмысливают себя в смоделированной ситуации, а осмысление, в свою очередь, дает возможность в подобной реальной ситуации воспользоваться приобретенными умениями и навыками.

Уникальность принципа речевой и умственной деятельности проявляется в реализации параметра самостоятельности. При этом обучение должно предшествовать развитию, опираться не только на актуальные достижения, но и на потенциальные возможности ученика при решении новых познавательных и практических задач. Именно поэтому задачи на всех этапах обучения должны быть речевого, творческого характера, разного уровня проблемности и сложности, с выполнением со стороны учеников различных действий (умственных, языковых, перцептивных и т.п.), необходимых для их решения.

Постоянное привлечение учащихся младшего школьного возраста в процесс практического овладения иностранным языком на основе речевой-мыслительной деятельности обогащает мотивацию учебной деятельности младших школьников, развивает познавательный интерес, заинтересованность не только процессом, но и содержанием обучения. Постепенно приходит осознание необходимости выполнения учебных задач, чувство долга, ответственности. Четко сформулированный учеником вопрос, правильный краткий или развернутый ответ на вопрос, логично, последовательно, грамматически правильно построенное предложение, короткий

рассказ, понятный для всех, является диалогической и монологической формой обучения связанной речи учащихся.

При изучении иностранного языка в начальной школе достаточно эффективным методом обучения является применение проблемных культуроведческих ситуаций. Данные ситуации используются для моделирования реального и профессионального общения, что является обязательным условием реализации принципа речевой-мыслительной активности и самостоятельности учащихся.

При моделировании ситуаций средствами игры, логика развития детской игры обусловливает формирование предпосылок для постепенной трансформации игровой мотивации в учебную. Выполнение учеником конкретных действий, предусмотренных игрой ради похвалы, удовольствие от процесса игры, постепенно меняются на выполнение конкретно поставленных задач, требующих четких знаний и умений. Со временем, в игровой мотивации происходит определенное смещение акцента с процесса на результат, развивается мотивация достижения [3, с. 62]. Это касается, прежде всего, понимания общего способа решения задачи, а затем определения собственных возможностей при решении тех или иных конкретно-практических задач. Учебные действия, направленные на выделение и отображение главных, существенных характеристик предмета, который изучается, требуют особого внимания.

Принцип новизны касается содержания и формы речевого высказывания, приемов, задач, содержания обучения. Этот принцип обеспечивает гибкость навыков, динамичность речевых умений, качество производительности, комбинирование различных видов и режимов работы, инициативность высказываний, темп речи и тактику говорящего [2, с. 4]. Продуктом принципа новизны в обучении иностранному языку является интерес учащихся к обучению и нешаблонная организация учебного процесса, использование учителем разнообразных приемов работы. Работая над той или иной ситуацией, учитель должен остерегаться того, чтобы не свести учебный процесс к механическому запоминанию определенного количества стандартных фраз, результатом чего может быть их воспроизведение учащимися только в аналогичных ситуациях. Использование различных вариантов, новых элементов, ситуаций и сюжетов с последовательной их обработкой обеспечивает развитие речевых умений.

Коммуникативный подход при изучении иностранного языка предполагает обучение грамматике на функциональной и интерактивной основе. Это означает, что усвоение новых лексических и грамматических единиц происходит в тесной взаимосвязи с их функциями в речи не в виде «форм» и «структур», а как средство отображения определенных мыслей и коммуникативных намерений [6, с. 11]. Поскольку мышление детей начальной школы является несовершенным, очень конкретным, логично неразвитым, то овладение лексическим и грамматическим материалом на занятиях по иностранному языку происходит в составе речевых образцов, когда дети употребляют их в определенных коммуникативных потребностях, ситуациях.

При изучении иностранного языка в начальной школе, применение коммуникативного подхода предполагает индивидуализацию обучения речевой деятельности, т.е. учет возможностей младшего школьника: его способности, умение осуществлять речевую и учебную деятельность, личностные качества [4, с. 207]. В решении этого сложного задания важная роль принадлежит интегрированной деятельности. В связи с этим, индивидуализация обучения обеспечивается гибким управлением учебным процессом, в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика. Уровень языковой подготовки класса в целом и каждого ученика частности предусматривают дифференцированный отбор учебного материала и приемов обучения, применение индивидуальных задач, различного раздаточного материала,

технических средств обучения. Но, вместе с тем, этот принцип требует значительных затрат времени и усилий учителя.

Организация коммуникативного подхода при обучении иностранному языку обязательно требует соблюдения принципа диалога культур, который подразумевает следующее [1, с.12]:

1) создание учебной среды, в которой постоянно происходит встреча, знакомство и получение определенных знаний чужого языка, культуры, традиций;

2) внедрение такого содержания учебных материалов в учебном процессе, которое моделирует межкультурный диалог;

3) организацию межкультурного общения с носителями чужой культуры и языка, стимулирование развития толерантности, «межкультурной чувствительности», формирование социокультурной наблюдательности, способности учащегося изменить перспективу и посмотреть на мир глазами другого Моделирование ситуаций диалога культур на уроках иностранного языка позволяет учащимся сравнивать образ и стиль жизни людей в своей стране и странах, язык которых они изучают.

В начальной школе этот принцип реализуется в отборе содержания материалов социокультурной значимости как на традиционных уроках иностранного языка, так и в активной внеклассной деятельности, что прежде всего, позволяет познакомиться с иноязычным ровесником, его повседневной жизнью, интересами, играми, увлечениями, стереотипами поведения, а через призму восприятия иностранца – и со страной, представителем которой он является. Поэтому организация переписки и общения с носителями иностранного языка в пределах иноязычной среды средствами инновационных коммуникационных технологий, ознакомление с иноязычным песенным, стихотворным и сказочным фольклором, миром игр и развлечений изучаемой страны – это эффективные инструменты стимуляции познания, раскрытия творческого потенциала личности ученика и усиления гуманизации начального образования.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что эффективность процесса обучения в младшем школьном возрасте определяет готовность и желание учеников участвовать в межкультурном общении на языке, который они изучают. На наш взгляд, при изучении иностранного языка в начальной школе наиболее эффективным является применение коммуникативно-деятельностного подхода, который обеспечивает действенное, ориентированное на личность обучение иноязычному общению. Соответственно, соблюдение на уроках иностранного языка в начальных классах принципов, характерных для коммуникативного подхода, будет способствовать формированию и развитию практических навыков и умений общения на иностранном языке у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бориско Н.Ф. Диалог культур: необходимость, возможности и границы // Тезисы докладов Международной научно-практической конференции «Инновационные подходы к обучению иностранным языкам и культур в новом тысячелетии». - Днепропетровск: Днепропетровский университет экономики и права, 2002. - С. 12-15.

2. Гальскова Н.Д. Межкультурной обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯШ. - 2004. - № 1. - С. 3-8.

3. Забродський М.М. Основы возрастной психологии. – Т.: Учебная книга. – Богдан, 2006. – 112 с.

4. Зубенко Т.В. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку учащихся начальной школы как стратегическая проблема в подготовке будущего учителя Научный вестник Николаевского государственного университета: Сборник научных трудов. - Выпуск 20: Педагогические науки. - Том 1 / Под общ. ред. В.Д. Будак, О.М.Пехоты. - Николаев: МГУ, 2008. - С. 206-211.

5. Колодько Т. Н. Использование интерактивных технологий в процессе профессиональной подготовки будущего учителя / Татьяна Николаевна Колодько // Система и структура восточнославянских языков: К

85-летию доктора филологических наук, профессора Брицина М.Я. - М .: Знание Украины, 2008. - С. 275-282.
6. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000 – №5. – 17 с
7. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // ИЯШ. - 2001. - №3. - С. 17-24.

PECULIARITIES OF THE INFLUENCE OF THE GAME ON THE PROCESS OF FORMATION OF WELCOME RELATIONSHIPS OF SENIOR PRESCHOOLERS

Annotation. Annotation. The article discusses the features of the use of the communicative approach in the study of a foreign language in primary school. The main factors that contribute to the effective development of the communicative culture of primary schoolchildren in the process of teaching a foreign language are revealed.
Key words: communicative culture, junior schoolchildren, foreign language.

Chepa Y. V.
Scientific adviser: E. I. Prikhodchenko
ped. Sciences, Professor of the Department of Preschool and
primary teacher education
GOU VPO «Donetsk Pedagogical Institute»

УДК 371

РОЛЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ В ПОВЫШЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Чеченева Е.В.
Научный руководитель: Деминская Л.А., д.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В статье рассматриваем теоретическое изучение роли нетрадиционных уроков в повышении познавательного интереса в начальных классах. Нестандартные уроки играют важную роль в развитии учащихся, повышая их мотивацию к обучению
Ключевые слова: познавательный интерес, начальная школа, нетрадиционные уроки

Современное начальное общее образование в Донецкой Народной Республике направлено на развитие у детей умения учиться. В этом процессе ключевым условием выступает наличие познавательного интереса, так как именно с его помощью формируется мотивация к учению. Обществу сегодня нужны люди, которые умеют самостоятельно мыслить, обращаться, находить нестандартные решения проблем. Именно на развитие этих качеств личности направлено образование в начальных классах. Школа должна подготовить детей к реальной жизни, что предполагает готовность личности выражать и аргументировать свою общественную позицию, давать критическую оценку намерениям, мыслям и поступкам не только других людей, но и собственным, нести ответственность за свои действия, проявлять целеустремленность, адаптироваться к динамично изменяющимся условиям. В связи с этим меняются социальные требования к результатам работы начальной школы, а с ними меняются и содержание, методы и средства обучения и воспитания. И всегда перед школой стояла и стоит задача оптимизации процесса обучения для выполнения заказа современного общества [2].

Таким образом, на нынешнем этапе развития общество ждёт от школы творческих, активных, инициативных, обладающих прочными знаниями, готовых к непрерывному образованию выпускников. Успех обучения сегодня во многом зависит от внутренней активности учащихся, от характера их деятельности, от степени познавательного интереса, самостоятельности и творчества.

С конца прошлого столетия в отечественной школе обнаружилась тенденция снижения интереса школьников к обучению. В связи с этим ухудшалось качество знаний, снижалась успеваемость, затруднялось развитие логического мышления, познавательной активности, познавательного интереса учащихся. Сейчас особенно остро стоит проблема утраты познавательного интереса школьников к учению. Ещё К.Д.Ушинский писал «Сделать учебную работу настолько возможно интересной для ребенка и не превратить эту работу в забаву – одна из труднейших и важнейших задач дидактики».

Отчуждение учащихся от познавательного труда педагоги пытались остановить различными способами. На обострение проблемы массовая практика отреагировала так называемыми нестандартными уроками, имеющими главной целью возбуждение и удержание интереса учащегося к учебному труду, развитию познавательных процессов. То есть проблема нашего исследования является актуальной на современном этапе развития теории и практики образования.

Государственный образовательный стандарт начального общего образования ДНР ориентирован на формирование личностных характеристик, включая заинтересованность в познании мира. Ученики должны не просто воспроизводить полученные знания в стандартных учебных ситуациях, но и применять их во время решения учебно-познавательных и учебно-практических задач. Это обусловливает особое внимание к процессу формирования познавательного интереса младших школьников, требует его развития в разных видах учебно-воспитательной деятельности.

Целью данной работы выступает теоретическое изучение роли нетрадиционных уроков в повышении познавательного интереса в начальных классах

С момента поступления ребёнка в первый класс, его основная деятельность постепенно смещается с игровой на учебную. Движущая сила учения - это мотивация, т.е. методы и средства стимулирования учащихся к активной познавательной деятельности. В основе мотивации находятся мотивы, то есть причины, заставляющие ребёнка учиться, действовать. Крайне важным мотивом учения выступает интерес, который можно определить как форму проявления познавательных потребностей.

Интерес представляет собой избирательную направленность внимания. Интересом можно назвать также проявление человеком активности в умственной и эмоциональной сфере [7].

В общей трактовке познавательный интерес рассматривается как избирательная деятельность младших школьников, которая направлена на познание предметов, явлений и событий окружающей действительности, активизирующая психические процессы, деятельность, познавательные возможности каждого ребёнка.

Познавательный интерес является частью общего интереса. Его предметом выступает познание окружающего мира, стремление узнать всё его разнообразие, понять закономерности, противоречивость, причинно-следственные связи. О наличии и уровню познавательного интереса можно узнать исходя из эмоционального отношения школьника к изучаемому предмету. Интерес – это своеобразный естественный двигатель поведения ребёнка, который выражается в инстинктивном стремлении. Интерес указывает на то, что деятельность совпадает с органическими потребностями личности. Именно поэтому всю воспитательную систему нужно строить на учтённых детских интересах. Важно понимать, что наибольшая значимость познавательного интереса

приобретается на протяжении первых лет обучения. Педагог должен не просто вызвать у ребёнка интерес, но и направить его [3].

Особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой человеческой деятельности, потому что познавательное начало содержится в каждой их них. Важная особенность познавательного интереса состоит также в том, что центром его бывает познавательная задача, требующая от человека активной, поисковой или творческой работы. Формирование и развитие познавательного интереса – это аспект широкой проблемы воспитания всесторонне развитой личности ребенка. Следовательно, формирование познавательных интересов в начальной школе охватывает социальное, педагогическое и психологическое значение [8].

Сегодня все чаще в начальной школе проводятся нетрадиционные уроки, направленные на формирование стойкого познавательного интереса, творческой активности. В ходе нетрадиционного обучения деятельность педагога кардинально меняется. Здесь главной задачей учителя является не «донесение», «преподнесение», «объяснение» ученикам материала, а организация совместного поиска решения определенной задачи. Учитель в рамках нетрадиционного урока выступает как режиссер мини-спектакля. Современные условия обучения требуют от учителей умения выслушать всех желающих по каждому вопросу, не отвергнув ни один ответ, встать на позицию каждого отвечающего, понять логику его рассуждения и найти выход из постоянно меняющейся учебной ситуации, анализировать ответы, предложения младших школьников и незаметно вести их к решению проблемы [5].

Одним из основных моментов в современной педагогике является то, что акцент делается не на сообщение готовых знаний, а на побуждение учащихся к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и обобщениям. Проявляя самостоятельность в выборе того или иного дополнительного материала, учащиеся исходят из своих потребностей, интересов, и это придает обучению личностный смысл, позволяет внедрить в учебный процесс нетрадиционные формы обучения, которые способствуют развитию творческих способностей учащихся, мышлению, умению перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе.

Учителя, применяя в образовательном процессе нестандартные уроки, стремятся разнообразить учебный процесс, оживить его, вызвать познавательный интерес школьника к изучаемому предмету, удовлетворить потребность обучающегося в развитии интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер.

Мнения педагогов о нестандартных уроках расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы, считают их эффективными, а другие, наоборот, считают такие уроки опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под напором обленившихся учеников, не желающих и не умеющих серьезно трудиться [4].

Педагоги постоянно ищут способы оживления урока, стараются разнообразить формы объяснения и обратной связи, так как младший школьник имеет специфические возрастные особенности: неустойчивое внимание, преобладание наглядно-образного мышления, повышенную двигательную активность, стремление к игровой деятельности, разнообразие познавательных интересов. Для того чтобы поддерживать на уроке внимание детей, необходима организация активной и разнообразной мыслительной деятельности. И главную роль в этом играют нетрадиционные уроки [6].

Характер деятельности самих учеников на нетрадиционных уроках (игровая, оценочно-дискуссионная, рефлективная) предполагает: использование «методов прямого доступа»; стимулирование интереса и мотивации младших школьников. Это достигается благодаря организации совместной, творческой работы учителей и учеников

в областях целеполагания, планирования, анализа (рефлексии) и оценивания результатов учебной деятельности. Учитель выступает координатором в ходе этой деятельности, задачей которого является стимулирование развития творческого потенциала учащихся [8].

Для учащихся нестандартный урок – переход в иное психологическое состояние, другой стиль общения, положительные эмоции, ощущение себя в новом качестве. Такой урок – это возможность оценить роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить взаимосвязь разных наук, развивать творческие способности, познавательный интерес, личностные качества, возможность дифференцировать обучение, расширить программные рамки, поднять авторитет самого слабого ученика.

На нетрадиционных уроках активизируются психические процессы учащихся: внимание, запоминание, интерес, восприятие, мышление. Это подчеркивает ценность таких уроков. Считаем необходимым подчеркнуть, что большое значение при использовании нетрадиционных форм обучения имеет участие родителей в образовательном процессе. Изученный нами педагогический опыт убеждает в том, что познавательная активность и заинтересованность детей существенно возрастают, если к организации учебной деятельности учащихся привлекаются родители [1].

В настоящее время известно огромное число нестандартных уроков. Учителями разработано много методических приемов, новшеств, новаторских подходов к проведению различных форм занятий. По форме проведения можно выделить следующие группы нестандартных уроков:

1.Уроки в форме соревнований и игр: конкурс, турнир, эстафета, дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина и т.п.

2 Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарии, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия.

3. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровение, урок-блок.

4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, рапорт, диалог, «живая газета», устный журнал.

5. Уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз.

6. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, ученый Совет

7. Перенесенные в рамках урока традиционные формы внеклассной работы: КВН, утренник, спектакль, концерт, инсценировка художественного произведения, диспут, «посиделки», «клуб знатоков».

8. Интегрированные уроки.

9. Трансформация традиционных способов организации урока: лекция-парадокс, парный опрос, урок-зачет, урок-консультация и т.п.

Перечисленные виды уроков применяются на всех ступенях обучения в школе. Как правило, такие уроки бывают обобщающими, уроками закрепления изученного, на них подводят итоги пройденного материала. Задания на таких уроках представлены в игровой и занимательной форме, что помогает заинтересовать школьников, не вызывая особого напряжения и утомления учащихся на уроке. Учитель, при необходимости, может вносить коррективы в ход урока: дополнения и сокращения. На таких уроках очень часто используется импровизация. Учитель подбирает материал к уроку исходя из задач урока, учитывая уровень подготовки учащихся, их возрастные и индивидуальные особенности. Нестандартные уроки, как правило, являются уроками обобщения и систематизации изученного материала. Эти уроки требуют от учителя

тщательной подготовки. В первую очередь учитель должен поставить конкретные цели и задачи урока, соответствующие требованиям программы; дать детям предварительное задание, объяснив каждому его роль; подготовить наглядные пособия, раздаточный материал и пр.

Итак, особенности проведения нестандартных уроков заключаются в стремлении учителей разнообразить жизнь школьника: вызвать интерес к познавательному общению, к уроку, к школе; удовлетворить потребность ребенка в развитии интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер. Проведение таких уроков свидетельствует и о попытках учителей выйти за пределы шаблона в построении методической структуры занятия. И в этом заключается их положительная сторона. Но из таких уроков невозможно построить весь процесс обучения: по самой своей сути они хороши как разрядка, как праздник для учащихся. Им необходимо найти место в работе каждого учителя, так как они обогащают его опыт в разнообразном построении методической структуры урока. Посредством организации и проведения нетрадиционных уроков учитель начальных классов имеет возможность развивать познавательный интерес младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белобрикина, О.Е. Всестороннее развитие детей в условиях современного образования / О.Е. Белобрикина. – М.: Учение, 2017. – 411 с.
2. Голубева, Л.Г. Познавательный интерес ребёнка. Пути его развития: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.Г. Голубева; ред. В.А. Доскина, С.А. Козлова — М.: Академия, 2016. – 185 с.
3. Олененко, А.Т. Актуальные проблемы и тенденции образования в начальной школе / А.Т. Олененко. – Ярославль: Академия, 2018. – 104 с.
4. Пчелина, Л.В. Нестандартные уроки в начальной школе / Л.В. Пчелина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 75 с.
5. Савина, Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: учеб.пособие к спецкурсу / Ф.К. Савина. - Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 2019. – 267 с.
6. Савинова, С.В. Нестандартные уроки в начальной школе / С.В. Савинова. - Волгоград, Из-во Учитель, 2008. – 85 с.
7. Ушник, Р.Г. Деятельность педагога в современном образовательном учреждении / Р.Г. Ушник, Т.И. Сайпик, Е.М. Седоренко. – М.: Сфера, 2018. – 305 с.
8. Цвяк, К.К. Формирование интереса к обучению у младших школьников / К.К. Цвяк. – М.: Гном и Д, 2017. – 98 с.

THE ROLE OF NON-TRADITIONAL LESSONS IN INCREASING COGNITIVE INTEREST IN PRIMARY SCHOOL

Annotation. The article considers a theoretical study of the role of non-traditional lessons in increasing cognitive interest in primary school. Non-standard lessons play an important role in the development of students, increasing their motivation to learn
Keywords: cognitive interest, elementary school, non-traditional lessons

Checheneva H.V.
Scientific adviser: Deminskaya L.A., doctor of pedagogical sciences, associate Professor
Donetsk National University
E-mail: ya.yelenachecheneva@yandex.ua

УДК 372.878:784.94

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шевелева В. Г.
Научный руководитель: Гончарова В. С., к. искусствоведения, доцент
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация: в данной статье рассматривается приобретение и формирование вокальных навыков у младших школьников в работе над музыкальным произведением в системе дополнительного образования. В работе использовались теоретические методы анализа, синтеза, абстрагирования и умозаключения, а также метод научного педагогического эксперимента, в ходе которого была выявлена подходящая методика.
Ключевые слова: формирование, вокальные навыки, младшие школьники, система дополнительного образования

Актуальность проблемы формирования вокальных навыков младших школьников в системе дополнительного образования связана с повышающимся в последние годы интересом к эстрадному вокалу. В современных условиях занятия эстрадным вокалом приобрели широкую популярность среди детей.

Формирование вокальных навыков рассматривается как процесс, направленный на выработку у обучающихся правильных режимов работы всех частей голосового аппарата, развитие мышц, участвующих в процессе пения. К навыкам эстрадного вокала принято относить: вокально-технические (обеспечивающие правильное функционирование всех частей голосового аппарата) и художественно-исполнительские (способствующие донесению до слушателей чувств и эмоций в процессе пения). Целью данной статьи является рассмотрение приобретения вокальных навыков у младших школьников на индивидуальных занятиях в ДШИ.

Данную тему в своих методических работах рассматривали В. В. Емельянов, Л. В. Ланцова, Д. Б. Кабалевский, Н. А. Белова и другие педагоги, работающие в системе дополнительного образования в сфере вокальной работы.

К вокально-техническим навыкам относятся певческое дыхание, артикуляция, звукообразование, интонирование; к художественно-исполнительским навыкам относят работу над художественно-музыкальным образом. В данной статье рассмотрим возможность приобретения вокальных навыков на примере песни «Утренняя песенка» (сл. В. Левина, муз. В. Берковского и С. Никитина). Форма песни куплетная, всего два куплета, произведение написано в тональности F-dur, тональность не меняется, размер 4/4. В запеве используются преимущественно «восьмые» длительности, во второй части запева поступенное движение мелодии начинается с затакта в две «шестнадцатые» длительности. Припев представлен более широкими фразами, каждая начинается с затакта, преимущественно используются «четвертные» длительности.

Основополагающим навыком для вокалиста является правильное певческое дыхание. Правильным считается так называемое пение на опоре: выдох, во время которого происходит фонация, значительно удлиняется, а вдох укорачивается, в то же время, требуя активной работы мышц, поднимающих ребра и расширяющих грудную клетку, приводя в рабочее состояние диафрагму. Для развития певческого дыхания используется дыхательная гимнастика по методикам А. Н. Стрельниковой («Обнимашки», «Ладошки», «Кошечка» и др. Особенная черта заключается в том, что обучающимся выполняются резкие вдохи носом и выдохи ртом с одновременными

физическими действиями) и В. В. Емельянова (отличается тем, что обучающийся осуществляет резкие вдохи и выдохи только через нос). [1; с. 27]Также для развития дыхательного аппарата используются упражнения на увеличение объёма дыхания (упражнение «Задувание свечи», «Шарик», «Насос», «Надувная кукла» и др.).

На примере «Утренней песенки» перед учащимся стоит задача объединить широкие фразы и спеть их на одном дыхании. Поначалу ребёнок «рвёт» фразу и берёт дыхание там, где ему удобно. Следует объяснить, что предложения в песне целостные и нельзя делить их на фрагменты. Путём повторения стараемся исполнить длинные фразы на одном дыхании, а короткие фразы с помощью дыхания объединить в длинные. Таким образом, ребёнок научится правильно и равномерно расходовать дыхание, чтобы не задыхаться при исполнении и придавать каждой фразе мелодическое и смысловое движение.

Следующий рассматриваемый вокальный навык – артикуляция. Артикуляционная гимнастика – комплекс упражнений, служащий для разминки артикуляционного аппарата. Её целью является выработка полноценных движений и определённых положений органов артикуляционного аппарата, умение объединять простые движения в сложные, необходимые для правильного произнесения звуков. В этот комплекс могут входить упражнения, например, «Заборчик и дудочка», «Грибочек», «Лошадка», «Языком чистим зубы» и др. Во время выполнения упражнений необходим визуальный контроль педагога. Эти упражнения являются важным и необходимым звеном в исправлении недостатков речи и в работе над вялостью артикуляционного аппарата. В сочетании артикуляционной и дыхательной гимнастик полезно использовать чтение скороговорок. [2; с. 58]

В тексте «Утренней песенки» особых артикуляционных сложностей нет: темп произведения не быстрый (в нотной партитуре написано петь просто), особых сложных буквенных сочетаний практически нет. Однако часта проблема у обучающихся – вялое произношение текста. Для исправления данной ошибки нужно проговорить слова песни, как скороговорку, с последующим ускорением. Следует утрировать согласные звуки для активизации артикуляционного аппарата.

Певческий тон органично вплетается в исполнительский процесс и творческие задачи. Он может быть углубленным, полетным, легким, созерцательным и т. д. Понятие певческого тона складывается из качества звука, который рождается при зевке или в полузевке с низким положением гортани и при эластичной работе зоны мягкого неба и с открытым звуковым каналом. Певческий тон органично вплетается в исполнительский процесс и творческие задачи. Он может быть углубленным, полетным, легким, созерцательным и т. д. Понятие певческого тона складывается из качества звука, который рождается при зевке или в полузевке с низким положением гортани и при эластичной работе зоны мягкого нёба и с открытым звуковым каналом. К образовавшемуся звуку применимы следующие характеристики: сочность, звучность, «полетность», объем, плотность, сила, наличие тембровой устойчивости, мягкая атака, легкость, светлость. [3;с. 13]

В рассматриваемом произведении можно выделить среди проблемных характеристик звукообразования мягкую атаку звука, объём и плотность звука, наличие тембровой устойчивости и лёгкость звука. Добиться правильного звукообразования на уроках вокала в ДШИ помогают распевки. Упражнения для самых начинающих должны быть просты ритмически, построены на узких интервалах и в пределах квинты, чтобы внимание не отвлекалось вначале от координации вокальных процессов, учащийся успевал следить за legato дыхания и качеством звука. Особенно важно объяснить и использовать правильную певческую позицию.

Из предыдущего навыка звукообразования выходит навык интонирования. Систематический анализ звучания певческого голоса приводит к развитию: у детей очень тонких вокально-слуховых навыков, что является кратчайшим путем к собственному воспроизведению правильного певческого звука. В процессе обучения пению вокальный слух, взаимодействуя с голосом, развивается параллельно с ним, немного опережая уровень практических умений ученика. Тесная взаимосвязь слуха и голоса в процессе обучения пению обусловлена общностью законов познания, основанных на ряде умственных операций: вокально-слуховое восприятие, представление и воспроизведение голосом. [4;с. 67]

Интонационными сложностями произведения «Утренняя песенка» можно назвать следующие: колебание звука по интервалу большой секунды; чистое интонирование альтерированных ступеней (в частности, пониженная четвёртая ступень в первой половине запева); ритмический рисунок «четверть с точкой и восьмая», интонационные скачки на сексту и октаву; движение мелодии по устойчивым ступеням лада; опевание звука. Справиться с данными сложностями поможет пение распевок на интервалы, на арпеджио, пение гаммы, а также распевки на протяжность звука подвижность интонирования.

При успешном освоении и использовании вокально-технических навыков на уроках вокала в ДШИ следует переходить к работе над художественно-музыкальным образом произведения. Вместе с исполнителем должен несколько раз прочесть текст песни, определиться с темой и идеей произведения, от лица кого написано данное произведение. Исходя из вышеперечисленных сведений, путём обсуждения вырисовывается художественный образ, который и нужно развить.

Воплощение сценического образа можно разделить на следующие компоненты:

- ✓ передача образа с помощью средств музыкальной выразительности (мелодия, динамика, тембр, ритм и др.);
- ✓ сценические движения;
- ✓ мимика;
- ✓ сценический костюм, грим.

В работе над сценическими движениями важно уделять внимание следующим особенностям:

- ➢ работа с элементами сценического действия вместе с пением (хлопки, притопы, различные движения, не мешающие певческому процессу);
- ➢ использование при пении современных танцевальных ритмических движений;
- ➢ поиск актёрского решения исполняемых песен с детальным обыгрыванием содержания, воспитание осанки и походки, подчинение движений характеру музыки и текста;
- ➢ работа над умением держаться на сцене, чувствовать свободу в пении и танце, устраняя скованность; репетиции песни перед зеркалом.

Немаловажна в этой работе помощь профессионального режиссера-постановщика.

В рассматриваемом вокальном произведении идёт речь о ребёнке, который только что проснулся и наблюдает мир вокруг себя. В первом куплете происходит созерцание первых движений окружающей среды, этот куплет стоит исполнять спокойно, затаённо, созерцательно, на меццо-форте. Во втором куплете идёт перечисление всех, кто «проснулся вместе с главным героем произведения», здесь уже можно петь более активно, ярко, демонстрируя движениями текст. Припев повествует о земном шаре, повернувшемся к солнцу – здесь подразумевается исполнение песни широко, плавно, свободно.

Сочетание применения методических приёмов будет способствовать формированию вокальных навыков у младших школьников на индивидуальных занятиях в ДШИ. На примере вокального произведения «Утренняя песенка» мы рассмотрели возможные пути формирования вокальных навыков, конечным результатом которого является подготовка к сценическому выступлению и само выступление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренаж / В.В. Емельянов – СПб.: Лань, 1997- 192 с.
2. Слота Н. В. Вокальный ансамбль. Музыкально-сценическая подготовка: учебное пособие / Н. В. Слота – Донецк, ДонПИ, 2019. – 103 с.
3. Методы развития вокально-технических навыков на уроках вокала в ДШИ [Электрон. ресурс].- Режим доступа: https://uchitelya.com/music/178195-metody-razvitiya-vokalno-tehnicheskih-navykov-v-klasse-solnogo.html (Дата обращения 10.02.2022)
4. Белова Н.А. Музыкально – творческое развитие детей в учреждениях дополнительного образования. / Н. А. Белова – М.: МГПУ, 2009. – 163 с.

FORMATION OF VOCAL SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN WORK ON A MUSICAL WORK IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Annotation: this article discusses the acquisition and formation of vocal skills in younger students in the work on a piece of music in the system of additional education. The work used theoretical methods of analysis, synthesis, abstraction and inference, as well as the method of scientific pedagogical experiment, during which a suitable technique was identified.
Key words: formation, vocal skills, younger schoolchildren, additional education system

Sheveleva V. G.
Scientific adviser: Goncharova V.S. candidate of Art, associate professor
Donetsk National University

УДК 159.99

АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Шевченко А.Н.
Уманец С.Ф, к пед. н, старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ»

Аннотация. В данной статье проанализированы основные подходы к трактовке сущности термина «познавательная активность» личности. Автором рассмотрены основные компоненты познавательной активности (эмоциональный, интеллектуальный и волевой), определена структура познавательной активности, которая включает в себя содержание, критерии, параметры измерения и характеристику проявления по каждому компоненту, выявлены ее основные структурные элементы: интерес, мотив, активная мыслительная деятельность (умственное напряжение), волевые усилия.
Ключевые слова: познавательная активность личности, структура познавательной активности, компоненты, показатели и критерии познавательной активности.

В психолого-педагогической литературе проблематика развития познавательной активности является достаточно актуальной на сегодняшний день. Это одна из наиболее трудных в педагогике тем, т.к являясь особым качеством личности, характеризующим меру ее взаимодействия с объектами окружающего предметного мира, мира социальных отношений и внутреннего мира индивидуальности, она отражает очень сложные взаимодействия психофизиологических, биологических и социальных условий развития. Познавательная активность личности проявляется в стремлении к освоению новой информации и реализации конкретных актов познавательного поведения, стремлении человека быть активным и может выступать в качестве потенциальной (внутренней) и актуальной (внешней) формы. Следует отметить также, что для познавательной активности характерна цикличность форм, которая выражается в своеобразной динамике поведения личности и порождается появлением мотивационного стимула к определенному действию, а завершается полученным результатом.

В научной литературе термин «познавательная активность» личности встречается в разнообразных авторских интерпретациях. Многие отечественные психологи (Б.Г. Ананьев, Н.Е. Веракса, Д.Б. Годовикова и др.) считают, что полноценное развитие личности происходит в трудовой и познавательной деятельности, поэтому оно опосредовано наличием коммуникации с другими людьми (взрослыми и сверстниками). Полноценное развитие ребенка возможно только благодаря квалифицированному руководству со стороны взрослого. Тем не менее, российские специалисты по психологии дошкольного образования Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, соглашаясь с этой точкой зрения, указывают на важную роль в психическом развитии ребенка его собственной активности: «недостаточно только того, чтобы у ребенка была нормальная наследственность, пластичный мозг, чтобы он воспитывался в культурной среде, необходимо, чтобы он сам совершал определенные формы активности, управление которыми осуществляет взрослый. Эти формы активности организуются в сложные системы деятельности, освоение которых является главной задачей в становлении детской психики. В процессе овладения различными видами деятельности у ребенка происходит развитие мозга, который представляет собой физиологическую основу сложных видов психической деятельности. Важно отметить, что мозг является не столько условием психического развития, сколько результатом организации собственной активности ребенка под управлением взрослого» [3, с. 4].

Исследуя феномен познания, автор О.Б Куликова отмечает, что основными уровнями познавательной деятельности личности являются чувственный и рациональный (или абстрактно-логический) [14, с. 20]. При этом, чувственное познание реализуется при помощи органов чувств, которые участвуют в познании в комплексе и обладают реализуется благодаря деятельности человеческого сознания и подсознания, которые базируются на рассудке и разуме. К основным формам чувственного и рационального познания автор относит следующие:

- ощущение – непосредственно предоставляемая органами чувств информация о конкретных особенностях и чертах материального объекта;
- восприятие – целостный образ объекта, формируемый на основе ощущений при непосредственном взаимодействии с объектом. Восприятие всегда окрашено индивидуальными особенностями (эмоциями, настроениями) человека;
- представление – сохранение в памяти образа ранее воспринятого объекта (позволяет производить логические операции с образами и накапливать опыт чувственного познания). Представление – важное связующее звено между чувственным и рациональным познанием [14, с. 22].

Согласно мнению Л.Ф.Алексеевой: «ключ к пониманию природы познавательной активности личности заложен не в самой активности, а в тех системах, в которых она

зарождается и реализуется. Соответственно, при анализе системы активности личности необходимо учитывать, что эта система в свою очередь является частью других систем, то есть, подсистемой систем «человек», «организм», «субъект», «личность» и проявляет себя, взаимодействуя с ними на разных уровнях, в разных формах и видах [1, с.18].

А.М. Матюшкин, анализируя сущность познавательной активности личности, утверждал, что в самом общем виде активность можно рассматривать как меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью. Но это взаимодействие многогранно и требует специфичного «ответа» от субъекта. В связи с этим выделил два простейших вида активности (по основным функциям): адаптивный и продуктивный [11, с. 43]. Именно к продуктивным видам активности относится и выступает в качестве основания познавательная активность.

Исследуя особенности формирования познавательной активности, следует отметить, что под познавательной активностью многие авторы подразумевают самостоятельную, инициативную деятельность личности, направленную на познание окружающей действительности, которая выражается в качестве проявления любознательности и обусловлена необходимостью решить задачи, стоящие перед человеком в конкретных жизненных ситуациях [17, с.10].

Автор М.И. Лисина, считает, что познавательная активность дошкольника – это черта личности, проявляющаяся в отношении ребенка к познавательной деятельности, предполагающая его стремление к реализации самостоятельной деятельности, направленной на усвоение им социального опыта и накопленных человечеством способов деятельности [9, с.14].

Т. Гусева рассматривает познавательную активность как динамическую систему личности, состоящую из следующих блоков: мотивационно-потребностного, регуляторного, динамического, результативного, рефлексивно-оценочного. Указанные структурные компоненты находятся в тесной взаимосвязи, взаимодействие которых является достаточно значимым фактором при анализе системности данного феномена [5, с. 93].

Н.Н. Поддъяков, утверждает, что на современном этапе развития общества необходимо предоставлять детям ключ к познанию действительности, а не стремиться преподнести им готовые знания, как это было в традиционной системе педагогического воспитания [13, с.10].

А.Н. Нефедова считает, что: «термин «познавательная активность» относится к числу наиболее распространенных характеристик не просто познавательной деятельности, а всей деятельности, характерной для современного человека» [12, с.21].

Необходимо также отметить, что понятие познавательной активности является достаточно многогранным и сложным, так как источники и побудители его разнообразны. Уровни проявления познавательной активности личности зависят от многих внутренних и внешних факторов, уровня онтогенетического развития индивида, психофизиологического и психического состояния, соматических и индивидуально-психологических особенностей, уровня воспитанности, уровня развития интеллекта и т.п.

В психолого-педагогических исследованиях по-разному определяются источники и побудители, а также механизмы зарождения, развития и проявления познавательной активности личности. Соответственно, учитывая это, в педагогике существует множество научных подходов к исследованию познавательной активности личности. Во многих исследованиях познавательная активность рассматривается как существенная характеристика, «интегральный параметр» [1, с.19] личности, как важнейшая сторона темперамента и общих способностей. В соответствии с таким подходом, М.В. Бодунов познавательную активность личности определяет как общеличностную характеристику,

выражающую природное стремление индивида к повышенной и разнообразной нагрузке в умственной и психомоторной сфере и обусловливающую стремление индивида к эффективному освоению окружающего мира [4, с. 65]. При этом автор выделяет как качественную, содержательную сторону познавательной активности, определяемую комплексом действующих мотивов, установок, интересов и побуждений, обусловливающих совершение тех или иных действий, так и количественную, процессуальную сторону, характеризующую совершаемую деятельность по таким формальным параметрам, как темп, интенсивность, уровень и распределение во времени.

В качестве важнейшего внутреннего фактора успешности выполнения деятельности, рассматривает познавательную активность личности Н.С. Лейтес. Автор доказывает зависимость активности от активации мозга, отмечает существенные различия людей по формально-динамическим особенностям (легкости пробуждения, напряженности, длительности сохранения) активности [8, с.177].

Несколько иначе определяет познавательную активность Т. И. Зубкова. Автор рассматривает данный феномен в качестве естественного стремления личности к познанию, которое является своеобразной характеристикой деятельности человека, ее интенсивности и интегральное личностное образование [6, с. 8].

Л. Аристова рассматривает познавательную активность личности как проявление преобразовательного, творческого отношения индивида к объектам познания и предполагает наличие таких компонентов познавательной активности, как избирательность подхода к объектам познания, постановку цели, задач (после выбора объекта), которые надо решать при преобразовании объекта в последующей деятельности. Познавательная активность, как личностное качество, охватывает когнитивную, эмоциональную, чувственную, мотивационную, поведенческую сферы личности. Это происходит за счет интеграции в единую, целостную систему имеющихся и приобретаемых качеств. Интеграция как объективное психолого-педагогическое явление играет большую роль в становлении личности человека (О.В. Дыбина, Т.С. Комарова, М.В.Коротков, М.В. Крулехт, М.Н. Скаткин, В.П. Чепиков и др.). Интегративность процесса формирования качеств, свойств личности характеризуется обобщенным психологическим образованием, имеющим новые характеристики и иную активную позицию [1, с.12].

Согласно утверждению С. Козачук: «структура познавательной активности личности – это сложная целостная система, сочетающая в себе деятельностные и личностные аспекты и охватывает содержательно-операционный, информационный, мотивационный, целевой, эмоциональный, волевой, коммуникативный, результативный, контрольно-оценочный компоненты, а также определенные способности личности, которые реализуются в процессе деятельности» [7, с.45].

Л. Марьяненко отмечает, что структура познавательной активности личности состоит из содержательного, операционного, мотивационного и результативно-регулятивного компонентов [10, с.136].

Г. Сидорук пишет, что в структуре познавательной активности личности значимыми являются такие компоненты, как:

- мотивационный – активный интерес к познанию, восприятие и отражение в своей деятельности имеющихся знаний, умений и навыков, любознательность в процессе обучения и творческой деятельности;

- креативный – скорость и гибкость мышления; оригинальность продукта творческой деятельности;

- волевой – самостоятельность и инициативность в применении знакомых способов действий в новых вариантах, осознание значимости проведенных занятий [15, с. 33].

Однако, несмотря на значительное внимание, которое исследователи уделяют данной проблеме, на сегодняшний день нет общепризнанного понимания структуры познавательной активности (А. Брежнева, С. Козачук, А. Матюшкин, Л. Марьяненко, Г. Сидорук, Т. Ткачук и др.). Наиболее обобщенно структура познавательной активности личности представлена в работе А. Брежневой, которая указывает на существование в ней трех компонентов: эмоционального, содержательного и волевового, а также делает акцент на наличии трех этапов развития данного качества в детском возрасте [2, с. 13]. Учитывая, что развитие эмоционального, мотивационного, волевого компонентов во многом обусловлено протеканием внутренних психических процессов, отнесены эти компоненты к внутренней сфере познавательной активности, а содержательно-операционный и компонент социальной ориентации – к сфере внешней познавательной активности [16, с. 103].

К основным критериям развития познавательной активности личности исследователи относят: инициативность, самостоятельность, продолжительность активности во времени (количество отвлечений, их направленность), любознательность и заинтересованность.

Показателями познавательной активности выступают:

- сосредоточение внимания на определенном предмете или явлении;
- эмоциональное отношение к ним (удивление, беспокойство, то есть разнообразие эмоциональных проявлений, которые вызвал этот предмет или явление у ребенка), их интенсивность;
- действия, направленные на выяснения строения предмета, понимание его функционального назначения (в данном случае значимым критерием является разнообразие исследовательских действий, размышление ребенка);
- отношение ребенка к результатам своей деятельности (насколько он инициативен в ответах на вопросы, стремится ли получить новые знания, реализует познавательную активность по собственной инициативе или только по требованию взрослого).

Подводя итог, необходимо отметить, что в результате обобщения рассмотренных нами выше теоретико-методологических подходов к анализу данной проблематики, стало очевидным, что познавательная активность – это личностное образование, деятельное состояние, которое выражает интеллектуально-эмоциональный отклик ребенка на процесс познания: стремление к получению знаний, умственное напряжение, проявление усилий, связанных с волевым воздействием в процессе получения знаний, готовность и стремление личности к процессу обучения, выполнение индивидуальных и общих заданий, интерес к определенной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, Л.Ф. Проблемы активности личности личности в психологии [Текст]: Автореф. дис. ... докт. психол. Наук./ Л.Ф. Алексеева.– Томск, 2014. - 25 с.
2. Брежнева, А.Г. Формирование познавательной активности у старших дошкольников / О. Г. Брежнева // Дошкольное воспитание. - 2018. - № 6. - С. 12-14.
3. Веракса, Н.Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие для педагогов дошк. учреждений [Текст] / Веракса А.Н, Веракса, Н.Е. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 80 с.
4. Вешневицкая, О.В. Подготовка дошкольников к школе через развитие познавательной активности / О. В. Вешневицкая, Н. Н. Карачевцева [Текст]: Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. - Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С. 65-68.
5. Гусева, Т.А. Психология познавательной активности: системно-стилевое исследование: монография / Т. А. Гусева. – Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2012. – 212 с.
6. Зубкова, Т.И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих учащихся начальных классов [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... / Т.И. Зубкова. – Екатеринбург, 2013. – 21 с. http://search.rsl.ru/ru/record/01000287925

7. Козачук, С.А. Познавательная активность как предпосылка становления личности / С.А. Козачук // Генезис творчества в жизни личности: Сборник научных статей (по материалам И Всеукраинской научно-практической конференции) / Отв. ред. Н. А. Полетаева. Вып. И. - Горловка: Изд-во ГДПИМ, 2007. - С. 44-50.
8. Коротаева, Е.В., Нефедова А.Н. Развитие когнитивной активности у старших дошкольников [Текст]: Педагогическое образование в России / Е. В. Коротаева, А.Н. Нефедова – 2012. - № 3. - С.176-181.
9. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. [Текст] /М.И. Лисина // Вопросы психологии. - 2012. - № 8 - С. 21-27.
10. Марьяненко, Л.В. Развитие познавательной активности младших школьников / Л.В. Марьяненко // Психологические факторы развивающего обучения в различных образовательных системах: Пособие Под общ. ред .. акад .. С.Д. Максименко. - М., 2000. - 272 с.
11. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник. / Л.В. Коломийченко, Ю.С. Григорьева, М.В. Грибанова, Н.А. Зорина, Л.С. Половодова, О.В. Прозументик, Т.Э. Токаева ; под ред. О.В. Прозументик, Н.А. Зориной. – Пермь, 2013. – 208 с.
12. Нефедова, А.Н. Структура познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в предшкольном образовании // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал. - 2011.- №3 - С. 19-22.
13. Поддьяков, Н.Н. К проблеме познавательного развития детей дошкольного возраста. [Текст] // Современные проблемы дошкольного образования: Материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-лет. со дня рожд. А.В.Кенеман. М.: МПГУ, 2016. - С. 9-14.
14. Познавательное развитие в дошкольном детстве. Учебное пособие / Под редакцией Н.Е. Веракса – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 231с.
15. Сидорук, Г.Н Формирование познавательной активности дошкольников на интнгрированых занятиях по математике и конструированию / Сидорук Галина Николаевна: дисертация. кандидата педагогических наук, 13.00.01 Специальность: общая педагогика, история педагогики и образования. - Москва, 2016. – 201 с.
16. Товкач, И.Е. Формирование познавательной активности старшего дошкольника в ходе речевых занятий / И.Е. Товкач // Молодой ученый. - № 3 (06), март, 2014 - С. 103-106.
17. Ткачук, Т. Радость познания / Т. Ткачук // Дошкольное воспитание. - 2012. - № 9. - С. 10 - 11.

ANALYSIS OF THE ESSENCE OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF A PERSONALITY IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Annotation. This article analyzes the main approaches to the interpretation of the essence of the term "cognitive activity" of a person. The author considers the main components of cognitive activity (emotional, intellectual and volitional), defines the structure of cognitive activity, which includes the content, criteria, measurement parameters and characteristics of manifestation for each component, identifies its main structural elements: interest, motive, active mental activity (mental stress), volitional efforts.
Key words: cognitive activity of a person, structure of cognitive activity, components, indicators and criteria of cognitive activity.

Shevchenko A.N.
Scientific adviser: Umanets S.F.
candidate of pedagogical sciences, associate professor of preschool and
elementary pedagogical education
GOU VPO «Donetsk Pedagogical Institute»

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Вестник студенческого научного общества
ГОУ ВПО «ДОННУ»
2022. – Вып. 14

Том 2
Социально-гуманитарные науки
Педагогические науки
Часть 3

Оригинал-макет подготовлен *А.А. Торба*

Подписано в печать 31.03.2022 г.
Формат 60×84/8. Бумага офисная.
Печать – цифровая. Усл.-печ. л. 25,07

Издательство ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.
Свидетельство о внесении субъекта
издательской деятельности в Государственный реестр
серия ДК № 1854 от 24.06.2004 г.