



Комитет по образованию

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова Санкт-Петербурга
(ГБПОУ Некрасовский педколледж № 1)

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-практическая конференция
с участием работодателей
21 апреля 2018 года

Сборник статей

Санкт-Петербург 2018



Комитет по образованию

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова Санкт-Петербурга
(ГБПОУ Некрасовский педколледж № 1)

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-практическая конференция
с участием работодателей
21 апреля 2018 года

Сборник статей

Санкт-Петербург 2018

Руководитель:

Т.А. Голядкина, директор колледжа

Редколлегия:

Н.А. Максимова (председатель), О.Ю. Гончарова, И.А. Ищенко,
Н.И. Кочетова, А.К. Парнюгина, И.Г. Скаковский, А.В. Сычева

А-43 Актуальные исследования в области образования : учебно-практическая конференция с участием работодателей 21 апреля 2018 г. : сборник статей. – СПб.: Некрасовский педколледж № 1, 2018. – 217 с.

© Некрасовский педколледж № 1, 2018

© Коллектив авторов, 2018

Настоящее издание содержит материалы учебно-практической конференции с участием работодателей, которая состоялась 21 апреля 2018 года в Некрасовском педагогическом колледже № 1.

В сборнике представлены статьи обучающихся колледжа, посвященные исследованиям в области дошкольного, начального общего образования обычно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Содержание

РАЗДЕЛ 1. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	7
Петрова А.Ю. Использование парной формы работы на уроках окружающего мира в начальной школе как условие формирования коммуникативных универсальных учебных действий	8
Дербушева А.Ю. Активизация словарного запаса и развитие речи учащихся на примере изучения темы «Глагол».....	13
Гардер Ю.Ю. Развитие речи младших школьников в процессе изучения имени существительного на уроках русского языка	16
Лимонова Е.А. Лексические упражнения как средство активизации словарного запаса и развития речи учащихся в третьем классе при изучении темы «Имя прилагательное»	21
Бондаренко А.К. Разноуровневые задания на минутках чистописания в первом классе.....	25
Галочкина А.Е. Формирование лингвокультурологической компетенции на основе проектной деятельности.....	32
Кочура А.А. Произведения В. Бианки на уроках литературного чтения в начальных классах.....	37
Лучников В.Ю. Работа со взрослой лирикой на уроках литературного чтения в начальных классах (на примере стихотворений А.А. Фета).....	44
Моргенштерн А.В. Программа внеурочной деятельности по журналистике «Между строк» как средство развития познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 3-4 классов	52
Григорьян И.В. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста посредством творческой мастерской	58
Антонова Д.К. Расширение читательского кругозора у учащихся начальной школы посредством проектной деятельности во внеурочное время	62
Кукса А.А. Пути взаимодействия и сотрудничества с семьей в учреждениях дополнительного образования.....	67

РАЗДЕЛ 2. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	72
Цымбал В.В. Русская народная сказка как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.....	73
Хомутова Е.М. Русская народная сказка как средство развития эмоциональной сферы старших дошкольников	77
Тюсикова Н.В. Русские народные сказки как средство развития словаря детей старшего дошкольного возраста	82
Кириллова М.С. Русские народные сказки как средство развития диалогической речи детей младшего дошкольного возраста.....	87
Галкина К.А. Использование русской народной сказки в развитии образной речи детей старшего дошкольного возраста.....	91
Филатова Ю.И. Фольклор как средство развития связной речи детей младшего дошкольного возраста	98
Беглова А.Б. Природоведческая литература как средство развития образной речи детей старшего дошкольного возраста.....	104
Яковлева Н.Б. Пластинография как средство развития мелкой моторики у детей младшего возраста	107
Смирнова И.А. Изобразительная деятельность как средство формирования представлений о сенсорных эталонах детей младшего возраста.....	111
Фёдорова Е.В. Формирование чувства цвета у дошкольников в процессе рисования по мотивам городецкой росписи.....	116
Загрудная П.В. Элементы жостовской росписи как средство развития чувства цвета старших дошкольников	121
Веретельникова Е.С. Портретная живопись как средство формирования выразительности рисунка детей старшего дошкольного возраста	124
Сазонова Л.А. Сюжетная аппликация как средство формирования ответственности старшего дошкольника.....	127
Савушкина А.С. Мультипликационные фильмы как средство формирования нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста.....	130
Грошева А.С. Познавательная активность детей младшего дошкольного возраста.....	134
Смирнова А.С. Экскурсия как средство развития экологической культуры детей дошкольного возраста	138

Скородумова Д.К. Музыкально-ритмические комплексы как средство развития координационных способностей детей старшего дошкольного возраста	143
Васина Е.А. Упражнения с мячом как средство развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста.....	148
Минакова С.Е. Подвижные игры как средство развития социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста.....	152
Румянцева Е.Д. Игровая деятельность как средство развития мотивационной готовности старших дошкольников к обучению в школе	158
РАЗДЕЛ 3. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	
Басова Е.В. Влияние дидактических игр на развитие мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	165
Трошкина Е.В. Дидактическая игра как средство развития словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	171
Пак Н.В. Дидактическая игра как средство развития произвольной памяти старшего дошкольника с общим недоразвитием речи	175
Сидорова А.Д. Нетрадиционные техники аппликации как средство развития мелкой моторики у детей пятого года жизни с общим недоразвитием речи	179
Эркерт Д.Д. Использование игр-драматизаций во внеурочной деятельности младших школьников с аутическими чертами личности ...	184
Антонова Д.А. Наглядный материал на уроках математики как средство формирования произвольного внимания гиперактивных младших школьников	189
Поспелова Н.В. Развитие равновесия у детей с нарушением зрения.....	192
Агалакова М.А. Игровые упражнения как средство развития социально-коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения	194
Старовойтова Д.Д. Игровые упражнения на уроках адаптивной физической культуры как средство развития координационных способностей у детей среднего школьного возраста с умственной отсталостью.....	198

Бакетова А.И. Подвижные игры на уроках адаптивной физической культуры как средство развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с глубокими нарушениями зрения	201
Павлова А.В. Пальчиковые игры как средство развития речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха	205
Федоскина К.Н. Использование аудиовизуальных средств обучения для повышения уровня учебной мотивации детей младшего школьного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости	210
Афанасенко И.А. Программа «Знай и люби свой край» как средство адаптации акцентуированных подростков в коллективе сверстников	213
Холодовская П.И. Преодоление трудностей при изучении математики у младшего школьника с задержкой психического развития посредством коррекционно-развивающих заданий	217

РАЗДЕЛ 1. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАРНОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

*Петрова Анастасия Юрьевна
Руководитель Иванова Мария Алексеевна*

Ребенок начинает общаться и говорить с самого раннего возраста. К моменту поступления в школу он обычно уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций. В начальной школе, изучая разные предметы, ученик на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования [3, с 117].

Коммуникация – одна из важнейших составляющих нашей жизни. Мы ежедневно вступаем в межличностное взаимодействие для достижения значимых для нас целей. Умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации, активность определяют достижения человека во всех областях жизни. Коммуникативные УУД (универсальные учебные действия) обеспечивают возможность сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

Формирование коммуникативных УУД является проблемным для школы: в школьном расписании нет такого предмета, целью которого является формирование коммуникативных действий. Учащимся трудно планировать и согласованно выполнять свою деятельность, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, уметь договариваться и т.д.

Эта проблема серьезна, так как эти умения должны уже быть сформированы при поступлении в среднюю школу.

Работа в парах является наиболее комфортной формой организации учебного процесса, целью которого является формирование деловых межличностных отношений. Эта форма работы на уроках привлекает младших школьников. В паре ученики могут друг друга проверить, закрепить новый материал, повторить.

Работа в парах — это выполнение задания двумя учениками, которые, общаясь и взаимодействуя, выполняют решение задачи, направленной на получение общего итога. Он складывается фактически из двух результатов его участников, поэтому соответствие общего результата поставленной цели зависит от правильности выполненного задания каждым участником.

С первых дней организации такой работы необходимо вводить правила совместной работы: работать дружно, использовать особый знак, который показывает, что пара с заданием справилась.

Так постепенно у детей появляется навык работы в паре. Дети учатся внимательно слушать ответ товарища, так как они выступают в роли учителя, готовятся к ответу, потому что для ребенка очень важно, чтобы его спросили. Также они учатся говорить, отвечать и доказывать.

Ребенок чувствует себя комфортно, он может делать в этот момент то, что в другое время не разрешается – свободно сидеть, свободно общаться.

Детям такая работа очень нравится. А так как дети ограничены временем и не хотят отстать от других пар, они стараются не отвлекаться, общаются по теме урока. Есть дети, которые стесняются высказываться при всем классе, но в более узком кругу сверстников начинают говорить. При такой работе зажатые дети раскрываются, у них появляется уверенность в собственных силах.

Опишем методики диагностики сформированности коммуникативных УУД у учащихся начальных классов.

Методики позволяют учителю правильно выстраивать образовательную программу класса, а также индивидуальную образовательную программу каждого ребенка. Они помогают выявить индивидуальные различия между детьми.

«Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результата.

Описание задания: каждому ребенку в паре дают по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

«Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»)

Цель: выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативно-речевые действия.

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности учащихся в парах и анализ результата.

Описание задания: двух детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороденный экраном (ширмой). Одному дают карточку с линией, изображающей путь к дому (рис. 1, а), другому — карточку с ориентирами (точками) (рис. 1, б). Первый ребенок говорит, как надо идти к дому. Второй старается провести линию — дорогу к дому — по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому (рис. 1, в).

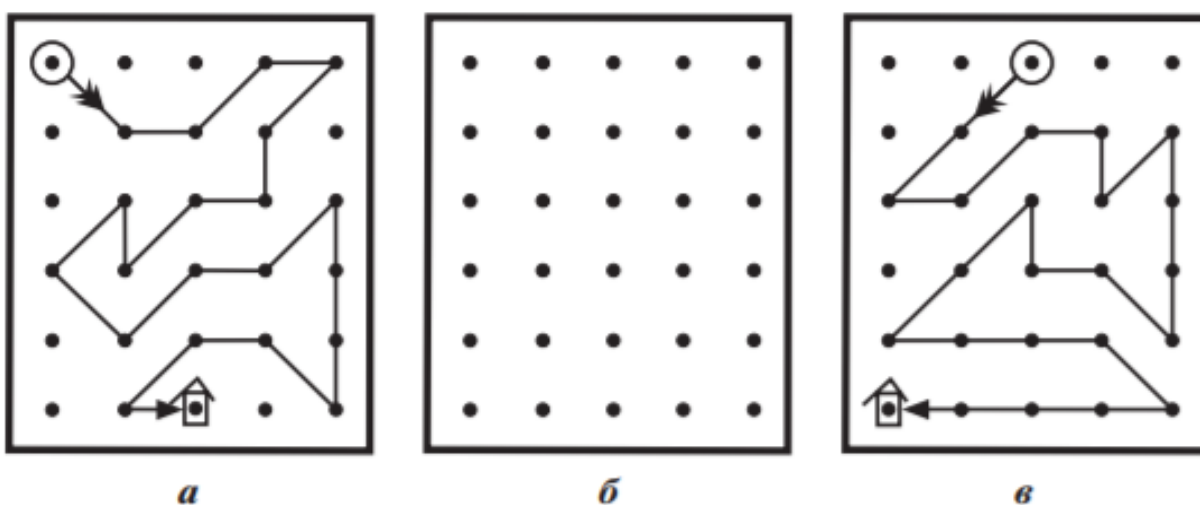


Рис. 1. Дорога к дому

Младшие школьники постепенно включаются в работу в парах, приучаются к самостоятельной деятельности, к пониманию того, что учеба – это настоящий труд, требующий максимальных усилий, таланта и творчества.

Для формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников требуются специальные методы и приёмы в учебно-воспитательном процессе. В рамках предмета «Окружающий мир» для формирования коммуникативных универсальных учебных действий используются следующие методы и приемы обучения:

1. «Исправь ошибку». Обсуждение. Проверка по эталону
2. Прочитайте текст и придумайте вопросы к нему. Задайте их друг другу.

3. Работа по учебнику с картинками и распределение их по группам.

4. Выразительное чтение текстов и обсуждение проблемы по прочитанному.

5. При изучении на уроках природоведения объёмных текстов используется приём «Чтение. Суммирование в парах». Суть приёма: текст разбивается на смысловые отрывки. В конце урока обучающиеся должны знать содержание всего текста. Каждая пара работает над одним из отрывков, затем представляет его классу, выслушивает отчёты о работе других. Далее каждая пара получает отрывок из текста, который разбит на две части. Учащиеся в паре читают отрывок. Первый пересказывает 1 часть, второй задаёт вопросы к этой части. Затем участники, меняясь ролями, работают над 2 частью, готовят презентацию своего отрывка: пересказ, развёрнутый план, опорный конспект, таблицу.

Существуют и другие приемы парной работы, которые может использовать учитель.

Список использованной литературы

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы»;

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя. А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; Просвещение, 2008. — 151 с.

4. Агафонова И.Н. Формирование у детей умения сотрудничать в паре: компоненты коммуникативной компетентности. Занятие «Варежки» на формирование умения сотрудничать в паре. Комментарии психолога. / И.Н. Агафонова// Управление начальной школой. – 2009. – №3–С.4 – 9.

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА И РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ГЛАГОЛ»

*Дербушева Александра Юрьевна
Руководитель Парнюгина Анна Константиновна*

Богатство русского языка заключается в неисчерпаемом запасе слов, в звучании и мелодичности фонетической системы, в выразительности грамматических средств. Воспитание любви к родному языку, к родной речи – одна из задач школьного обучения. Уже в младших классах нужно раскрыть перед учениками волшебные свойства языка, дать им почувствовать его красоту и силу, показать меткость русского языка.

Одной из важных задач, которую решает учитель, является задача развития речи. Развивать речь детей – значит систематически работать над содержанием, последовательно учить детей построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, постоянно работать над грамотным оформлением мыслей.

Работа над словом – важная работа на каждом уроке русского языка. Слово может быть усвоено активно и пассивно. Активное усвоение предполагает употребление слова учеником в нужных ситуациях, пассивное – лишь понимание этого слова без его употребления.

Активизация словаря – это употребление новых слов, выражений, фразеологических единиц в собственной, самостоятельной речи школьников: в беседах, в пересказах, в рассказах, письменных изложениях и сочинениях. Цель словарной работы в том и состоит, чтобы активизировать словарь, то есть перенести из пассивного словаря в активный как можно большее количество слов, научить детей использовать их правильно, в точном значении, уместно, научить выбирать нужное слово из синонимического ряда, научить сочетаемости слов[1, с. 27].

Богатый материал для лексической работы дает такая часть речи, как глагол.

Рассмотрим некоторые приемы активизации словарного запаса младшего школьника при изучении глагола.

1. Эффективным приемом раскрытия значения слова является использование толкового словаря русского языка.

Например, «Гвоздь легко идет в доску».

-Объясните значение слова «идет»

-Обратитесь к «Толковому словарю», установите, какие значения может иметь слово «идет».

-Составьте предложения, употребив этот глагол в других значениях.

2. Работа с прямым и переносным значением глаголов.

Например, «Найдите слова, употребленные в переносном значении. Объясните их значение, используя толковый словарь».

-Выберешь местечко поукромней, сядешь и слушаешь, как ласково журчит, разговаривает речная вода. (В. Солоухин)

- И вдруг гора охнула и задрожала! Где-то внутри нее зародился гул; он рвется наружу, приближается и растет. (Н. Сладков)

3. Сравните глаголы и определите, что общего и различного в значениях этих слов: петь – заливаться, мяукать – мурлыкать, играть – наигрывать.

Мы привели только некоторые упражнения. Надо помнить, что такая работа должна носить системный характер, тогда она может принести ожидаемый результат.

Список использованной литературы

1. Бобровская Г.В. Активизация словаря младшего школьника. Журнал Н/Ш № 4 - 2003г

2. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах» /М.Р. Львов, В.Н. Горецкий, О.В. Сосновская. - Москва: Академия, 2010. —320 с.

3. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка/ Пособие для учителя.- М.: Просвещение, 1984.

4. Щеголева Г.С. Уроки развития связной речи в начальной школе: Методическое пособие для преподавателей начальных классов – СПб.: Специальная литература, 1997
5. Югов А. К. Думы о русском слове. М., 1972

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Гардер Юлия Юрьевна
Руководитель Парнюгина Анна Константиновна*

Работа по развитию речи осуществляется на любом уроке, и все-таки урокам русского языка принадлежит ведущая роль. В основу начального курса русского языка положено всестороннее развитие речи. Общеизвестно, что учить детей языку, развивать их речь – значит учить их практически овладевать разными сторонами языка, умением произносить, отбирать соответствующие слова для отображения предметов и явлений действительности, выражать свои мысли связно. Хорошо развитая речь младших школьников оказывает непосредственное влияние на обучение не только языку, но и всем учебным дисциплинам, являясь показателем их интеллектуального развития. Отсюда и актуальность проблемы развития речи младших школьников, которая определяется высокими государственными требованиями к уровню общеобразовательной подготовки учащихся, которые заявлены в ФГОС НОО [1].

Вместе с развитием речи на уроках русского языка происходит:

- приобретение умений и навыков умственного труда;
- формирование умения пользоваться логическими операциями: анализом, синтезом, сопоставлением по сходству и различию, классификацией, абстрагированием, обобщением, доказательством.

В Пояснительной записке к программам «Школа России» и «Перспектива» по русскому языку отмечается ведущая роль развития речи в обучении русского языка. Развитие речи – это принцип в работе как по чтению, так и по грамматике и правописанию. Работа над правильным произношением, над внятностью и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, над правильным и точным употреблением слова, над словосочетанием, пониманием связной речью, над орфографически-

грамотным письмом – вот основное содержание уроков в начальных классах.

Развитие речи – не только принцип, но и составная часть содержания начального курса русского языка, а, следовательно, и практическая часть уроков чтения и грамматики. Названиями основных разделов программы по русскому языку подчёркивается, что развитие речи – та необходимая составляющая часть содержания и то звено, которое органически связывает все части начального курса русского языка и объединяет их в единый учебный предмет. Наличие этого связующего звена открывает реальные пути осуществления межпредметных связей и создание системы занятий по развитию речи, единой для уроков чтения и для уроков грамматики и правописания.

Языковые знания – залог культуры речи. Каждая мысль, проявляясь в речевой форме, воплощается в неё в соответствии с языковой нормой. Нормирование речи младших школьников является первостепенной задачей начального обучения русскому языку. Вместе с тем, уже в начальной школе есть возможность решать задачу более высокого уровня: учить детей находить для своих мыслей наиболее совершенную форму выражения, осознавать язык эстетически.

В системе школьного образования русский язык является не только предметом изучения, но и средством обучения, определяющим успешность в овладении всеми школьными предметами и качество образования в целом.

Среди задач изучения русского языка в школе отметим ту, которая важна для нашего исследования: обогащение словарного запаса учащихся, овладение культурой устной и письменной речи, видами речевой деятельности, правилами и способами использования языка в разных условиях общения.

Методисты в области обучения русскому языку считают развитие речи не только важной задачей начальной школы, но ведущим

методическим принципом. Современные методисты Т.А. Ладыженская, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик разработали научные основы развития речи младших школьников, выделили направления речевого развития младших школьников.

Речь младшего школьника «предметна и глагольна», и поэтому необходимо уже с первого класса обогащать словарный запас детей именами существительными, так как имя существительное по праву занимает важнейшее место в составе морфологических ресурсов русского языка. Это обусловлено его семантическими свойствами, количественным преобладанием над другими частями речи и потенциальными изобразительно-выразительными возможностями. Существительные заключают в себе предметные значения, без которых невозможно выражение мысли, поэтому использование существительных является обязательным условием всякой речевой деятельности [4].

Многие методисты и учителя начальных классов описали отдельные направления в работе с именем существительным: изучение семантических особенностей имен существительных (Никитина Н.К.), работа с синонимами (Измайлова Р.Т.), антонимами (Кирина Л.Я.), фразеологическими оборотами (Колычева Г.Ю.), составление связных и богатых с точки зрения лексики текстов (Матевосян И.С., Богданова И.В., Колесова О.В.).

Важной задачей для учителя начальных классов является анализ учебно-методического комплекта, по которому он работает, и выявление системы упражнений по развитию речи в связи с изучением той или иной части речи, в частности в связи с изучением имени существительного. Методический арсенал лексических упражнений огромен. Отметим лишь некоторые.

С точки зрения обогащения активного словаря детей значение синонимии огромно. Синонимия в языке свидетельствует о богатстве и выразительных возможностях данного языка. М.Р. Львов отмечает, что

«чем больше в словаре синонимов, тем богаче выразительные возможности как данного языка в целом, так и каждого его носителя». Синонимические средства языка позволяют точно и образно выразить мысль. Упражнения с синонимами расширяют словарь учащихся, развивают умение точно выражать свои мысли, предупреждают повторение одного и того же слова. Следует постепенно накапливать количество слов-синонимов в речи каждого ребёнка. Кроме того, надо, чтобы дети осознали, что слова-синонимы хотя и близки по смыслу, но различаются оттенками значений. Правильное употребление в речи синонимов требует знания различающих их смысловых оттенков и стилистических свойств. В процессе работы над синонимами нельзя ограничиваться только выделением из текста слов-синонимов, а следует добиваться понимания учащимися, чем один синоним отличается от другого [5, с. 209].

«Умение разграничивать синонимы,— пишет А.Н. Гвоздев, — выбирать из них наиболее уместный и точный представляет важный стилистический навык». Умение пользоваться синонимами является сложным навыком, и формируется он постепенно, на протяжении длительного времени путём разнообразных и хорошо подобранных упражнений. [3]

Приведем несколько примеров упражнения на активизацию словарного запаса при изучении темы «Имя существительное» в начальных классах:

1. Подберите синонимы к следующим словам (за справками обращайтесь к словарям синонимов).

Аромат, энтузиазм, война, брань, дорога, антиквариат, стужа, восторг, убеждение, труд.

2. Дайте лексическое значение следующим словам (используйте толковый словарь С.И. Ожегова)

Абазур, доклад, обаяние, табель, водоем, соты.

Составьте по 1-2 предложения с каждым из этих слов.

3. Работа с текстом

... Дорогою свободной

Иди, куда влечет тебя свободный ум,

Усовершенствуя плоды любимых дум,

Не требуя наград, за подвиг благородный.»

(К.Паустовский)

Задание к тексту:

- 1) Определить тему и основную мысль.
- 2) Подобрать синоним к словосочетанию.
- 3) Можно ли заменить каким-нибудь синонимом

ум, плод, дума, награда, подвиг

Задача учителя начальных классов – в доступной для учащихся форме раскрыть основные функции речи как средства общения, передачи и усвоения определённой информации организации и планирования деятельности, воздействия на мысли, чувства, поведение людей. В процессе изучения любой темы предметом постоянного внимания должно быть развитие у школьников осознанного и точного употребления изучаемого явления. Тема «Имя существительное» представляет для этого неограниченные возможности.

Программа по русскому языку в начальных классах не предусматривает выделения особых часов на лексические упражнения: они должны проводиться в связи с занятиями по грамматике и правописанию и включаться как органическая часть этих занятий в уроки русского языка. Поэтому лексический материал, который привлекается для упражнений по лексике, необходимо использовать в той или иной мере и в целях обучения грамматике.

Список использованной литературы

1. «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования», Министерство образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 6 октября 2017 года №373

2. Фундаментальное ядро содержания общего образования /Под редакцией В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011 год;
3. Гвоздев А.Н., «Вопросы изучения детской речи». – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961 год;
4. Голуб И.Б., учебное пособие «Стилистика русского языка»;
5. Львов М.Р., «Методологические основы методики развития речи учащихся» / М.Р. Львов // Проблемы развития речи учащихся начальных классов. – М.: МПГИ, 1985 год

ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА И РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ»

*Лимонова Елена Анатольевна
Руководитель Парнюгина Анна Константиновна*

Развитие речи с точки зрения учащихся и их работы по русскому языку означает активное, практическое усвоение различных сторон языка: словаря, синтаксического строя, связной речи. С точки зрения учителя работа над речью означает применение таких методов и приемов, которые помогали бы учащимся активно овладеть указанными сторонами языка, – это работа по обогащению, упорядочению и активизации речи. В целом развитие речи – это и есть работа над речевой культурой учащихся.

Как показывает практика работы, учителю приходится прикладывать много усилий для того, чтобы при написании сочинений получились тексты, богатые с точки зрения лексики. К сожалению, речь как письменная, так и устная современных школьников скудна, однообразна. Учитель часто сталкивается с такими проблемами, как незнание учащимися лексического значения слова, неуместное употребление имен прилагательных или же практически полное отсутствие имен прилагательных в речи, что делает речь учащихся вялой и невыразительной.

Следует добиваться того, чтобы речь учащихся была достаточно выразительной, яркой. Но с помощью чего мы это можем сделать?

При изучении имени прилагательного целесообразно включать в урок лексические упражнения, направленные на обогащение, уточнение и активизацию словарного запаса учащихся.

Одним из видов лексических упражнений является работа с синонимами. Лексическое богатство языка в значительной степени обеспечивается его синонимикой. Синонимы могут различаться, во-первых, оттенками лексического значения, во-вторых, эмоционально-экспрессивной окраской, в-третьих, стилистической принадлежностью, и, наконец, степенью употребительности и сочетаемостью с другими словами.

Практические упражнения с синонимами могут быть направлены на обнаружение синонимов в читаемых текстах, объяснение значений и особенно оттенков значений, различий между словами-синонимами. Особое внимание необходимо обратить на подбор синонимов, которые могут служить заменой данному, и выяснение оттенков значений, различий употребления; активизацию синонимов, то есть использование в связной речи. Важным упражнением является упражнение на исправление речевых ошибок: замена неудачного слова другим, синонимичным ему и более уместным в данном тексте.

Например, ученику может быть предложено задание: *«Составь предложения, используя имена прилагательные-синонимы: «бледный», «тусклый», «мутный».* Для того чтобы выполнить данное задание, ученику необходимо выяснить оттенки лексических значений этих слов, их сочетаемость с другими словами.

Лексическую работу невозможно представить без работы с антонимами – словами с противоположным значением, которые добавляют речи контраста.

Целесообразными для проведения лексической работы являются следующие виды упражнений с антонимами: подбор антонимов к данным словам; составление предложений с антонимами, точнее с парами антонимов; замена антонима в предложении; продолжение начатого предложения с антонимами; подбор антонимов к многозначным словам.

Для работы над антонимами прекрасно подходят русские пословицы и поговорки. Например, ученику может быть предложено такое задание: «*Замени выделенные слова подходящими по смыслу именами прилагательными- антонимами в пословицах и поговорках*».

Маленькое дело лучше ... (*большого*) безделья.

На *ласковое* слово не кидайся, на ... (*грубое*) не гневайся.

Упражнения в употреблении синонимов и антонимов лучше всего проводить в связи с составлением словосочетаний, предложений и даже связных текстов, потому что только в связи с другими словами слово, имеющее несколько значений, обнаруживает свое конкретное значение.

К лексическим упражнениям относятся и упражнения, при выполнении которых дети получают представление о многозначности слов (холодный взгляд, холодная погода). Учащиеся находят прилагательное, имеющее прямое значение, и прилагательные с переносным значением, подбирают к некоторым прилагательным соответствующие синонимы.

Учащиеся подводятся к пониманию переносного значения слова и к умению употреблять слова в переносном значении в собственной речи. Подбираются примеры таким образом, что в одном случае слово употреблено в собственном, прямом значении, а в другом то же слово выступает в переносном значении:

У наших соседей скрипучая дверь. У бабушки был скрипучий голос.

Для активизации словаря учащихся необходимо систематически включать в урок русского языка работу с текстом. Именно художественные тексты русских писателей способны обогатить речь учащихся. Так, при работе с именами прилагательными- синонимами

можно использовать тексты Д.И. Фонвизина из «Опыта Российского словника».

Учащимся предлагается вставить на место пропусков синонимы к слову «старый». При затруднении учащиеся обращаются к толковому словарю.

«Старый человек обыкновенно любит вспоминать... случаи и рассказы ... обычаях, а если он жаден, то в сундуках его много... Таких примеров столько теперь, сколько бывало и в ... времена.» (Д. Фонвизин)

Слова для справок: давний, ветхий, старинный, древний.

Также работа с текстом помогает уточнить лексическое значение неизвестного слова, определить слова, употребленные в переносном значении, распознать в тексте синонимы и антонимы.

Когда учащиеся освоют работу с художественным текстом, им можно предложить творческое задание: «Подберите к именам существительным из текста подходящие по смыслу имена прилагательные, которые «украсят» ваш текст». Далее дается текст без имен прилагательных.

«Зимой природа отдыхает. Снег укрывает деревья, леса и поля. Только сосны и ели стоят на опушке. Они блестят на солнце цветом.»

Задания такого рода помогают проверить умение употреблять имена прилагательные уместно, точно, образно.

Расширение и активизация словарного запаса учащихся, употребление более образной речи при использовании системы лексических упражнений гарантируется, если лексическая работа будет проводиться систематически с постепенным усложнением материала.

Список использованной литературы

1. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. - 3. изд., перераб. и доп. - Тула : Родничок; М. : АСТ, 2015 (Тип. изд-ва Самар. Дом печати). - 238, [1] с.; 20 см. - (Библиотека учителя начальной школы: [1-4: Метод., дидакт. и справ. пособия по всем основным курсам нач. образования]); ISBN 5-17-016800-4(ООО "Изд. АСТ")

2. Баранов М.Т., Методика преподавания русского языка в школе :

Учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. спец / [М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов]; Под ред. М.Т. Баранова. - М : АСАДЕМІА, 2013.- (Высшее образование).

3. Черкасова О. В. Развития речи младших школьников в процессе изучения имени прилагательного // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 296–300. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/64360.htm>.

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ НА МИНУТКАХ ЧИСТОПИСАНИЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ

*Бондаренко Анастасия Качаевна
Руководитель Лабинская Татьяна Анатольевна*

В Федеральном государственном общеобразовательном стандарте начального общего образования определено требование к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку: «Овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [1, с. 7]. Примерной основной общеобразовательной программой по русскому языку в разделе «Обучение грамоте» предусмотрены следующие задачи: развитие умения ориентироваться на пространстве листа в тетради и на пространстве классной доски, овладение начертанием письменных прописных (заглавных) и строчных букв; письмо букв, буквосочетаний, слогов, слов, предложений с соблюдением гигиенических норм; овладение разборчивым, аккуратным письмом; письмо под диктовку слов и предложений, написание которых не расходится с их произношением; усвоение приёмов и последовательности правильного списывания текста[3, с. 137].

В общеобразовательной школе предмет «Русский язык» является одним из важнейших. Благодаря родному языку человек может усвоить опыт прошлых поколений, стать образованным человеком и

социализироваться, поэтому целью занятий чистописанием (каллиграфией) является формирование графически правильного, четкого и достаточно скорого письма.

Иными словами, на уроках чистописания необходимо путем правильного отбора и проведения специальных упражнений сформировать у учащихся такие навыки, которые при переходе на скорое письмо способствовали бы сохранению четкости почерка и обеспечили бы достаточную быстроту выполнения письменных работ в среднем звене.

Основной целью работы при формировании графического навыка письма является автоматизация навыка письма, ускорение темпа с сохранением правильности.

В каждом классе имеется своя специфика минуток чистописания. Цель их проведения в первом классе – закрепление умения писать буквы и соединения. Объем работы первоклассника не должен превышать одной строки. Задания должны быть направлены на тренировку безотрывного ритмического письма.

Также нужно учитывать рекомендации к составлению и проведению минуток чистописания:

1) осуществление связи со звукобуквенным анализом, правописанием, грамматикой, развитием речи; доминирующими являются задачи каллиграфии и скорописи;

2) логическая связь со всеми этапами урока;

3) непрерывное формирование графического навыка в течение всего урока;

4) разумное сочетание следующих методических приемов:

– отбор материала для каллиграфических заданий с опорой на логическую группировку письменных букв;

– прописывание специальных упражнений для развития руки, свободы ее движения, штриховка;

– проведение пальчиковой гимнастики;

- аналитическое восприятие;
- практическое конструирование формы буквы;
- копирование;
- тактирование процесса написания буквы.

5) четкое объяснение порядка написания и показ образца, контроль работы всего класса, анализ ошибок при проведении минуток чистописания.

В школу приходят дети с разным уровнем подготовленности, развития, возможностей, и учителю надо организовать свою работу так, чтобы при минимальных временных затратах получить желаемый результат каждого ученика. Достичь этого позволяет внедрение в учебный процесс принципов личностно-ориентированного обучения.

В условиях современного мира личностно-ориентированный подход актуален для реализации требований, сформулированных во ФГОС и в Законе РФ «Об образовании». Личностно-ориентированное обучение строится на принципе вариативности, то есть признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых делает учитель с учетом развития каждого ученика. Применение разноуровневых заданий при обучении каллиграфии весьма актуально. Учащиеся имеют разные способности. Предлагаемый подход помогает ученикам создать для себя на уроке «ситуацию успеха» благодаря личностному выбору.

Исходя из вышесказанного, разноуровневые минутки чистописания идеально подходят для реализации требований ФГОС и индивидуального развития навыка письма у учащихся. Но для грамотного составления разноуровневых заданий нужно провести входную диагностику. Представленная ниже методика определения уровня сформированности навыка письма в первом классе является модификацией авторской оценки навыка письма учащихся в первом классе Безруких М.М [2, с. 42-47].

В первом классе формирование навыка письма только начинается. Поэтому методика определения уровня сформированности навыка письма

в первом классе включает задания, позволяющие судить о трудностях формирования навыка и их возможных причинах. Количество предложенных заданий и их последовательность составлены с учетом особенностей учеников первого класса. В индивидуальных случаях для более четкого представления характера трудностей количество заданий может быть увеличено (дополнительно можно предложить диктант букв, слогов, слов, списывание букв и слов и т.д.). Во время обследования учитель должен диктовать в том темпе, который удобен ученику, повторять столько раз, сколько необходимо, четко формулировать задания. Предложения для списывания и сюжетные картинки следует предлагать ученику после инструктажа (что и как делать).

Задание 1. Слуховой диктант (4 предложения).

У Юли жил хомяк. Звали его Пушок. Щеки у хомяка были толстые. Юля часто кормила Пушка.

Инструкция. Учитель читает весь текст. Каждое предложение диктуется отдельно по синтагмам. Предлагает внимательно послушать предложение, запомнить, написать и проверить. Учитель читает еще раз весь текст, учащиеся проверяют.

Задание 2. Списывание предложений.

- С печатного текста («Небо затянули тяжёлые осенние тучи»);
- С письменного текста («На деревьях скоро появятся листочки»).

Инструкция: «Перепиши два предложения в тетрадь (на листок) и проверь правильность написания каждого слова».

Задание 3. Самостоятельное подписывание двух сюжетных картинок.

Инструкция: «К каждой картинке придумай одно предложение и запиши его в тетрадь (на листок), проверь правильность написания».

Характер нарушений почерка позволяет выявить как специфические, так и неспецифические причины трудностей формирования навыка письма. Отдельно оцениваются нарушения почерка по следующим критериям:

– Тремор (дрожание руки): 1 балл – нет тремора; 2 балла – тремор появляется к концу работы; 3 балла – выраженный тремор по всей работе.

– Границы письма: 1 балл – нет нарушений; 2 балла – «нестабильное» нарушение границ 1–2 раза; 3 балла – несоблюдение поля рабочего листа (либо пересекает границы, либо сильно недописывает).

– Нестабильность конфигурации букв: 1 балл – нет нарушений; 2 балла – непостоянные нарушения написания элементов букв; 3 балла – устойчивая нестабильность конфигурации букв, нет четкости и правильности написания элементов.

– Нестабильность высоты и ширины букв: 1 балл – нет нарушений; 2 балла – наблюдается нестабильность к концу работы; 3 балла – выраженная нестабильность высоты и ширины букв.

В итоге подсчитывается суммарный балл нарушений почерка: 4 балла – минимум (почерк формируется без нарушений); 12 баллов – максимум (выраженные нарушения почерка). При оценке почерка важно понять, насколько стабильны те или иные нарушения, как часто проявляются. Оценка 8 баллов и более свидетельствует о трудностях формирования графического навыка письма. Подсчет суммы ошибок по каждому типу нарушений и итоговая позволяет выделить доминирующие типы ошибок учащегося.

Знание типичных ошибок письма позволит учителю сделать предположение о возможных причинах их возникновения, что необходимо для грамотного построения дальнейшей коррекционной работы.

Виды ошибок при письме	Возможные пути исправления
Ошибки правильного написания букв	Уделить внимание формированию зрительной памяти и зрительно-пространственного восприятия
Неправильная траектория движений при выполнении	

Виды ошибок при письме	Возможные пути исправления
графического элемента	
Ошибки в пространственном расположении элементов (в – д) или количественном соотношении элементов (и – ш), зеркальное письмо	
«Не видит» строку, нарушает соотношение элементов буквы	
Неустойчивый почерк (неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, растянутые разнонаклонные буквы, тремор), сильный нажим	Уделить внимание формированию моторных функций, координации движений (неправильная поза, неправильное положение ручки), снятие функционального напряжения (физминутки, гимнастика для пальцев)
Пропуски, вставки, перестановки букв, недописывание слов	Уделить внимание звукобуквенному анализу, тренировке внимания, оперативной памяти, контролю деятельности
Персеверации	Уделить внимание планированию, регуляции и контролю деятельности
Редуцированное написание	
Слитное написание слов или раздельное написание одного слова, неправильный перенос слова	Работать над звуко-слоговой структурой слова, выделением речевых единиц, повторением правил орфографии, сформированностью планирования, регуляции и контроля деятельности, неадекватный темп деятельности
Пропуск запятых, точек, ненаписание заглавной буквы	Повторение правил орфографии и синтаксиса, тренировка внимания, контроля деятельности, разбор графической и смысловой части письма
Нарушения словообразования	
Неправильное употребление слов, предлогов	
Ошибки согласования и управления слов	Работа над развитием речи, тренировка внимания, слухо-речевой памяти
Несоблюдение границ строки при	Тренировки работы в строке,

Виды ошибок при письме	Возможные пути исправления
письме	повторение слоговой структуры слов, формирование пространственных (метрических) представлений, снятие утомляемости

Таким образом мы можем разделить учащихся на «подвижные» группы и составлять задания для данных групп. Как только появился прогресс у определенного учащегося, его можно переводить в другую группу. Так мы реализуем личностно-ориентированный подход.

Примеры разноуровневых заданий:

Учащиеся первой группы допустили ошибки, связанные с неправильным написанием букв, соединений, пространственным расположением элементов, нарушениями соотношения элементов буквы, неустойчивым почерком.

Задание: обведите сочетания и напишите их самостоятельно:

ый ые ны лы ты мы ый

Учащиеся второй группы допустили ошибки, связанные с пропусками, вставками, перестановками букв, недописыванием слов, слитным написанием слов или отдельным написанием одного слова, неправильным переносом слова, персеверациями, редуцированным написанием.

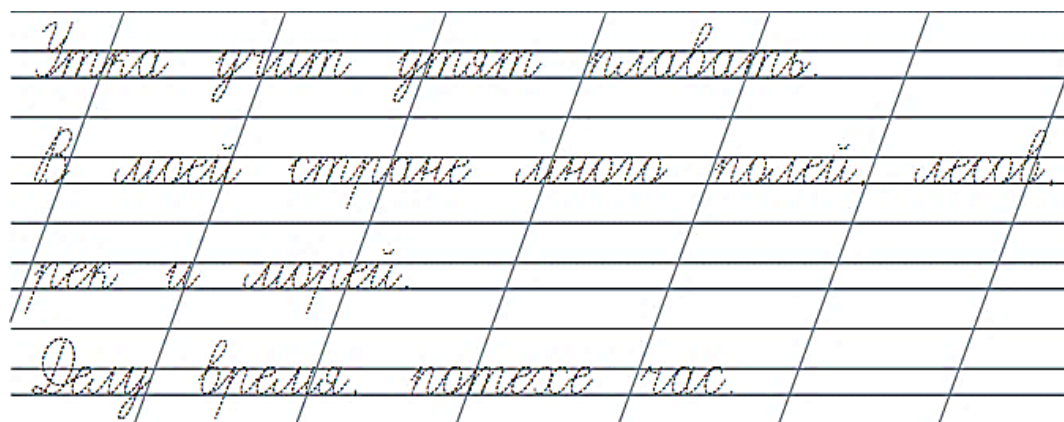
Задание: обведите слова, разделите их на слоги и напишите их самостоятельно.

*бровь морковь рукав дом подружка
уши груши ужи шпион шоколад игра*

Учащиеся третьей группы допустили ошибки, связанные с пропуском запятых, точек, ненаписанием заглавной буквы,

несоблюдением границ строки при письме, ошибки в согласовании и управлении слов.

Задание: обведите предложения и напишите их самостоятельно.



Использование данных материалов поможет в проведении контрольного и формирующего экспериментов в период преддипломной практики при разработке разноуровневых заданий для учащихся первого класса, связанных с диагностикой и формированием графического навыка.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования: офиц. текст. – В ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 №2357. – 29 с.

2. Безруких М.М «Трудности обучению письму и чтению в начальной школе»
http://www.edu54.ru/sites/default/files/upload/2011/02/Trudnosti_obucheniia_riismu_i_chtieniia.pdf

3. Примерная основная общеобразовательная программа начального общего образования. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/227/10.07.20-Примерная_программа_НОО.pdf.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Галочкина Александра Евгеньевна
Руководитель Парнюгина Анна Константиновна*

В настоящее время мир очень стремительно развивается в области технологий: Интернет, электронные устройства и т.п. оказывают огромное

влияние на формирование и развитие социума. Школьники не привыкли искать информацию в проверенных источниках, таких как учебники, различная дополнительная литература, а, наоборот, из-за короткого пути в получении информации и из-за меньше потраченного времени ищут ответ в Интернете. Тем самым учащиеся школ не умеют решать поставленные педагогом задачи. Таким образом, проблема получения информации в наше время более актуальна, чем кажется на первый взгляд. Раньше, когда не существовало современных источников, информации получали путем изучения материалов из энциклопедий и различных словарей. Положительные стороны такого поиска информации в том, что материал в данных источниках был сформирован по конкретной тематике и возрасту людьми-профессионалами. Но проблема такого поиска в том, что данные бумажные носители слишком емкие и не всегда могут быть под рукой. Прогресс не стоит на месте, все развивается, все движется вперед. Толстые словари и справочники могут уложиться в электронном формате, которые не требуют много места и обладают большей памятью. При всех плюсах электронного источника существуют и свои отрицательные стороны. Например, информация в электронном носителе может быть занесена любым автором по его желанию. Данный человек может быть совершенно некомпетентным в данных вопросах или может ошибаться, тем самым ставя под сомнение подлинность информации. Ребенок, получив данные сведения, может их принять за истину. Наша задача в современной школе состоит в том, чтобы на уроках русского языка и внеурочной деятельности научить детей добывать информацию из проверенных источников.

Использование словарей, умение работать с ними – это одно из требований ФГОС НОО, предъявляемых к уровню подготовки обучающихся. В основной образовательной программе по русскому языку перечисляются общеучебные умения, навыки и способы деятельности, среди которых названы умения, связанные с информационной культурой.

К данным умениям относится умение младших школьников пользоваться лингвистическим словарем. Одной из главных задач, которую решает учитель, это задача формирования лингвокультурологической компетенции. Для решения этой задачи как раз и важна работа с лингвистическим словом.

Данная статья посвящена формированию лингвокультурологической компетенции младших школьников на уроках русского языка или внеурочной деятельности на основе проектной деятельности. Лингвокультурологическая компетенция – совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, и готовностей к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров школьников. Подход к изучению слова должен быть комплексным: не только со стороны лингвистики, но и со стороны культурной составляющей.

Почему именно через проектную деятельность стоит формировать лингвокультурологическую компетенцию младших школьников? Взяв за основу технологию проведения уроков русского языка с использованием проектной деятельности, можно проанализировать подход к работе со словом и начать формирование лингвокультурологической компетенции младших школьников. Тем самым рассмотреть слово с нескольких сторон: не только как словарную единицу, но и как единицу, затрагивающую культурный слой.

Для того чтобы понять, почему важно работать и получать информацию из учебников и словарей через проектную деятельность, надо вспомнить, как у нас происходит усвоение информации, которую мы получаем: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и конкретизация. При мыслительной операции не должно быть упущенным ни один из этих познавательных процессов, потому что иначе не произойдет осмысления информации.

При поиске информации в Интернете у ребенка не происходит последовательной мыслительной операции, а также теряются эти компоненты, отвлекаясь на второстепенную информацию, которая появляется одновременно.

При поиске же информации в учебной литературе ребенок для начала анализирует, выделяя нужную информацию от той, которая может не понадобиться при ответе. Затем ребенку нужно соотнести полученные знания с теми знаниями, которые нужны для ответа. При синтезе информации ученик должен сравнить приобретенные знания с теми, которые были уже заранее заложены. Следующий шаг в осмыслении и понимании – это обобщение знания и конкретизация их, т.е. из всего выделить основную часть, а после чего происходит абстрагирование – распределение всей информации на важные составляющие. Поэтому мы видим, что, работая с учебником или словарем, ребенок проходит через всемыслительные операции.

Найдя информацию в Интернете, можем ли мы быть уверенными, что она действительно правильная и точная? Нет. Даже взрослый человек порой задумывается над тем, чтобы проверить все это у проверенного источника. Но как же поступает ребенок? Он не задумывается над тем, что читает и какую информацию получает. Для него главное, что ответ уже получен, а верная она или нет, не имеет никакого значения.

Используя словари и другие научные книги, мы можем быть точно уверены, что получаем истинную и проверенную информацию, которая поможет нам при столкновении с трудными задачами. Также используя книги, научную литературу, ребенок не только получает важную информацию, но и развивает как письменную, так и устную речь, кроме этого, пополняет свой словарный запас, который тоже немало важен. Вследствие чего, мы можем прийти к выводу, что проблема в поиске информации состоит в том, что данный вопрос ученика должен производиться с помощью учебников и научной литературы, которые в

свою очередь могут дать больше истинной информации, чем использование Интернета.

Мы полагаем, что использование проектной деятельности будет способствовать формированию лингвокультурологической компетенции у учащихся 3 класса на уроках русского языка, если:

- учитываются возрастные и индивидуальные особенности учащихся;
- проектные задания построены по определенной структуре;
- созданы условия для организации проектной деятельности на уроках русского языка.

Чтобы решать поставленные задачи, необходимо разработать уроки на основе проектной деятельности. В течение данных уроков младшие школьники будут знакомиться со словарями: толковыми, фразеологическими, этимологическими и т.п.; будут работать со словом и художественной литературой, развивая умение не только находить информацию в источнике, но и анализировать ее и обрабатывать.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что лишь при сборе научной информации стоит обращаться к классическим источникам бумажных носителей, таким, как словари, энциклопедии, критические статьи классиков русской литературы и русского языка.

Для освоения лингвокультурологической компетенции учащихся следует формировать:

- лингвокультурологические знания как обобщенный опыт, отраженный в сознании в языковой форме (в форме отдельных слов, словосочетаний, фразеологизмов, пословиц, поговорок, художественных и краеведческих текстов);
- лингвокультурологические умения как способность обучающегося использовать полученные им теоретические знания и соответствующие навыки, например, умение анализировать лингвистическую информацию, заключенную в языковых знаках; умение творчески использовать лингвокультурологические знания;

- личностные качества учащихся: умения воспринимать факты и явления культуры.

Таким образом, проведение уроков по русскому языку с элементами проектной деятельности будут способствовать формированию лингвокультурологической компетенции – слово будет рассматриваться не только как единица русского языка, но и как культурное наследие.

Список использованной литературы

1. Абрамова И.А. Развитие личности в процессе языкового образования: лингвокультурологический подход // Педагогическое образование. – 2009. - №3. С.44.
2. Мишати́на Н.Л. Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся VII – IX классов. Дисс. ...канд. пед. наук. СПб., 2000. – 223с.
3. Е.С. Носова «Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения русскому языку»
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010.

ПРОИЗВЕДЕНИЯ В. БИАНКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

*Кочура Анна Андреевна
Руководитель Скаковский Иосиф Георгиевич*

*Книги В. Бианки учат детей любить и,
главное, беречь родную землю, вызывают
горячий интерес к изучению ее богатств.*

И.С. Соколов-Микитов

К писателям, которые раскрывают перед детьми мир живой природы, изображают жизнь животных, в первую очередь относится Виталий Валентинович Бианки.

В. Бианки – это писатель-натуралист, важную роль в творчестве которого играет познавательное начало. Отец Бианки был ученым-орнитологом. Он с детства приобщил сына к биологической науке

и наблюдению над животными, поэтому «для В. Бианки эталоном художественной правды являются точность и объективность создаваемой картины, ее научное содержание (знания биолога, натуралиста диктовали правила художнику).» [3, с. 178]

В произведениях В. Бианки читатель «получает полезные советы, информацию о научных исследованиях и открытиях» [5, с. 214], о своеобразии строения и поведения животных.

Так, в произведении В. Бианки «Чей нос лучше?» содержится описание различных клювов птиц, их особенностей:

«Мухолов-Тонконос сидел на ветке и смотрел по сторонам. Как только полетит мимо муха или бабочка, он сейчас же погонится за ней, поймает и проглотит. Потом опять сидит на ветке и опять ждет, высматривает. Увидел поблизости Дубоноса и стал жаловаться ему на свое горькое житье.

- Очень уж мне утомительно, - говорит, - пропитание себе добывать.<...> Сам подумай: сколько мошек надо поймать, чтобы сытым быть. А зернышки клевать не могу: нос у меня слишком тонок.

- Да, твой нос никуда не годится, - сказал Дубонос. - То ли дело мой! Я им вишневую косточку, как скорлупу, раскусываю. Сидишь на месте и клюешь ягоды. Вот бы тебе такой нос.

Услыхал его Клест-Крестonos и говорит:

- У тебя, Дубонос, совсем простой нос, как у Воробья, только потолще. Вот посмотри, какой у меня замысловатый нос! Я им круглый год семечки из шишек вылуциваю. Вот так.

Клест ловко поддел кривым носом чешуйку еловой шишки и достал семечко.

- Верно, - сказал Мухолов, - твой нос хитрей устроен!»

В произведении «По следам» очень подробно описываются следы лесных животных, и юный читатель учится их различать. А в книге

«Лесные разведчики» рассказывается о том, как совы и корольки обустроивали гнезда и воспитывали птенцов.

Но в произведениях Бианки присутствует и художественное начало.

Бианки создает для своих произведений целый ряд особых литературных жанров.

Любимый жанр Бианки — жанр сказочный, которому писатель дал весьма характерное определение — «сказки-несказки», то есть сказки, где фантастический сюжет соединён с данными науки. «Сказки-несказки» сочетают в себе признаки научно-художественного произведения и фольклорного, развитие сказочного сюжета дает возможность его драматизации, игрового исполнения.

Писатель обращается к самым известным фольклорным сюжетам, например, к сказке «Теремок».

Читая «Теремок» В. Бианки, можно узнать о характерных особенностях таких птиц и животных, как дятел («пестрый, нос – вострый»), скворец («первый в роще певец»), желтоглазый сыч («попадешь мне в когти – не хнычь»), белка («по веткам скакала, по дуплам сидела»), куница («всех малых зверей убийца»), и о жизни пчелиного роя («друг за дружку горой»).

В сказке-несказке «Как Лис ежа перехитрил» соединяется форма сказки о хитром лисе с описанием повадок животных:

«Вот идёт Ёж по лесу, похрюкивает, ножками-коротышками по корешкам постукивает. Лис на него. Ёж брык! – и стал шариком. Подика, сунься к нему, – кругом колючки.»

Другой излюбленный жанр В. Бианки – путешествия. Путешествие позволяет ввести большее количество познавательного материала в произведение, познакомить читателя с разными сторонами жизни природы. Муравьишка из произведения «Как Муравьишка домой спешил» отбился от дома. В ходе путешествия он встретил других

насекомых, что позволило узнать, какие насекомые существуют и какие у них особенности.

«Блошачок подобрал под себя толстые задние ножки, - а они у него, как пружинки складные, - да щелк! - распрямил их. Глядь, уж он на грядке сидит. Щелк! – надругой. Щелк! – натретьей.

Так весь огород и отщелкал до самого забора.

Муравьишка спрашивает:

- А через забор можешь?

- Через забор не могу: высок очень. Ты Кузнечика попроси: он может.

<...>

Кузнечик говорит:

- Через реку и мне не перескочить. Очень уж широкая. Стой-ка, я Водомерку кликну, будет тебе перевозчик.

Затрещал по-своему, глядь - бежит по воде лодочка на ножках.

Подбежала. Нет, не лодочка, а Водомерка-Клоп».

Для самых маленьких Бианки выбрал форму игры-загадки.

Птицы спорят «Чей нос лучше?», но так и не находят ответ на этот вопрос. Это остается загадкой, решить которую предстоит юному читателю.

«— Чудеса! — сказал мухолов. — Сколько носов видел я нынче, а решить не могу, какой из них лучше. Вот что, братцы: становитесь вы все рядом. Я посмотрю на вас и выберу самый лучший нос.

Выстроились перед мухоловом-тонконосом дубонос, крестонос, долгонос, шилонос, серпонос, широконос, сетконос, мешконос и долбонос. Да тут вдруг упал сверху серый ястреб-крюконос, схватил мухолова и унёс себе на обед. Остальные птицы с перепугу разлетелись в разные стороны. Так и осталось неизвестно, чей нос лучше.»

Произведения В. Бианки не только занимательны и познавательны, они воздействуют на чувства ребенка.

Исследователь детской литературы Октябрьская О.С. в своей статье писала: «Произведения Бианки имеют огромное воспитательное значение. Во-первых, они воспитывают бережное, трепетное отношение к природе, ко всему живому; во-вторых, искреннее сочувствие у читателя вызывает маленький и слабый»[4, с. 143].

К примеру, это может быть только что оторвавшийся от матери сосунок-мышонок, который оказался один на маленьком кораблике, из произведения «Мышонок Пик». Всюду ему грозила опасность: волны, которые кидали кораблик; птицы, звери и рыбы пытались съесть мышонка:

«Пик слышал хищные крики чаек. Он зажмурил глаза и ждал смерти».

Или потерявшаяся ласточка из произведения «Лесные домишки»:

«А уж вечер был – ночь скоро. Как тут быть?»

Жутко стало маленькой Береговушке.

Полетела она вниз, села на берегу и горько заплакала.»

По словам Октябрьской О.С., «Бианки наделяет своих героев человеческими качествами и чувствами: дружбой, взаимовыручкой, стремлением помочь другому». [4, с. 143]

В произведении «Оранжевое горлышко» жаворонок предупреждает семейство Подковкиных о грозящей опасности:

«В кустах около того поля, где в высокой ржи было гнездо Подковкиных, он заметил ярко-рыжую полоску. Спустился пониже и разглядел: это была Лисица. Она вышла из кустов и кралась по скошенному лугу к полю куропаток.

Крепко затукало Жаворонково сердчишко. Он боялся не за себя: Лиса ничего не могла ему сделать в воздухе. Но страшный зверь мог найти гнездо его друзей, поймать Оранжевое Горлышко, разорить её гнездо.

Ещё ниже спустился Жаворонок и что было силы закричал:

— Подковкин, Подковкин! Лиса идёт, спасайтесь!

Лиса подняла голову и страшно щёлкнула зубами. Жаворонок испугался, но продолжал кричать что есть мочи:

— Оранжевое Горлышко! Улетайте, улетайте!»

А в произведении «Как муравьишка домой спешил» все насекомые выручают Муравья, который улетел на листке далеко от дома:

«Муравьишка говорит Землемеру:

— Землемер, Землемер, снеси меня домой. У меня ножки болят.

— А кусаться не будешь?

— Кусаться не буду.

— Ну садись, подвезу.

— Паук, а Паук, снеси меня домой! У меня ножки болят.

— Ну что ж, садись, подвезу»

Также Муравьишке помогли Жужелица, Жучок-Блошачок, Кузнечик, Водомерка и Майский Хрущ.

В статье «Воспитание радостью» Бианки писал: «Никакая игрушка не привяжет к себе всего сердца ребенка, как это делают живые любимцы. В любой подопечной птице, даже в растении, ребенок прежде всего почувствует друга».

Эти особенности произведений В. Бианки следует учитывать при проведении уроков литературного чтения.

В УМК «Школа России» произведения В. Бианки изучают во 2 и 3 классах. «Музыкант» и «Сова», читаемые во 2 классе, невелики по объему, но заметно отличаются по своей сложности и художественной природе. Начать изучение творчества В. Бианки стоит с произведения «Сова». В нём особенно полно выражены характерные особенности творчества писателя.

Чтению «Совы» можно предпослать вопрос, обращённый к обучающимся: «Какие произведения напомним вам этот текст?». И в ходе беседы после знакомства с «Совой» дети назовут черты, роднящие её со сказкой. С одной стороны, «Сова» – это сказка, в которой птица

разговаривает, размышляет, а с другой – не сказка, так как она несёт в себе познавательное начало. Так дети знакомятся с понятием «сказка-несказка».

Это позволяет после повторного чтения побеседовать с юными читателями о том, что они узнали из этой «сказки-несказки»: об опылении цветов пчёлами и шмелями, о мышах, разоряющих шмелиные гнёзда, и т.д.

Но главная идея «Совы» –это идея всеобщей взаимосвязи явлений природы. Чтобы дети её осознали, можно предложить им работу в группах: «Ребята, подумайте: какая связь между чаем с молоком и совой? (Выслушиваются ответы учащихся.) Чтобы полнее ответить на этот вопрос, будем работать в группах. Для этого сидящие за одной партой повернитесь друг к другу лицом. Это ваша группа. Возьмите листок белого цвета: на нем изображены объекты живой и неживой природы, которые встретились в сказке. Вам нужно с помощью стрелочек найти взаимосвязь между ними. Проверка осуществляется с помощью слайда (Сова – мыши – шмели – клевер – корова – молоко – чай)».

С помощью сказки В. В. Бианки показал нам, как всё в природе взаимосвязано. Поэтому от бережного отношения к ней зависит будущее нашей планеты, а значит, и всего человечества.

Проанализировав задания в учебнике «Школа России» и несколько уроков по литературному чтению (Чекмаревой А.Ю. [7], Харанжак Т.Г. [6], Захаровой И.А. [2], Есиной О.В. [1]), касающихся «Музыканта», можно сделать вывод об ограниченности подхода к интерпретации этого произведения в современной методике.

На некоторых уроках обучающимся задаются исключительно воспроизводящие вопросы по содержанию произведения:

- Что делал старик, когда встретил колхозника?
- Что сообщил колхозник старику?
- Как поступил старик?
- Какой звук услышал старик?

Между тем общий смысл, который хотел донести до юных читателей автор, никак не раскрывается.

«Музыкант»– рассказ, в котором старик, играющий на скрипке, пошёл в лес охотиться на медведя, но увидев, как тот, словно музыкант, играет на щепке, не стал его убивать. Понял, что медведь такой же, как и он – музыкант.

«Колхозник спросил старика: — Ну что, убил медведя? — Нет, — ответил старик. — Что ж так? — Да как же в него стрелять, когда он такой же музыкант, как и я?»

В рассказе В. Бианки старик-охотникоткрывает для себя равенство человека и животного, поэтому работать с этим произведением на уроках литературного чтения нужно, акцентируя внимание на этой идее писателя – идее равенства всего живого.

Список использованной литературы

1. Есина О.В. Конспект урока В. В. Бианки «Музыкант» <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2015/02/15/urok-chteniya-bianki-muzykant>
2. Захарова И.А. Конспект урока В. В. Бианки «Музыкант» <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2011/09/25/vv-bianki-muzykant-razrabotka-uroka-chteniya-vo-2-klasse>
4. Октябрьская О. С. Герой и адресат произведений Виталия Бианки.2014.
5. Павловский А.А. Русская литература XX века : прозаики, поэты, драматурги : библиогр. слов. : в 3 т. / Рос.акад. наук, Ин-т рус. лит; науч. ред. и сост. В.Н. Запевалов [и др.] ; под общ. ред. Н.Н. Скатова. – М. : ОЛМА-Пресс Инвест, 2005. с. 214
6. ХаранжакТ.Г. <http://открытыйурок.рф/статьи/522604>
7. ЧекмареваА.Ю. Конспект урока В. В. Бианки «Музыкант» <http://открытыйурок.рф/статьи/640540>

РАБОТА СО ВЗРОСЛОЙ ЛИРИКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ А.А. ФЕТА)

*Лучников Владислав Юрьевич
Руководитель Скаковский Иосиф Георгиевич*

В начальной школе со второго класса учащиеся знакомятся с лирическими произведениями русских классиков. Эти произведения в большинстве случаев не предназначены для детского восприятия и вызывают серьёзные трудности при работе с ними на уроках литературного чтения.

В чём заключается специфика лирики как рода литературы?

Лирика – род литературы, отражающий переживания, чувства и мысли автора в связи с жизненными впечатлениями, чаще всего в стихотворной форме. В лирических произведениях может и не быть сюжета, а если даже изображается какое-то событие, то лишь для того, чтобы показать свое отношение к нему, связанное с ним чувство или настроение.

В лирических стихотворениях предметом изображения становятся переживания, чувства человека, которые могут быть вызваны картинами природы, общественными и социальными явлениями, размышлениями поэта о жизни, любви, красоте. [4]

Передача чувств и настроений в лирическом произведении требует от художника особых средств выразительности, таких как стихотворный ритм, поэтическая лексика, поэтический синтаксис, интонация.

В книгах по литературному чтению для начальных классов главным образом представлены стихотворения пейзажного характера.

Какие трудности возникают при работе с ними?

1. Для полноценного восприятия лирики нужно изучать стихотворение в контексте всего творчества поэта, обнаруживать связи отдельного стихотворения с мироощущением поэта в целом. Эта задача в принципе не решаема на уроках в начальной школе. Здесь мы можем только через художественный текст приблизиться к картине мира данного автора.

2. Дети склонны воспринимать лирическое произведение как прямое высказывание поэта, а не как художественное произведение со своим художественным смыслом.

Для того, чтобы ученики приблизились к адекватному восприятию лирического произведения, нужно выполнить следующие условия:

1. Необходимо связать жизненные представления учеников с авторскими представлениями, содержащимися в стихотворении. Отсутствие аналогии с жизнью ведет к формальному воспроизведению образов.

2. Важно развивать у обучающихся внимание к переживаниям героев, настроению и чувствам. Этому способствует целенаправленная работа над обогащением лексики детей словами, обозначающими чувства и оттенки чувств, состояние и настроение (радость, страх, печаль, гордость, восторг, спокойствие, взволнованность и т. д.)

3. Работая над лирическими произведениями, мы формируем у обучающихся творческое воссоздающее воображение.

4. Своеобразным итогом работы над лирическим стихотворением на уроке становится его выразительное чтение обучающимися.

Приобщение детей к искусству литературы требует особой методики, которая, с одной стороны, нацелена на воспитание уважения к целостности художественного текста, формирование удивления и восхищения перед тайной художественного творчества; с другой стороны, отличается таким же уважением к индивидуальным особенностям восприятия, «прочтения» текста школьником.

Одним из авторов, чьи лирические произведения изучаются в начальной школе, является Афанасий Фет. Его стихотворения наскавозь пронизаны красотой и тонкостью чувств, но в то же время трудны для восприятия и понимания детей, обучающихся в начальных классах.

А.А. Фет был человеком, которому в высшей степени было свойственно трагическое переживание человеческого существования.

Но с помощью поэтического творчества он преодолевал трагизм жизни. Для угрюмого, озлобленного человека, не верящего в людей и жизнь, акт поэтического творчества был актом освобождения, актом преодоления трагизма жизни, который воспринимался как выход из мира скорбей и страданий в мир светлой радости [1, с. 69].

Фет писал: «Есть только одна таинственная, непонятная в этом мире скорби и скуки сфера подлинной, чистой радости – сфера красоты, особый мир,

*Где бури пролетают мимо,
Где дума страстная чиста, --
И посвященным только зримо
Цветет весна и красота.»* [1, с. 58]

Искусство для Фета было альтернативой низкой и безрадостной реальности. Н.Н. Страхов вспоминает о Фете: «Он говорил, что поэзия и действительность не имеют между собой ничего общего... говорил, что поэзия есть ложь...» [3].

Если реальность безрадостна и убога, то в поэзии, напротив, торжествуют красота и гармония; поэзия включает в себе радость, восторг существования.

Сам Фет подчёркивал: «...скорбь никак не могла вдохновить нас. Напротив, <...> жизненные тяготы и заставляли нас в течение пятидесяти лет по временам отворачиваться от них и пробивать будничным лед, чтобы хотя на мгновение вздохнуть чистым и свободным воздухом поэзии».

Именно поэтому поэзия Фета несет в себе настроение душевного подъема: он упивается природой, любовью, мечтами:

*Я пришел к тебе с приветом,
Рассказать, что солнце встало,
Что оно горячим светом
По листам затрепетало;
Рассказать, что лес проснулся,*

*Весь проснулся, веткой каждой,
Каждой птицей встрепенулся
И весенней полон жаждой;
Рассказать, что с той же страстью,
Как вчера, пришел я снова,
Что душа все так же счастью
И тебе служить готова;
Рассказать, что отовсюду
На меня весельем веет,
Что не знаю сам, что буду
Петь, – но только песня зреет.*

В. Боткин и А. Дружинин увидели в манере Фета новый способ раскрытия душевной жизни человека. А. Дружинин определяет основное свойство таланта Фета как «уменье ловить неуловимое, давать образ и название тому, что до него было не чем иным, как смутным, мимолетным ощущением души человеческой, ощущением без образа и названия».

«Мотивы г. Фета, - пишет Боткин, - заключают в себе иногда такие тонкие, такие, можно сказать, эфирные оттенки чувства, что нет возможности уловить их в определенных отчетливых чертах и их только чувствуешь в той внутренней музыкальной перспективе, которую стихотворение оставляет в душе читателя» [1, с. 76].

Поэтическую манеру Фета часто называют импрессионистской.

Импрессионизм стихов Фета выражен в стремлении остановить и запечатлеть мгновение, в котором слиты состояние души и состояние окружающего мира, природы:

*Шепот, робкое дыханье.
Трели соловья,
Серебро и колыханье
Сонного ручья.
Свет ночной, ночные тени,*

*Тени без конца,
Ряд волшебных изменений
Милого лица,
В дымных тучках пурпур розы,
Отблеск янтаря,
И лобзания, и слезы,
И заря, заря!...*

Это мгновение А.Фет передаёт с помощью «фиксации деталей, тонких оттенков, неясных, неопределенных эмоций. ...Фет фиксирует отдельные душевные движения, настроения, оттенки чувств. Это как раз и делается для того, чтобы момент не отпускать, продлить и задержать его.» Как, например, в стихотворении «Еще акация одна...» [2, с. 53]

*...К твоим ногам, на ясный круг,
Спорхнула птичка полевая.
С какой мы робостью любви
Свое дыханье затаили!
Казалось мне, глаза твои
Не улетать ее молили.
Сказать «прости» чему-нибудь
Душе казалось утратой...
И, собираясь упорхнуть,
Глядел на нас наш гость крылатый.*

Одним из первых стихотворений А. Фета, с которыми знакомятся обучающиеся начальной школы по программе «Школа России», является стихотворение «Ласточки пропали...»

*Ласточки пропали,
А вчера зарей
Всё грачи летали
Да, как сеть, мелькали
Вон над той горой.*

*С вечера все спится,
На дворе темно.
Лист сухой валится,
Ночью ветер злится
Да стучит в окно.
Лучше б снег да вьюгу
Встретить грудью рад!
Словно как с испугу
Раскричавшись, к югу
Журавли летят.
Выйдешь — поневоле
Тяжело — хоть плачь!
Смотришь — через поле
Перекасти-поле
Прыгает, как мяч.*

Это одно из самых сложных лирических произведений поэта.

Учебник предлагает обучающимся после прочтения ответить на следующие вопросы:

- 1) По каким признакам ты узнал, что в стихотворении наступила осень?
- 2) Найди строки, в которых изображаются картины, живописно рисующие осеннее замирание природы.
- 3) Какие строки стихотворения передают радость ожидания зимы? Как их надо прочитать?

Эти вопросы подталкивают детей к восприятию стихотворения как словесной пейзажной зарисовки и игнорируют лирическое содержание стихотворения.

Мы же предлагаем иной подход к анализу стихотворений Афанасия Фета.

При этом подходе главное – чтобы юные читатели увидели в стихотворении человека, лирического героя произведения, изменчивость и подвижность его настроений.

Перед прочтением стихотворения было бы целесообразно, считаем мы, побеседовать с детьми о том, как они воспринимают различные времена года, какие эмоции они у них вызывают, с какими чувствами и настроениями связана для них осень. Это позволит им при восприятии стихотворения опереться на собственные впечатления и переживания.

Первичное чтение стихотворения проводит учитель.

Далее мы спросим у обучающихся, что они представляли себе при прослушивании стихотворения.

Понятно, что обучающиеся в первую очередь будут говорить о состоянии природы: о сухих листьях, улетающих журавлях и т.д. Но для нас важно, чтобы они увидели в стихотворении человека и его настроения.

Поэтому перед повторным самостоятельным чтением перед обучающимися будут поставлены следующие вопросы:

-Присутствует ли в стихотворении человек? В каких строках мы видим его присутствие?

При обсуждении ответов на этот вопрос необходимо уделить особое внимание таким строчкам из стихотворения, как:

С вечера все спит... / Лучше б снег да вьюгу /Встретить грудью рад!... / Выйдешь — поневоле /Тяжело — хоть плачь!

Можно предложить обучающимся:

-Найдите строки, которые говорят о состоянии природы и о состоянии человека.

-Какие чувства они выражают?

Возможные ответы: тоску, печаль, одиночество, раздражение, усталость, желание чего-то другого.

Важно провести параллель между состоянием природы и чувствами автора при взгляде на этот тоскливый осенний пейзаж. Осенний пейзаж

в стихотворении А. Фета передаёт чувства лирического героя: чувства пустоты, томления, тоски и одиночества. А ведь именно в этом и заключается импрессионизм лирики поэта.

Таким образом, учитель помогает детям увидеть в стихотворении два пласта: мир умирающей осенней природы и мир переживаний и настроений лирического героя – и понять, как они связаны друг с другом.

Итогом урока может стать выразительное чтение стихотворения детьми, в котором они отразят своё понимание и переживание этого стихотворения.

Список использованной литературы

- 1) Бухштаб Б. Я. " А.А. Фет. Очерк жизни и творчества". изд. "Наука" Ленинград, 1974
- 2) Маймин Е. А. " Биография писателя. А.А. Фет" изд. "Просвещение", Москва 1989
- 3) Н.Н. Страхов." Несколько слов о памяти Фета". Публичная электронная библиотека: http://public-library.ru/Fet.Afanasiy/zametki_o_fete.html
- 4) <http://lektsii.com/2-31220.html>

ПРОГРАММА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЖУРНАЛИСТИКЕ «МЕЖДУ СТРОК» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ

*Моргенштерн Александра Васильевна
Руководитель Докукина Светлана Владимировна*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет ряд требований к развитию у младшего школьника «универсальных учебных действий» [1, с. 5], то есть, как это определяют авторы данной концепции (А.Г. Асмолов и др.), «умения учиться». Универсальные учебные действия разделены на четыре

группы: коммуникативные, регулятивные, личностные и познавательные [2, с. 27].

К познавательным универсальным учебным действиям относится большая часть тех навыков, которые позволяют детям не только воспринимать информацию, но и логически осмысливать ее, знать, каким образом осуществить ее поиск, и работать с данными независимо от привязки их к конкретным материальным примерам.

К коммуникативным универсальным учебным действиям относятся навыки межличностного общения, устной и письменной передачи информации, контроля и организации общения самими учащимися. Необходимость овладения этими навыками обуславливается самой природой человека, ведь человек – существо социальное. Федеральный государственный образовательный стандарт ставит перед педагогом четкую задачу по созданию для учащихся таких условий, в которых они смогли бы развивать свои коммуникативные навыки и тем самым формировать коммуникативные универсальные учебные действия.

В век информационных технологий дети окружены огромным количеством разнообразной информации, поступающей из различных источников на самые разные темы. Зачастую дети сталкиваются проблемой: информации вокруг — невероятное количество, но найти нужные сведения при этом — что отыскать иголку в стоге сена. И если с процессом непосредственного общения со взрослыми и сверстниками, позволяющим задать вопрос и получить ответ, все более-менее ясно, то работа с другими источниками информации часто остается неосвоенной младшими школьниками. Между тем умение работать с разными источниками информации — одно из предъявляемых Федеральным государственным образовательным стандартом требований, способствующее развитию обязательных познавательных универсальных учебных действий.

Не менее часто встречается и обратная проблема: вычленив нужные сведения из окружающего информационного потока, дети не знают, что дальше делать с этой информацией. Зачастую они хотят не только усвоить ее, но и поделиться информацией с окружающими, однако уровень развития коммуникативных навыков не позволяет им сделать это в понятной и доступной форме.

Формирование универсальных учебных действий младшего школьника осуществляется в процессе изучения дисциплин, предусмотренных основной образовательной программой начального общего образования, и в процессе реализации программ внеурочной деятельности в начальной школе. Как и учебная деятельность, внеурочные занятия обладают педагогическим потенциалом для формирования универсальных учебных действий младшего школьника.

Внеурочная деятельность – это комплекс видов деятельности, реализуемой в формах, отличных от урочной, при которой решаются задачи воспитания, развития, социализации и формирования универсальных учебных действий. [4] Внеурочная деятельность согласно ФГОС реализуется по пяти основным направлениям развития личности: общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное, социальное и духовно-нравственное[1, с. 27]. Благодаря большей свободе по сравнению с классно-урочной системой, внеурочную деятельность возможно реализовывать в самых разных формах. Популярными остаются кружок, секция, клуб, экскурсии, походы, КВН и так далее.

Для решения задач по формированию познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, критического мышления и навыков работы с информацией в рамках внеурочной деятельности мы предлагаем реализацию программы внеурочной деятельности по журналистике для учащихся начальной школы.

К третьему классу учащиеся начальной школы уже достаточно овладевают грамотой и основами русского языка, чтобы иметь

возможность создавать первые журналистские материалы для учебной газеты. Учащиеся уже знакомы с разными жанрами и типами текстов, в достаточной мере овладели синтаксисом, обладают необходимым словарным запасом и навыками работы с источниками информации, алгоритмами и планами. Оптимальным периодом для реализации данной программы является 3-4 классы.

На первом этапе нашей работы мы планируем продиагностировать актуальный уровень сформированности познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 4 класса при помощи диагностических материалов пособия «Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования. Проверочные работы. 3-4 классы» Р.Н. Бунеева, Д.Д. Данилова и О.В. Прониной, обработать и зафиксировать полученные результаты. Затем, после посещения учащимися ряда занятий программы внеурочной деятельности по журналистике, учащиеся будут повторно продиагностированы.

Занятия журналистикой в младшем школьном возрасте подразумевают не столько приобретение каких-либо начальных профессиональных навыков, сколько общих знаний, умений и навыков, необходимых в жизни. Изучение основ журналистики позволит детям лучше понимать принципы работы СМИ, научит критически оценивать информацию, поступающую к ним, и формулировать собственное мнение по информационным поводам. Умение критически оценивать поступающую информацию чрезвычайно важно для полного и всестороннего развития личности, для воспитания и самовоспитания, а также для будущей профессиональной деятельности, так как люди, умеющие думать «своей головой», становятся более эффективными и успешными во взрослой жизни.

Освоение программы кружка даст детям представление о структуре информации и способах ее распространения, о культуре письменной и

устной речи, об общем устройстве печатного издания (газеты или журнала), некоторых юридических аспектах издания СМИ, а также о журналистской и общечеловеческой этике, нравственных нормах и моральных принципах. Программа также направлена на повышение коммуникабельности учащихся, понимание ими важности межличностного общения, соблюдения его этических и нравственных норм и взаимного уважения участников общения друг к другу.

Занятия журналистикой позволяют детям в интересной и доступной форме овладеть навыками как общения, так и работы с информацией. В детской редакции учащиеся получают возможность не только выполнять задания, направленные на отработку или совершенствование какого-либо универсального учебного действия, но и творчески реализовать себя, проявить свое креативное начало, самоутвердиться за счет выполненной и признанной окружающими работы, приобщиться к созданию группового проекта (учебной газеты).

Работа детской редакции по выпуску учебной газеты позволяет педагогу эффективно сочетать групповые, парные и индивидуальные формы работы, организовывать общение учащихся в неформальной, творческой обстановке, создавать условия для применения на практике их теоретических познаний, формировать навыки работы с разными источниками и формами информации. Все это в сочетании с творческой, неформальной и эмоционально благоприятной обстановкой позволяет развивать универсальные учебные действия учащихся и тем самым оказывать им помощь в их учебной, внеурочной и досуговой деятельности.

Программа внеурочной деятельности по журналистике имеет потенциал для формирования как познавательных, так и коммуникативных универсальных учебных действий благодаря содержанию курса и выбору форм взаимодействия педагога и учащихся на занятиях.

Разработанная с учетом требований ФГОС НОО, СанПиН и образовательной программы программа внеурочной деятельности

по журналистике способна выполнять главную функцию внеурочной деятельности — способствовать формированию познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся, и позволит ученикам достигать необходимых личностных результатов образования.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357)
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст]: от действия к мысли: пособие для учителя / (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.); под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2014. — 151 с.
3. Гурина И. В. Внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС [Электронный ресурс] / И. В. Гурина. — Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/662459//>, свободный. — Заглавие с экрана. — На русском языке.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ

*Григорьян Ирина Витальевна
Руководитель Жукова Светлана Сергеевна*

На современном этапе развития общества, когда отмечается высокий темп научно-технического роста, развитие информационных технологий, все больше и больше востребована творческая личность. Сегодня общество требует творческого и продуктивного подхода в любой сфере деятельности, поэтому человеку необходимо постоянно реализовывать свой творческий потенциал.

Согласно требованиям ФГОС выпускник начальной школы должен владеть элементами творческой деятельности, мыслить самостоятельно и критически, ориентироваться в сложных ситуациях, принимать нестандартные решения и т.д. [1]

Безусловно, процесс социализации ребенка тесно связан с проявлением различных качеств личности, в том числе и креативности, однако творческие способности не развиваются стихийно, а требуют специального организованного процесса. Одной из главных задач, стоящих перед школой, является создание оптимальных условий для развития творческой личности.

Обращение современного образования к задачам разностороннего развития личности предполагает необходимость интеграции урочной и внеурочной деятельности, которая связывает формирование знаний и умений обучающихся с творческой деятельностью, направленной на развитие индивидуальных способностей учащихся и их творческой активности.

Исследование вопроса о творческих способностях целесообразно начать с определения понятия «творчество», которое является характеристикой деятельности, выступающей в особом ее виде –

деятельности в области искусства, литературы, науки или деятельности, которая проходит путь развития и выходит на более качественный уровень.

Как показывает анализ литературы [4], понятия «творчество» и «творческая личность» нельзя определить однозначно.

Ряд исследователей, таких как Я. Полонский, Б.А. Лезин, А.Я. Пономарев, склоняются к определению творчества как высшей формы деятельности человека, в которой продукт оценивается по его социальной значимости, оригинальности, новизне.

В настоящее время большинство учащихся не раскрывает в полной мере своих способностей. Вследствие этого взрослыми людьми они часто испытывают трудности в самореализации и остаются на нижних ступенях социальной лестницы. Поэтому создание педагогических условий для развития творческого потенциала личности является одной из приоритетных задач российской школы.

Воспитание творческой личности крайне важно, но вот вопрос: «Как?» Однозначного ответа здесь нет, но развитие творческой личности – процесс, безусловно, творческий.

Очевидно, что эффективное развитие творческой личности возможно при условии [3]:

- включения ребенка в разнообразную творческую деятельность и ее «проживании», что достигается специально подобранными видами творческой работы;
- работы над совершенствованием умений, позволяющих учащимся быстро усваивать и присваивать новые виды деятельности, отличающиеся личностной ценностью;
- организации творческих объединений, позволяющих воспитывать необходимые личностные качества, способствовать формированию нравственных ценностей, учить общению и сотрудничеству.

В развитии творческих способностей младшего школьника внеурочная деятельность, организованная по технологии «Творческая мастерская» играет важную роль: обеспечивает активизацию воображения и эмоционально-образной сферы обучающихся.

Ребенок младшего школьного возраста любознателен по своей природе, ему интересно познавать окружающий мир и создавать собственную картину мира. В этом возрасте ребенок – экспериментатор, он лично устанавливает причинно-следственные связи и зависимости на основе оперирования знаниями, а при возникающих задачах решает их, возможно и умственно, реально примеряясь и пробуя. Ребенок в своем воображении представляет реальную ситуацию и как бы действует в ней.

Атмосфера, создаваемая на занятиях, стимулирует творческое развитие личности, ведь здесь каждый имеет право высказать свою точку зрения, продемонстрировать знания и умения, выразить чувства. Главное правило мастерской – «Все способны!».

Процесс творческого освоения материала, обучение как открытие предполагает несколько иной взгляд на организацию деятельности учащихся в мастерской, которая будет строиться как исследование. Учитель перестает быть всезнающим оракулом, знания приобретаются через личный опыт ребенка, самостоятельное «строительство» знаний возникает на основе критического отношения к существующим сведениям, информации, а также решения творческих задач.

В ходемастерской ученикампредлагаются задания, постепенно подводящие их к осознанию познавательной проблемы и определяющие примерную последовательность движения к ее решению,но каждый участник мастерской ставит для себя собственный, наиболее важный и актуальный на данном этапе саморазвития вопрос, подбирает соответствующие своим личностным особенностям варианты его разрешения.

Занятия в мастерской, как правило, направлены на:

- формирование представлений об окружающих предметах;
- развитие мелкой моторики и сенсорное развитие;
- раскрытие творческих способностей;
- развитие воображения, креативного и логического мышления;
- освоение многообразия изобразительных материалов и техник;
- эстетическое воспитание и развитие художественного вкуса;
- воспитание потребности и умение доводить начатое до конца.

В мастерской каждый ученик проявляет индивидуальный стиль исследовательской, творческой деятельности, строит свой путь к знаниям. Позиция педагога предполагает консультирование школьников, помощь в организации учебной работы и осмыслении осваиваемых способов деятельности. В процессе ведения мастерской созданы условия для выявления проблемы и путей ее решения. Таким образом происходит формирование нового знания, выстроенного на основе личного опыта.

Уникальность мастерской заключается в том, что все могут проявить свои таланты, а главной задачей педагога-мастера является обеспечение сопровождения самостоятельного творческого поиска в рамках мастерской. Атмосфера открытости, доброжелательности, сотворчества; активизация эмоциональной сферы ребенка, обращение к его чувствам, пробуждение у него личной заинтересованности в изучении проблемы позволяет обеспечить связь процессов самообучения и взаимообучения, самовоспитания и взаимовоспитания.

В мастерской исключается официальное оценивание работ ученика, доминирует самооценка через работу в группах и презентацию результатов деятельности.

Так, можно с уверенностью утверждать, что педагогическая технология «Творческая мастерская» способствует развитию креативных способностей учащихся.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2018.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 92 с.
3. Жуганов А.В. Творческая активность личности: содержание, пути формирования и реализации / А. В. Жуганов. - 2-е изд., доп. - Л.: Наука, 1991 г. - 141 с.
4. Козлов В.В. Психология творчества. Свет, сумерки и темная ночь души. – М.: Гала-издательство, 2009. – 45 с.

РАСШИРЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО КРУГОЗОРА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

*Антонова Дария Константиновна
Руководитель Жукова Светлана Сергеевна*

В конце прошлого столетия Россия считалась одной из самых читающих стран мира. Наши бабушки и мамы создавали домашние библиотеки, с упоением читали как классическую, так и научно-популярную литературу, обсуждали, цитировали прочитанные тома. Книга, бесспорно, считалась той ценностью, значение которой сложно переоценить.

Сегодня картина совсем иная. В век интенсивного развития информационных технологий дети почти с рождения погружаются в виртуальный мир и с малолетства осваивают достижения технического прогресса. Как ни печально, в приоритете у ребенка не книжка, а планшет или персональный компьютер.

Сегодня привлечь ребенка к чтению – задача не из легких. Дети мало и неохотно читают, у них отсутствует интерес к литературным произведениям, кругозор узок и часто не выходит за рамки школьной программы, а ведь чтение играет доминирующую роль в образовании и развитии личности ребёнка [2].

Узость читательского кругозора в свою очередь порождает множество иных сложностей, в том числе неумение работать с информацией. А ведь именно информация и умение оперировать ею в наше время играет важную роль в становлении и развитии личности человека. Большой поток информации и отсутствие умений работы с ней, включая обработку и интерпретацию, приводит к трудностям во время учебного процесса. Зачастую дети не умеют должным образом работать с источниками информации даже при поддержке со стороны родителей. Это умение необходимо постоянно развивать и совершенствовать, так как оно является «ключом» к успешному будущему.

Вопросы привлечения ребенка к чтению всегда являлись актуальными для педагогического сообщества, однако сегодня решать их становится все сложнее и сложнее; нелегко эти вопросы решаются и в отношении младшего школьника.

Один из способов решения данного вопроса мы видим в целенаправленной организации внеурочной деятельности. Согласно требованиям ФГОС внеурочная деятельность призвана не только занять свободное время ребенка, но и развивать его познавательную сферу, коммуникативные способности, креативное мышление; повышать общий культурный уровень, расширять кругозор ... [1]

Организация внеурочной работы через проектную деятельность, заявленную в стандартах второго поколения, способствует разрешению вышеперечисленных вопросов и помогает формировать читательские компетенции, которые в свою очередь являются основой развития читательского кругозора.

Несмотря на то что проектная деятельность не является новшеством, этот вид деятельности прижился, к сожалению, не во всех школах, и многие учителя до сих пор его не используют. А жаль, ведь проектная деятельность развивает возможности ученика, его умение работать с источниками информации и, соответственно, приобщает к

исследовательской работе. Внеурочные занятия такого формата предоставляют широкие возможности для развития когнитивной сферы, творчества детей, личностного роста, способствуют развитию речи учащихся, повышают учебную мотивацию, а, главное, воспитывают грамотного читателя [4].

Проектная деятельность, целью которой является расширение читательского кругозора, осуществляется через реализацию ряда задач, но самая главная из них – создать такие условия работы для детей, в которых у них возникала бы потребность в чтении. В свою очередь потребность в чтении должна удовлетворяться, и в таком случае на помощь детям приходит его окружение. Очевидно, что пробудить интерес детей к чтению способны только люди, сами испытывающие радость от общения с книгой. Но не стоит забывать, что не только учитель и школа будут помогать детям развиваться. Для развития активного школьника-читателя следует оказывать всестороннюю поддержку его интересов, поэтому не стоит забывать о среде, которая существенно влияет на весь процесс формирования личности учащегося, и в первую очередь, о семье, в которой ребенок растет.

Совместная работа учителя и родителей позволяет ребенку обрести надежных помощников, демонстрирующих пример любви к книгам и самостоятельному чтению. Единство книжного окружения и книжных интересов детей и родителей – основное условие успешного формирования ребенка-читателя в семье, поэтому необходимо использовать воспитательный потенциал семьи, устанавливать контакты с родителями, оказывать им необходимую помощь [2].

Работа с книгой богата и разнообразна как по форме, так и по содержанию. Долг каждого педагога – научить детей любить книгу, ощущать потребность в ней, понимать её [3]. Поэтому систематическая проектная деятельность как нельзя лучше позволяет формировать у ребенка умения не только работать с различными источниками

информации, но и уметь читать в истинном смысле этого слова, т.е. понимать прочитанное. Ведь от этого во многом зависят и его воспитанность, и умственное развитие.

С целью изучения проблемы и разработки примерных проектов, которые будут апробированы в ходе практики, мы обращались к работам М.П. Воюшиной, специалисту и разработчику методики обучения русскому языку и литературному чтению, которая уделяет особое внимание формированию каждой читательской компетенции, включая расширение читательского кругозора[1]. Методики М.П. Воюшиной применимы и в процессе организации внеурочной деятельности, так как она может быть реализована в любой сфере деятельности и предметной области, не исключая и русский язык, и литературу.

Наш выбор остановился на проектной деятельности; она позволяет осуществить расширение круга чтения младших школьников, так как является преимущественной для осуществления развивающей работы в короткие сроки, согласно И.С. Сергееву, работами которого мы пользовались при изучении теоретических аспектов проблемы исследования [4].

Наша исследовательская работа многоступенчата, и практическая работа начинается с модификации диагностического инструментария и проведения констатирующего эксперимента по исследуемой проблеме, затем организуется проектная деятельность, способствующая решению этой проблемы, затем повторно осуществляется диагностика, по итогам которой производится оценка полученных результатов и подведение итогов проведенного исследования.

Исходя из того, что проектная деятельность включает в себя работу с большим количеством информационных источников, разработанные нами проекты посвящены не одной тематике, а нескольким, чтобы младшие школьники могли поработать с литературой различных жанров и

стилей, могли погрузиться в исследуемую тему и тем самым расширить не только свои знания, но и читательский кругозор.

Для осуществления развивающей работы в сжатые сроки мы решили выбрать краткосрочные проекты, которые точно также позволят получить определенный продукт – результат, благодаря которому мы сможем выявить эффективность проделанной работы. Наше исследование, направленное на формирование и расширение читательского кругозора, помогает решить не только изучаемую проблему, но и в то же время осуществить работу по развитию познавательной сферы младшего школьника, развитию его творческих способностей и развитию личности в целом. Использование проектной деятельности позволяет осуществить комплексное развитие ребенка, поэтому эффективность и актуальность используемого метода работы не требует дополнительных обоснований [4].

В современных школах разработанные нами проекты будут иметь огромную ценность, это обосновывается актуальностью не только самой проблемы, но и метода ее разрешения – проектной деятельностью.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2018., 31 с.
2. Зобнина М.А. Как пробудить у младшего школьника интерес к чтению? // Начальная школа. – 2007. - № 8. – С. 35-43.
3. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева; под ред. М.П. Воюшиной. М.: Академия, 2010. 288 с.
4. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.

ПУТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА С СЕМЬЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Кукса Александр Андреевич
Руководитель Дюдяева Людмила Геннадьевна*

Успешное решение задач воспитания подрастающего поколения возможно только при условии взаимодействия семьи и различных социальных учреждений. Решение этой проблемы становится все более актуальным и востребованным. Для полноценного прохождения процесса обучения и формирования личности ребенка необходим соответствующий микроклимат между педагогами и учащимися, самими учащимися, образовательным учреждением и семьей в целом.

Система дополнительного образования детей является одной из составляющих сферы образования, что определяет необходимость для педагогов дополнительного образования не только учитывать в своей профессиональной деятельности влияние всех факторов, определяющих становление личности, но и по возможности создавать условия для их содержательного партнерства. В этом контексте семья по отношению к учреждению дополнительного образования выступает уже не только как потребитель и социальный заказчик, но и, что очень важно, в роли партнера.

В основе новой концепции взаимодействия семьи и образовательного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Взаимодействие семьи и системы дополнительного образования отличается от взаимодействия семьи и школы. Отношения между учащимися, родителями и педагогами в дополнительном образовании построены на основе свободы выбора.

Но, как правило, большинство родителей не видит необходимости систематически общаться с педагогами дополнительного образования, вследствие чего взаимодействие становится менее эффективным. Отношение родителей к занятиям ребенка в системе дополнительного образования нередко носит парадоксальный характер: с одной стороны – родители заинтересованы в том, чтобы ребенок занимался «полезным делом», с другой стороны, значительная часть родителей проявляет крайне «потребительское отношение» к занятиям.

Сложным является и понимание родителями содержания деятельности детского объединения, его значения в развитии ребенка – к занятиям относятся как чему-то несерьезному, либо сразу рассматривают их как начальную профессиональную подготовку. В тоже время успешное решение задач воспитания возможно только при объединении усилий семьи и других социальных институтов.

Все семьи очень разные, у каждой – свои проблемы и трудности, поэтому невозможно дать готовый ответ на вопрос, как взаимодействовать с семьей. Много зависит от интуиции, мастерства педагога, который должен проанализировать комплекс различных обстоятельств, чтобы принять нужное решение в выборе форм и методов взаимодействия с родителями и ребенком в конкретной ситуации.

Работа с родителями результативна, если строится поэтапно, исходя из следующих принципов:

-доверительность отношений – этот принцип предполагает обеспечение веры родителей в профессиональную компетентность, тактичность и доброжелательность педагогов, их умение понять и помочь в решении проблем семейного воспитания;

-личностная заинтересованность родителей –в своем педагогическом образовании (просвещении) родители должны увидеть личностный смысл, который поможет им правильно строить общение и совместную деятельность с ребенком;

- подход к родителям не как к объектам воспитания, а как к активным субъектам процесса взаимодействия: во-первых, определяя содержание и формы работы, необходимо исходить из того факта, что именно родители для нас являются социальными заказчиками; во-вторых, они для нас не ученики, а партнеры, и мы им помогаем, а не учим воспитывать своих собственных детей, и то, что мы им предлагаем, должно быть интересно и полезно;

- утверждение их самооценности –этот принцип предполагает проявление предельного уважения к каждому родителю, признание его индивидуальности и неповторимости, права на ошибки и заблуждения и отказ от судейской позиции по отношению к ним;

- освобождение родителей от прежних взглядов, установок на воспитание и самого ребенка как на несмышленого малыша, которому надо постоянно подсказывать, помогать, поведением которого надо руководить.

Основные формы взаимодействия с семьей, которые используются в учреждении дополнительного образования, представлены ниже.

1. Знакомство с семьей:

- проведение родительских собраний, на которых разъясняются основные цели и задачи образовательных программ, и подчеркивается важность прямого участия родителей в педагогическом процессе;

- презентация учебной деятельности коллектива;

- анкетирование родителей, чтобы лучше узнать семью ребенка;

- итоговое анкетирование удовлетворенности родителей результатами работы за год.

2. Информирование родителей о ходе образовательного процесса:

- проведение Дней открытых дверей (способ познакомить родителей с содержанием, методами и приемами воспитания и обучения, деятельностью УДО);

- оформление информационных стендов по освещению педагогического процесса;

- проведение индивидуальных и групповых консультаций, собеседований, на которых родителям предоставляется информация об успехах и динамике развития детей, их поведении и проблемах;

- проведение открытых занятий для родителей, во время которых они наблюдают за ребенком, анализируют свои наблюдения, начинают лучше понимать ребенка;

- проведение итогового родительского собрания, на котором подводятся итоги, говорится о достижениях детей, объявляется благодарность активным родителям;

- организация выставок детского творчества;

- наличие в образовательном учреждении собственного сайта предоставляет родителям возможность оперативного получения информации о жизни коллектива, расписании занятий, о проводимых мероприятиях и т.д.;

- разработка памяток для родителей в печатном и электронном виде.

3. Образование родителей:

- организация лектория (школы) для родителей, на который при необходимости приглашаются разные специалисты – психологи, педагоги, врачи;

- проведение педагогом мастер-классов;

- оказание помощи в самообразовании родителей.

4. Совместная деятельность:

- привлечение родителей к участию в конкурсах, слетах, акциях, экспедициях и т.д.;

- привлечение к детской исследовательской и проектной деятельности;

- участие в игровых программах;

- посещение музеев и театров, отдых на природе и т.д.

Основная цель всех форм и видов взаимодействия с семьей – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Таким образом, разнообразные формы работы с родителями дают возможность педагогу познакомиться с семьей и создать условия для формирования партнерских отношений между родителями и детьми. Деятельность педагогов учреждений дополнительного образования и родителей в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками, что позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях и, таким образом, помочь взрослым в понимании индивидуальных особенностей детей, развитии их способностей, формировании ценностных жизненных ориентиров. Педагогам важно установить партнерские отношения с семьей каждого учащегося, создать атмосферу взаимоподдержки и общности интересов. Только совместная деятельность поможет добиться оптимальных результатов в деле воспитания детей.

Список использованной литературы

1. Каргина З.А. Практическое пособие для педагога дополнительного образования. – М.: Школьная Пресса, 2006.
2. Методика и технология работы педагога дополнительного образования: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / В.П. Голованов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

РАЗДЕЛ 2. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Цымбал Вероника Владимировна
Руководитель Мещерякова Елена Николаевна*

В современном мире перед воспитателем стоит крайне важная проблема нравственного воспитания детей дошкольного возраста, и ее острота не ослабеет никогда, так как нравственность в сознании людей составляет основу нашего общества.

В чём смысл понятия «нравственность»? Данный термин берет свое начало от слова нрав. В переводе с латыни слово «нравы» /*moralis*/ означает мораль. «Нравы» — это те эталоны и нормы, которыми руководствуются люди в своем поведении, в своих повседневных поступках [5]. Нравственные качества формируются под воздействием общества. Они не утверждены законодательно. Их необходимо взрастить в ребёнке, начиная с раннего детства.

Дошкольный возраст – это время, когда происходит становление и развитие личности ребенка, формируется его характер. Многие психологи, рассуждая о развитии характера (Л.И. Божович, М.В. Бениаминова, В.С. Мухина, П.Я. Гальперин и др.), выделяют его волевую сторону: определенность, устойчивость, твердость. Но с понятием характера связывают ещё одну важную черту, имеющую особую значимость для выявления ценности всей личности человека. Именно на нравственную сторону указывает Е.А. Аркин: "Ни крепкая воля, ни твердый характер, ни высокий ум сами по себе еще не гарантируют ценности человека как члена общества, как сына или дочери своего народа" [4].

В настоящее время человек все реже следует нравственным нормам в своем поведении. Главным образом, это проявляется в неумении вести себя в обществе, равнодушном отношении и пренебрежении к окружающим. Таких людей принято называть невоспитанными.

Дошкольное детство – небольшой отрезок в жизни человека. Но за это время ребенок приобретает больше, чем за всю последующую жизнь, поэтому не нужно забывать, что в нравственном воспитании главное – это атмосфера, в которой живет ребенок. Он еще не понимает, что значат слова «хорошо» и «плохо». Задача воспитателя состоит в том, чтобы помочь ребенку понять этот удивительный и сложный мир. Дети – это будущее нашей страны.

В нравственном воспитании современных детей появились негативные тенденции: книги заменили экраны телевизоров, компьютеров. Взрослым, имеющим более важные дела, легче посадить ребенка перед экраном телевизора или монитора и включить мультфильм. Но персонажи современных сказок не всегда отличаются наличием моральных ценностей и духовностью. Именно это может привести к искажению представлений детей о нравственности.

Реализация принципов воспитания, изложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, предусматривает учет этнокультурной ситуации развития детей. Огромную роль в воспитании нравственных качеств у ребенка, конечно же, играет знакомство с родным языком, которое нашло своё отражение в русской народной сказке.

«Книга – величайшее достижение культуры, произведение искусства, могучее средство воспитания», – писал отечественный педагог К.Д. Ушинский. [3] А.В. Запорожец, рассматривая важность художественной литературы в воспитании нравственных качеств ребенка, отметил: «Первые шаги, которые делает ребенок на пути понимания художественного произведения, могут оказать существенное влияние на формирование его личности, на его нравственное развитие» [1].

Анализ литературы позволил нам выделить следующие особенности восприятия поведения героев. Детей не устраивают неопределенные ситуации, когда непонятно, кто является носителем хорошей

характеристики, а кто –плохой. Дошкольники сразу стараются выделить положительных героев и, безусловно, принимают их позиции. А ко всем, кто препятствует осуществлению хороших замыслов, относятся резко отрицательно.

Поведение героев произведения для ребенка –это образец, который со временем становится для маленького читателя движущей силой. В дальнейшей жизни ребенок начинает поступать хорошо не потому, что ему так посоветовали взрослые или его за это похвалят, а потому что он по-другому не умеет. Именно поэтому взрослый должен выбирать произведения для чтения ребенку. На каждое произведение взрослые должны смотреть как на окно, через которое будут показывать детям ту или иную сторону жизни. Душа ребенка как белый лист! Всё, что он слышит о нашем мире, он запоминает на всю жизнь.

Из всех фольклорных жанров сказка является наиболее структурированной и более всех других жанров подчиняющейся определенным законам. Слово «сказка» впервые встречается в семнадцатом веке в качестве термина, обозначающего те виды устной прозы, для которых в первую очередь характерен поэтический вымысел. До середины девятнадцатого века в сказках видели одну забаву, достойную низших слоев общества, поэтому сказки, публиковавшиеся в это время для широкой публики, часто переделывались и переименовывались согласно вкусам издателей. Приблизительно в это же время в среде русских литературоведов зреет интерес именно к подлинным русским сказкам как к произведениям, способным стать фундаментом для изучения русского народа, его поэтического творчества. При этом сказки свидетельствуют о гениальной способности народа создать гармоничный образ окружающего мира, отражающий основы человеческого бытия.

Русская народная сказка не дает нравов учений детям, но в ее содержании всегда заложен урок, который они систематически

воспринимают, многократно возвращаясь к тексту сказки. Например, сказка «Маша и медведь» предостерегает, что в лес одним нельзя ходить, так как можно попасть в беду! А уж если так случилось, то не стоит отчаиваться, а нужно стараться найти выход из сложной ситуации. Например, сказки «Теремок», «Зимовье зверей» учат дружить, страх и трусость высмеиваются в сказке «У страха глаза велики», хитрость – в сказках «Лиса и журавль», «Лиса и тетерев», «Лисичка-сестричка и серый волк» и т.д. Трудолюбие в народных сказках всегда подчеркивается и вознаграждается («Хаврошечка», «Мороз Иванович», «Царевна-лягушка»). Мудрость и забота о близких – восхваляется и поощряется («Мужик и медведь», «Как мужик гусей делил», «Лиса и козел», «Бобовое зернышко»).

Произведения устного народного творчества (сказки, пословицы, песенки, потешки) дают возможность окунуться в стихию родного языка. А русская народная сказка оказывает значительное влияние на духовно-нравственное развитие ребенка. В ней ярко выражены положительные и отрицательные черты персонажей. Положительный герой всегда становится победителем, а злодей либо меняется в лучшую сторону, признав свою вину, либо бывает наказан. Слушая сказку, ребенок ассоциирует себя с положительным героем, проживает вместе с ним все события сказки.

Таким образом, читая сказку, ребенок вместе с героем постоянно становится перед выбором между хорошим и плохим, добром и злом, правдой и ложью, любовью и ненавистью, между желанием и долгом. Все это способствует формированию тех качества, которые помогут детям прожить красивую и достойную жизнь. И в этом поможет такой незаменимый инструмент формирования нравственно здоровой личности ребенка, как русская народная сказка.

Список использованной литературы

1. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком - дошкольником литературного произведения: избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 2003. - 66 с.
2. Использование сказки как средства нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Дипломная работа. - [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=651671#1>)
3. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста в современном мире: учебное пособие для студентов. — М.: Изд-во Библиополис, 2001.— 98 с.
4. Сказка - как средство воспитания положительных нравственных качеств в личности дошкольников[Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://lib.convdocs.org/docs/index-104220.html>
5. Слинкова Ю.В. Сказка как средство нравственного воспитания старших дошкольников // Дипломная работа. – 29.10.2012. [Электронный ресурс]

РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Хомутова Екатерина Михайловна
Руководитель Хахулина Галина Эдуардовна*

В дошкольной педагогике и психологии уделялось немалое внимание вопросам развития личности. В наше время активного реформирования дошкольного образования развитию эмоциональной сферы дошкольников не всегда уделяется достаточное внимание, в то время как это является одной из приоритетных задач воспитания.

Большее внимание уделяется интеллектуальному развитию детей, а ведь еще Л. С. Выготский писал о феномене «засушенное сердце»; его высказывание не потеряло своей актуальности и в наши дни. Современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других, поэтому работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, актуальна и важна.

Многие психологи занимались исследованием развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста (Запорожец А.В., Кулагина И.Ю., Минаева В.М., Кошелева А.Д., Неверович Я.З. и др.).

По мнению А.В. Запорожца, в вопросе развития эмоциональной сферы детей очень важным является включение их в совместную деятельность с другими детьми и взрослыми. Эта деятельность поможет пережить, прочувствовать различные эмоциональные состояния.

Разрешение проблем духовно-нравственного воспитания требует поиска наиболее эффективных путей. Великий русский педагог К.Д. Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему, считая, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии. К.Д. Ушинский детально разработал вопрос о педагогическом значении сказок и их психологическом воздействии на ребенка.

Н.Л. Кряжева из всего многообразия художественной литературы выделила лишь русские народные сказки, способствующие развитию эмоциональной сферы малышей. Л.П. Стрелкова характеризует художественные произведения с точки зрения их эмоциональной насыщенности, указывает, что книги, сказки, стихи являются для ребёнка неисчерпаемым источником развития чувств и фантазии.

В.А. Сухомлинский теоретически основал и подтвердил практикой, что «сказка неотъемлема от красоты, способствует развитию эстетических чувств, без которых немислимо благородство души, сердечная чуткость к человеческому несчастью, горю, состраданию. Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем».

С самого раннего возраста сказка входит в жизнь ребенка, сопровождает на протяжении всего дошкольного детства и остается с ним на всю жизнь. Восприятие сказки оказывает сильное воздействие на эмоциональное развитие детей. Русская народная сказка для ребенка – это не просто вымысел, фантазия, это особая реальность, реальность мира чувств. Сказка раздвигает для ребенка рамки обычной жизни, в сказочной форме дошкольники сталкиваются с такими сложными явлениями и

чувствами как жизнь и смерть, любовь и независимость, гнев и сострадание, коварство и отзывчивость и т.д. [4, с. 82]

Как отмечали С. Маршак и К. Чуковский, «ребенок не хочет и не умеет занять позицию стороннего наблюдателя по отношению к описываемым в сказке событиям. Он пытается вмешиваться в события, принять сторону того или иного действующего лица, стремится к реализации целей положительного персонажа не только мысленно, но и действенно».

Огромная роль в развитии и воспитании принадлежит игровой технологии – важнейшему виду детской деятельности. Она является средством развития у детей способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умения ставить себя на место другого человека в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия [6, с. 156].

Использование театрализованных игр позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждая сказка для детей дошкольного возраста всегда имеет нравственную направленность.

Для успешной реализации развития эмоциональной сферы посредством сказки могут использоваться следующие методические приемы:

1) словесные: беседа, объяснения, указания, вопросы, диалог, дискуссия, напоминания, использование художественного слова;

2) наглядные: использование дидактического материала, схем, пиктограмм, ИКТ, картин, картинок, игрушек, природного материала, предметов, показ образца, показ способа действия;

3) практические, игры (театрализованные, подвижные, дидактические, сюжетно-ролевые), тренинги, упражнения, игры на развитие эмоциональной сферы, продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация) [9, с. 130].

Театрализованная деятельность превосходно приучает детей к искусству речевой эмоциональной коммуникации. Это необходимое условие для формирования эмоций и чувств, развития понимания и вербализации эмоциональных состояний детей. В процессе театрализации происходят изменения в эмоциональной сфере, повышается уровень понимания детьми чувств другого человека, что выражается в умении правильно реагировать на эмоциональные состояния окружающих, проявлять эмпатию. Возрастает способность ребёнка познавать и контролировать свои эмоции.

Использование театрализованной деятельности в целях социально-эмоционального развития ребенка становится возможным при выполнении следующих условий:

- единства социально-эмоционального и когнитивного развития;
- насыщения этой деятельности интересным и эмоционально-значимым для детей содержанием;
- постепенности и последовательности ознакомления с разнообразными вербальными и невербальными средствами выразительности;
- наличия интересных и эффективных методов и приемов работы с детьми;
- совместного участия в данном процессе детей и взрослых (педагогов и родителей) [8, с. 6].

Дети дошкольного возраста в силу возрастных особенностей не владеют навыками анализа сказок. Они нуждаются в помощи взрослого, поэтому нужно включать ребенка в различные виды творческой деятельности и использовать следующий пошаговый алгоритм работы над сказками:

1. Ритуал "входа" в сказку.
2. Беседа о прочитанном.
3. Рассматривание иллюстраций.

4. Игры-беседы детей с персонажами.
5. Этюды на выражение эмоций у детей.
6. Игры-драматизации по содержанию сказок.
7. Рисование на сюжет сказки.
8. Ритуал "выхода" из сказки.
9. Установление связи между идеей сказки и жизненным опытом детей.

Главное условие воздействия сказки на ребенка на этапе чтения является эмоциональное отношение взрослого к читаемому произведению. При чтении необходима артистичность, искренность и неподдельность чувств взрослого. Выразительно читая текст, педагог побуждает детей к прочувствованию глубины содержания сказки. Одного лишь прочтения недостаточно, чтобы оценить то, что освоено ребенком в эмоционально-нравственном плане.

Чтобы помочь ребенку глубже почувствовать события и поступки персонажей после прочтения сказки проводятся беседы с детьми по осмыслению прочитанного. Включаются вопросы, которые должны стимулировать эмоциональное отношение ребенка к прочитанному. Главная цель беседы заключается в том, чтобы, побудив ребёнка к диалогу, научить его выражать свои эмоциональные переживания в речи [9, с. 196].

Огромную роль в осмыслении материала как познавательного, так и эмоционального характера, играют иллюстрации в детских книгах, использование ИКТ. Они представляют ребенку наглядный образ ситуации и способствуют пониманию характеристик персонажей. При рассматривании с детьми иллюстраций особое внимание уделяется анализу эмоциональных состояний персонажей, изображенных на картинках, а также умению определять настроение при рассматривании пейзажных картин.

Подводя итоги, можно сказать, что для психического здоровья дошкольника необходима сбалансированность эмоций. Разбалансировка чувств способствует возникновению эмоциональных расстройств, приводящих к отклонению в развитии личности ребёнка, к нарушению у него социальных контактов. Для баланса необходимо понимание дошкольниками своих эмоций, состояния другого человека, эмпатия. Из этого следует, что развитие эмоциональной сферы старших дошкольников – одна из приоритетных задач воспитания.

Список использованной литературы

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы»;
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности, - М.; Воронеж, 1995г
4. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком. Дошкольное воспитание 1998. №9
5. Коротаяева Е. Условия создания эмоционально-развивающей среды дошкольного учреждения // Детский сад от А до Я. №1. 2007 г.
6. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей, - Ярославль. Академия Развития, 1986г. – 208 с.
7. Качество дошкольного образования: интеграция науки и практики // Дошкольное воспитание – 2013. – 362 с.
8. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду, - Москва, ТЦ «Сфера», 2001 год. – 128 с.
9. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. -Москва, АРКТИ, 2001.
10. Широкова, Г. А. Развитие эмоций и чувств детей дошкольного возраста, - Ростов н/Д: Феникс. 2005. - 304 с
11. Эмоциональное развитие дошкольника / Под. Ред. Кошелевой А. Д - М.; Просвещение, 1985г.

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Тюсикова Наталья Викторовна
Руководитель Лунёва Татьяна Владимировна*

В современном, динамично развивающемся мире, наполненном гаджетами, обилием шумов различного характера, мы, взрослые, педагоги, должны уделять пристальное внимание речевому развитию подрастающего поколения. Самое благоприятное время для этого – дошкольное детство.

Развитие и обогащение словаря ещё в дошкольном возрасте- это залог успешной учёбы в дальнейшем, расширение кругозора, богатство в выражении своих мыслей.

Программа по речевому развитию дошкольников, созданная на основе требований ФГОС ДО, включает:

- овладение речью, как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух различных жанров детской литературы. [1]

Как же мы можем добиться усвоения детьми новых слов, обогащения их речи? Мы предлагаем это сделать через русскую народную сказку. Ведь именно сказка одной из первых приходит в жизнь малышей.

Русские народные сказки – это кладёзь мудрости многих поколений. Они как будто погружают ребёнка в иную реальность, туда, где добро всегда побеждает зло, где Иван находит выход из любой ситуации, а лягушка превращается в царевну. Вместе с героями мальчишкам хочется стать более смелыми и находчивыми, а девочкам научиться рукоделию и стать такими же мудрыми и красивыми, как Василиса Премудрая.

Каждая сказка наполнена незнакомыми для ребёнка словами и выражениями «красно солнышко», «честные гости», «скатерть-самобранка», «сахарные уста», «хитрые узоры», «буйна голова». Конечно, ему захочется узнать, почему палаты называют белокаменными, поля чистыми, почему Колобок называется именно колобком, а не просто хлебной лепёшкой.

Дети старшего дошкольного возраста открыты и эмоционально отзывчивы, они всё время стремятся узнать что-то новое, и с помощью такого близкого, понятного и доступного детям и нам инструмента, как сказка, мы можем с лёгкостью заинтересовать их, вовлечь незаметно для них самих в такой нелёгкий, но, несомненно, интересный процесс изучения родного языка.

При каких же условиях поставленная задача будет осуществима? Как включить сказку в повседневную жизнь, но сделать это ненавязчиво и тем самым не оттолкнуть детей от неё?

Мы предполагаем, что использование русских народных сказок в работе с детьми старшего дошкольного возраста будет способствовать развитию словаря детей при следующих условиях:

- при обеспечении условий понимания детьми содержания сказочных текстов;
- при условии, что русские народные сказки будут отобраны адекватно возрасту детей;
- при систематическом включении русских народных сказок в непосредственную образовательную деятельность;
- при создании совместно с детьми наглядных пособий и организации предметной среды по мотивам русских народных сказок.

Соблюдая эти несложные рекомендации, мы сможем не только обогатить словарь старших дошкольников новыми словами и выражениями, научить использовать эпитеты и метафоры, но также поможем развить фантазию, словотворчество и желание видеть в

сказочных персонажах не просто хорошее или плохое, друга или врага, но и отмечать их особенности, определять характеры, прогнозировать дальнейшие события. Русские народные сказки помогут раскрыть дошкольникам меткость и выразительность языка, покажут, как богата родная речь живыми и образными выражениями, юмором.

Авторы Яшина В.И., Алексеева М.М. утверждают, что «ребенок только тогда может освоить значение слова, когда оно будет употребляться в словосочетаниях, предложениях, связном высказывании»[3]. Используйте русские народные сказки чаще, включайте «сказочные» обороты в повседневную жизнь, рисуйте, лепите, ставьте спектакли по любимым сказкам, и дети, подражая взрослым, обязательно почерпнут для себя много нового, дополнят и обогатят свою речь и в конечном итоге станут людьми с широким кругозором и выразительной речью.

Для выявления уровня развития словаря мы предполагаем провести констатирующий эксперимент.

В качестве диагностики для выявления уровня развития словаря у старших дошкольников мы планируем использовать методики В.И. Яшиной («Классификация понятий», «Подбор синонимов», «Подбор определений») и Н.И. Гуткиной.

Эти методики предполагают балльную систему оценивания, где:

- 1 балл – низкий уровень развития словаря;
- 2 балла – средний уровень развития словаря;
- 3 балла – высокий уровень развития словаря.

Взяв за основу результаты диагностики, проведённой в ходе констатирующего эксперимента, выделив сильные и слабые стороны словаря детей, мы сможем выстроить всю последующую работу.

Планируя формирующий эксперимент, мы берём во внимание следующие методы работы:

1. Наглядные:

- рассматривание иллюстраций к русским народным сказкам;
- просмотр мультфильмов по сказкам;

2. Словесные:

- чтение русских народных сказок;
- пересказ понравившегося отрывка по выбору ребёнка;
- рассказ сказки по предложенной иллюстрации;
- словотворчество (придумать новый сказочный атрибут);
- дидактические игры («Подбери картинку», «Закончи предложение», «Придумай продолжение», «Какая сказка?» и т.д.);

3. Практические:

- нарисуй рисунок;
- создание сказочных персонажей или сказочных атрибутов своими руками (аппликация, лепка, конструирование);

- совместно с воспитателем организация театральной постановки по сказке «Крылатый, мохнатый да масляный».

Для работы с детьми нами были выбраны следующие русские народные сказки, рекомендованные к изучению в ДОУ основной общеобразовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой:

«Снегурочка»,

«Волк и лиса» в обр. И.Соколова-Микитова,

«Хаврошечка» в обр. А.Н. Толстого,

«Лиса и кувшин» в обр. О.Капицы,

«Крылатый, мохнатый, да масляный» в обр. И.Карнауховой.

При систематическом применении всех перечисленных методов и приёмов мы сможем добиться положительных результатов, и использование русских народных сказок оправдает себя в процессе формирования словаря старших дошкольников.

Список использованной литературы

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы»;
3. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие. – СПб.: издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2010. – 592с+ цв.вклейка.
4. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. - 352 с.
5. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей. Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеева ; под общ. ред. В.И. Яшиной. – 4 изд., перераб. и доп. – М.; Издательский центр " Академия", 2013. – 448 с.
6. <https://multiurok.ru/blog/konsul-tatsiia-dlia-vozpitateliei-dietskii-fol-klor-kak-sriedstvo-razvitiia-riechi-dietiei-mladshiegho-doshkol-nogho-vozrasta.html>

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Кириллова Мария Сергеевна
Руководитель Лунёва Татьяна Владимировна*

Речевое развитие детей всегда было и будет актуальным, так как речь – основное, что отличает человека от других живых существ.

17 октября 2013 года приказом Министерства образования и науки Российской Федерации был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [2]. В стандарте одним из принципов дошкольного образования указывается «учет этнокультурной ситуации развития детей» [2].

В новой редакции «Федерального Закона об образовании» сказано, что «Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ

начального общего образования» [1]. Решение этих задач невозможно без всестороннего овладения родным языком.

Одним из важнейших факторов развития речи детей всегда было и остается знакомство с художественной литературой. Она развивает мышление и воображение ребенка, обогащает его эмоции, дает прекрасные образцы русского литературного языка. Русские народные сказки – часть великой русской литературы. Они, наряду с потешками, загадками, знакомят детей с красочностью и образностью родного языка.

Сейчас в нашу жизнь возвращается огромный пласт культуры, у людей появляется потребность в изучении истории России, ее традиций. Россияне как будто вспомнили старинную поговорку: «Кто выстрелит в прошлое из пистолета, в того будущее выстрелит из пушки». Поэтому воспитание и обучение детей на основе нашего исторического наследия становится как никогда актуальным. Русские народные сказки подходят для решения этих задач для детей дошкольного возраста, ведь они доступны детскому пониманию, интересны, образны, учат добру.

Цель нашего исследования – теоретическое изучение проблемы развития диалогической речи детей младшего возраста; разработка и апробация конспектов по теме исследования.

Дети младшего возраста не умеют использовать доступные вербальные средства, не устанавливают взаимодействия в ходе диалога, т.е. не умеют слышать, слушать друг друга, не владеют способами построения диалога. Особая роль в работе с детьми младшего возраста по развитию диалогической речи отводится сказкам, т.к. со сказкой дети знакомятся с раннего возраста. Присущая сказкам необычайная простота, яркость, образность, особенность повторно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы позволяют говорить о том, что этот жанр – один из главных в развитии диалогической речи. В этом заключается актуальность выбранной темы.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной и классической естественной формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Поставив перед собой задачу изучения особенностей развития форм связной речи, А.М. Леушина собрала значительный материал относительно детских высказываний при различных задачах и в различных условиях общения. На основании своих материалов А.М. Леушина приходит к заключению, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка. Развитый диалог позволяет ребенку легко входить в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети достигают больших успехов в развитии диалогической речи в условиях социального благополучия, которое подразумевает, что окружающие их взрослые (в первую очередь, семья) относятся к ним с чувством любви и уважения, а также когда взрослые считаются с ребенком, чутко прислушиваясь к его мнению, интересам, потребностям и т.д., когда взрослые не только говорят сами, но и умеют слушать своего ребенка, занимая позицию тактичного собеседника.

Цель нашей экспериментальной работы заключалась в том, чтобы выявить особенности развития диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста, а также возможности обучения их диалогическим умениям с помощью специально подобранных методов и приёмов (на основе материалов русских народных сказок). Практическая часть исследования строилась по следующему плану и осуществлялась в три этапа:

I этап – констатирующая часть.

II этап – формирующая часть.

III этап – контрольная часть (сравнение анализов результатов диагностики).

В нашей экспериментальной работе будут использованы методы первичной и вторичной диагностики особенностей развития диалогической речи младших дошкольников по методике, рекомендованной в пособии Ушаковой О.С. и Струниной Е.М. «Методика развития речи детей дошкольного возраста».

Разработанная методика строится на основе игровой деятельности и ситуативно-делового общения ребёнка со взрослым, так как именно эта форма маскирует тестирующий характер общения. Задания ограничены по времени (не более 20 минут).

Для первичной диагностики нами было проанализировано содержание пособия и отобраны некоторые задания. Например, для выявления у детей знаний русских народных сказок, умения простейшего её пересказа, особенностей диалогического общения будем использовать индивидуальную беседу на тему «Моя любимая сказка».

Вопросы:

1. Какие сказки ты знаешь?
2. Назови свою любимую сказку.
3. Давай вместе расскажем эту сказку.

В результате анализа полученных данных будет составлена характеристика коммуникативных умений детей.

Для оценивания Ушакова О.С. разработала трёхбалльную систему и следующие критерии:

1 балл ставится ребёнку, если он договаривает за проверяющим отдельные слова;

2 балла может получить тот ребёнок, который лишь договаривает фразу, начатую проверяющим, соблюдая логичность и последовательность;

3 балла может получить ребёнок в том случае, если он самостоятельно, соблюдая логичность и последовательность, передаёт содержание текста.

В ходе формирующего этапа исследования будут учтены результаты диагностики, разработаны алгоритмы работы над развитием диалогической речи детей посредством русских народных сказок. На сегодняшнем этапе работы сделано следующее – подобраны:

- 1) русские народные сказки для чтения и рассказывания детям;
- 2) иллюстративный материал к русским народным сказкам;
- 3) материал для игр-драматизаций;
- 4) дидактические игры речевого направления;
- 5) мультфильмы, созданные по русским народным сказкам;
- 6) интерактивные игры по сказкам.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что использование русских народных сказок помогает легко, интересно, без навязчивости обогащать словарный запас ребёнка, развивать его связную речь.

Список использованной литературы

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы»;
3. Комплексные занятия по программе «От рождения до школы» [Текст] /под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М: Мозаика-Синтез, 2014. – 151 с.
4. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста- М., 2009
5. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей. Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И Яшина, М.М. Алексеева; под общ.ред. В.И. Яшиной. – 4 изд., перераб. и доп. – М.; Издательский центр " Академия", 2013. – 448 с.
- 6 <http://s-soln-kuyby.edusite.ru/sveden/files/fe5af069-e524-425d-aad9-55360653e2cb.pdf>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Галкина Кристина Алексеевна
Руководитель Ильченко Наталья Витальевна*

В период дошкольного возраста происходит активное развитие образной речи ребенка, и задача взрослого – педагогически грамотно помочь этому развитию, поскольку происходящие в дошкольном возрасте преобразования имеют важное значение для дальнейшего полноценного развития психики ребенка. [11, с. 348]

Дошкольный возраст является важным периодом для развития речи ребенка. Речь детей тесно связана с характером их деятельности и общения. Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления [9, с. 11].

Важным моментом в развитии речи детей старшего дошкольного возраста является увеличение количества обобщающих слов и рост придаточных предложений. Это свидетельствует о развитии у старших дошкольников отвлеченного мышления. Эти достижения в речевом развитии детей так значительны, что можно говорить не только о формировании фонетики, лексики, грамматики, но и о развитии таких качеств связной речи, как правильность, точность, выразительность [6, с. 31].

В соответствии с ФГОС дошкольного образования, социализация личности дошкольника и его коммуникативное развитие выделены в одну образовательную область «Социально-коммуникативное развитие». Подобное объединение направлений развития ребенка не случайно и закономерно, так как решающим фактором развития личности является социальная среда. И именно она обеспечивает полноценную практику взаимодействия и речевого общения [1, с. 20].

Образная речь – это речь, насыщенная поэтическими средствами (метафорами, сравнениями, эпитетами, антонимами, афоризмами, гиперболами и т.д.), оживляющими при восприятии ее смысла живые образы, эмоции, наглядные картины. Владение образной речью делает

человека самобытным, характеризует его связь с народом и его историческим прошлым, помогает доходчивее донести мысли до слушателей. Образная речь учителя делает его более привлекательным для детей, более интересным собеседником в общении [10, с. 59].

Дети способны более глубоко осмысливать содержание литературного произведения и осознавать некоторые особенности художественной формы, выражающей содержание, поэтому возможность формирования образной речи возникает именно в старшем дошкольном возрасте [5, с. 47].

Важнейшей особенностью словесного творчества старших дошкольников является его взаимодействие с восприятием произведений художественной литературы, которая является неисчерпаемым источником обогащения речи образными средствами. Взаимосвязь этих процессов (восприятия и творчества) исследователи, прежде всего видят в том, что оба вида деятельности требуют специального целенаправленного развития, только тогда они будут влиять на образное восприятие художественного текста и перенос усвоенных знаний в свои сочинения [4, с. 400].

В связи с этим можно обозначить проблему исследования: анализ методов и приемов, способствующих развитию образной речи детей старшего дошкольного возраста (на примере работы с русской народной сказкой).

Исследуя образную речь детей старшего дошкольного возраста, мы определяем, как влияет русская народная сказка на развитие образной речи старших дошкольников. Для этого разрабатываем и апробируем конспекты по теме исследования.

Работа над темой исследования показала, что первоначально нужно проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по развитию образной речи детей старшего дошкольного возраста; выявить эффективность русских народных сказок в развитии образной речи старших дошкольников; выявить первоначальный уровень

развития образной речи детей старшего дошкольного возраста; разработать и апробировать конспекты по теме исследования.

Для выявления первоначального уровня развития образной речи детей старшего дошкольного возраста мы использовали три диагностические методики [7, с. 96]:

Методика №1. Выявление умений использования образных средств языка в повседневном общении.

Методика №2. Выявление умений подбирать к словам антонимы и синонимы.

Методика № 3. Выявление умений подбирать к словам антонимы и синонимы.

Основываясь на результатах констатирующего эксперимента, мы разработали план экспериментальной работы, состоящий из трех этапов:

1 этап – направлен на развитие образной речи детей старшего дошкольного возраста с помощью различных приемов;

2 этап – чтение русских народных сказок;

3 этап – работа над сценарием русских народных сказок.

Каждый последующий этап формирующего эксперимента является логическим продолжением предыдущего. В первую очередь, проводилась работа по развитию образной речи детей старшего дошкольного возраста, которая предполагала использование специальных упражнений, подготавливающих детей к чтению русских народных сказок. На данном этапе взрослый выступает в качестве организатора.

На втором этапе производилось непосредственное использование русских народных сказок для развития образной речи. В этом случае взрослый выступает в качестве координатора.

На третьем этапе дети–участники, взрослый– сценарист. Дети описывали роли сказочных героев русских народных сказок и принимали активное участие в инсценировке русских народных сказок.

Содержание каждого из этапов представлено в таблице 1.

Таблица 1 Содержание этапов формирующего эксперимента

Содержание	1 этап	2 этап	3 этап
Цель этапа	Развитие образной речи посредством чтения литературы	Развитие образной речи с использованием русских народных сказок	Создание положительных эмоций в инсценировке русских народных сказок
Задачи развития	Освоение приемов образной речи, формирование навыков совместной деятельности	Знакомство детей старшего дошкольного возраста с русскими народными сказками	Проигрывание сценария
Используемые материалы	Наглядные пособия, картинки, иллюстрации	Русские народные сказки	Сценарии, костюмы
Участие педагога	Организатор	Координатор	Сценарист
Участие ребенка	Активный участник заданий	Активный участник игр	Актер

Педагогическое сопровождение понимают, как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [3, с. 4].

Необходимо выявить отличие педагогического сопровождения от другого распространенного метода оказания помощи субъектам развития – педагогической поддержки, который, как и педагогическое сопровождение, реализуется в сфере образования и является частью образовательного процесса.

Педагогическая поддержка определяется как деятельность педагога, направленная на оказание оперативной помощи учащимся в решении их проблем для достижения позитивных результатов в обучении (О.С. Газман и др.).

Вначале эксперимента дети были заинтересованы и увлечены выполнением заданий по методикам.

На втором этапе эксперимента использовались русские народные сказки. Слушали дети очень хорошо, внимательно, не перебивали и не препятствовали чтению. После прочтения русских народных сказок был анализ и беседа по прочитанному, где детям удалось высказать свое мнение и поделиться им со всеми, что не исключило спор между детьми.

На третьем этапе эксперимента дети сами стали участниками и героями в инсценировке русских народных сказок. У детей все прекрасно получалось: они вжились в роль и справились со своей задачей.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику развития образной речи старших дошкольников.

Таким образом, можно утверждать, что развитие образной речи детей старшего дошкольного возраста посредством русских народных сказок может быть успешным только при оказании педагогической поддержки, правильном подборе русских народных сказок и постоянного их применения в процессе обучения и в повседневной деятельности.

Нашей работой могут воспользоваться воспитатели ДООУ и родители детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

- 1) Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155)
- 2) Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы
- 3) Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 400 с.
- 4) Гриценко З.А. Ты детям сказку Расскажи... Методика приобщения детей к чтению. – М.: Линка-Пресс. 2009.
- 5) Зими́на И. К. Народная сказка в системе воспитания дошкольников//Дошкольное воспитание. – 2011. - №5.

6) Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Мирошкина М.Н. Методика работы по развитию образной речи у старших дошкольников. Учебно-методическое пособие. Часть 1. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 96 с.

7) Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду. - М.: Просвещение, 2009. –11с.

8) Ушакова О. Развитие речи детей 4-7 лет //Дошк. воспитание. - 2008.-№1.-С.59-66.

9) Четыре тактики педагогической поддержки Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С.

10) Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет. –М.: Просвещение, 2013. –348с

ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Филатова Юлия Игоревна
Руководитель Лунёва Татьяна Владимировна*

ФГОС ДО одной из ведущих задач считает речевое развитие детей дошкольного возраста.Связная речь должна рассматриваться в единстве содержания и формы. В исследованиях Е.И Тихеевой, А.П Усовой, А.М. Леушиной и других педагогов-психологов отмечается, что умение связно говорить развивается лишь при целенаправленном руководстве педагога и путем систематического обучения дошкольников. Каждый ребенок должен научиться в детском саду содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли.

Цель нашего исследования –теоретическое изучение проблемы развития связной речи детей младшего дошкольного возраста; выявление уровней развития связной речи детей; разработка и апробация конспектов различных форм образовательной деятельности с использованием фольклора и учетом возрастных особенностей детей.

Проблема нашего исследования: при каких условиях фольклор будет способствовать развитию связной речи детей младшего дошкольного возраста?

По мнению С. Л. Рубинштейн, связность -это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя».

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

Как было показано в исследованиях А. М. Леушиной, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная.

Многие педагоги и психологи, такие как М.К. Боголюбская, Л.С. Выготский, О.И. Соловьева, А.П. Усова, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина и др.; фольклористы Э.Е. Алексеев, В.Ф. Аникин, А.Ф. Афанасьев, А.Ф. Белоусов, М.А. Булатов и др, определяли важное значение фольклора и народных игр в жизни человека. Фольклорные произведения отражают богатство русского языка: обилие образных слов и оборотов речи, особенности построения сложных и простых предложений способствуют развитию речи детей младшего возраста.

Знакомя детей с разными фольклорными жанрами, мы обогащаем речь детей.

Сказки представляют настоящую сокровищницу народной мудрости, исключительные образцы языка народа. В народном творчестве отображаются и исторически сохраняются присущие народу черты характера, мышления. Через родную песню, сказку, игру, овладевая родным языком, ребенок дошкольного возраста получает первые представления о культуре своего народа.

Для того, чтобы использовать малые фольклорные формы в речевом развитии, воспитатель должен:

- знать уровень развития своих воспитанников;
- научиться владеть художественными средствами;
- обеспечить понимание смыслового содержания народного произведения;
- петь и танцевать;
- использовать элементы артистичности (эмоциональную окраску речи, изменение тембра голоса);
- использовать красочность и богатство зрительных образов;
- применять забавный сюжет;
- больше использовать словесные, наглядные, игровые методы;
- варьировать методические приемы.

Для выявления уровней развития связной речи детей нами были подобраны диагностические методики: к.п.н., доц. О.В.Акуловой, к.п.н., доц.О.Н.Сомковой «Изучение особенностей развития связной речи детей младшего дошкольного возраста».

Задачи:

1. Изучить особенности понимания и смыслового восприятия речи.
2. Выявить умение соотносить слово с картинкой, узнавать изображение по слову.
3. Выявить умение составлять рассказ по сюжетной картинке.

Все задания должны предъявляться детям индивидуально, в игровой форме.

Содержание диагностических заданий и критерии оценки:

Задание 1

Найди на коробке лошадку.

Покажи, где чашка.

Найди на коробке мальчика.

Покажи, где нарисован передник.

Покажи, где цветок.

3 балла – безошибочно и самостоятельно показывает все предметы.

2 балла – допускает 1 – 2 ошибки в выборе предмета или требует повторного названия.

1 балл – выбирает неправильно 3 из 5 предметов.

Задание 2

Воспитатель достаёт из коробки игрушки к сказке «Три медведя».

Разыгрывает сценку, обращает внимание на одежду героев, задаёт вопросы:

- Как ты думаешь, кто это: медведь – папа, мама – медведица или Мишутка?

- Как ты догадался, что это Мишутка? (называет предметы одежды, размер.)

3 балла – слушает внимательно, безошибочно самостоятельно сразу узнаёт медвежонка и обосновывает свой ответ.

2 балла – слушает рассказ, узнаёт медвежонка, но обосновать ответ не может.

1 балл – слушает невнимательно, не понимает задания без дополнительных вопросов и пояснений. Соглашается, что это Мишутка.

Задание 3

Воспитатель показывает ребёнку иллюстрацию к сказке «Три медведя». Задаёт вопросы:

- Кто это?

- Что делает Мишутка?

- Какие игрушки ты видишь у Мишутки: что это? А что это?

3 балла – самостоятельно начинает рассказ по картинке, отвечает на все вопросы, пользуется распространёнными предложениями.

2 балла – отвечает на все вопросы, используя простые предложения из 2-3 слов.

1 балл – отвечает только на 2-3 вопроса, пользуется ситуативной речью(вместо слов – указательные жесты, односложные ответы).

Результаты:

Высокий уровень – 5-9 баллов.

Средний уровень – 3-4 балла.

Низкий уровень – 1-2 балла

Результаты диагностики будут отражены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни развития связной речи детей младшего дошкольного возраста

№п/п	Имя ребёнка	Возраст	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Итог в баллах
1	Миша А	3г. 5мес.	3	2	2	7

На следующем этапе нашей работы мы проанализировали и отобрали произведения русского фольклора, рекомендованные программой дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы и составили «План-программу» работы по развитию связной речи детей с использованием фольклора:

1. Разучивание песенок, потешек («Пальчик-мальчик.», «Зайка, попляши.», «Как у нашего кота.», «Мыши водят хоровод.»).

2. Чтение русских народных сказок, беседа по содержанию сказок, рассматривание иллюстраций («Кот, петух и лиса», обр. М. Боголюбской, «Бычок — черный бочок, белые копытца», обр. М. Булатова, «Теремок», обр. Е. Чарушина, «Волк и козлята», обр. А. Н. Толстого)

3. Использование дидактических игр:

«Курочка – ряба».

Цель: развивать диалогическую речь; знакомить с фольклорным произведением.

«Закончи слово»

Цель: закреплять знание фольклорного произведения, развивать память, диалогическую речь, внимание.

«Подбери картинку к сказке»

Цель: закреплять знание фольклорного произведения, развивать память, речь, внимание.

2. Пересказ сказки «Теремок» с помощью иллюстраций.

Используя фольклор, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы педагога заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения, оказывают положительное влияние на развитие связной речи. У детей улучшается диалогическая и монологическая речь.

Список использованной литературы

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы»;

3. Мониторинг в детском саду. Научно – методическое пособие. – СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2010. – 592с+ цв.вклейка.

4. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей. Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеева ; под общ. ред. В.И. Яшиной. – 4 изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 448 с.

5. <https://multiurok.ru/blog/konsul-tatsiia-dlia-vozpitieliei-dietskii-fol-klor-kak-sriedstvo-razvitiia-riechi-dietiei-mladshiegho-doshkol-nogho-vozrasta.html>

ПРИРОДОВЕДЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Беглова Анна Борисовна
Руководитель Гайворонская Светлана Витальевна*

Закон об образовании Российской Федерации прописывает и конкретизирует цели дошкольного образования, говоря о важности формирования общей культуры личности, отражением которой является родной язык, так как в нем показывается восприятие мира. Поэтому важной задачей развития современного образованного человека является воспитание у ребёнка бережного отношения к богатству родного языка, умение использовать разнообразные языковые средства в своей речи и создавать на их основе собственные сочинения.

Об уровне речевого развития ребенка можно судить по тому, как он строит свои высказывания, насколько интересно, живо, образно он умеет рассказывать, сочинять и владеть богатством родного языка. Образная речь делает ребенка более востребованным в общении для сверстников и взрослых, он становится более интересным собеседником.

Актуальность проблемы исследования определяется необходимостью более глубокого изучения средств развития образной речи, нравственного и эстетического воспитания детей, одним из которых является природоведческая литература.

Целью нашей работы стало теоретическое обоснование использования природоведческой литературы в процессе развития образной речи старших дошкольников; разработка и апробация серии мероприятий с использованием природоведческой литературы.

Практическая значимость работы состоит в разработке конспектов различных форм образовательного процесса с использованием природоведческой литературы.

Образная речь является составной частью культуры речи в широком смысле этого слова. Культура речи – соблюдение норм литературного языка, умение передавать свои мысли, чувства, представления в соответствии с назначением и целью высказывания, а также содержательно, грамматически правильно, точно и выразительно. Высокий уровень речевой культуры включает такие признаки, как богатство, точность и выразительность.

Богатство речи предполагает большой объём словарного запаса, понимание и уместное употребление в речи слов и словосочетаний, разнообразие используемых языковых средств. Выразительность речи – это её эмоциональная насыщенность, богатство языковых средств, их разнообразие. По своей выразительности она может быть яркой, энергичной и, наоборот, вялой, бедной.

Образная речь – это речь, насыщенная поэтическими средствами, оживляющими при восприятии ее смысла живые образы, эмоции, наглядные картины. Образная речь богата метафорами, сравнениями, эпитетами, афоризмами, гиперболами, символами и т.д.

Исследования психологов (Д.Б. Эльконин, А.Н. Гвоздев, Л.С. Выготский и др.) и методистов (О.С. Ушакова, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, А.М. Бородич, М.М. Алексеева, В.И. Яшина и др.) показали, что у старших дошкольников при соответствующем обучении, развивается смысловая сторона речи: появляются обобщающие слова, синонимы, антонимы, оттенки значений слов, происходит выбор точных, подходящих выражений, употребление слов в разных значениях (прямых и переносных), использование прилагательных, эпитетов. Мышление и восприятие старших дошкольников находятся на таком уровне, который

позволяет им выделять из художественного текста средства выразительности.

Как отмечают Н.Ф. Виноградова, З.А. Гриценко, Л.М. Гурович и др., природоведческая литература – это литературные произведения, в которых раскрывается мир природы. [3, с. 48]. Писатели-природоведы знакомят детей с окружающей действительностью, используя жанры познавательной сказки и реалистического рассказа. Особенность природоведческой литературы заключается в том, что в ней научное соединяется с художественным. Познавательная по содержанию и занимательная по форме разножанровая природоведческая литература представляет для ребенка огромный интерес.

Для природоведческой литературы характерна лаконичность, динамика, разнообразные средства выразительности. Она дает дошкольнику прекрасные образцы русского литературного языка.

Речь становится образной, непосредственной и живой, если у ребёнка воспитывается интерес к языковому богатству, развивается умение использовать в речи самые разнообразные выразительные средства. Для этого на каждом занятии по ознакомлению с природоведческой литературой должны ставиться задачи формирования эмоционально-образного восприятия произведений различных жанров, развития чуткости к выразительным средствам языка, умения воспроизводить эти средства в своем творчестве и повседневной жизни.

В процессе работы с текстами художественных произведений и с помощью специальных упражнений, творческих заданий на основе литературного материала речь детей обогащается образными средствами.

Заключение: Использование природоведческой литературы имеет большой потенциал в развитии образной речи старших дошкольников, эстетическом и нравственном воспитании, развитии личности в целом.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808 "Об утверждении Основ государственной культурной политики"

3. Терентьева Л. И. Роль детской литературы в экологическом образовании и воспитании дошкольников [Электронный ресурс]: современное дошкольное образование. / Л. И. Терентьева. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-detskoj-literatury-v-ekologicheskom-obrazovanii-i-vospitanii-doshkolnikov>

4. Гасанова Р.Х. Развитие образной речи детей дошкольного возраста средствами художественной литературы [Текст]: методическое пособие / Р. Х. Гасанова – Уфа: ИРО РБ, 2015. – 92 с.

5. Груздева М.В. Особенности развития образной речи у детей дошкольного возраста [Текст] / М. В. Груздева // Царскосельские чтения. – 2015. № 19. Т. 2. – С. 31-35.

6. <https://didacts.ru/termin/obraznaja-rech.html>

7. <https://culture.wikireading.ru/44282>

ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

*Яковлева Наталья Борисовна
Руководитель Шабурова Елена Сергеевна*

Исследования И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, В.П. Бехтерева и других показали исключительную роль движений двигательного-кинестетического анализатора в развитии речи и мышления и доказали, что первой доминирующей врожденной формой деятельности является двигательная. И.М. Сеченов в своих работах отмечал, что «ко всем ощущениям примешивается мышечное чувство: можно смотреть, не слушая, и слушать, не глядя, можно вдыхать запах, не глядя и не слушая, но ничего нельзя сделать без движения. Мышечные ощущения, возникающие при действиях с предметом, усиливают все другие ощущения и помогают связать их в единое целое [1, с. 130].

Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как внимание, мышление, оптико-пространственное

восприятие (координация), воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь [1, с. 128].

Вся жизнь ребенка требует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы в разнообразных бытовых и учебных действиях. Развитие мелкой моторики рук продолжается весь дошкольный возраст.

Младший дошкольный возраст характеризуется высокой интенсивностью физического и психического развития. Повышается активность ребенка, усиливается ее целенаправленность; более разнообразными и координированными становятся движения, в том числе и мелкая моторика руки [3, с. 56].

Чтобы помочь ребенку лучше овладеть своими движениями, важно создать активную подготовительную среду, предложить разнообразные способы и приемы, способствующие развитию координации и совершенствованию двигательных навыков.

Важной для развития мелкой моторики детей являются изобразительная деятельность. Она сочетает в себе рисование, лепку, аппликацию, пластилинографию.

Пластилинография – нетрадиционная техника лепки, которая выражается в «рисовании» пластилином более или менее выпуклых по объему (барельефных) изображений на горизонтальной поверхности [4, с. 18].

Занятия пластилинографией дисциплинируют, воспитывают усидчивость, ответственность, аккуратность, бережное отношение к предметам и материалу; позволяют детям испытать свои возможности и проявить конструктивные, изобразительные и творческие способности [3, с. 81].

При лепке картин учитываются особенности работы с пластилином. Для получения нужного оттенка можно соединять пластилин различных цветов и сортов. В зависимости от замысла фактура мазков может

напомянуть шелк, стекло или керамику, выглядеть шероховатой или рельефной.

Главным при работе над пластилинографией является атмосфера творчества, непринужденности, которая дает ребенку радость открытий и самостоятельность для создания детьми оригинальных образов [2, с. 22].

Занятия пластилинографией способствуют:

- развитию внимания, памяти, мышления, творческих способностей;
- развитию восприятия, пространственной ориентации, сенсомоторной координации детей;
- развитию умелости рук, укреплению силы рук, подготовке руки к освоению письма;
- формированию различных способов и приемов техники пластилиновой живописи: мять, комкать, скручивать в комки и т.д.

Виды пластилинографии:

1. Прямая пластилинография – изображение лепной картины на горизонтальной поверхности.

В данной технике работают в основном все дети, начиная с раннего возраста. Для раннего возраста можно подготовить контурный рисунок более простой, без мелких деталей, а в старшем возрасте дети могут нанести самостоятельно более сложные композиции, с мелкими деталями. Рисунок заполняется более мягким пластилином, например, восковым. Он хорошо размазывается и прекрасно смешивается. Такую технику нужно выполнять на листе плотного картона, но в таком случае необходимо предварительно оклеить поверхность скотчем. Размазывать пластилин по картону лучше всего руками, так как материал под давлением ложится ровным слоем на поверхность, таким образом достигается эффект мазка масляными красками.

2. Обратная пластилинография – изображение лепной картины с обратной стороны прозрачной поверхности или витражная.

Данный вид пластилинографии используется на стекле, изображение получается с другой стороны, поэтому называется обратная пластилинография. Так как на стекле детям дошкольного возраста работать нельзя, можно использовать пластик или оргстекло.

3. Модульная пластилинография – изображение лепной картины с использованием различных элементов – валиков, шариков, дисков. Техника с использованием различных приемов лепки.

4. Мозаичная пластилинография – изображение лепной картины с помощью шариков из пластилина.

Такая техника наиболее простая, так как элементы все одинаковые – пластилиновые шарики. Необходимо лишь красиво сочетать цвета и аккуратно заполнить пространство, не выходя за контур.

5. Контурная пластилинография – изображение предмета при помощи жгутиков.

Данная техника больше подходит для старшего возраста, так как требует усидчивости и кропотливой работы. Контурный рисунок заполняется жгутиками, которые предварительно раскатываются самим ребенком или заранее готовятся воспитателем.

6. Многослойная пластилинография – объемное изображение лепной картины с последовательным нанесением нескольких слоев.

7. Фактурная пластилинография - изображение больших участков картины на горизонтальной поверхности с более выпуклым изображением (барельеф, горельеф, контррельеф) [5, с. 12].

Главное значение занятий по пластилинографии состоит в том, что она способствует развитию тонких движений пальцев и всей руки в целом. Во время занятий пластилинографией ребенок:

- развивает умелость рук, укрепляют их силу. Движения рук становятся более согласованными, а движения пальцев дифференцируются (этому способствует мышечная нагрузка на них);

- учится самостоятельно осуществлять движения, контролируя их силу, длительность, направленность и др;
- когда малыш вдавливает различные мелкие детали в пластилин, происходит развитие пинцетного хватания, т.е. захват мелкого предмета двумя пальцами или щепотью;
- развивает координацию движений обеих рук;
- рисуя пластилином, постепенно подготавливает руку к освоению такого сложного навыка, как письмо [6, с. 61].

Список использованной литературы

1. Давыдова Г. Н. Пластилинография. Анималистическая живопись. – М.Издательство «Скрипторий», 2007.
2. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. - М.: Педагогика, 2010.
3. Новиковская О.А. Ум на кончиках пальцев. – Изд.: Аст; Сова, 2006.
4. Орен Р. Лепка из пластилина: развиваем моторику рук. Издательство Махаон. 2010.
5. Чернова Е. В. Пластилиновые картины. Изд.: Феникс. 2006.
6. Шкицкая И. О. Пластилиновые картины. Изд. Феникс. 2009.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНАХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

*Смирнова Ирина Александровна
Руководитель Шабурова Елена Сергеевна*

На современном этапе развития общества нет ни одной страны в мире, где бы ни осознавалось особое значение периода первых лет жизни человека для становления его личности в последующие годы. Наше государство на современном этапе уделяет достаточно большое внимание изменениям в дошкольном образовании. Об этом свидетельствует введенный в действие в 2013 году Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

С точки зрения формирования представлений о сенсорных эталонах детей младшего возраста, наиболее широкие возможности имеют такие области как «художественно-эстетическое развитие» и «познавательное развитие».

Также в соответствии с действующими федеральными государственными требованиями (ФГТ, Приказ № 655 от 23 ноября 2009 г.) в программе нового поколения «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой отдельным разделом в содержании образовательной области «Познание» представлено «Сенсорное развитие», которое направлено на формирование у детей всех возрастных групп познавательных интересов и на их интеллектуальное развитие.

Изобразительная деятельность имеет большое значение для всестороннего развития и воспитания детей дошкольного возраста. Она способствует эстетическому, умственному, нравственному воспитанию, расширяет кругозор, глубоко волнует ребенка, вызывает эмоции [2, с. 5].

Изобразительная деятельность тесно связана с сенсорным воспитанием. Формирование представлений о предметах требует усвоения знаний об их свойствах и качествах, форме, цвете, величине, положении в пространстве. Дети определяют и называют эти свойства, сравнивают эти предметы, находят сходства и различия, то есть производят умственные действия [3, с. 160].

Ребенок в жизни сталкивается с многообразием форм, красок и других свойств предметов, в частности игрушек и предметов домашнего обихода. Знакомится он и с произведениями искусства – музыкой, живописью, скульптурой. И конечно, каждый ребенок даже без целенаправленного воспитания воспринимает все это. Но если усвоение происходит стихийно, без разумного педагогического руководства взрослых, оно нередко оказывается поверхностным, неполноценным.

Здесьи приходит на помощь сенсорное воспитание – целенаправленные педагогические воздействия [1, с. 14].

С.А. Козлова, Т.А. Куликова дают такое определение. Сенсорное воспитание – целенаправленные педагогические воздействия, обеспечивающие формирование чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятия [5, с. 142].

Запорожец А.В., определяя цель сенсорного воспитания, указывает, что оно направлено на формирование у ребенка процессов ощущения, восприятия, наглядного представления и т.д. [1, с. 6].

Венгер Л.А. понимает под сенсорным воспитанием последовательное планомерное ознакомление ребенка с сенсорной культурой человека[1, с. 5].

По Поддьякову Н.Н., сенсорное воспитание означает целенаправленное совершенствование, развитие у детей сенсорных способностей (ощущений, восприятий, представлений) [5, с. 143].

А.П. Усова, А.В. Запорожец, Н.П. Сакулина, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин, Венгер Л. А., Пилюгина Э.Г. и другие считают, что сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира. Они выделяют следующие задачи в сенсорном воспитании детей:

На первом году жизни это обогащение ребенка впечатлениями. Следует создать для малыша условия, чтобы он мог следить за движущимися яркими игрушками, хватать предметы разной формы и величины.

На втором-третьем году жизни дети должны научиться выделять цвет, форму и величину как особые признаки предметов, накапливать представления об основных разновидностях цвета и формы и об отношении между двумя предметами по величине.

Начиная с четвертого года жизни у детей формируют сенсорные эталоны: устойчивые, закрепленные в речи представления о цветах, геометрических фигурах и отношениях по величине между несколькими

предметами. Позднее следует знакомить их с оттенками цвета, с вариантами геометрических фигур и с отношениями по величине, возникающими между элементами ряда, состоящего из большего количества предметов.

Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению все более сложных глазомерных действий.

Наконец, в качестве особой задачи выступает необходимость развивать у детей аналитическое восприятие: умение разбираться в сочетаниях цветов, расчленять форму предметов, выделять отдельные измерения величины [4, с. 12].

В области развития восприятия цвета были предложены разные пути развития.

Ф. Фребель в свое время разработал методику развития восприятия у младенца с первых дней его жизни. Он советовал родителям подвешивать над колыбелью ребенка предметы разной геометрической формы (Ф. Фребель называл их «дары»: шар, куб, цилиндр), меняя их цвет, величину, высоту над колыбелью. Он менял расстояние так, чтобы ребенок начинал тянуться к предметам рукой, доставать их, схватывать, ощупывать [5, с. 89].

Группа отечественных психологов и педагогов (А.П. Усова, А.В. Запорожец, Н.П. Сакулина, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин и др.) в своих исследованиях пришли к выводу о том, что сенсорное воспитание в дошкольном возрасте осуществляется через доступные детям виды изобразительной деятельности – рисование, лепку, аппликацию, конструирование. Именно эти виды деятельности создают благоприятные условия для формирования сенсорных способностей, связанных с познанием пространственных и цветовых свойств предметов.

Знакомство ребенка с цветом начинается с беспорядочных каракуль, штрихов, пятен. Ребенок еще не может удержать кисть и делает первые рисунки пальцем, ладошкой. Эти занятия способствуют накоплению цветового опыта. В этот период детей привлекают наиболее яркие и чистые цвета. Уже на третьем году жизни детей привлекает не только процесс закрашивания, но восприятия пятна. Лист бумаги, закрашенный в какой-либо цвет, воспринимается как единый образ. Ассоциативный рисунок отличается от первых каракуль тем, что ребенок может дать характеристику цвета и высказывает свое отношение к нему.

В младшей группе детского сада дети (3 – 4 лет) учатся узнавать все цвета, запоминают их названия. Полученные представления о цветах они применяют при выполнении заданий, требующих определения цвета различных предметов и элементарного обобщения предметов по признаку цвета (группировки одного и того же цвета). Дети впервые знакомятся также и с сочетаниями цветов – с тем, что цвета могут «подходить» или «не подходить» друг к другу [1, с. 28].

По мнению А.Г. Урунтаевой, значение сенсорного воспитания состоит в том, что оно:

- является основой для интеллектуального развития;
- упорядочивает хаотичные представления ребенка, полученные при взаимодействии с внешним миром;
- развивает наблюдательность;
- готовит к реальной жизни;
- позитивно влияет на эстетическое чувство;
- является основой для развития воображения;
- развивает внимание;
- дает ребенку возможность овладеть новыми способами предметно-познавательной деятельности;
- обеспечивает усвоение сенсорных эталонов;
- обеспечивает освоение навыков учебной деятельности;

- влияет на расширение словарного запаса ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод, что художественная деятельность является важным видом продуктивной деятельности младшего дошкольника, которая развивает способности детей, дает представления детям о сенсорных эталонах.

Изобразительная деятельность дошкольников включает в себе большие потенциальные возможности сенсорного развития ребенка. Однако эти возможности могут быть реализованы лишь тогда, когда дети будут постепенно овладевать этой деятельностью в соответствии с возрастными особенностями.

Главная задача – найти пути оптимизации деятельности с целью увеличения ее влияния на сенсорное воспитание ребенка, развитие его способностей и творческого потенциала.

Список использованной литературы

1. Венгер Л. А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры. - М.: Просвещение, 2008.
2. Ветлугина Н.А. Общие вопросы художественного творчества ребенка. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлугиной. - М.: Педагогика, 2002.
3. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. - М.: Академия, 2010.
4. Ремезова, А. Р. «Играем с цветом» / А.Р. Ремезова - М. : Школьная Пресса, 2005.
5. Усова, А. П. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника/ А. П. Усова // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду- М., Просвещение, 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ЦВЕТА У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ ПО МОТИВАМ ГОРОДЕЦКОЙ РОСПИСИ

*Фёдорова Елена Владимировна
Руководитель Капустникова Валентина Николаевна*

Дошкольный возраст – важнейший этап развития и воспитания личности. Это период приобщения ребёнка к познанию окружающего мира, период его начальной социализации. Цвет – одна из первых характеристик, которую различают дети. Цвет наряду со звуком является языком природы, языком чувств, и как ничто другое насыщает детское восприятие.

Знакомство с цветом помогает ребёнку полнее и тоньше воспринимать предметы и явления окружающего мира, играет важную роль в эстетическом и сенсорном развитии. В свою очередь, эстетическое и сенсорное развитие становится базой для развития художественных способностей.

Развитие чувства цвета – узкая область в сенсорном воспитании детей, однако, необыкновенно значимая. Формируя и развивая у ребенка восприятие бесконечного множества цветов в природе, мы развиваем вслед за восприятием память, мышление, воображение, речь.

Впервые специальному исследованию цвета в дошкольной педагогике была посвящена работа Е.А. Флериной «Изобразительное творчество детей дошкольного возраста». Было установлено, что на первых этапах работы детей с изобразительными материалами каждый новый цвет краски воспринимается ими как большая эстетическая ценность. Но, научившись смешивать краски и получать новые оттенки и цвета, ребенок уже не может и не желает ограничиваться одним цветом, а тяготеет к их разнообразию.

Е.А. Флериная подчеркивала, что педагоги при обучении дошкольников обязательно должны учитывать эмоциональный характер цветового решения. Ведь цвет выступает для ребенка как средство выражения его эмоционального состояния (красная елка, потому что праздничная, красивая).

В своих работах по сенсорному воспитанию Е.А.Флериная выделила такую особенность детского восприятия, которая заключается в том, что

дети в окружающем мире воспринимают, в первую очередь, цвет и только потом форму. Цвет непосредственно привлекает ребенка.

Признавая большое значение цвета для ребенка, необходимо обогащать его представления, развивать чувство цвета в процессе обучения изобразительной деятельности, в обыденной жизни ребенка.

Крупный ученый и исследователь детского творчества Н.П. Сакулина в своих работах также освещает вопрос эмоционального восприятия цвета рисунка. «Педагогическая задача заключается в том, – пишет Н.П. Сакулина, – чтобы все полнее раскрыть перед детьми многоцветность окружающей их действительности, учить видеть эту многоцветность, понимать и любить красоту в жизни».

В полной мере эту возможность нам дает использование Городецкой росписи для развития чувства цвета старших дошкольников. Произведения народного искусства всегда просты по форме, ясны по замыслу, поэтому они очень легко воспринимаются детьми. Важно выбирать из большого богатства изобразительного русского народного искусства то, что наиболее легко воспринимается маленькими детьми.

Знакомство детей с различными видами народного декоративно-прикладного искусства поможет научить их воспринимать прекрасное и доброе, познакомит с народными традициями, заложит основы эстетического воспитания. Богатая палитра росписи не имеет предела, хотя при этом изделия Городецких мастеров отличаются огромной культурой цвета.

Для работы по формированию чувства цвета при знакомстве с Городецкой росписью мы использовали следующие методы и приёмы:

1. Наглядные методы и приёмы: показ предмета, показ образца, показ способа действия, наблюдение, сравнение объектов, выявление характерной цветовой гаммы.

2. Словесные методы и приемы: использование художественного слова, рассказ педагога, объяснение, уточнение, пояснение, вопросы, слова-названия цвета, развернутая словесная оценка, поощрение.

3. Практические и игровые методы и приёмы: элементы сюрпризности, обследование предмета, сопряженные (совместные) действия, игры.

4. Изобразительная деятельность: смешивание красок на палитре для получения нужных оттенков, рисование простых элементов, рисование сложных элементов, создание самостоятельной композиции по заданной теме.

Учитывая все это, можно сделать вывод, что эффективность формирования чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста достигается при создании системы работы. Наиболее успешна в этом плане проектная деятельность, включающая специально разработанную последовательность занятий, направленных на развитие чувства цвета в разных видах изобразительной деятельности. Целенаправленный отбор и изготовление пособий для работы с детьми, использование дидактических игр на занятиях по изобразительной деятельности и в свободное от занятий время, в том числе и созданных вместе с детьми, экспериментальная деятельность, рассматривание иллюстраций и репродукций, эстетическое оформление среды, использование детских работ в оформлении дошкольного учреждения, просветительская работа с семьями воспитанников – вот те средства, которые помогут в работе.

Своей проект мы назвали «Городецкая ярмарка».

Важнейшим условием результативности формирования чувства цвета у детей выступает готовность педагога к этому виду деятельности. Приобретая опыт видения многоцветия мира, ребенок получает определенный эмоциональный тонус. Он способен радоваться многообразию цветов, восхищаться ими. Благодаря этому его эстетическое восприятие расширяется, обогащается палитра изобразительных средств,

с помощью которых он сможет более тонко выразить свои чувства и отношение в процессе создания изображения.

Хорошо развитое восприятие цветов может в дальнейшем проявляться у ребёнка в виде наблюдательности, его способности подмечать особенности предметов и явлений. И в дальнейшем, в процессе обучения в школе, восприятие будет совершенствоваться, оттачиваться в согласованной работе с мышлением, воображением и речью.

Осознанное, целенаправленное восприятие цвета не является врожденным качеством. Только мы, взрослые, можем помочь детям увидеть мир красок, уловить все разнообразие цветовых тонов, сформировать устойчивый зрительный образ цвета и подарить им радость от созерцания красоты окружающего мира.

Список использованной литературы

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации № Развитие образования» на 2013-2020 годы»
3. Алексахин Н. Постичь цветовую гармонию сердцем и умом. Ознакомление с культурой цвета на занятиях по изобразительному искусству/ Н. Алексахин // Дошкольное воспитание, 1998. - № 3. - С.23-27.
4. Венгер Л.А., Венев И. Д. // Развитие восприятия цвета в дошкольном возрасте 2006. - 64 с.
5. Дидактические игры на занятиях по изобразительной деятельности // Воспитатель, 2008 - №12, - С.56-60.
6. Железняков В. Цвет и контраст. - М.: ВГИК, 2000. - 157 с.
7. Комарова Т.С., Размылова А.В. Цвет в детском изобразительном творчестве. - М.: Педагогическое общество России, 2007. – 144с.
8. Мальцева Р.А. Изостудия в детском саду/ Р.А. Мальцева // Воспитатель, 2008 - №3, - С.76-79.
9. Моисеева Л.А. Мир искусства/ Л.А. Моисеева // Воспитатель, 2008 - №9, - С.84-85.
10. Русакова Т. Г. Комплекс педагогических методов и приемов формирования основ цветовосприятия у детей старшего дошкольного возраста. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. - 168 с.

ЭЛЕМЕНТЫ ЖОСТОВСКОЙ РОСПИСИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЦВЕТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Загрудная Полина Владимировна
Руководитель Яндовская Елена Владимировна*

Одна из первых характеристик окружающего мира, которую воспринимают дети, - это цвет. Развитие чувства цвета как умения выделять, называть различные цвета и оттенки, умение группировать их по разным признакам, умение видеть и понимать гармонию, настроение цветовых соотношений в природе и живописи играет важную роль в эстетическом и сенсорном развитии ребенка. В свою очередь, эстетическое развитие способствует благоприятному психическому развитию ребенка, развитию его художественных способностей.

Об актуальности данного вопроса свидетельствует Федеральный государственный образовательный стандарт, в статье 2.6 которого указано: «Познавательное развитие предполагает формирование представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере)» [1; с. 11].

Развитие цветового восприятия – одна из важных педагогических проблем, требующих разрешения как на теоретическом, так и на практическом уровне. Цвет как свойство предметов и явлений познается детьми через восприятие. Процесс восприятия и передачи цвета детьми изучали многие исследователи детского изобразительного творчества, психологи и педагоги, такие как Ф.Фребель, Т.С.Комарова, Л.А.Венгер, Н.П.Сакулина и др.

Необходимым условием построения современной системы эстетического воспитания и развития эстетической культуры личности является обращение к народному искусству в педагогической работе с детьми [2, с. 3].

Важность развития декоративного рисования у дошкольников отмечены в работах О.А. Соломенниковой, Т.С. Комаровой, Ю.В.Максимова, Г.Н. Пантелеева, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флёриной, А.А. Грибовской, Т.Я. Шпикаловой, В.В. Гавриловой, Л.А. Артемьевой и других.

Говоря о народном искусстве, Н.П. Сакулина пишет: «Народное декоративное искусство отвечает интересам детей старшего дошкольного возраста, даёт богатую пищу их художественному восприятию, содействует развитию их эстетических переживаний и первых эстетических суждений» [3, с. 17].

Е.А. Флёрина одной из первых выступила за активное использование народного искусства для развития детского творчества, считая, что в процессе занятия дети приобретают навыки и умения, необходимые для создания декоративных узоров [3, с. 14] Эмоциональный язык искусства – самый легкий, верный и доступный мостик от души народа к душе ребенка. Вот почему в отечественной педагогике с давних времен проповедуется главный принцип: воспитывать детей в семье и в детском саду на искусстве близком, родном, искусстве того края, где живет человек.

В декоративном рисовании развитие чувства цвета выделяется как важная задача. Цвет в расписном орнаменте тесно связан с композицией, в узоре они неотделимы друг от друга. Овладеть всеми возможностями цветовых сочетаний дети дошкольного возраста, естественно, не могут, хотя чувство цвета начинает развиваться еще в преддошкольном возрасте. Задача использования цвета в декоративном рисовании усложняется в каждой группе, начиная с наиболее ярких, контрастных сочетаний и кончая оттенками теплых и холодных цветов в разных сочетаниях.

На основании вышеизложенного, выявлена проблема нашего исследования: проанализировать, какое влияние оказывают элементы жостовской росписи на развитие чувства цвета старших дошкольников.

Таким образом, была определена цель исследования: изучение влияния элементов жостовской росписи на развитие чувства цвета старших дошкольников.

Нами была поставлена задача опытно-экспериментальной работы: выявить начальный уровень развития чувства цвета старших дошкольников.

Наше исследование по плану будет состоять из теоретической и практической частей. В практической части планируется проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. Констатирующий и контрольный будут проведены с помощью педагогических диагностик Башаевой Т.В. и Чередниковой Т.В.

Мы разрабатываем серию конспектов по теме исследования (интегрированных с образовательной областью «познавательное развитие»).

Также планируется обширная индивидуальная и подгрупповая работа по ознакомлению детей с народным промыслом деревни Жостово Московской области России посредством показа предметов быта, виртуальных экскурсий, презентаций, творческого конкурса рисунков, выставки, коллективной художественной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что наша разработка, направленная на развитие чувства цвета старших дошкольников, может быть использована педагогами ДОУ в их практической деятельности.

Исследование будет проводиться на базе ДОУ ЦРР № 60 Красносельского района Санкт-Петербурга с детьми подготовительной группы. Возраст детей – 7 лет.

Мы предполагаем, что использование элементов жостовской росписи будет способствовать развитию чувства цвета старших дошкольников.

Список использованной литературы

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования/ Центр педагогического образования- Москва 2014- с.11.

2. Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования: учеб. пособие / Т.С. Комарова. – М.: Педагогическое общество России, 2007.– 176 с.

3. Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. - М.: МИРОС, 2001.—208 с. Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fsavelevva.ucoz.ru%2FPed_soprov%2Fpedagogicheskaja_podderzhka-jusfin-mikhajlova.docx&name=pedagogicheskaja_podderzhka-jusfin-mikhajlova.docx&lang=ru&c=587ed064dc7e&page=3

4. Чусовская А.Н. Программа и методические материалы по художественному творчеству детей 5-7 лет / А.Н. Чусовская; под ред. О.А. Соломенниковой. – М.: АРКТИ, 2013. – 144 с.

ПОРТРЕТНАЯ ЖИВОПИСЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РИСУНКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Веретельникова Екатерина Сергеевна
Руководитель Зелинская Елена Александровна*

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (в том числе изобразительного), формирование элементарных представлений о видах искусства; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (в том числе изобразительной) [3].

Содержание психолого-педагогической работы в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» для детей старшей группы включает дальнейшее формирование интереса к живописи; развитие эстетического восприятия произведений искусства, формирование умения выделять их выразительные средства; обучение умению соотносить художественный образ и средства выразительности, характеризующие его; продолжение знакомства с жанрами

изобразительного искусства; формирование умения выделять и использовать в своей изобразительной деятельности средства выразительности [4, с. 105].

Детские рисунки показывают, что ребенок способен отразить в них свое мироощущение, они вызывают эмоциональную реакцию, и именно поэтому их можно назвать выразительными [1].

Особенности овладения детьми дошкольного возраста изобразительными и выразительными средствами рисунка были предметом исследований как педагогов, так и психологов, начиная с конца XIX – начала XX века до настоящего времени, в нашей стране и за рубежом. Многие исследователи отмечали огромную роль в развитии детского изобразительного творчества наблюдений, приемов обследования форм, пропорций, цвета предметов для выразительной передачи их в рисунке, метода словесного воссоздания образа перед рисованием, овладения детьми техникой рисунка, использования поэтических произведений, привлечение родителей к творческо-образовательному процессу [2].

Такие педагоги, как Н.Н. Волков, В.А. Езикеева, Т.С. Комарова, Н.М. Зубарева, Р.П. Чуднова и другие, рекомендовали использовать произведения изобразительного искусства (живопись, графику) как средство формирования выразительного образа в детском рисунке.

Однако для обучения детей умению воспринимать художественно-образный язык изобразительного искусства, умению отыскивать собственные способы выразительной передачи образа в рисунке на основе знаний о художественных средствах живописи необходимо создавать специальные условия.

Целью представленного исследования является изучение теоретических основ вопроса ознакомления с портретным жанром старших дошкольников и практическая разработка и апробация педагогических условий формирования выразительности рисунка старших дошкольников

в ходе образовательной деятельности по ознакомлению с портретным жанром.

Портретная живопись – один из самых трудных и значительных жанров в изобразительном искусстве. Это не просто изображение реального конкретного человека, а сложное изучение психологии человеческой личности, внутреннего мира, сущности характера, неповторимости облика. Использовать портретную живопись необходимо как средство развития у детей "человековидения", то есть понимание состояния другого человека.

Понимание портрета требует от детей определенного социального опыта, знаний как о самом человеке, его эмоционально-нравственных проявлениях, взаимоотношениях с обществом, так и об изобразительном искусстве, его языке, способах создания художественных образов. Исследования психологов позволяют установить, что портрет как жанр живописи доступен эстетическому восприятию детей уже с 4 лет.

Недостаточный уровень сформированности представлений детей о средствах выразительности портретной живописи был подтвержден результатами анализа детских творческих работ в старшей группе детского сада № 62 Кировского района Санкт-Петербурга (декабрь 2017).

В практической части исследования описаны условия обучения детей умению воспринимать художественно-образный язык изобразительного искусства, умения отыскивать собственные способы выразительной передачи образа в рисунке на основе знаний о художественных средствах живописи. В основе работы лежит ознакомление детей с картинами русских художников-портретистов 19-20 века, представленными в Государственном Русском музее.

Реализация практической части исследования на практике будет способствовать успешному решению задач художественно-эстетической образовательной области образовательной программы ДОУ.

Список использованной литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17.10.2013 г.: Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>

2. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 1999.- 344с.

3 Курочкина Н.А. О портретной живописи – детям. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. - 112 с.

4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.

СЮЖЕТНАЯ АППЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

*Сазонова Любовь Анатольевна
Руководитель Иванова Наталия Витальевна*

Ответственность – один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств. Его называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Специфика сюжетной аппликации дает возможность решать задачи всех образовательных областей для всестороннего развития дошкольника.

Актуальность научного исследования связана с тем, что ответственность как ведущее нравственное качество личности представляет собой стержень характера человека, поэтому его формированию необходимо уделять значительное внимание.

Сегодня недостаточно научно-методических работ, которые помогали бы педагогам на методическом уровне формировать представление ответственности у детей старшего дошкольного возраста в условиях современного дошкольного образования. Так как сюжетная аппликация влияет на всестороннее развитие и воспитание дошкольника,

то исследование «Сюжетная аппликация как средство формирования ответственности старшего дошкольника» с применением различных материалов, поэтапного подхода к развитию умений аппликации, а также целенаправленная систематическая работа по формированию ответственности у детей дошкольного возраста всегда будет интересна и актуальна.

Несмотря на множество работ, посвященных изучению становления ответственности личности, как отечественных (Л.И. Божович, З.Н. Борисова, В.А. Горбачева, Л.И. Дементий, К.А. Климова, В.С. Мухина, В.П. Прядеин и др.), так и зарубежных ученых (Л. Колберг, Ж. Пиаже, Дж. Роттер, Ф. Хайдер и др.), вопрос о формировании данного качества личности в дошкольном возрасте остается нерешенным в педагогической науке. На необходимость специального изучения данной проблемы указывается в исследованиях Маргариты Викторовны Матюхиной и Светланы Георгиевны Яриковой.

По их мнению, в качестве основных критериев проявления ответственности могут выступать: умение выполнять требования педагога сразу и до конца; умение планировать и организовывать свою деятельность; умение проявить самостоятельность; умение дать нравственную оценку своего поведения и поведения товарищей; проявление положительного отношения к деятельности и требованиям педагога, получение удовлетворения от преодоления трудностей в деятельности; применение волевых усилий при выполнении задания.

Исходя из этого, целью нашего исследования является изучение основ формирования ответственности старшего дошкольника; определение роли сюжетной аппликации в формировании ответственности старшего дошкольника; теоретическое обоснование возможности использования сюжетной аппликации в педагогическом сопровождении для формирования ответственности у дошкольников.

Ответственность, как один из важнейших социальных навыков, можно развивать, а при его отсутствии – воспитать. Как любой навык, навык ответственности нуждается во внешней поддержке и в умении (готовности) человека учиться – как на своих, так и на чужих ошибках. Ответственным не рождаются, ответственным становятся. Любая способность развивается в процессе тренировки, поэтому ответственность развивается тогда, когда человек так или иначе берет или на него возлагают ответственность.

Психолого-педагогические взгляды формирования ответственности сводятся к тому, что не надо перегружать ребенка ответственностью, но в то же время нельзя отступать перед нежеланием ребенка взрослеть и брать на себя дополнительные нагрузки.

Психологи и педагоги единогласно рекомендуют при формировании ответственности у дошкольника набраться терпения и действовать, используя в воспитательном процессе позитив и максимум фантазии. Сюжетная аппликация даёт широкие возможности в этом направлении. Эффективное воспитание в ребенке ответственности при занятиях сюжетной аппликацией возможно при соблюдении следующих условий:

- как можно чаще советоваться с ребенком и давать ему возможность выбирать;
- проверять и контролировать выполнение поручений, чаще хвалить и выделять положительный результат;
- поручая что-либо, помнить, что однообразная деятельность может быстро наскучить ребенку и он потеряет интерес, поэтому задания необходимо вносить в сюжет, элементы игры.

Исходя из проведенных исследований, можно сделать вывод, что образовательная деятельность в области сюжетной аппликации будет способствовать формированию ответственности старшего дошкольника при следующих условиях:

- соблюдение основных принципов и тактики педагогической поддержки;

- последовательное усложнение способов изображения и технических приемов аппликации;

- использование для аппликации разнообразного материала.

В заключение отметим, что использование педагогом методикдиагностического обследования «Самооценка волевых качеств» и «Задание с пятницы на понедельник» М.В.Матюхиной и С.Г. Яриковой способствует более эффективному формированию ответственности у дошкольника.

Список использованной литературы

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы»;

3. Теоретико-методологические основы учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. Сборник научных трудов /ВГПИ. - Волгоград, 1984. – 564 с.

4. Иванова Т.Ф., Изучение и формирование ответственности у младших школьников.: дис. / Иванова Т.Ф. -: 2006. – 126 с.

5. Данилова В.В. «Формирование ответственности младших школьников во внеучебной деятельности» 30.05.2013 <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2013/05/30/formirovanie-otvetstvennosti-mladshikh-shkolnikov-vo>

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Савушкина Алена Сергеевна
Руководитель Казак Наталья Михайловна*

Стремительное развитие информационных технологий в XXI веке привело к тому, что длительное погружение в медиа-пространство стало

неотъемлемой частью жизни современного ребенка. В связи с этим возникла проблема неконтролируемого контакта детей с потоком медиапри отсутствии педагогического сопровождения.

Согласно результатам социологического исследования, проведенного А.А.Немирич в апреле 2011 года, наиболее предпочтительным видом медиа для обучения и воспитания детей дошкольного возраста является мультипликационный фильм [3].

Мультипликационный фильм, когда он выступает как произведение искусства, создаваемое в соответствии с особенностями ситуации развития ребенка в данном возрасте, обладает высоким воспитательным потенциалом. Сюжеты мультфильмов и образы персонажей могут являться трансляторами нравственных норм и ценностей. Содержание некоторых мультфильмов обращает внимание детей на серьезные проблемы, несущие в себе моральный смысл и глубокие переживания. Весь этот нравственно-развивающий потенциал мультфильма может быть использован в системе нравственного воспитания дошкольников, поскольку рассматриваемый возрастной период характеризуется интенсивным становлением нравственных установок и чувств.

Вместе с тем, как отмечают эксперты, в настоящее время достаточно высок риск выхода на экраны мультфильмов, не соответствующих эстетическим и нравственным эталонам, пропагандирующих ложные идеалы, являющихся источником детской агрессии, страхов и деформации личности. За поверхностной веселостью, развлекательностью скрываются антинравственные стереотипы поведения, размытые цели и ориентиры. Несмотря на то что в большинстве случаев данный вид медиа-продукции действует бессистемно, неорганизованно, хаотично, он оказывает сильное влияние на нравственное становление личности дошкольника, занимая значимое место в общей системе факторов его социализации.

Становится ясным, что без педагогического осмысления данной ситуации некоторые стороны развития детей дошкольного возраста могут

стать неуправляемыми и бесконтрольными. Более того, если брать во внимание аспект положительного воздействия мультфильма, то при отсутствии педагогического сопровождения мы теряем возможность сделать данный процесс эффективным фактором социализации.

В соответствии с обозначенной проблемой мы поставили следующие задачи:

1) Выделить критерии отбора мультипликационных фильмов для решения задач нравственного воспитания детей 5–7 лет;

2) Исследовать возможности процесса педагогического сопровождения контакта ребенка с мультфильмом.

3) Проанализировать научные подходы к проблеме исследования, обосновать содержание и сущность понятий «нравственное воспитание», «нравственное поведение».

4) Выявить особенности и первоначальный уровень развития нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста при использовании мультипликационных фильмов в соответствии с программными требованиями.

5) Разработать и апробировать фильмотеку по воспитанию нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста.

6) Определить эффективность педагогических условий по развитию познавательной активности.

В силу возрастных особенностей дошкольник не в состоянии критически относиться к увиденному. Восприятию ребенка данного возраста свойственны наивно-реалистический характер и фрагментарность, в то время как педагогическое сопровождение вносит в детское восприятие осознанность, вербальность и способствует адекватной интерпретации художественных образов [2].

В качестве критериев отбора мультфильмов с точки зрения их пригодности для использования как средства нравственного воспитания детей мы предположительно выделили следующие аспекты:

– эмоциональную насыщенность и богатство нравственной проблематики мультфильма;

– соответствие структуры текстов возможностям детского восприятия и понимания, соотнесенность их с детским опытом и пережитыми событиями;

– динамизм фильма, остроту и экспрессивное развитие сюжета, увлекающие ребенка события, побуждающие к мысленно чувственному включению в ситуацию фильма и одновременно ставящие перед нравственными проблемами, ситуациями выбора и принятия решения;

– красочность, оригинальность, экспрессивность и индивидуальность представления героев, запоминающийся характер их образов, яркость и эстетичность проявления их характерологических черт;

– убедительную демонстрацию полезных привычек, благородных поступков, идей дружбы, единения и взаимопомощи, пробуждающих включение механизма идентификации с героем.

Мы предполагаем, что мультипликационный фильм может выступать как средство нравственного воспитания ребенка дошкольного возраста, если при его просмотре, восприятии, обсуждении со сверстниками и взрослыми возникают условия для усвоения нравственных представлений, понятий, норм, отношений, оценок и привычек[1].

Большую сложность для детей 5–7 лет составляет оценка содержания сюжета мультфильма в силу возрастных особенностей его восприятия. Для разрешения этой трудности необходимо использовать интерактивные приемы (когда ребенок должен оценить поведение героя: согласиться или поспорить с автором сюжета; объяснить причины неправильных, по его мнению, поступков героя; поддержать героя, посочувствовать ему или же оправдать его).

Различие реакций детей на подобные ситуации позволило сделать предположение о зависимости степени влияния мультфильма на ребенка от уровня активности и избирательности юного зрителя в

моментвосприятия происходящего на экране. Обращая внимание ребенка на ту или иную проблемную ситуацию, несущую нравственный смысл, мы пытались помочь дошкольнику разобраться в том, каким нормам морали соответствует поступок, какие правила поведения нарушает (выполняет) герой, проявление каких нравственных (безнравственных) качеств является решающим в той или иной ситуации.

Использование данного приема сопровождалось анализом содержания высказываний детей, оценкой того, насколько они понимают нравственные смыслы и ценности; легко ли ребенок может перенять нравственные поступки, конфликты, коллизии.

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что привосприятии мультфильма в сферу внимания детей с различными уровнями интеллектуального и эмоционального развития попадают, соответственно, различные по степени выраженности, эмоциональной насыщенности фрагменты фильма. [4].

Список использованной литературы

1. Гундорова И.В. Проблема «телевидение и дети» в вопросах и ответах / детский сад от а до я. 2010. № 2. С. 133–141.
2. Корепанова М.В., Сигитова И.А., Поликарпова А.О. [и др.]. Технологии комплексного подхода к социально-личностному развитию дошкольников / Начальная школа плюс до и После. 2012. № 6. С. 7–12.
3. Немирич А.А. дошкольное медиаобразование в России: анализ мнений экспертов / дистанционное и виртуальное обучение. 2012. № 3. С. 25–33.
4. Смирнова Е.О. особенности общения с дошкольниками. М. : Академия, 2000.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Грошева Алина Сергеевна
Руководитель Мокрогуз Елена Дмитриевна*

Познавательная активность представляет собой уникальную черту личности, в которой заложена предрасположенность человека к развитию и познанию. Начиная генетически проявляться достаточно рано, она может развиваться в разной степени или же сойти на нет в зависимости от окружающих ребенка условий.

В основе познавательной активности младших дошкольников – природный интерес, желание заполнить пробелы в процессе познания мира, найти необходимые ответы на интересующие вопросы, главными из которых становятся: «как?», «зачем?» и «почему?».

Что же представляет познавательная активность? Само слово «активность» происходит от латинского «actus», обозначающего действие. А.Н. Леонтьев отмечает, что активность представляет собой понятие, указывающее на способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних и внутренних раздражителей [1, с. 4].

В основе познавательной активности, по мнению Л.С. Выготского, М.А. Данилова, Е.С. Орловой, С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной, находится свойство человека познавать окружающий мир, причем не только в связи с биологической и социальной ориентировкой в окружающей действительности, но также и в субъективном отношении к миру, стремлении постичь его многообразие, осознать причинно-следственные связи событий и явлений, их противоречивость и закономерность.

Т.И. Шамова, рассматривая особенности развития детей в младшем дошкольном возрасте, приходит к выводу, что познавательная активность – это деятельное состояние, проявляющееся в отношении ребенка к предметам и процессам осуществляемой деятельности [3].

И.С. Морозова и И.С. Штепина под познавательной активностью младших дошкольников понимают «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 желание ребенка к процессу обучения, выполнение индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности взрослых и других детей» [2, с. 163].

Понятие «познавательная активность» тесно связано с понятием «познавательный интерес» и может рассматриваться как действия, направленные на его удовлетворение.

Познавательный интерес представляет собой направленность на предметы и явления окружающего мира, он определяет мотивы, стремления, жизненные и социальные установки. В основе интереса, как известно, лежит ориентировочно-исследовательский рефлекс, который представляет собой «реакцию организма на любые изменения во внешней среде, которые приводят кору больших полушарий в деятельное состояние» [4, с. 37]. Данный физиологический механизм является необходимым условием развития познавательной активности.

В младшем дошкольном возрасте познавательная активность развивается параллельно с усвоением речи и активно отражается в словотворчестве. Успешность развития познавательной активности может зависеть как от чисто биологических и психических свойств личности (темперамента, характера), так и от внешних социальных условий.

Познавательное развитие непосредственно влияет на общее развитие ребенка, воздействуя на интеллектуальные, личностные качества, оно закладывает фундамент будущей личности, отношение к сверстникам, взрослым, окружающему миру.

Можно выделить такие особенности познавательной активности детей младшего дошкольного возраста, как интерес к элементам творчества, желание углубить свои знания, заинтересованное слушание, самостоятельный поиск ответов на существующие вопросы, усвоение

разных способов познания и дальнейшее применение их в различных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Леонтьев. А.Н. Актуальные проблемы развития психики ребенка // Вопросы детской психологии (дошкольный возраст). М.; Л., 1948. Вып. 14. С. 3–9.
2. Морозова И.С., Степина И.С. Познавательная активность младших дошкольников // Теория и практика общественного развития. - 2012, № 12. – 162-165.
3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1982.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – Фортуна, М., 2013. – 207с.

ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Смирнова Анастасия Сергеевна
Руководитель Московских Нина Сергеевна*

На современном этапе дошкольного образования становятся актуальными проблемы поиска и разработки психолого-педагогических оснований феномена экологической культуры. Равновесие и гармония в отношениях «Человек – Природа» могут иметь решающее значение в процессе воспитания у дошкольников экологической культуры. Многие исследователи и педагоги связывают с понятием экологической культуры единение человека с природой, гармоничное слияние социальных нужд и потребностей людей с нормальным существованием и развитием среды.

Философ, писатель и мыслитель эпохи Просвещения Ж.-Ж. Руссо, создатель теории свободного воспитания, поднимает вопросы природосообразности воспитания. Французский мыслитель был создателем теории естественного воспитания, особое значение придавал воспитанию человека на лоне природы. Природу он считал важным условием нравственного и экологического воспитания.

В философско-этическом учении Л.Н. Толстого отражена проблема человека как части природы. В трактате «О жизни» мы можем найти упоминание о том, что человек является частью природы, а природа – частью человека. В отличие от Ж.-Ж. Руссо Л.Н. Толстой принцип природосообразного воспитания личности возвел до уровня единой основы педагогической системы. Русский мыслитель и философ практиковал учебные экскурсии и прогулки, где рассказывал детям о старых соснах и могучем дубе, говорил о них, как о близких друзьях. В Яснополянской школе взгляды Л. Н. Толстого на взаимоотношение человека и природы нашли свое отражение в «беседах из естественных наук». Природе

отводилось значительное место в обучении и воспитании детей, многие занятия проводились вне класса, на природе. Экскурсии отличались увлекательностью, сопровождались эмоциональным настроением, воспитывали наблюдательность и любовь к природе.

Основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский считал природу могущественным агентом в воспитании. Им была создана система естествознания для дошкольников. На основе наглядности природы возможно научить созерцать, думать и логически мыслить. Такое положение расширяет содержание воспитания и обучения детей до школы.

В.А. Сухомлинский не раз обращал внимание на значение природы в воспитании подрастающего поколения. Учение педагога неотделимо от природы, что рождает творчество. В.А. Сухомлинский призывал не связывать крылья детской фантазии, чередовать однообразные занятия с прогулкой, рисованием, игрой и живой беседой. В работе «Школа под синим небом» педагог-новатор не раз подчеркивает силу природы. Например, при объяснении слова «луг» В. А. Сухомлинский с детьми выходил на луг, садился в тени у дерева и предлагал наблюдать за облаками, насекомыми, животными и птицами. Дети слушали «музыку» луга, а потом рисовали своим воображением.

В теории и практике дошкольного воспитания педагог-практик Е.Н. Водовозова впервые определила ряд явлений и предметов природы, с которыми следует знакомить ребенка при организации наблюдений во время прогулок и экскурсий. Педагогом разработана программа ознакомления дошкольников с природой с учетом возрастных особенностей. При проведении прогулок и экскурсий Е.Н. Водовозова рекомендовала обращать внимание на живописные картины природы.

Е.И. Тихеева в работе «Дошкольное воспитание и детский сад» предлагает осуществить одно из требований Ж.-Ж.Руссо и К.Д. Ушинского – воспитывать детей среди природы, учить их наблюдать эту природу.

Обращаясь к работам Л.К. Шлегер, мы еще раз подтверждаем необходимость проведения с детьми дошкольного возраста экскурсий и прогулок в природу, способствующих расширению кругозора. Заслугой Л.К. Шлегер является создание комплекса бесед с дошкольниками природоведческого содержания.

Таким образом, подводя итог ретроспективному анализу взглядов исследователей, можно выделить общие взгляды на понимание экологической культуры в рамках образовательного процесса. Все они отмечают, что важным моментом является процесс единения ребенка с природой, гармоничное слияние социальных нужд и потребностей с нормальным существованием и развитием среды.

Дошкольный возраст по праву можно считать сензитивным периодом, который характеризуется формированием у ребенка осознанного отношения к окружающему миру. По мнению В. Стаценко, Г. Петрова, в данный период ребенок выделяет себя из окружающей среды, начинает преодолевать в своем мироощущении расстояние от «Я-Природа» до «Я и Природа». [4, с.14]

Рассмотрим три уровня развития экологической культуры, представленные И. В. Цветковой: [5, с. 221 –233]

1 уровень. Любование природой, желание посредством слова выражать свое отношение к наиболее ярким и необычным явлениям природы (цветущий сад, краски осеннего неба, закат солнца и т.д.)

2 уровень. Предполагает наблюдение, переживание и осмысление увиденного и услышанного в природе.

3 уровень. Осознание и отображение в деятельности принципа рачительного отношения к природе, ее ресурсам. Происходит укрепление стремления сохранить красоту природы и приумножить природные богатства.

Говоря об уровнях экологической культуры, следует выделить некоторые приемы в работе с детьми дошкольного возраста:

- беседы по ходу любования природой на прогулках и экскурсиях;
- произведения устного народного творчества, литературы, музыки, живописи и других видов искусства;
- праздники, соревнования на лоне природы;
- продуктивная деятельность: передача своих чувств в доступных видах творчества (придумывание рассказов, рисование, создание гербариев, коллективные творческие работы и др.);
- использование и создание моделей;
- опыты и эксперименты в природе;
- интеграция видов деятельности;
- составление правил поведения в природе.

Г.И. Чемоданова, Г.Ю. Федякина эффективным развитием экологической культуры считают сочетание психолого-педагогических приемов и методов, которые позволят продвинуться в личностном развитии. [6, с. 248-250.] Движущей силой, по мнению авторов, выступает экокультурный дисбаланс в отношениях индивида с окружающей средой, на ликвидацию которого направлены экскурсии в природу. Остановимся на принципах реализации воспитательного потенциала учебных экскурсий:

1. Целостность в развитии личности (одновременное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную сферы психики).
2. Учет возрастных и индивидуальных особенностей развития личности.
3. Преемственность в воспитании экологической культуры детей (дошкольный возраст – младший школьный возраст).
4. Этничность (изучение экологического отношения народа).
5. Субъектность (воспитанник – активный участник экологической деятельности).
6. Учёт возможностей родного края.

7. Повышение общей и собственной экологической культуры педагогов и родителей.

При всем многообразии достижений классиков отечественной педагогики в сфере изучения связи природы и воспитания подрастающего поколения, мы столкнулись с проблемой недостаточного внимания к экологическому воспитанию и формированию экологической культуры дошкольников на современном этапе обучения.

С. Николаева и Н. Рыжова отмечают факт «отсутствия» природы в документе ФГОС ДО, игнорирование направления экологического образования [2, с. 4-12]. Педагоги-исследователи предлагают рассматривать экологическое образование как основу образования для устойчивого развития, связанного с интеграцией детской деятельности, поддержкой детской инициативы и самостоятельности.

С. Николаева, Н. Рыжова отмечают несовершенство и противоречие требований СанПиНа, направленных на изъятие природных объектов из воспитательно-образовательного пространства детского сада. При решении проблем гигиенического нормирования, по мнению авторов, не следует игнорировать мнение широкой педагогической общественности, ведущих специалистов в области дошкольного образования том, что природа нужна всем, ее должно быть много везде, без нее невозможно нормальное развитие современного человека. Таким образом, поднимаемая проблема имеет государственное значение и требует скорейшего решения с участием педагогов и ученых.

Говоря о формировании экологической культуры, необходимо упомянуть о необходимости взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей. Следует продумывать работу с родителями с включением совместных пеших прогулок и экскурсий. Необходимо поднимать вопрос использования богатств, которые так щедро нам предлагает природа, для воспитания детей. Организация прогулок и экскурсий предоставляет детям много новых впечатлений,

формирует интерес к окружающей природе, дарит много счастливых минут.

Подводя итог, еще раз подчеркнем значение экскурсий в развитии экологической культуры дошкольников. При общении с природой в естественных условиях ребенок получает непосредственные впечатления от природы. Такие впечатления являются необходимым условием воспитания у детей интереса и любви к родной природе, развития наблюдательности и любознательности, и обеспечивают физическое и художественное развитие детей.

Используемая литература:

1. Гончарова Е. В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: Курс лекций для студентов высших педагогических учебных заведений. - Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. – 326 с.

2. Николаева С. Экологическое образование для устойчивого развития. / С. Николаева, Н. Рыжова// Дошкольное воспитание – 2018. – №1. –С. 4 – 12.

3. Серебрякова Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте [Текст]: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Т.А. Серебрякова. – М.: Академия,2006. – 208с.

4. Стаценко В. Некоторые подходы к экологическому воспитанию младших школьников. / В. Стаценко, Г. Петрова// Начальная школа, 2001. - №7. – С. 13 – 19.

5. Цветкова И. В. Экология для начальной школы. Игры и проекты. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 270 с.

6. Чемоданова Г. И. Теоретические основы экологической культуры. / Г. И. Чемоданова, Г. Ю. Федякина // Вектор науки ТГУ. – 2012. - №3(10). – С. 248 – 250.

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Скородумова Дарья Константиновна
Руководитель Павлова Марина Николаевна*

Дошкольный возраст характеризуется активным и неравномерным развитием координационных способностей, что обусловлено естественным ростом ребенка и соответствующим развитием систем и функций его организма, поэтому задачей педагога является помощь этому развитию, поскольку происходящие в дошкольном возрасте преобразования имеют важное значение для дальнейшего полноценного развития психики ребенка. [3, с. 348]

Старший дошкольный возраст является важным периодом для развития координации ребенка. Одной из задач физического воспитания является развитие двигательной функции и умение управлять своими движениями. Двигательно-координационные способности оказывают существенное влияние и на умственное развитие ребенка. [4, с. 807]

Важными составляющими в развитии координационных способностей детей старшего дошкольного возраста являются: ритмическая музыка, способствующая настройке организма на определенный темп, повышающая его работоспособность, отдаляющая наступление утомления; танцы, дающие возможность значительно улучшить координацию движений, развить и поддержать волевую и эмоциональную сферу ребенка, помогающие развить эластичность, пластичность и гибкость мышц; правильный подбор музыкального сопровождения, улучшающий качество движений, придающий им выразительность и положительно влияющий на эмоциональное состояние детей, развитие координации движений, слуха и музыкальной памяти. Таким образом, развитие координации движения у дошкольников имеет огромное значение, так как согласованная работа мышц тела является условием его нормального роста и развития [5, с.66].

Во ФГОС ДО определены целевые ориентиры в области «Физическое развитие»: у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями; может контролировать свои движения и управлять ими [1, с. 20].

Поскольку координационные способности это способность целесообразно координировать движения (согласовывать, соподчинять, организовывать их в единое целое) при построении и воспроизведении новых двигательных действий, а также способность перестраивать координацию движений, при необходимости изменять параметры освоенного действия или при переключении на иное действие в соответствии с требованиями меняющихся условий, –современное общество рассматривает физическую культуру как основное средство воспитания всесторонне развитой и социально активной личности.[2, с. 59]

Развитие двигательной функции имеет огромное значение для развития координационных способностей, так как значительное воздействие обеспечивают двигательно-координационные способности, которые одновременно оказывают существенное влияние и на умственное развитие ребенка.

Координационные способности рассматривают как ведущую функцию моторного развития детей дошкольного возраста: во-первых, это способность целесообразно строить двигательные акты; во-вторых, способность преобразовывать выработанные формы действий или переключаться от одних действий к другим в соответствии с требованиями изменяющихся условий. [6, с. 88]

В связи с этим можно обозначить проблему исследования – при каких условиях музыкально-ритмические комплексы будут оказывать влияние на развитие координационных способностей детей старшего дошкольного возраста?

Исследуя координационные способности детей старшего дошкольного возраста, мы определяем, как влияют музыкально-ритмические комплексы на развитие координационных способностей старших дошкольников. Используя в основе музыкально-ритмические комплексы, мы разрабатываем и апробируем специальные комплексы в развитии координационных способностей старших дошкольников.

В первую очередь нужно обосновать актуальность использования музыкально-ритмических комплексов в развитии координационных способностей детей старшего дошкольного возраста; определить уровень развития координационных способностей детей старшего дошкольного возраста; составить и апробировать музыкально-ритмические комплексы на развитие координационных способностей детей старшего дошкольного возраста; выявить эффективность использования музыкально-ритмических комплексов в процессе развития координационных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Наши методические разработки могут быть использованы инструкторами по физической культуре и воспитателями ДОУ.

Исходя из того, что дети в старшем дошкольном возрасте способны достичь высокого уровня развития физических качеств, выявим возможности использования музыкально-ритмических комплексов как средства развития координационных способностей у старших дошкольников.

Для выявления первоначального уровня развития координационных способностей детей старшего дошкольного возраста, мы использовали диагностику Ляха В.И. [8, с.50]

В диагностику исследования вошли тесты, позволяющие определять умения комбинировать двигательные действия, изменять направление движения, выполнять привычные действия с усложнением добавочным действием.

Основываясь на результатах констатирующего эксперимента, мы разработали план формирующего эксперимента и определили задачи исследования: ознакомление с музыкально-ритмическими комплексами; развитие координационных способностей детей старшего дошкольного возраста с помощью различных упражнений; выполнение ритмических комплексов под музыку.

Мы планируем проводить работу по развитию координационных способностей детей старшего дошкольного возраста, используя педагогическую поддержку с учетом индивидуального уровня развития координационных способностей детей, путем включения музыкально-ритмических комплексов в различные виды деятельности в течение дня, внесения в содержание физкультурных занятий музыкально-ритмических комплексов, направленных на развитие координационных способностей детей старшего дошкольного возраста.

По итогам исследования предполагаем, что уровень координационных способностей повысится.

Одним из условий развития координационных способностей является педагогическое сопровождение, которое понимают как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [3, с.4]. Необходимо отметить отличие педагогического сопровождения от другого распространенного метода оказания помощи субъектам развития – педагогической поддержки, который, как и педагогическое сопровождение, реализуется в сфере образования и является частью образовательного процесса. Педагогическая поддержка определяется как деятельность педагога, направленная на оказание оперативной помощи учащимся в решении их проблем для достижения позитивных результатов в обучении (О.С. Газман и др.).

Таким образом можно утверждать, что развитие координационных способностей детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-ритмических комплексов может быть успешным только при условии оказания педагогической поддержки, правильного подбора упражнений и постоянного их применения на занятиях и в режимных моментах.

Список использованной литературы

- 1) Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155)
- 2) Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы
- 3) Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет. –М.: Просвещение, 2013. –348с.
- 4) Сейтвелиева Э.Э. Ритмическая гимнастика как эффективное средство развития координации детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2016. — №6. — С. 807-809.
- 5) Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду - М.: Просвещение, 2009.
- 6) Значение ритмической гимнастики в жизни ребенка дошкольного возраста. Дошкольное воспитание. — 2006. — № 6 — С. 88
- 7) Физиология спорта [Текст] : Очерки / Проф. д-р биол. наук В.С. Фарфель. - Москва : Физкультура и спорт, 1960. - 384 с.
- 8) Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. - М.: ТВТ Дивизион, 2006. - 290 с.

УПРАЖНЕНИЯ С МЯЧОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Васина Екатерина Александровна
Руководитель Павская Елена Михайловна*

В настоящее время вопросы оздоровления детей являются чрезвычайно актуальными. И это понятно, поскольку любой стране нужны личности творческие, гармонично развитые, активные, здоровые. В связи с модернизацией образования в нашей стране совершенствование физического воспитания детей дошкольного возраста приобрело особую значимость. Дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования всех органов и систем организма и сенситивным периодом психического развития. Именно в этом возрасте развиваются те двигательные качества, навыки и умения ребенка, которые служат основой его нормального физического и психического развития. Физкультурно-оздоровительное направление работы российских дошкольных

учреждений всегда составляло одну из наиболее важных и сильных сторон их деятельности.

По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЗД РАМП в настоящее время проблема физического здоровья детей приобретает особую актуальность. Выявлена тенденция ухудшения физического здоровья дошкольников. Значительная часть детей развивается не в соответствии со своим календарным возрастом: их число за последнее время выросло до 85 %, в последние 10 лет количество детей с хронической патологией увеличилось в 2 раза, детей, не имеющих отклонений в здоровье, снизилось в 3 раза.

В современной научно-методической литературе мы можем найти рекомендации по организации двигательного режима, советы по развитию физических качеств, проведению различных форм работы по физическому воспитанию.

Однако современные дети ведут малоподвижный образ жизни, практически не играют в подвижные и спортивные игры, проводят свободное время у экранов телевизора или компьютера. Это увеличивает статическую нагрузку на определённые группы мышц и вызывает их утомление. Снижаются сила и работоспособность скелетной мускулатуры, что влечёт за собой нарушение осанки, задержку возрастного развития быстроты, ловкости и других физических качеств.

В современной жизни возникают ситуации, которые требуют проявления внимания, скорости реакции, находчивости, уверенности, настойчивости, самостоятельности, точности движения, координации. Все эти способности являются составной частью психофизического качества – «ловкость».

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, образовательная область «Физическое развитие» предполагает приобретение опыта в двигательной деятельности детей, «связанной с выполнением упражнений,

направленных на развитие таких физических качеств, как координация и ловкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны)» [2, с.128-129].

Ученые и специалисты-практики рассматривают систему физического воспитания дошкольников как один из потенциалов целостного гуманистического воздействия на личность, обеспечивающего реализацию права каждого ребенка на постоянное и максимальное, полное физическое развитие.

Исследованием особенностей развития психофизических качеств дошкольников занимались педагоги Н.А. Бернштейн, Е.Н. Вавилова, Ф. Фребель, Э.Я. Адашкявичене и другие.

Наиболее полное и глубокое изучение проблемы развития ловкости принадлежит выдающемуся физиологу Н.А. Бернштейну. Он дает глубокий анализ процессу развития ловкости и называет ее не психофизическим качеством, а способностью, отмечая особое место ловкости среди других качеств индивида.

В исследованиях Е.Н. Вавиловой о развитии физических качеств детей говорится, что о высоком уровне развития ловкости свидетельствует хорошее выполнение дошкольниками движений в меняющихся условиях и ситуациях. Ловким можно назвать ребенка, затратившего на выполнение задания минимальное время. Однако ловкость не заключается только в быстроте двигательной реакции. Иногда нужно задержать ответное движение, т. е. не всегда действовать немедленно.

Характерно, что у детей дошкольного возраста ловкость является наивысшим показателем сформированности двигательного навыка и рассматривается с ним в диалектическом единстве. Перенос двигательного опыта является наиболее характерным проявлением ловкости.

Средствами развития ловкости являются: основные движения (ходьба между предметами; преодоление различных препятствий, пролезание в обруч, метание, игры с мячом, прыжки, лазание); общеразвивающие упражнения с предметами различной формы, массы, объема; подвижные игры; совместные упражнения с мячами, шестами; применение необычных исходных положений (бег из положения стоя на коленях, сидя; прыжок из положения стоя спиной к направлению движения), быстрая смена различных положений; изменение скорости или темпа движений.

Упражнения с мячом являются эффективным средством развития ловкости детей старшего дошкольного возраста. Упражнения с мячами развивают не только мышцы, но и увеличивают подвижность суставов, что особенно важно для детей 6-7 лет, готовящихся к обучению в школе.

По данным психолого-педагогических исследований, манипуляции с мячом оказывают благотворное воздействие на центральную нервную систему, снимают мышечные зажимы, переводят деструктивную агрессию в конструктивную.

Исследования ученых в области развития психофизических качеств подтверждают необходимость проведения целенаправленной педагогической работы по развитию ловкости у детей дошкольного возраста. Вместе с тем, существующая в детских садах система физического воспитания дошкольников не обеспечивает эффективного развития психофизических качеств, в частности ловкости.

Именно поэтому объектом нашего исследования является процесс развития ловкости детей старшего дошкольного возраста.

Из всех средств развития данного качества мы выбрали упражнения с мячом. Мы хотим изучить влияние упражнений с мячом на развитие ловкости детей старшего дошкольного возраста.

В своем исследовании мы будем использовать учебно-методическое пособие Николаевой Натальи Ивановны «Школа мяча». С помощью этого

пособия можно не только выявить уровень двигательных умений и навыков движений с мячом, но и разработать перспективный план работ, направленных на развитие ловкости, при помощи упражнений с мячами различных размеров и форм.

Нами было проведено предварительное исследование с использованием предлагаемой диагностики Н.И. Николаевой. По результатам данной диагностики более 70 % детей имеют низкий уровень развития двигательных умений и навыков движений с мячом.

Практическая деятельность выявила слабую профессиональную и методическую подготовку воспитателя в данном вопросе, что негативно сказывается в результатах уровня физической подготовленности ребенка.

В дальнейшем мы хотели бы использовать упражнения с мячом по методике Н.И. Николаевой как средство развития ловкости детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования/Центр педагогического образования-Москва2014- с.11.
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. -Москва.: Мозаика&Синтез, 2014. - с.188-189.
4. Николаева Н. И. Школа мяча: Учебно-методическое пособие для педагогов и специалистов дошкольных образовательных учреждений. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 96 с.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Минакова Светлана Евгеньевна
Руководитель Путьникова Надежда Александровна*

Проблема социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста в процессе его взаимодействия с окружающим миром становится особенно актуальной на современном этапе, поскольку основные структуры личности закладываются в дошкольный период детства, что в свою очередь возлагает на семью и дошкольное учреждение особую ответственность за воспитание необходимых личностных качеств у детей.

Одним из пяти приоритетных направлений деятельности дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО является социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, организация и методическое сопровождение социально-ориентированной образовательной деятельности, как условия реализации социального заказа общества и семьи. Основной целью этого направления является позитивная социализация детей дошкольного возраста, приобщение их к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

В дошкольном возрасте мир ребенка не ограничивается семьей. Значимые для него люди – это не только мама, папа, бабушки и дедушки, но и сверстники. По мере взросления ребенка важнее для него будут контакты и конфликты со сверстниками. Подчас взрослые и не подозревают о той широкой гамме чувств, которую переживают их дети, и не придают особого значения детским ссорам и обидам. Между тем, по мнению В.Г. Нечаевой, опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Вовремя определить проблемные формы межличностных отношений и помочь ребенку преодолеть их – важнейшая задача взрослого [8].

Анализ психолого-педагогической литературы (Е.А. Покровский, А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, В.В. Гориневский, А.В. Запорожец, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин, В.Г. Яковлев, Р.Л. Жуковская) показывает, что дошкольный возраст характеризуется большими возможностями для

нравственного воспитания детей: в различных видах деятельности успешно формируются способы сознательного управления своим поведением, активность и самостоятельность, интерес к общественному окружению. В обществе сверстников между дошкольниками устанавливаются взаимоотношения, возникает чувство товарищества и дружба.

В развитии коллективных взаимоотношений обнаруживается определенная динамика. Первой ступенью оказываются положительные взаимоотношения. Положительными взаимоотношениями называются такие отношения, при которых общение детей наиболее продуктивно.

При целенаправленной работе педагога они формируются уже в раннем возрасте (Е.И. Щербакова, И.Б. Теплицкая), хотя не являются принадлежностью только данной возрастной ступени. При отсутствии необходимых условий положительные взаимоотношения начинают складываться к концу дошкольного возраста. Положительные взаимоотношения между сверстниками в группе детского сада проявляются, развиваются и совершенствуются в совместной деятельности (Б.Ф. Ломов, И.А. Рудовская, Р.С. Буре) [3].

Показателями положительных взаимоотношений считаются наличие способов сотрудничества, умение действовать согласованно, подчиняться общей цели, осознание ответственности за качество своей деятельности перед коллективом (Р.С. Буре, О.Л. Ведмедь, Л.М. Таджибаева и др.).

В старшем дошкольном возрасте отношение к сверстникам становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. Они больше всего заботятся о своих друзьях, предпочитают играть с ними, сидеть рядом за столом, гулять на прогулке. Друзья рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. Таким образом, у ребёнка старшего дошкольного возраста

преобладает высшая форма коммуникативной деятельности – внеситуативно-личностное общение.

Одним из основных средств формирования положительных взаимоотношений дошкольников, по мнению Е.О. Смирновой и Д.Б. Эльконина, являются подвижные игры. В подвижных играх одновременно осуществляется не только физическое развитие, но и умственное, эстетическое, трудовое и нравственное. Основатель российской системы физического воспитания П.Ф. Лесгафт отводил игре важную роль: «Подвижная игра – это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами» [5]. По мнению П.Ф. Лесгафта, «подвижная игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни» [5].

По мнению Э.Я. Степаненковой, «подвижная игра – относительно самостоятельная деятельность детей, которая удовлетворяет потребность в отдыхе, развлечении, познании, в развитии духовных и физических сил» [14].

В. Шмони́на считает, что «подвижная игра – это средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, ценных морально-волевых качеств».

Подвижные игры – наиболее удачное сочетание видов деятельности ребенка, способствующих его всестороннему развитию и укреплению здоровья. Подвижные игры влияют на умственное развитие ребёнка, способствуют развитию логического мышления, учат контролировать эмоции, мгновенно реагировать на действия соперника и партнёра. Для детей подвижные игры являются жизненной потребностью, выполнение игровых заданий доставляет им большое удовольствие. Совместные действия создают условия для общих радостных переживаний, общей активной деятельности. Разнообразное содержание игровых действий

в коллективных подвижных играх во многом определяет поведение и взаимоотношения детей.

В соответствии с правилами дошкольники приучаются к согласованным действиям в определенных условиях, учатся изменять способ и характер движений по сигналам. Постепенно, в процессе игры, у них формируются элементарные коммуникативные навыки: играть в коллективе дружно, уступать и помогать друг другу. Подчинение правилам игры воспитывает организованность, внимание, умение управлять своими движениями, способствует проявлению волевых усилий. Игра помогает преодолеть робость, застенчивость. Подвижные игры имеют оздоровительное, воспитательное и образовательное значение. Они улучшают физическое развитие детей, благотворно воздействуют на нервную систему и укрепляют здоровье.

Современные дети мало двигаются, меньше, чем раньше, играют в подвижные игры из-за привязанности к телевизору и компьютерным играм. Для того чтобы поддержать интерес детей к подвижным играм, необходимо обеспечить педагогическую поддержку. Одним из важнейших условий педагогической поддержки игры является собственная игровая позиция педагога (это партнерские отношения между взрослыми и детьми, которые выражаются в способности педагога передавать свой игровой опыт детям, быстро переходить из реального плана в игровой).

В заключение следует отметить, что подвижные игры являются достаточно сложным, но очень важным средством развития положительных взаимоотношений у дошкольников. Для формирования отношений доброжелательности и уважения необходимо развивать у детей социальную ориентированность на сверстника, используя общение по содержанию той деятельности, которая касается задач и норм отношений между людьми.

Список использованной литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Антонова Т. В. Особенности социального поведения детей в игре // Руководство играми в дошкольных учреждениях / Под ред. М. А. Васильевой. - М.: Педагогика, 2006. – с. 250
3. Буре Р.С. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: книга для воспитателей детского сада/Р.С.Буре, Г.Н. Година, А.Д.Шатова/под. ред. А.М.Виноградовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.:Просвещение, 1989. – 96с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. – с. 368.
5. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. - М., 2010.
6. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.И. Лисиной. М., 2005
7. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 640с.
8. Нравственное воспитание в детском саду/под ред. В.Г. Нечаевой, Т.А.Марковой.- М.,1984.
9. Программа воспитания и обучения в детском саду / ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой, В.В. Гербовой. – М., 2010.
10. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Я.З. Неверович. - М., 1986.
11. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М., 2006
12. Смирнова Е.О. Ребенок – взрослый – сверстник. Методические рекомендации. – М.: МГППУ, 2003. – 140с.
13. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. - М., 2005.
14. Степаненкова Э.Я. Подвижные игры как средство гармоничного развития дошкольников.// Дошкольное воспитание. 1995. №12.
15. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. – М.: Педагогика, 1962.-114с.
16. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин ; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – с. 384

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

*Румянцева Елизавета Дмитриевна
Руководитель Антонова Лидия Евгеньевна*

Переходный период от дошкольного к школьному детству является наиболее сложным и уязвимым периодом для каждого ребенка. Пластичная, быстро созревающая нервная система дошкольника требует бережного к себе отношения. Необходимо иметь в виду не только то, чего он может достигнуть, но и то, каких физических и нервно-психических затрат ему это будет стоить. Энергетические, психоэмоциональные затраты ребенка на адаптацию к новым условиям жизнедеятельности во многом зависят от уровня его готовности к школьному обучению.

Среди ученых и педагогов ведутся споры по поводу того, стоит ли дошкольников готовить к обучению в школе, к переходу от игровой деятельности к учебной. Аргументом в пользу важности подготовки детей к школе служит все возрастающее число первоклассников, не способных справиться с учебной нагрузкой и адаптироваться к школьной жизни. Психологи и педагоги озабочены тем, что ежегодно увеличивается рост детей, не готовых к школе, не желающих идти в общеобразовательные учреждения, несмотря на то, что все чаще встречаются дети с достаточно высоким уровнем умственного развития и овладевшие навыками чтения и счета еще до школы [3]. Поэтому изучение мотивационной готовности ребенка к школе на сегодняшний день является актуальным.

Мотивационная готовность к школьному обучению является частью личностной готовности, а значит и психологической готовности к школе.

Мотивационная сфера – ядро личности. В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться. Причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, ведущими являются мотивы «доставить радость

родителям», «хочу больше знать», «на уроке интересно» [4]. В своей статье Р.Р. Юсупова отмечает, что, имея знания, ученик получает высокие отметки, которые, в свою очередь – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родителя, его ставят в пример другим детям. Более того, в классе, где мнение учителя – не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, эти аспекты выходят на первый план. И хотя в какой-то мере абстрактное для учащегося начальной школы понятие «хорошо работать» или далекая перспектива получить образование в вузе непосредственно побуждают его к учебе не могут, тем не менее, социальные мотивы важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с первого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных схемах [4].

Педагоги интересуются вопросом мотивационной готовности детей к школе прежде всего потому, что на практике обнаруживается зависимость между характером мотивации и деятельностью, между мотивацией ученика и успешностью его обучения.

Представляет интерес более обстоятельное рассмотрение данной проблемы в связи с тем, что педагогам приходится постоянно сталкиваться с одной из традиционных проблем – проблемой низкой учебной мотивации. Недостаток учебной мотивации – одна из главных причин низких результатов учебы. Но для того, чтобы попытки разрешения данной проблемы стали более реалистичными, чтобы создать педагогические условия развития мотивации учащихся в учебной деятельности, представляется необходимым более тщательно и глубоко разобраться в теоретическом обосновании понятий мотива и мотивации, выявить причинно-следственные связи между организационной стороной образовательного процесса в школе, личностными и профессиональными качествами педагога и мотивационной сферой личности учащихся.

С этим связан социальный заказ, направленные на формирование и развитие мотивационной готовности ребенка к школе. В пункте 4.7 ФГОС ДО говорится следующее: «При соблюдении требований к условиям реализации программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к мотивации в учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования» (пункт 2.6 ФГОС ДО) [1]. Большое внимание уделяется во ФГОС развитию мотивационной сферы дошкольников в целом: «Содержание программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности» [1].

Проблема мотивационной готовности является недостаточно разработанной в современной психолого-педагогической литературе, но существует большое количество методовизучения мотивационной сферы поступающего в школу ребенка, которые позволяют тщательно изучить уровень и особенности мотивов школьного обучения у ребенка. Это методики диагностики уровня мотивационной готовности к школе, разработанные Т.А. Нежной, М.В. Матюхиной, М.Р. Гинзбург, Н.А. Гусевой и другими.

Тем не менее, воспитатели ДООУ часто не уделяют данному вопросу должного внимания. В детском саду и дома ребенок может слышать такие слова: «Вот пойдешь в школу, тебе там покажут...»; при этом ни воспитатели, ни родители не задумываются над тем, какое впечатление они производят на ребенка и как формируется его отношение к школе. Анализ опыта воспитателей показывает, что специальная работа с детьми по формированию и развитию у них желания учиться фактически не проводится, к тому же современные воспитатели недооценивают роль в этой работе игровой деятельности, которая является основным видом деятельности ребенка.

Все вышесказанное обуславливает актуальность выбранной нами темы.

Таким образом, в основе нашего исследования лежат следующие противоречия:

- между потребностями социума в выпускниках ДОО с развитой мотивационной готовностью к обучению в школе и низким уровнем мотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста;

- между зарождающимся новым основным видом деятельности ребенка 7 лет – учебной деятельностью – и недостаточностью работы ДОО, направленной на формирование и развитие мотивации учения у выпускников ДОО;

- между целью ДОО подготовить ребенка к обучению в школе и низким уровнем мотивационной готовности выпускников ДОО к обучению в школе;

- между потребностями общества в выпускниках ДОО с высоким уровнем мотивационной готовности к обучению в школе и недооценкой воспитателями современных ДОО роли игр, особенно сюжетно-ролевых, в воспитании мотивационной готовности к обучению в школе у детей 7-го года жизни;

- между потребностью современных ДОО в психолого-педагогической литературе по формированию и развитию у детей готовности к обучению в школе и недостаточным количеством такой литературы, отвечающей требованиям современного ФГОС дошкольного образования.

Данные противоречия породили следующую проблему: «Каковы содержание и методы организации игровой деятельности, способствующей развитию мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе?»

Объектом нашего исследования является развитие мотивационной готовности старших дошкольников к обучению в школе, предметом – использование игровой деятельности для развития мотивационной готовности детей 7-го года жизни к обучению в школе

Мы поставили перед собой следующую цель: теоретическое обоснование возможности использования игровой деятельности для развития мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста; разработка и апробация перспективных планов организации и руководства игровой деятельностью, картотеки игр на развитие мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста.

Данная цель может быть конкретизирована в следующих задачах:

1. Выделить основные проблемы в формировании и развитии мотивационной готовности старших дошкольников к обучению в школе в современных ДОУ; описать основные характеристики игровой деятельности в целом, выявить возможности игры в развитии мотивационной готовности детей к школьному обучению.

2. Определить исходный уровень развития мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать и апробировать перспективные планы организации и руководства игровой деятельностью и картотеки игр, направленных на развитие мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

4. Выявить эффективность использования игровой деятельности для развития мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: мы предполагаем, что игровая деятельность может быть эффективно использована в развитии мотивационной готовности детей старшего года жизни к обучению в школе при следующих условиях: организация педагогической поддержки развития мотивационной готовности дошкольников к школьному обучению; комплексная организация и проведение таких видов игр, как сюжетно-ролевые, дидактические игры, игры-драматизации; проведение данной работы в тесном сотрудничестве с родителями воспитанников.

Для реализации поставленной цели и подтверждения гипотезы предполагается использовать следующие методы исследования: описательный метод, контент-анализ, сравнительный анализ разных точек зрения на эффективность использования игровой деятельности в формировании и развитии мотивационной готовности старших дошкольников к обучению в школе; для диагностики мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе – диагностическая методика определения мотивационной готовности к школе старших дошкольников «Беседа о школе» (автор Т.А. Нежнова) [2], выявление преобладающего мотива, определяющего желание ребенка идти в школу (по методике М.В. Матюхиной) [2]; определение мотивов учения старших дошкольников (по методике М. Р. Гинзбург) [2]; разработка и апробация перспективных планов руководства игровой деятельностью детей шестого года жизни, картотеки игр, направленных на формирование и развитие мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya>
2. Гусева Н.А. Дошкольная психодиагностика. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/1155725>
3. Ертакова О.В. Формирование мотивационной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnikpedagoga.ru/publikacii/pre>
4. Юсупова Р.Р. Мотивация учения младших школьников. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/motivaciya-obucheniya-mladshih-s>

РАЗДЕЛ 3. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Басова Елизавета Владимировна
Руководитель Трефилова Наталья Дмитриевна*

Для развития полноценной личности особое значение имеет развитие мыслительных операций. Поэтому развитие мышления – одна из важнейших составляющих в системе образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста. К основным мыслительным операциям относятся: анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, систематизация (классификация) [2, с. 4].

Доказано, что дошкольникам с ОНР свойственно сложное сочетание нарушений познавательной деятельности, проявляющееся в недоразвитии мыслительных операций. Тем не менее дети с ОНР имеют потенциальные возможности усвоения программного материала детского сада при создании адекватных психофизическому развитию этих детей условий обучения и воспитания. При этом главной задачей является учет индивидуальных и возрастных особенности детей этой категории. Кроме того, процесс познания должен быть эмоционально насыщенным и интересным [3]. Организовать увлекательное и эффективное обучение помогает использование дидактических игр.

Опыт педагогов показывает, что целесообразно использовать дидактические игры не только в процессе обучения, но и при проведении режимных моментов, которые составляют важную часть педагогического процесса.

При отборе дидактических игр педагог должен учитывать следующие требования: дидактическая игра должна отражать реальную картину окружающего мира и быть доступной дошкольникам; обеспечивать возможность играть как отдельному ребенку, так и

небольшой группе детей; позволять ребенку самостоятельно контролировать правильность выполнения задания; материалы для игры должны быть прочными, красочно оформленными, привлекательными и отвечать эстетическим нормам [1].

По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры. В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать и классифицировать предметы. Настольно-печатные игры разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино. При их использовании в игровой увлекательной форме происходит развитие мыслительных операций. Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам. Игры особенно важны при организации режимных моментов.

Воспитатель должен активно руководить дидактической игрой на всех ее этапах. Результатом игры является решение игровой и дидактической задач. Решение обеих задач – показатель эффективности игры. Результат отдельной дидактической игры всегда является частным, а общий (развитие ребенка) достигается посредством определенной системы игр [4].

Поэтому целью эксперимента явились разработка и апробация системы дидактических игр для более эффективного развития мыслительных операций (классификация и сравнение) у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Программа экспериментальной работы предусматривает 3 этапа:

1. Констатирующий эксперимент – определение уровня развития мыслительных операций (классификации и сравнения) у детей старшего

дошкольного возраста с ОНР перед проведением формирующего эксперимента.

2. Проведение формирующего эксперимента с использованием системы дидактических игр, способствующих развитию мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

3. Контрольный эксперимент – определение динамики развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с ОНР после проведения формирующего эксперимента.

Для проведения диагностики были подобраны диагностические методики, позволяющие выявить уровень развития мыслительных операций. Для участия в эксперименте были выбраны 8 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с ОНР – 5 мальчиков и 3 девочки. Методики предъявлялись детям в первой половине дня, индивидуально и последовательно.

Методика 1. «Классификация по заданному принципу».

Цель: определение уровня развития мыслительной операции – классификации.

Ребенку предлагаются карточки с картинками, которые можно разделить на 5 групп по каким-либо признакам. Инструкция: «Картинки рассыпались. Внимательно рассмотри их и разложи так, чтобы вместе оказались картинки, предметы на которых чем-то похожи, которые можно назвать одним словом».

Оценка результатов:

Группы разложены без ошибок – высокий уровень.

Правильно разложены 4 группы – выше среднего.

Правильно разложены 3 группы – средний уровень.

Ошибки более, чем в 3 группах – низкий уровень.

Методика 2. «Найди отличия».

Цель: исследование уровня развития мыслительных операций сравнения.

Ребенку показывают 2 пары картинок. Ребенок должен найти как можно больше отличий, назвать и показать их. Всего отличительных признаков в первой паре картинок 10, во второй — 7. Максимальное количество баллов – 17. Время выполнения задания – 4 минуты.

Оценка результатов:

16-17баллов — высокий уровень.

13-15 баллов — выше среднего.

8-12 баллов – средний уровень.

4-7 балла — ниже среднего.

0-3 балла — низкий уровень.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты диагностики развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Имя ребенка	Методика 1 (операция классификация)	Методика 2 (операция сравнения)
Даня П.	Низкий уровень	3 балла – низкий уровень
Ксюша И.	Средний уровень	8 баллов - средний уровень
Максим Н.	Средний уровень	10 баллов - средний уровень
Марина Ч.	Уровень выше среднего	13 баллов – уровень выше среднего
Миша Ю.	Низкий уровень	5 баллов – уровень ниже среднего
Наташа М.	Средний уровень	7 баллов – уровень ниже среднего
Никита Б.	Низкий уровень	4балла – уровень ниже среднего
Саша Г.	Низкий уровень	2балла – низкий уровень

Проведенная диагностика выявила у детей недостаточное развитие мыслительных операций классификации и сравнения.

Для проведения формирующего эксперимента с целью повышения уровня развития мыслительных операций (классификация и сравнение) были подобраны разнообразные дидактические игры. Предусмотрено

проведение игр в начале или по окончании организованной образовательной деятельности, при проведении режимных моментов и в самостоятельной игровой деятельности в первой половине дня. Длительность эксперимента – 3 недели. Участники эксперимента: 8 детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Ожидаемые результаты: повышение уровня развития мыслительных операций (классификация и сравнение). Проект реализации комплекса дидактических игр представлен в таблице 2.

Таблица 2. Реализация дидактических игр в ходе формирующего эксперимента

Режимные моменты	Игры	Виды игр, дидактический материал
Прием детей	Домино «Фрукты и ягоды», «Транспорт», «Овощи», «Животные», усложнение – «Необычное домино».	Настольно-печатные игры
Подготовка к приему пищи, завтрак, обед	«Чистоплотные дети», «Исправь ошибки Незнайки», «Любимая еда», «Что получится из продуктов», «Продолжи предложение», «Угадай, из чего приготовлено?», «Вершки-корешки», отгадывание загадок	Настольно-печатные игры, дидактические карточки, словесные игры
Игры, самостоятельная деятельность	«Назови одним словом», «Найди маму малышу», «Собери большую семью», «Три медведя», «Летает, плавает, ползает», «На что похож предмет», «Машины разные нужны», паззлы, разрезные картинки,	Дидактические карточки, предметные и настольно-печатные игры.
Непрерывная образовательная деятельность	«Что общего?», «Кто лишний и почему?», «Не похож на другие», «Зашумления», «Найди лишнее слово», «Скажи мне наоборот», «Разложи по прядку», «Чем похожи и чем отличаются?», «Найди общее слово», «Геометрическое лото», «Разложи по цвету», «Разложи по размеру»	Словесные игры, дидактические карточки, настольно-печатные игры

Режимные моменты	Игры	Виды игр, дидактический материал
Игры, подготовка к прогулке	«Что будет, если...», «Найди причину», «Похож – не похож», «Когда это бывает?», «Чем отличаются», «Чего не хватает», «Хорошо – плохо», картинки-вкладыши	Дидактические карточки, настольно-печатные, словесные и предметные игры
Прогулка	«Назови три предмета», «Съедобное – несъедобное», «Летает, прыгает, бегают», «Тонет — не тонет», «Небылицы»	Словесные игры, мячи
Возвращение с прогулки, игры	«Парные картинки», «Разложи картинки по группам», «Сравни предметы», «Найди пять отличий», «Нелпицы», «Чего не хватает у предмета?», «Лабиринты», лото.	Дидактические карточки, предметные и настольно-печатные игры
Подготовка к дневному сну	«Найди общее слово», «Какое что бывает?», «Систематизация», «Кто где спит?»	Словесные игры

Список использованной литературы

1. Глебова И. Ю. Особенности руководства дидактическими играми дошкольников [Текст] / И. Ю. Глебова // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. [Текст] — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 33 - 35.

2. Зефирова Т.Л. Физиологические основы мышления: учебно-методическое пособие [Текст] / Т.Л. Зефирова, Н.И. Зиятдинова, А.М. Купцова // Казань - КФУ, 2015. – 42 с.

3. Калягина Е. А. Особенности познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / Е. А. Калягина, О. В. Валова // Молодой ученый [Текст]. - 2017. - №10. - С. 425 - 427.

4. Урунтаева Г. А. Специфика дидактической игры дошкольника [Текст] / Г. А. Урунтаева // «Дошкольное воспитание» [Текст] – 2016. - № 2 - С. 8 – 15

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

*Трошкина Елена Викторовна
Руководитель Кочетова Наталья Ивановна*

Овладение речью является фактором полноценного развития ребенка. Но образная, богатая различными синонимами, дополнениями и определениями речь – большая редкость среди современных детей дошкольного возраста.

Можно выделить типичные проблемы развития речи дошкольника:

- бедность речи, недостаточность словарного запаса;
- односложность речи, неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение;
- неумение логически обосновывать свои утверждения и выводы;
- отсутствие навыков культуры речи;
- бедность диалогической речи, неумение грамотно построить беседу, сформулировать вопрос и дать на него развернутый ответ;
- неспособность построить монолог, например, описательный рассказ или рассказ по серии сюжетных картинок, сложности при пересказе текста.

Психолого-педагогический подход к анализу речевых нарушений является приоритетным направлением отечественной логопедии. Проведённый в 60-е гг. Р.Е. Левиной с сотрудниками лингвистический анализ речевых нарушений у детей, страдающих разными формами речевой патологии, позволил выделить общее недоразвитие речи и фонетико-фонематическое недоразвитие. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левина условно обозначила три уровня ОНР, для каждого характерны специфические трудности в развитии речи.

Первый уровень — самый низкий. Дети не владеют общеупотребительными средствами общения. В своей речи дети

используют лепетные слова и звукоподражание, а также небольшое число существительных и глаголов, которые существенно искажены в звуковом отношении («кука» — кукла). Одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребёнок может обозначать несколько различных понятий, заменять им названия действий и названия предметов («би-би» — машина, самолёт, ехать). Высказывания детей могут сопровождаться активными жестами и мимикой. В речи преобладают предложения из одного-двух слов. Грамматические связи в предложениях отсутствуют. Количество дефектных звуков превосходит число правильно произносимых. Фонематическое восприятие нарушено грубо. Дети могут путать сходные по звучанию, но разные по значению слова (молоко — молоток). До трёх лет эти дети практически являются безречевыми. Компенсация речевого дефекта ограничена, поэтому дети с первым уровнем речевого развития в дальнейшем нуждаются в длительном обучении в специальных школах для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Второй уровень — дети наряду с жестами, звуковыми комплексами и лепетными словами используют общеупотребительные слова, которые обозначают предметы, действия и признаки, хотя активный словарь этих детей резко ограничен. Отмечаются грубые ошибки в использовании грамматических форм («играю кука» — играю с куклой). Звукопроизношение значительно нарушено. Это проявляется в заменах искажениях и пропусках целого ряда согласных звуков. Нарушена слоговая структура слова. Как правило, дети сокращают количество звуков и слогов, отмечаются их перестановки («тевики» — снеговики). При обследовании отмечаются нарушения фонематического восприятия. Дети со вторым уровнем речевого развития в зависимости от степени этой компенсации могут быть направлены как в общеобразовательную школу, так и в школу для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Дети с общим недоразвитием третьего уровня речевого развития при условии систематической логопедической помощи готовы

к поступлению в общеобразовательную школу, хотя часто испытывают определённые трудности в обучении.

Особенность старших дошкольников с ОНРШ уровня заключается в том, что качество и объём активного словаря не соответствует возрастной норме. В работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной отмечаются такая лексическая особенность при общем недоразвитии речи, как расхождение в объёме активного и пассивного словаря. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета («рукав» — «рубашка»), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам («подшивает» — «шьёт»); название предмета заменяется названием действий («тётя продаёт яблоки» вместо «продавец»), замена видовых понятий родовыми и наоборот («ромашка» — «роза», «колокольчик» — «цветок»). Нередко, правильно показывая на картинках названные действия, в самостоятельной речи их путают.

В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы (характеризуют величину предмета, используют только понятие «большой – маленький», которыми заменяют слова «длинный», «короткий», «высокий», «низкий», «толстый», «тонкий», «широкий», «узкий»). Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости.

Дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных («мехная шапка», «глинный кувшин»), много ошибок допускают при употреблении приставочных глаголов.

Выявляются стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже; смешение родовой принадлежности существительных; ошибки в согласовании числительного с существительными всех трёх родов («пять руках» — пять рук).

Характерны ошибки употребления предлогов: опускание, замена, недоговаривание.

Дети с ОНР умеют правильно произносить звуки изолированно, однако в самостоятельной речи они звучат недостаточно чётко или заменяются другими, в результате слова трудно разобрать. Необходимо также отметить недифференцированное произношение свистящих, шипящих звуков, аффрикат и сонорных звуков.

Описанные недостатки заметно обедняют речь ребёнка, делают её малопонятной, «блеклой».

Как показывают исследования разных учёных в области логопедии, в частности, Левиной Р.Е., Жуковой Н.С., первостепенно важным является полноценное овладение родным языком в максимально сенситивный для этого период. В дошкольном возрасте большое значение в речевом развитии детей имеет дидактическая игра.

Дидактические игры – эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря диалектичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ. Вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались исследователями А.П. Усовой, З.М. Богуславской, А.И. Сорокиной, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером, Е.И. Тихеевой, Г.С. Швайко, О.С. Ушаковой.

В ходе изучения имеющейся литературы по теме исследования выяснилось, что словарь у изучаемой нами категории детей характеризуется небольшим объемом, значительным преобладанием пассивного словаря над активным, неточным употреблением слов. Это привело нас к пониманию необходимости изучения и развития словарного запаса у детей экспериментальной группы в виде комплекса специально подобранных дидактических игр и словесных упражнений.

Мы предполагаем, что эффективность развития словарного запаса у старших дошкольников с ОНР III уровня существенно повысится при условии применения в логопедической работе специально разработанного комплекса дидактических игр.

Практическая часть нашего исследования заключается в разработке системы дидактических игр, направленной на развитие словарного запаса старших дошкольников с ОНР III уровня. Разработанный методический материал может быть полезен педагогам в коррекционно-практической деятельности.

Список использованной литературы

1. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. - Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. М.: Изд-во. ГНОМ и Д.2002 – 104с.
2. Нищева Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в подготовительной логопедической группе детского сада. СПб, 2004. – 120 с.
3. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие/ Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина;4-е изд. - М.: Айрис-пресс,2007 – 225с.
4. Филичева Т.Е., Чевелёва Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология». -М.: Просвещение,1987. – 142с.
5. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: Пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей. - СПб.: КАРО, Дельта +,2004. – 272с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Пак Наталья Вонгиновна
Руководитель Кузьмина Тамара Владимировна*

Исследование развития памяти детей дошкольного возраста актуально в связи с увеличением объема осваиваемой детьми информации на фоне снижения способности к запоминанию у значительной части

современных дошкольников. Память является одним из важнейших психических процессов, с помощью которого ребенок познает окружающий мир. Именно память сохраняет прошлое для будущего. Любая деятельность, которая будет осваиваться ребенком: чтение, письмо, занятие физкультурой, спортом, трудовая деятельность – основана на том, что образ воспринятого сохраняется в памяти. Развитие памяти является одним из «ключевых» моментов в познавательной деятельности дошкольника, основой для формирования других познавательных процессов, необходимых для подготовки к обучению в школе [2].

В настоящее время отмечается рост количества детей, имеющих речевые нарушения, проявляющиеся в ОНР. Процессы памяти, которые базируются на словесном материале, протекают своеобразно, так как весь процесс, в основном, слухо-зрительный и опирается на активную звуковую речь. При помощи речи ребенок легко и незаметно для себя входит в окружающий его мир, узнает много нового, интересного, может выразить свои желания, мысли, требования. Таким образом, не только степень развития речи зависит от уровня развития памяти ребенка, но и уровень развития памяти зависит от степени сформированности речи.

Дидактическая игра – это одно из средств обучения детей дошкольного возраста. Она дает возможность осуществлять задачи воспитания и обучения через доступную и привлекательную для детей форму деятельности [3].

Дидактическая игра – явление сложное, но в ней отчетливо обнаруживается структура, т. е. основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно.

Дидактическая (обучающая) задача – это основной элемент дидактической игры, которому подчинены все остальные. Для детей обучающая задача формулируется как игровая. Она определяется целями обучения и воспитания детей. Наличие дидактической задачи подчеркивает обучающий характер игры, направленность ее содержания

на развитие познавательной деятельности детей. В отличие от прямой постановки задачи на занятиях, в дидактической игре она возникает и как игровая задача самого ребенка, она возбуждает желание и потребность решить ее, активизирует игровые действия. Игровая задача может быть заложена в самом названии игры, например «Какой формы?», «Продолжи предложение», «Что лишнее?» и т. п.

Содержание игр может быть самым разнообразным, в основе дидактической игры может быть отражена вся окружающая действительность. Например, игры «Съедобное – несъедобное», «Летает – не летает», «Назови время года», «Кто как кричит?», «Волшебный мешочек», «Чего не стало?» и т.д.

Память в жизни человека играет очень важную роль, определяя его как личность, имеющую определенный опыт, знания, способную развиваться и совершенствоваться.

Память — это вид умственной деятельности, которая предназначена сохранять, накапливать и использовать информацию для организации деятельности человека. Без нее человек не сможет мыслить и обучаться [5].

В зависимости от целей деятельности память делят на произвольную и произвольную. Запоминание и воспроизведение, в котором отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить, называется произвольной памятью. В тех случаях, когда мы ставим такую цель, говорят о произвольной памяти. В последнем случае процессы запоминания и воспроизведения выступают как специальные, мнемические действия [8].

Произвольная и произвольная память вместе с тем представляют собой две последовательные ступени развития памяти. Огромное место в нашей жизни занимает произвольная память, на основе которой без специальных мнемических намерений и усилий формируется основная и по объему, и по жизненному значению часть нашего опыта.

Произвольная память – это понятие, которое означает процесс психической деятельности человека, который осуществляется благодаря контролю сознания, путем постановки конкретной цели и использования специальных приемов, а также при наличии волевых усилий. То есть если человек ставит себе задание что-то запомнить, то тогда включается в работу данный вид памяти. Произвольная память предполагает наличие четкой цели что-либо запомнить, которую человек ставит и прилагает к этому собственные усилия. Использование произвольной памяти помогает человеку в дальнейшей деятельности, умственном развитии и становлении личности. [7] Память с произвольным доступом представляет собой цель и задачу запечатлеть, сохранить в голове, а также в дальнейшем воспроизвести какие-то знания, навыки или факты, приобретенные в прошлом. Это наиболее продуктивный вид памяти из всех, которыми обладает человек.

У детей с ОНР отмечается недоразвитие многих высших психических функций (памяти, внимания, мышления и других), особенно на уровне произвольной памяти. При ОНР имеются особенности памяти: уменьшение ее объема, быстрое угасание возникших следов, ограниченность удержания словесных раздражителей и так далее. Особенно страдает вербальная память – произвольная, опосредованная, включающая память на слова, фразы, целостные тексты. [6]. При зрительном подкреплении дети запоминают материал легче, речезрительная память оказывается более развитой.

Исследования памяти позволяют заключить, что у детей с ОНР заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий [4].

Дидактические игры представляют большую ценность в развитии произвольной памяти дошкольников. Память ребенка формируется

в активной деятельности, и прежде всего в той, которая на данном возрастном этапе является ведущей, определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. В дошкольном возрасте такой деятельностью является игра. В процессе дидактической игры создаются благоприятные условия для развития произвольной памяти ребенка.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017 года
2. Белых В. А. Полный курс развития дошкольника. Внимание, память, мышление. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. - 64 с.
3. Бондаренко, А.К. Воспитание детей в игре/ А. К. Бондаренко. - М.: Просвещение. 2015. – 136с
4. Эм Е.А. Введение в логопедическую специальность: учебное пособиеСКФУ, 2015 год, 99 с.
5. Земцова О. Н. Развиваем память. - СПб.: Азбука-Аттикус, Machaon, 2014. - с.
6. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] : / А.Н. Леонтьев. - М.: Просвещение, 2014. - 290 с.
7. Матюгина И.Ю., Чакаберий Е.И. Зрительная память. М., Союзиздат, 2014. – 134 с.
8. Черемошкина Л.В. Психология памяти: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведенийМ.: Издательский центр «Академия», 2009. — 368с.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ АППЛИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Сидорова Анастасия Дмитриевна
Руководитель Кочетова Наталья Ивановна*

Общее недоразвитие речи (ОНР) – нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом.

Р.Е. Левиной были выделены три уровня общего недоразвития речи (ОНР), т.е. системного нарушения всех сторон речи при сохранном физическом слухе.

На первом уровне наблюдается полное или почти полное отсутствие словесных средств общения в возрасте 5—6 лет, когда у детей без речевой патологии речь в основном сформирована. Словарный запас состоит из звуковых и звукоподражательных комплексов, в большинстве случаев непонятных окружающим и сопровождающихся жестами. Дети с такими особенностями относятся к так называемым «безречевым».

На втором уровне появляются общеупотребительные слова, хотя и искажённые. Намечается различение некоторых грамматических форм. Вместе с тем произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы.

Третий уровень характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии взрослого и с его помощью. Свободное общение крайне затруднено.

В современных работах выделяется ещё и *четвёртый уровень* (Т.Б. Филичева), характеризующийся лёгкими лексико-грамматическими нарушениями, которые затрудняют овладение детьми письменной речью в начале школьного обучения.

Для детей с недоразвитием речи характерно замедленное развитие локомоторных функций, наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики – совокупности скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног.

Развитие речи ребёнка неразрывно связано с развитием мелкой моторики. Известный исследователь детской речи М.И. Кольцова указывает на то, что движения пальцев рук исторически, в ходе развития

человечества, оказались тесно связанными с речевой функцией. Ученые доказали, что двигательные импульсы пальцев рук влияют на формирование «речевых» зон и положительно действуют на кору головного мозга ребенка. Разнообразные действия руками, пальчиковые игры стимулируют процесс речевого и умственного развития ребенка.

В монографии А.Р. Лурия[3], посвященной проблемам нейропсихологии, рассматривается взаимосвязь различных зон головного мозга с речью и моторикой человека: «В заднем отделе периферического поля слуховой коры обособляется специальный участок для анализа и синтеза рецептивных элементов устной речи — фонем (так называемый «центр Вернике»), в периферических полях зрительной коры — участок, позволяющий реализовать анализ и синтез зрительных элементов рецептивной речи; в расположенных по соседству с кожно-кинестетической зоной участках нижних отделов теменной области, непосредственно примыкающих к чувствительным «центрам» руки, губ, языка, гортани, осуществляется анализ и синтез кожно-кинестетических рецепций, лежащих в основе артикуляции; в определенном отделе периферии двигательной зоны коры (нижние отделы премоторной зоны) протекают нейродинамические процессы, связанные с преобразованием членораздельных звуков устной речи в сложные последовательные синтезы (так называемый «центр Брока»); в отделе премоторной зоны, примыкающем к двигательным «центрам» руки, локализуется программирование последовательных движений и двигательных навыков».

Изучение педагогической и психологической литературы показало, что развитию мелкой моторики рук детей способствует НОД по аппликации. Особый интерес, по нашему мнению, представляют нетрадиционные техники аппликации:

- Обрывная аппликация – разрываем бумагу на кусочки и составляем из них изображение. Этот способ хорош для передачи фактуры образа (пушистый цыпленок, кудрявое облачко).

- Накладная аппликация – задумываем образ и последовательно создаем его, накладывая и наклеивая детали слоями так, чтобы каждая следующая деталь была меньше предыдущей по размеру.

- Модульная аппликация (мозаика) – в качестве основы для модульной аппликации используем вырезанные кружки, квадратики, треугольники, либо просто рваные бумажки.

- Симметричная аппликация – бумажный квадрат или прямоугольник складываем пополам, вырезаем половину изображения.

- Ленточная аппликация – складываем гармошкой лист бумаги и вырезаем много одинаковых изображений, связанных между собой.

- Силуэтная аппликация – вырезаем сложные силуэты по нарисованному или воображаемому контуру.

- Квиллинг – искусство изготовления плоских или объемных композиций из скрученных в спирали узких полосок бумаги.

- Торцевание – техника создания объемных аппликаций из кусочков бумаги.

- Коллаж – создаем живописные или графические произведения путём наклеивания на какую-либо основу предметов и материалов, отличающихся от основы по цвету и фактуре.

Аппликация с использованием материалов различной фактуры – салфеток, ткани, крупы, соломы, засушенных растений – развивают тактильное восприятие, а кручение и сминание бумаги, захват щепотью (тремя пальцами) мелких и сыпучих материалов укрепляют мелкую моторику рук детей.

Мы предполагаем, что нетрадиционные техники аппликации будут положительно влиять на развитие мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи пятого года жизни при условиях использования педагогической поддержки и учета особенностей детей с общим недоразвитием речи.

В ходе проведения констатирующего и контрольного экспериментов мы планируем использовать следующие методы исследования:

1. Методика исследования ручной умелости (мелкой моторики) автора С.Л. Вершининой. Методика включает в себя задания «Клубочки - точки», «Дорисуй картинку», «Штриховка».

2. Анализ работы педагога — выявление особенностей умений и представлений педагога о важности развития мелкой моторики у ребенка пятого года жизни (анкетирование), анализ программы «Детство» (авторы: В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина и др.)

3. Анализ развивающей предметно-пространственной среды группы, направленной на развитие мелкой моторики рук детей пятого года жизни.

Для проведения формирующего эксперимента мы планируем разработать комплекс НОД с использованием нетрадиционных техник аппликации, адаптированный для детей с ОНР

Если у ребенка сформирована мелкая моторика руки, то и речь будет развиваться правильно, а развитие речи, по мнению Д. Б. Эльконина, надо рассматривать не как функцию, а как особый предмет, которым ребенок овладевает так же, как и другими орудиями (ложкой, карандашом и пр.). Это своеобразная «веточка» в развитии самостоятельной предметной деятельности.

Список использованной литературы

1) Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 75 п. 1

2) Кольцова М. М. «Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка», М. Педагогика, 1973 – 54с.

3) Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – Издание 3-е. – Москва : Академический проект, 2000. – 512 с. : ил.

4) Малышева, А.Н. Аппликация в детском саду / А.Н. Малышева, Н.В. Ермолаева. – Ярославль, Академия развития, 2004. – 144с.

5) Осипова Ж.П. Система работы по развитию мелкой моторики у детей с нарушениями речи в условиях ДОУ [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» - М., 2010-2011

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АУТИЧЕСКИМИ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ

*Эркерт Диана Дмитриевна
Руководитель Шомшина Валентина Александровна*

Аутизм является болезненным состоянием психики, характеризующимся погружённостью человека в себя, стремлением уйти от контактов с окружающим миром, в ходе чего у ребёнка наблюдается снижение коммуникации в жизнедеятельности, трудности в общении и обучении, в то время как аутические черты личности — это некое проявление болезненных состояний психики. Люди с аутическими чертами могут не желать общаться, быть замкнутыми, иметь склонность к шаблонным, повторяющимся действиям. Наиболее характерные особенности — это нежелание смотреть собеседнику в глаза, неэмоциональность, нередко и проблемы с речью. Аутические черты отличаются от самого аутизма; аутические черты возможно скорректировать до такой степени, что какие-либо нарушения не будут мешать человеку в развитии коммуникативных способностей.

При выявлении аутических черт у младшего школьника специалисты чаще всего отмечают эмоциональную задержку речевого развития. Зачастую редкое проявление эмоций может не соответствовать смыслу сказанного, так как младший школьник с аутическими чертами личности испытывает затруднения в восприятии чужих эмоций, переживаний, чувств. Соответственно, перенос интонации на смысл содержания может кардинально меняться, что в будущем может повлечь за собой еще большие трудности в общении с людьми, а также трудности обучения.

Одной из трудностей обучения у детей с аутическими чертами личности чаще всего является неумение выразительно читать. В современной школе этому аспекту уделяется особое внимание, но при

обучении детей с аутическими чертами личности учителя очень часто испытывают трудности в выборе эффективных методов и приемов, направленных на развитие выразительности чтения.

Специалистами выделяется ряд характеристик, определяющих качество чтения, среди них – выразительность чтения. Особенность его заключается в том, что оно формируется только после того, как у учащегося сформируются другие основные навыки чтения: узнавание букв, чтение по слогам и другие.

В педагогической практике начальной школы для формирования навыка выразительного чтения используется целый ряд приемов: *прием театрализации, игра-перевоплощение, смена ролей*, где учащиеся пытаются почувствовать себя в другом образе. Распространенным считается прием ведения ребенком *«заветной книжки»*, в которую обучающийся записывает всё то, что помогло ему стать выразительным. Это могут быть рисунки, сказки, которые школьник сочинит сам, а также многие другие материалы. Также рекомендуется знакомить обучающегося со *«знаками»*, помогающими правильно интонировать. Приём *«произнесение чистоговорок»* помогает выработать правильную интонацию и четкость произнесения слов. Прием *«искажение слов»* делает прочтение произведения обучающимися проблематичным. Столкновения с трудностями помогают ученику развивать как навык чтения, так и навык выразительности.

Особого внимания для развития выразительного чтения заслуживает прием *игры-драматизации*. Игра-драматизация является одной из разновидностей игровой деятельности. Неслучайно известный психолог Л.С. Выготский назвал игровую деятельность *«девятым валом психического развития»*.

Можно выделить несколько видов игр-драматизаций:

1) *Ролевой диалог* героев произведения.

2) *Игра-имитация* отдельных действий человека, животных и птиц имитация основных эмоций человека (выглянуло солнышко – дети обрадовались: улыбнулись, захлопали в ладоши, запрыгали на месте).

3) *Игра-имитация* образов хорошо знакомых сказочных персонажей (неуклюжий медведь идет к домику, храбрый петушок шагает по дорожке).

4) *Игра-импровизация* под музыку.

5) *Игра-импровизация* по текстам коротких сказок, рассказов и стихов, которые рассказывает читающий [1, с. 23].

При осуществлении игр-драматизаций необходимо соблюдать определенные этапы:

1. *Подготовительный*: знакомство детей с художественными произведениями, анализ персонажей.

2. *Подготовка к игре*: закрепление с детьми роли и сюжет игры.

3. *Проведение игры*: стимулирование детей к активному участию [2, с. 21]

Для детей с аутическими чертами важно реализовать не только стандартные этапы игры, но и воспользоваться дополнительным:

1. *Установление контакта* «учитель-ученик». Сюда входит эмоциональный настрой и расположение ребенка к себе.

2. *Диагностика речевого развития*.

3. *Демонстрация эмоций*. На этом этапе необходимо дать понятия об эмоциях, мимике, характеристике чувств.

4. *Закрепление знаний об эмоциях* с помощью вспомогательных карточек

При создании предметно-пространственной среды зону театрализации нужно располагать в доступном для детей месте, учитывая особенности младшего школьника с аутическими чертами личности.

Игру-драматизацию лучше планировать заранее. Сначала определяются программные задачи, подготавливается оборудование игры, проводится словарная работа. Вне зависимости от того, какое

оборудование будет использоваться и где будет проводится игра-драматизация – на улице, в музыкальном зале, в групповой комнате, – необходимо помнить и учитывать особенности детей с аутическими чертами личности.

При проведении игры-драматизации продумывается игровая мотивация, чтобы заинтересовать игрой детей.

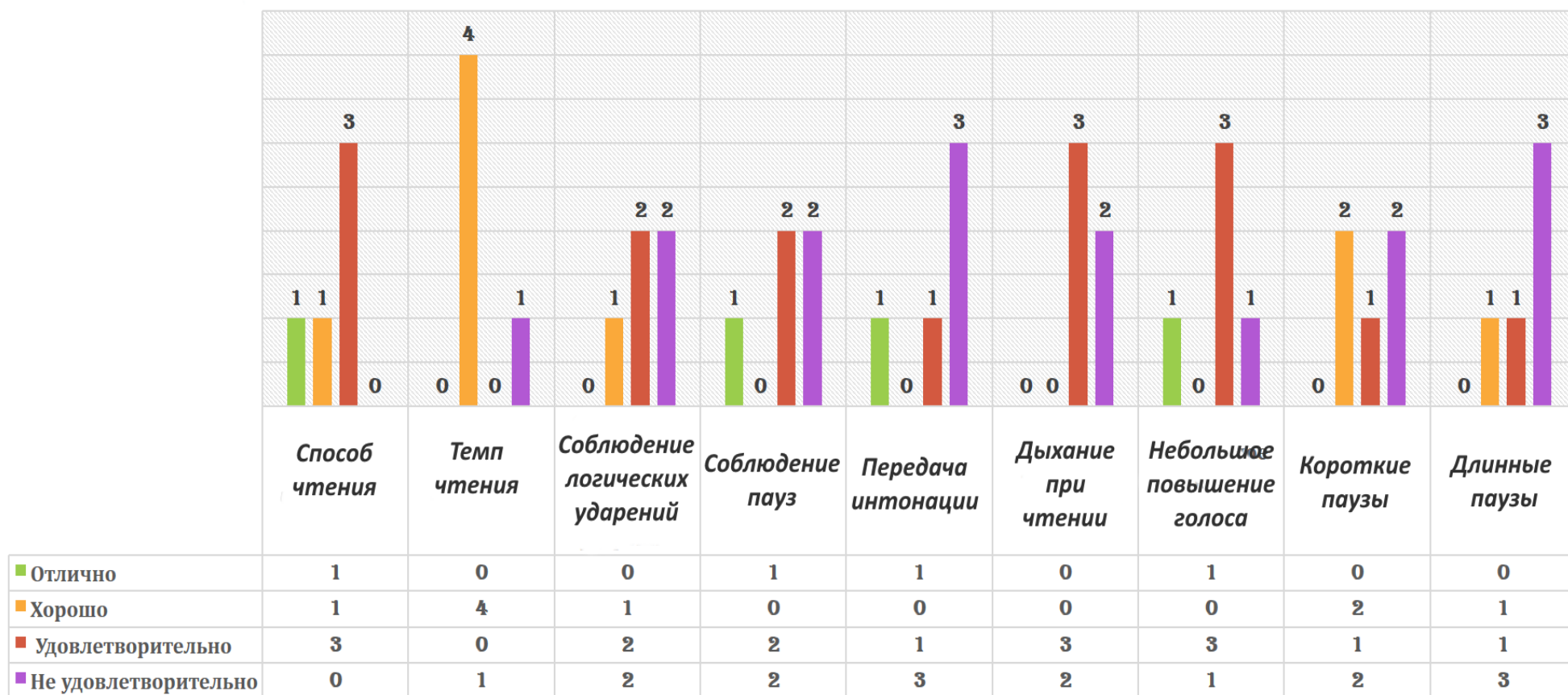
В процессе проведения игр-драматизаций дети приобретают умения:

- 1) воспроизводить короткие рассказы и стихотворения;
- 2) активности и самостоятельности в выборе игр-драматизаций;
- 3) речевой выразительности и эмоциональности;
- 4) коммуникативные умения;
- 5) открыто выражать свои эмоции (удивление, сомнение, любопытство, огорчение, восторг) [3, с. 80].

Таким образом, можно сделать вывод, что игра-драматизация имеет огромное значение для обучения учащихся с аутическими чертами личности выразительному чтению, т.к. эти обучающиеся имеют проблемы с эмоциональностью речи. Именно игра-драматизация может повлиять на формирование таких качеств выразительного чтения, как интонирование, темп, паузы и другие.

Положительное изменение выразительной речи обучающихся с аутическими чертами личности есть залог успешности не только в обучении чтению, но и в установлении межличностных контактов, в коммуникативном взаимодействии.

Для определения уровня выразительности чтения у обучающихся с аутическими чертами личности мы разработали и провели диагностику. В диагностике приняли участия пятеро обучающихся третьего класса. Полученные результаты представлены на диаграмме(Рис. 1).



■ Отлично ■ Хорошо ■ Удовлетворительно ■ Не удовлетворительно

Рис.1. Результаты оценивания выразительности чтения обучающихся третьих классов с аутическими чертами личности

Результаты диагностики показывают, что у обучающихся с аутическими чертами личности имеется ряд проблем, затрудняющих развитие выразительного чтения. Чтобы решить эти проблемы, мы приступили к разработке серии игр-драматизаций с включением приемов выразительного чтения.

Список использованной литературы

1. Акулова А.О. Журнал "Дошкольное воспитание" № 4–Тюмень: Марс, 2016. – 23 с.
2. Алексеева И.А. Театрализованные игры «школьная пресса» - 2013 г.
3. Уфимцева А.В. Дети с аутическими чертами личности в России. Историография исследования. – Волгоград: Смена, 2015. – 380 с.

НАГЛЯДНЫЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ГИПЕРАКТИВНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Антонова Дарья Александровна
Руководитель Науменко Елена Сергеевна*

Актуальной проблемой нашего времени является проблема повышения качества усвоения знаний, уровня сформированности умений и навыков.

Большую общественную тревогу вызывает сегодня крайне неблагоприятное положение в школе детей, которые, едва переступив школьный порог, попадают в категорию отстающих. Отставание детей уже на начальном этапе их обучения оказывается одной из главных причин низкого уровня внимания.

У младших школьников небольшая устойчивость внимания, им свойственно частое отвлечение. В связи с этим с первых уроков необходимо формировать произвольное внимание. Без наглядных методов нельзя представить работу учителя начальных классов, так как известно,

что у младших школьников преобладает наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, требующее в свою очередь наглядного предъявления информации.

Наглядность – это специальный принцип обучения, основанный на показе конкретных предметов, процессов, явлений; один из ведущих принципов обучения. Наглядность в обучении способствует тому, что у школьников формируются представления, правильно отображающие объективную действительность, и вместе с тем воспринимаемые явления анализируются и обобщаются в связи с учебными задачами. Через наглядность организуется внимание.

Педагогу необходимо знать и учитывать особенности формирования внимания у детей младшего школьного возраста, так как именно в этом возрасте формируются качественно новые характеристики внимания.

Внимание может быть как произвольным, так и непроизвольным. Когда речь идет о непроизвольном внимании, можно сказать, что не дети обращают внимание на те или иные объекты, а объекты сами завладевают их вниманием. Умение произвольно обратить внимание на то, что само по себе не привлекательно, но необходимо для усвоения школьных знаний, является важнейшим условием успеха в учебной деятельности. Уже к начальной школе дети должны уметь концентрировать своё внимание, тем самым приобретая способность к обучению. В противном случае может идти речь о гиперактивности и других нарушениях.

Гиперактивность представляет собой наиболее часто наблюдаемую форму хронических нарушений поведения в детском возрасте. Согласно данным различных исследований, распространенность гиперактивности среди школьников год от года увеличивается, а существующая система обучения не приспособлена к работе с такими детьми [2].

Проблемы гиперактивных детей не решаются в одночасье и одним человеком. Эта комплексная проблема требует внимания как родителей, так и врачей, педагогов и психологов. Но затруднения гиперактивных

детей можно скорректировать при помощи использования наглядных пособий.

Наиболее часто затруднения у гиперактивных детей младшего школьного возраста возникают на уроках математики, потому что материал этого предмета наиболее сложен для восприятия детьми и требует повышенной концентрации их внимания. Использование наглядного материала на уроках математики способствует развитию произвольного внимания, памяти, речи, воображения, формирует настойчивость, терпение, творческий потенциал личности.

Правильное использование наглядности на уроках математики способствует формированию четких пространственных и количественных представлений, содержательных понятий, развивает логическое мышление и речь, помогает на основе рассмотрения и анализа конкретных явлений прийти к обобщениям. Знание видов наглядных пособий дает возможность учителю правильно их подбирать и эффективно использовать при обучении, а также изготавливать самому вместе с детьми необходимые пособия.

Учебные наглядные пособия принято делить на две группы:

1. натуральные;
2. изобразительные.

К натуральным наглядным пособиям относятся предметы окружающей жизни: тетради, палочки, кубики и т.п.

Среди изобразительных наглядных пособий выделяют:

1. образные: предметные картинки, изображения предметов и фигур из бумаги и картона, таблицы с изображениями предметов или фигур;
2. символические (условные): карточки с изображениями математических символов (цифр, знаков, действий, знаков отношений «>», «<», «=»), схематические рисунки, чертежи;
3. экранные: учебные фильмы, диафильмы, диапозитивы [1, с.28].

Анализируя педагогическую и методическую литературу, можно утверждать, что успех развития произвольного внимания гиперактивных младших школьников во многом зависит от методов обучения с использованием наглядных пособий, что характер наглядных пособий значительно влияет на понимание учебного материала, определяет содержание и структуру урока.

С целью повышения уровня сформированности произвольного внимания нами будет создана серия уроков математики с усилением наглядным материалом. Проблемы неустойчивости внимания будем решать при помощи наглядного материала, подобранного с учетом особенностей и условий формирования произвольного внимания у гиперактивных детей младшего школьного возраста.

При рациональном использовании наглядных пособий учебный процесс в начальной школе может стать более интересным, разнообразным и качественным, что приведет к повышению уровня сформированности произвольного внимания гиперактивных детей младшего школьного возраста, ведь дети с этим синдромом имеют сниженный интерес к интеллектуальным занятиям, а значит, и к учебному процессу в целом.

Список использованной литературы

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. М.: Просвещение, 1984. – 335 с., с. 28
2. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М., 2001.

РАЗВИТИЕ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Поспелова Наталья Валерьевна
Руководитель Арсеньева Ольга Валерьевна*

Количество детей с нарушением зрения, как показывает статистика, каждый год увеличивается. В России данная проблема стоит остро:

снижение зрения наблюдается у каждого второго жителя нашей страны, включая детей. По данным статистики Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) за последние годы, начиная с 2005, количество детей с проблемами зрения значительно возросло. Во всём мире от нарушений зрения страдают около 300 миллионов человек, из них 19 миллионов детей. С близорукостью в первый класс приходит 5 % детей, к одиннадцатому классу их становится 25-30 %, а к окончанию института – 50-70%. Тенденция к ухудшению зрения у россиян связана с резким увеличением зрительной нагрузки в последние годы.

Анализ контингента детей с нарушением зрения, обучающихся как в школах нашей страны, так и за рубежом, показывает, что его изменения имеют несколько тенденций. Первая тенденция – существенное увеличение в специальных школах России количества детей, имеющих остаточное зрение (до 90 %): лишь 3-4 % детей тотально слепые, 7 % – со светоощущением, 10 % – с визусом выше 0,06. Вторая тенденция – увеличение числа сложных комплексных зрительных заболеваний. Третьей тенденцией является увеличение числа дефектов, сопутствующих зрительному заболеванию [3, с.90].

Многие специалисты указывают, что нарушение зрения часто приводит к существенному ухудшению точности движений, равновесия. [2, с. 114] Развитие равновесия у детей с нарушением зрения играет большую роль, потому что при хорошо развитой координации снижается вероятность получения травм, так как ребенок развивает соответствующие реакции тела, когда это необходимо (например, выставление рук при падении) [1, с.84].

У некоторых преподавателей и учителей не хватает специальных знаний, так как недостаточно литературы по данной теме и методик развития равновесия у детей с нарушением зрения. Их необходимо создавать и внедрять. Поэтому мы выбрали данную тему и хотим

разработать комплексы упражнений для развития равновесия у детей с нарушением зрения.

Список использованной литературы

- 1) Атоманюк С.Д. Воспитание координационных способностей детей//Адаптивная физическая культура.-2001. – 84-86 с.
- 2) Лях В.И. Развитие координационных способностей школьников от 7 до 17 лет в процессе физического воспитания: Сб. науч. тр. Свердловск,1986.-114-130 с.
- 3) Суворова М. Н. Глаз ребенка. Лечение и профилактика. М. : Слово, 1997.-90 с.

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Агалакова Мария Алексеевна
Руководитель Кочетова Наталья Ивановна*

Межличностные отношения являются важнейшим фактором и неотъемлемым условием нормального психического развития ребенка. Проблемы межличностных отношений детей с нарушением зрения занимались Григорьева Г.В., Денискина В.З., Моргулис И.С., Иванникова О.А., Никулина Г.В., Солнцева Л.И., изучавшие процессы развития ведущей формы общения у дошкольников с нарушением зрения, особенности формирования и развитие средств общения, систему работы по формированию неречевых средств общения, процессы общения как средство формирования социального опыта.

По мнению Л.С. Выготского, судьбу личности решает не сам дефект, а его социальные последствия. Л.С. Выготский подчеркивал, что органический дефект вызывает «социальный вывих», так как недостаток зрения заставляет ребенка перейти в особую социальную позицию, когда его отношения с окружающим миром, в том числе и в семье, приобретает

иную, чем у нормально видящих, окраску. Многие дети с нарушением зрения не владеют основными средствами общения, что затрудняет процесс социализации. У них часто наблюдаются трудности в установлении контактов с окружающими, в поддержании процесса общения.

Для ребенка с нарушенным зрением общение приобретает дополнительное значение, так как оно является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного нарушения.

Основной целью работы с дошкольниками с нарушениями зрения является их успешная социальная адаптация и обеспечение им равных стартовых возможностей.

Дошкольные образовательные организации, призванные решать основные проблемы психологической коррекции детей с нарушениями зрения, обладают богатым опытом, специальными методики и знаниями в области коррекции средств общения и коммуникативной деятельности детей.

Для слепых и слабовидящих детей дошкольного возраста, также как и для зрячих, наиболее активной самостоятельной деятельностью является игра (Ш.А. Амонашвили, Д. М. Маллаев). Охватывая сензитивные периоды жизни детей с аномалиями в развитии, игра повышает их реабилитационные возможности, способствует коррекции и компенсации дефектов, связанных со слепотой. Игра в тифлопсихологии рассматривается как средство всестороннего развития, способ познания окружающего мира.

Игровая деятельность детей с нарушением зрения рассматривается в тифлопсихологических исследованиях в разных аспектах, ее положительная развивающая роль связана:

- с возникновением компенсаторных процессов (Л.И. Солнцева),

- с формированием нравственных качеств (Э.М. Стернина, И.П. Чигринова),
- с формированием предметных и игровых действий (С.М. Хорош),
- с развитием зрительного восприятия (Л. И. Плаксина),
- с физическим развитием и развитием ориентации в пространстве (В.А. Кручинин, Р.Н. Азарян, В.П. Никитин),
- с коррекцией и развитием средств общения (М. Заорска).

Процесс формирования полноценной коммуникативной деятельности должен строиться на основании учёта ведущей деятельности возраста (игровой), ведущей формы общения (ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная), в соответствии с уровнем сформированности языковых средств. Успешность данной работы заключается в коммуникативной направленности всей коррекционной работы с дошкольниками. Индивидуальные и групповые занятия педагога-психолога, учителя-логопеда и воспитателя обязательно включают в содержание задачи на развитие коммуникативных навыков с учётом особенностей каждого воспитанника.

Методики, применяемые в нашем исследовании, ориентированы на выявление уровня развития социально-коммуникативных умений старших дошкольников, проявляющихся во взаимодействии со сверстниками.

Мы предполагаем, что игровые упражнения могут способствовать развитию социально-коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения при условиях:

- осуществления системного подхода к формированию всех форм коммуникативной деятельности;
- учета результатов диагностики при организации игровых упражнений.

Активизация навыков общения в игровой деятельности детей с нарушениями зрения с участием взрослого позволит восполнить эмоциональный и социальный опыт общения, необходимый для интеграции в общество.

Список использованной литературы

1. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: Методическое пособие // - М.: 2016. – 83 с.
2. Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. Основы специальной психологии // М.: Издательский центр «Академия». - 480 с. 2014
3. Шаповал И. А., Орлова Н. М. Проблемы развития навыков общения дошкольников с нарушениями зрения в игре // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 9 (сентябрь). – С. 6–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15300.htm>

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Старовойтова Дария Дмитриевна
Руководитель Ильюшкина Татьяна Николаевна*

В мире насчитывается более 300 млн. человек с умственной отсталостью. По данным главного управления реабилитационной службы и специального образования МО РФ, из 500 тыс. общего количества учащихся с отклонениями в развитии 60% составляют дети с умственной отсталостью. Такие специалисты, как М.С. Певзнер, Б.И. Лубовский, Ж.К. Шиф, занимающиеся изучением данной категории людей, определяют умственную отсталость не как болезнь, а как состояние психического недоразвития, характеризующееся многообразными признаками как в клинической картине, так и в комплексном проявлении физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных качеств.

В проблеме умственной отсталости до последнего времени выдвигается на первый план в качестве основного момента интеллектуальная недостаточность ребенка, его слабоумие. Это закреплено в самом определении детей, которых называют обычно слабоумными или умственно отсталыми. Все остальные стороны личности такого ребенка

рассматриваются как возникающие вторично в зависимости от основного интеллектуального дефекта. Многие склонны даже не видеть существенного отличия в аффективной и волевой сфере этих детей и детей нормальных.

Количество людей с данной патологией ежегодно растет. Это обстоятельство требует создания условий для максимально возможной коррекции нарушений развития детей, обеспечения образования, профессионального обучения, поиска путей социализации и интеграции в обществе.

У детей с нарушением интеллекта большинство сенситивных периодов развития базовых координационных способностей приходится на школьный возраст, поэтому актуальным становится поиск наиболее эффективных средств и методов их развития. При всём многообразии средств развития координационных способностей, на наш взгляд, одним из наиболее эффективных являются подвижные игры, так как их применение на уроках адаптивной физической культуры позволяет комплексно решать проблемы развития координационных способностей умственно отсталых детей.

Вследствие слабо развитой памяти, как механической, так и осмысленной, любое действие у таких детей требует многократного повторения. Координационные способности определяются подвижностью и уравновешенностью ЦНС, степенью зрелости и индивидуальным строением отдельных областей коры головного мозга, свойствами анализаторов (зрительного, слухового, двигательного, вестибулярного), продуктивностью процессов восприятия, памяти, мышления. А именно эти биологические и психические функции у детей с умственной отсталостью имеют дефектную основу. Эти нарушения ведут к рассогласованию, в первую очередь, между функциями двигательного аппарата и деятельностью систем, обеспечивающих работу мышц, что затрудняет освоение сложно-координационных двигательных действий.

В процессе физического воспитания у детей школьного возраста разных нозологических групп первостепенное внимание уделяется задачам коррекции основного дефекта, сопутствующих заболеваний и вторичных отклонений, выработке компенсаторных механизмов осуществления жизнедеятельности. Если для здорового человека физические упражнения – средство активного развития и телесного самосовершенствования, то для детей с умственной отсталостью это одно из основных средств устранения отклонений в их двигательной сфере, полноценного физического развития, укрепления здоровья, адаптации в социуме.

Чем разнообразнее информация поступает в мозг, тем интенсивнее интеллектуальное и психическое развитие. Такие естественные виды упражнений как ходьба, бег, прыжки, метание в форме игровых упражнений способствуют развитию двигательных качеств и профилактике вторичных нарушений, коррекции сенсорных и психических нарушений.

Игровая форма является основным видом деятельности для детей с нарушением интеллекта. Использование на занятиях подвижных игр является отличным способом развития координации и других физических качеств, т.к. охватывает наибольший спектр двигательных действий. Подвижные игры отлично подходят для детей с умственной отсталостью, так как через игры дети с легкостью осваивают жизненно и социально важные навыки в развлекательной форме.

Игра как форма активности занимает важное место в жизни ребенка и благотворно влияет на формирование детской души, развитие его физических и психических сил и способностей. В игре растущий организм познает жизнь, учится самостоятельно находить выход из неожиданных ситуаций, взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, расширять кругозор, уточнять представление об окружающем мире. Игры решают задачи, связанные с развитием всех физических качеств, к тому же отлично влияют на эмоциональную, психическую и социальную сферы ребенка.

Для определения степени физического развития и подбора подвижных упражнений и игр для детей с умственной отсталостью можно провести несколько упражнений: челночный бег, метание в цель и полоса препятствий. По завершении преддипломной практики, на которой во время уроков адаптивной физической культуры будут использоваться подвижные упражнения, можно провести контрольный тест (челночный бег, метание в цель и полоса препятствий), который покажет улучшение физических качеств, а именно координационных способностей.

Подвижные игры, используемые на уроках адаптивной физической культуры, отлично подходят для развития координационных способностей детей среднего и старшего школьного возраста, так как в игре ребенок подстраивается под постоянно изменяющиеся условия, и это позволяет ему развивать свои координационные способности.

Список использованной литературы

1. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Под ред. Л.В.Шапковой. -М.: Советский спорт, 2004;
2. Шапкова Л. В. Средства адаптивной физической культуры: Методические рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / Под ред. С. П. Евсеева. — М.: Сов. спорт., 2001

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*Бакетова Алена Игоревна
Руководитель Рыбина Наталья Николаевна*

По данным Федеральной службы государственной статистики на 14 июня 2017 года в Санкт-Петербурге зарегистрировано 2652 ребенка в возрасте до 18 лет с болезнями глаза и его придаточного аппарата

(http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities). Ученые связывают это с возрастающей нагрузкой на глаза, так как жизнь современного человека изобилует различными гаджетами. Люди подвергаются их воздействию с детства, а заболевания глаз обычно зарождаются именно в раннем возрасте.

Актуальность данной темы определяется тем, что развитие мелкой моторики непосредственно связано с развитием важных сфер жизнедеятельности: эмоциональной, познавательной, речевой и волевой. Для детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения это особенно важно в связи с тем, что это способствует их наиболее успешной социализации в жизни. Развитие мелкой моторики даёт возможность дальнейшего успешного обучения в специальных образовательных учреждениях.

Глаз и связанные с ним проводящими путями отделы головного мозга представляют собой наиболее значимую и сложную из всех имеющихся у человека анализаторных систем. В ходе акта зрительного восприятия предметов и явлений окружающего мира человек получает информацию о форме, величине, цвете предметов и объектов, пространственном расположении, степени их удаленности. Именно информация, полученная посредством органа зрения, чрезвычайно важна для жизнедеятельности человека. Значимость зрительной информации определяется ее большой информационной насыщенностью (через зрительный анализатор поступает 80–90 % всей информации), а также ее огромной ролью в осуществлении человеком различных видов деятельности. (Никулина Г.В., 2002).

Нарушения зрения формируют у ребенка комплексы, которые в дальнейшем сказываются на его психическом развитии. В обучении, в процессе овладения ребенком двигательных навыков, в игре, в пространственной ориентировке ребенок с нарушением зрения сталкивается с большим количеством трудностей, у него появляется

агрессия, негативные реакции и пассивность, он сильно переживает, у него нет уверенности в себе, он пытается всячески изолировать себя от внешнего мира. Дети с депривацией зрения испытывают стресс значительно чаще, чем их нормально видящие сверстники. Многим детям с нарушениями зрения свойственна хроническая усталость, которая характеризуется снижением желания играть, нервным напряжением и повышенной утомляемостью. Постоянное эмоциональное перенапряжение и чувство дискомфорта может вызвать расстройства эмоциональной сферы, то есть нарушение процессов торможения и возбуждения (доминирование одного из процессов). При правильной организации обучения детей с депривацией зрения происходит формирование необходимых свойств личности, мотивации ребенка, и он становится практически независимым от состояния зрительного анализатора.

Известно, что у детей с нарушениями зрения нарушается пространственная ориентировка, искажается представление и формирование двигательных навыков, координация и согласованность движений. Для того чтобы согласовать движения рук и ног, тратится немало сил. По мере взросления детей это становится сложнее. Результаты скоростно-силовых качеств показывают, что дети 7-10 лет обладают низким уровнем способности к прыжкам. При прыжке в высоту с места, в сравнении с нормально видящими сверстниками, отставание у детей с патологией зрения достигает разницы в 7 см. (И.И. Шмельков, 1981). По данным А. Г. Сухарева (1975), в среднем школьном возрасте слабовидящие проходят в день 6,8 км, а зрячие — 14,7 км.

Проанализировав эти данные, можно сказать, что у детей с нарушением зрения наблюдается низкая двигательная активность и, как следствие, меньшая выносливость и работоспособность. Конечно, с возрастом эти показатели увеличиваются, но медленнее, чем у нормально видящих детей. Также у детей с патологией зрения наблюдаются отклонения в деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем,

нарушается поза при ходьбе, беге, искажаются естественные движения на всех этапах возрастного развития. Поэтому начинать заниматься с ребенком необходимо как можно раньше.

К области мелкой моторики относится большое количество разнообразных движений: от захвата объектов до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека.

С точки зрения анатомии, одну треть всей двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кистей рук, расположенная очень близко от речевой зоны. В связи с этим развитие речи и мелкой моторики неразрывно связаны между собой.

В быту человек совершает много различных действий, начиная от застегивания пуговиц и заканчивая рисованием и тому подобным, соответственно от развития мелкой моторики зависит качество жизни человека.

Подводя итог, мы можем сделать вывод, что за последние годы в связи с обострением проблемы нарушений мелкой моторики значительно расширился диапазон в физкультурно-педагогической сфере, поэтому современная специальная педагогика, а также адаптивная физическая культура на данный момент ищут наиболее эффективные средства коррекции нарушений мелкой моторики у школьников. Все чаще приходят к выводу, что игровая деятельность в процессе занятий с детьми младшего школьного возраста с нарушениями зрения является самой лучшей формой развития мелкой моторики, так как именно игровая деятельность является ведущей в этом возрасте и интересна детям. Для того чтобы игра стала средством коррекции и развития мелкой моторики у детей с нарушениями зрения, необходимо знать и учитывать особенности и закономерности развития детей согласно их возрасту, уровню дефекта, а также своеобразию мелкой моторики конкретного ребенка. Также занятия должны быть систематическими и целенаправленными.

Список использованной литературы

1. Зрительное восприятие. Диагностика и развитие. Учебно-методическое пособие. Г. Никулина; И. Никулина; Л. Фомичёва; Е. Замашнюк; Е. Быкова. 2002 г.
2. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие /Под ред. Л. В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2003. — [464 с.]

ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Павлова Алина Валерьевна
Руководитель Кочетова Наталья Ивановна*

Значительную категорию детей с нарушениями в развитии составляют дети с различной степенью нарушения слуха. Потеря слуха взрослым человеком не является аналогичным дефектом потери слуха ребенком. Нарушение слухового анализатора у ребенка оказывает влияние на его психическое развитие и становится фактором, способствующим возникновению вторичных дефектов. Нарушения слуха ведут к отклонениям в речевом развитии, а если глухота врожденная, то речь будет полностью отсутствовать.

Проблема речевого развития детей с нарушениями слуха привлекает внимание как отечественных (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, К.Г. Коровин, Т.В. Розанова и др.), так и зарубежных ученых (В. Вейс, К. Леймитц, О. Перье и др.).

Исследования Р.М. Боскис, Г.А. Головчиц, К.Г. Коровина показали, что для слабослышащих дошкольников, которые потеряли слух в раннем возрасте, характерно недоразвитие таких компонентов речевой системы, как лексика, грамматика и фонетика. Нередко у них наблюдается неправильное согласование слов, пропуск или лишнее употребление предлогов. Также наблюдается фонетико-фонематические нарушения

речи, которые проявляются в затруднении дифференцирования различных звуков речи. Значительным отклонением от нормы у слабослышащих является формирование звукопроизношения вследствие невозможности речеслухового анализатора в нужной степени осуществлять свои функции в отношении речедвигательного анализатора, то есть ребенок не может воспринимать звук речи на слух и овладеть его правильной артикуляцией. В речи слабослышащих отсутствует интонационное окрашивание и характерна общая смазанность. Голос, как правило, глухой, темп речи замедленный. Одной из наиболее ярко выраженных особенностей у детей с нарушениями слуха – ограниченное понимание речи. Экспрессивная речь характеризуется следующими особенностями: запас слов ограничен, отличается диффузностью, расширенностью и неточностью их значений. В грамматическом строе отмечаются более или менее грубые нарушения (от однословного предложения до развернутой фразы, с ошибками в падежных согласованиях, в употреблении предлогов).

Одним из показателей физического и нервно-психического развития ребенка является развитие его руки, кисти, ручных умений или, как принято называть, мелкой пальцевой моторики. В.А. Сухомлинский писал, что «исток способности и дарования детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, чем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума, ... чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок».

Уровень развития речи у детей находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук. По мнению известного исследователя детской речи М.М. Кольцовой, «движения пальцев рук исторически, в ходе развития оказались тесно связанными с речевой функцией».

Формирование устной речи ребёнка начинается тогда, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности. Речь совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от рук, точнее – от пальцев. В электрофизиологических исследованиях было обнаружено, что, когда ребёнок производит ритмические движения пальцами, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных (двигательная речевая зона) и височных (сенсорная зона) отделов мозга, то есть речевые области формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук.

Одним из средств стимулирования речи являются игры и упражнения, направленные на развитие мелкой моторики – пальчиковые игры.

Пальчиковые игры существуют давних пор у разных народов. В Китае распространены упражнения с каменными и металлическими шарами. В Японии используются упражнения для ладоней и пальцев с грецкими орехами. В России с малых лет учат играть в «Ладушки», «Сороку-белобоку», «Козу рогатую». Современные специалисты в области воспитания дошкольников возрождают старые игры и создают новые.

Пальчиковые игры – важная часть работы по развитию мелкой моторики рук. Это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок, стихов при помощи пальцев. В них находит отображение реальность окружающего мира – явления природы, предметы, вещи, животные, люди, их деятельность, отношения между ними. Пальчиковые игры эмоциональны, увлекательны и поэтому интересны для детей 4-6 лет.

Виды «пальчиковых игр» в зависимости от содержания и назначения:

1. *Игры-манипуляции.* Эти упражнения он может выполнять самостоятельно или с помощью взрослого. Они развивают воображение: в каждом пальчике ребёнок видит тот или иной образ.

2. *Сюжетные пальчиковые упражнения.* К этой группе относятся также упражнения, которые позволяют детям изображать предметы транспорта и мебели, диких и домашних животных, птиц, насекомых, деревьев.

3. *Пальчиковые упражнения в сочетании со звуковой гимнастикой.* Ребёнок может поочерёдно соединять пальцы каждой руки друг с другом, или выпрямлять по очереди каждый палец, или сжимать пальцы в кулак и разжимать и в это время произносить звуки: б-п, д-т, к-г.

4. *Пальчиковые кинезиологические упражнения («гимнастика мозга»).* Предложены И. Деннисоном и Г. Деннисоном. С помощью таких упражнений компенсируется работа левого полушария. Их выполнение требует от ребёнка внимания, сосредоточенности.

5. *Пальчиковые упражнения в сочетании с самомассажем кистей и пальцев рук.* В данных упражнениях используются традиционные для массажа движения – разминание, растирание, надавливание, пощипывание (от периферии к центру). Для самомассажа кисти рук используются грецкий орех, каштан, шестигранный карандаш, массажный мячик.

6. *«Театр в руке».* Позволяет повысить общий тонус, развивает внимание и память, снимает психоэмоциональное напряжение.

В зависимости от цели пальчиковые игры можно разделить на группы:

- упражнения для кистей рук, с помощью которых дети учат напрягать и расслаблять мышцы кистей рук («Заготовим капусту», «Месим тесто»);
- упражнения для пальцев условно-статические, с помощью которых совершенствуют полученные ранее навыки («Ножницы», «Коза»);
- упражнения для пальцев динамические, с помощью которых развивают координацию движений («Пальчики здороваются», «Этот пальчик хочет спать»).

Поначалу происходит обучение детей несложным статическим позам кистей и пальцев рук с постепенным усложнением, затем добавляют упражнения с последовательно производимыми мелкими движениями пальцев и, наконец, с одновременно производимыми движениями. Первое время все упражнения выполняются в медленном темпе. Необходимо следить за правильностью позы кисти руки и точностью переключений с одного движения на другое; если потребуется – оказать помощь ребенку в принятии нужной позы, позволить поддержать и направить свободной рукой положение другой руки.

Мы предполагаем, что пальчиковые игры положительно повлияют на развитие речи детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста при условиях:

1. Системности в использовании пальчиковых игр в работе с детьми
2. Учета возрастных и индивидуальных особенностей детей при подборе игр
3. Оказания педагогической поддержки по О.С. Газман

Мы планируем разработать конспекты НОД по речевому развитию с использованием пальчиковых игр, адаптированных для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Для диагностики речевой готовности старших дошкольников с незначительными нарушениями слуха мы планируем использовать авторскую методику обследования речи Кобзевой Е.В. из адаптированной образовательной программы ГБДОУ "Детский сад № 396" г. Перми.

Методика Кобзевой Е.В. включает проверку:

- навыков разговорной речи (выполнение поручений и ответы на вопросы);
- словарного запаса (оценка активного словаря с фиксацией произносительных особенностей и проверка пассивного словаря);
- уровня овладения детьми грамматическим строением языка и навыками связной речи (составление предложений по картинкам,

сообщение о своих действиях и составление связного рассказа по сюжетной картинке).

Выполнение упражнений и ритмических движений пальцами индуктивно приводит к возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что, в конечном итоге, стимулирует развитие речи. Игры с пальчиками создают благоприятный эмоциональный фон, развивают умение подражать взрослому, учат вслушиваться и понимать смысл речи, повышают речевую активность ребёнка. Если ребёнок будет выполнять упражнения, сопровождая их короткими стихотворными строчками, то речь его станет более чёткой, ритмичной и яркой.

Список использованной литературы

1. Анищенкова, Е.С. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. ООО «Издательство Астрель», 2006
2. Белая, А.Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников: Пособие для родителей и педагогов / А.Е. Белая, В.И. Мирясова – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2002 – с. 46: ил.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., 1982.
4. Гимнастика для пальчиков / Е.М. Косинова – М.: Библиотека Ильи Резника, ОЛМА-ПРЕСС, 2002 – 64 с.: ИЛ. (завтра в школу)
5. Нищева, Н.В. Картотека подвижных игр, упражнений, физкультминуток, пальчиковой гимнастики. Издательство:ДЕТСТВО-ПРЕСС.2008.
6. Савина, Л.П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. – М., АСТ, 2004
7. Ткаченко, Т.А. Логопедические упражнения. Речевое и слуховое внимание, фонетическая память, активизация словаря, тренировка дикции, артикуляционная, познавательная активность. Развитие речи. М., 2006 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Федоскина Кристина Николаевна

Руководитель Стефанович Юлия Анатольевна

Педагогам известно, что при отсутствии учебной мотивации ученик не прилагает должного старания к учебе, находит множество отговорок, чтобы не делать домашнего задания или не готовиться к контрольной работе, не проявляет любознательности на уроках, не любит школу и неуспешен в классе. В связи с этим формирование мотивации — одно из необходимых условий процесса воспитания целостной личности ученика, в особенности это касается учеников с лёгкой степенью умственной отсталостью в связи с особенностями их развития.

Нейропсихологические исследования показывают, что у детей младшего школьного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости наблюдается частичное отставание всех психических функций [4]

Категория детей с легкой умственной отсталостью составляет 70-80 % от общего количества детей. Они отстают в развитии от сверстников, позже начинают ходить, говорить, овладевать навыками самообслуживания. Эти дети неловки, физически слабы, часто болеют. Они мало интересуются окружающим: не исследуют предметы, не проявляют любопытства к процессам и явлениям, происходящим в природе, социальной жизни [3].

Детям с лёгкой степенью умственной отсталости свойственна «короткая» («близкая») мотивация деятельности, а также слабая и элементарная мотивация отношений. Деятельность учащихся младших классов специальной школы в значительной степени зависит от ситуации. Мотивы, побуждающие их к выполнению той или иной деятельности – будь то игровая, трудовая или учебная, – зачастую оказываются слабо выраженными, нестойкими и быстро исчерпываются. Усваиваются они детьми формально, не становясь их собственными побуждениями.

При выполнении простой однообразной деятельности у умственно отсталых учащихся наблюдается быстрая истощаемость побуждений, так называемое «психическое насыщение» [5].

Учитывая всё вышесказанное, можем сделать вывод об актуальности рассмотрения данной проблемы, которая стала темой нашего исследования.

Мы предполагаем, что аудиовизуальные средства обучения при их использовании на уроках могут повысить уровень учебной мотивации у учеников младшего школьного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости, так как использование мультимедиа и интерактивных досок помогает преподавателю излагать новый материал живо и увлекательно.

При соблюдении дидактических и санитарно-гигиенических требований аудиовизуальные средства обучения помогут не только модернизировать сам процесс обучения, но и выполнить одну из дидактических задач, решаемых с помощью информационно-коммуникационных технологий, - усиление мотивации к обучению.

Список использованной литературы

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы»;
3. Астафьев Н.В. Самыличев А.С. Концепция дополнительного образования умственно отсталых школьников. - М.: Просвещение, 2013. - 564 с.;
4. Елина Д. Д., Пахолкина Т. М., Задумкина Е. А. Сравнительная характеристика результатов нейропсихологической диагностики детей младшего школьного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 721–725. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46319.htm>;
5. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Издательство: "Педагогика", 2011. - 296 с.

ПРОГРАММА «ЗНАЙ И ЛЮБИ СВОЙ КРАЙ» КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В КОЛЛЕКТИВЕ СВЕРСТНИКОВ

*Афанасенко Иван Владимирович
Руководитель Кирилюк Елена Ферапонтовна*

В наше время остро стоит проблема адаптации детей в коллективе. Мы должны понимать, что и коллективы, и дети в них очень сильно различаются. Одно из важнейших различий между детьми – их характер. Как и человек, коллектив тоже имеет свой «характер», который необходимо знать для правильной адаптации новых или дезадаптированных (не принимаемых средой) участников. Особенно важным для общества является процесс адаптации в коллективе подростков [1].

Исследователи (Букатов Д.В., Курочкин А.А., Потупчик Т.В., Соловьева А.А.) оценивают 22 % подростков как имеющих низкий уровень адаптивности, 32 % подростков характеризуются дезадаптивностью, 18,6 % подростков имеют низкую степень эмоционального комфорта [2].

Именно в подростковом возрасте заостряются уже выраженные черты характера – происходит процесс их акцентуации. Эти черты служат частой причиной асоциального (не входящего в общественные рамки) и антисоциального (противостоящего общественным установкам) поведения молодых людей. Дезадаптированность в коллективе усугубляет эмоциональное состояние подростков, что зачастую может находить выход в асоциальном и антисоциальном поведении. Дети в подобном состоянии часто сбиваются в уличные группы, деятельность которых может быть противозаконна. Чтобы уберечь ребёнка от подобной участи, родители прибегают к помощи объединений дополнительного образования [3].

Дополнительное образование как наиболее свободный вид образования расширяет возможности для адаптации детей в коллективе и

обществе. Кроме того, сегодня в образовании важное место занимает установка на гуманизацию [4], что касается и дополнительного образования. Это значит, что на первое место выходит гуманность образования – его ориентированность на интересы личности и человечества, соответствие образования общечеловеческим ценностям. Проблема дезадаптированности обучающихся в дополнительном образовании выдвигается на первый план. В силу вариативности направлений дополнительного образования следует отдельно рассматривать этот вопрос в контексте каждого из них [5].

Одно из направлений дополнительного образования – туристско-краеведческое – в Российской Федерации в последние годы развивается очень интенсивно и представлено множеством форм. В связи с процессом глобализации культуры оно стало весьма популярно. Одна из форм – краеведческий кружок – присутствует почти в каждом учреждении дополнительного образования и представляет особый интерес своим свободным и разнообразным коллективом. В него входят самые разные дети, потому что подобные объединения довольно либеральны к участникам. В качестве обучающихся в них встречаются и акцентуированные подростки [6, с. 532].

Акцентуированные подростки (также подростки-акцентуанты) – это группа детей подросткового возраста, имеющих комплексы ярко выраженных черт характера. У таких детей повышена дезадаптивность, а в структуре характера присутствуют уязвимые места наряду с повышенной устойчивостью в других сферах. В зависимости от типа акцентуации встречаются разные виды девиантного поведения: делинквентность, побеги из дому, ранняя алкоголизация и другие.

В первую очередь ради исключения подобного поведения становится важной адаптация акцентуированных подростков в коллективе (<http://www.psychiatry.ru/lib/1/book/55>).

Именно повышенная дезадаптивность акцентуированных подростков и возможность их обучения в краеведческих кружках делают необходимыми меры по адаптации таких подростков к коллективу сверстников. Этой необходимостью и обусловлена наша работа по созданию программы по адаптации акцентуированных подростков в коллективе сверстников.

Наша программа строится на следующих принципах:

- *Адаптационное краеведение.*

Краеведение как предмет изучения в контексте социальной адаптации, включая адаптацию в коллективе, имеет свои преимущества. Как известно, краеведение изучает различные места, причем через призму самых разных гуманитарных и естественных наук. Подробно изучив какое-либо место, человеку легче удаётся к нему приспособиться, найти себе комфортное и значимое положение в нём. Обучающийся научится изучать место в общем, в том числе и любой коллектив, включая и тот, в котором он занимается во время изучения краеведения. То, что в ходе краеведения изучаются самые разные науки, имеет сразу два преимущества. Во-первых, каждая из изучаемых наук позволяет лучше понять себя, коллектив, каждого из его участников, а значит и адаптироваться к ним. Во-вторых, у каждого разные способности по освоению тех или иных наук, каждый будет выбирать или то, в чём он лучше, или то, в чём ему, наоборот, нужна помощь. И то, и другое будет стимулировать развитие коллектива: в первом случае ребёнок будет дополнять своим видением картину места других, а во втором – дети будут друг другу помогать в том, что трудно для каждого.

- *Акцент на родном крае.*

Каждый ребёнок должен будет узнать родной край, как каждый познаёт себя. Правда, самопознание-познание родного края будет происходить в контексте иных мест, потому что родной край и сам человек не существуют изолированно, а сравнение и сопоставление, поиск своего места – необходимые шаги на пути познания. Так, дети, познавая себя,

свой край, свой коллектив, чужие края, коллективы, других людей и друг друга, понимают всё это лучше и лучше могут найти себе место среди всего этого многообразия. Это послужит залогом адаптации каждого ребёнка в коллективе как самого кружка, так и любого другого коллектива, в жизни в целом.

- *Подход на основе акцентуаций.*

Акцентуации – это те черты личности, которые и служат причинами дезадаптационных ситуаций старших подростков. По сути это то, что в человеке надо адаптировать к миру, обществу и, конечно же, коллективу. Акцент на той части структуры характера человека, который создаёт его проблемы во взаимоотношениях с окружающим, позволит педагогу, использующему программу, адаптировать эту часть характера, найти ей место в коллективе наиболее эффективно.

- *Компенсация.*

Уравновешивая акцентуации характера, ребёнок сможет быть более адаптированным к самым разнообразным явлениям социальной среды, не только коллектива. Хотя минусы акцентуаций характера и невозможно изжить, но слабые места можно укрепить и защитить. Выработка черт характера, противоположных акцентуированным, позволит человеку быть более многосторонним, не отрицая возможности реализовывать себя через ярко выраженные стороны.

Мы уверены, что наша программа станет существенным вкладом с нашей стороны в борьбу с дезадаптивностью подростков-акцентуантов.

Список использованной литературы

1) Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 75 п. 1

2) Брызгалина Е.В. Гуманизация и гуманитаризация образования: от школы к университету. // Новые образовательные программы МГУ и школьное образование. Материалы второй научно-методической конференции. Москва, МГУ имени М.В.Ломоносова, 17 ноября 2012 года. С. 8. Url: <http://lib.teacher.msu.ru/pub/2303>.

3) Букатов Д. В., Курочкин А. А., Потупчик Т. В., Соловьева А. А. Исследование социально-психологической адаптации, психосоматических

расстройств и эмоционального статуса у подростков и лиц юношеского возраста // Молодежный научный форум: естественные и медицинские науки: электр. сб. ст. по мат. XVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11(17). Url: [https://nauchforum.ru/archive/mnf_nature/11\(17\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/mnf_nature/11(17).pdf) (дата обращения: 24.02.2018).

4) Джанибекова Н. А., Зарипов Ш. А. Особенности подросткового возраста и их влияние на правонарушения несовершеннолетних // Молодой ученый. — 2013. — №7. — С. 357-359. URL <https://moluch.ru/archive/54/7451/> (дата обращения: 24.02.2018).

5) Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 288-318.

6) Кадыров А.М. Культурология. Мировая и отечественная культура: учебное пособие / А.М. Кадыров. - Уфа. - 2011.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАНИЙ

*Холодовская Полина Игоревна
Руководитель Борохова Светлана Федоровна*

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психических нарушений, встречающихся у детей младшего школьного возраста. Особый интерес к детям, имеющим трудности в обучении в массовой школе, в отечественной психологии начали проявлять в 50-х годах XX века. В 1959 году Г.Е. Сухаревой был предложен термин «задержка психического развития». Под задержкой психического развития понимают нарушение нормального темпа психического развития, при котором отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста [2, с. 24-27].

Причины возникновения задержки психического развития у ребенка могут быть обусловлены двумя основными группами факторов: биологического характера (патологии беременности, недоношенность ребенка, родовые травмы, соматические заболевания, нетяжелые мозговые травмы) и социально-психологического характера (ранний отрыв от матери, искаженные условия воспитания в семье (гипо- и гиперопека), педагогическая запущенность, длительные психотравмирующие ситуации).

У детей, имеющих задержку психического развития, в первую очередь страдают такие психические познавательные процессы, как память и мышление. У них ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания материала. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает кратковременная оперативная память. Внимание рассеяно, дети способны концентрировать внимание только 10-15 мин. Нарушения внимания могут сопровождаться повышенной двигательной и речевой активностью. Такой комплекс отклонений (нарушение внимания плюс повышенная двигательная и речевая активность), не осложненный никакими другими проявлениями, в настоящее время обозначают термином «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ).

Недостатки организации внимания обуславливаются низким развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению [2, с. 27-28] [1, с. 8].

Вследствие специфических особенностей развития психических познавательных процессов у данной группы детей возникают трудности в изучении школьной программы, в частности математики, так как дети не владеют в полной мере всеми необходимыми для выполнения школьных заданий интеллектуальными операциями – анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование [3, с. 97-98].

Важность обучения математике данной группы детей обуславливается тем, что именно математика развивает такие мыслительные операции как синтез, анализ, обобщение, развивает логику и тренирует память ребенка, а также является основным учебным предметом в системе начального обучения.

Согласно толковому словарю Дмитриева Д.В., математика – это наука, изучающая числа, пространственные формы и количественные отношения. Изучение математики требует высоких умственных затрат.

При обучении математике детей, имеющих задержку психического развития, педагоги сталкиваются с рядом трудностей. Трудности в усвоении числового ряда и его свойств, смысла счетных операций связаны с нарушением операции абстрагирования (определение существенных свойств объекта при выделении их от несущественных). Вследствие недостаточного развития ассоциативных связей и пространственной ориентации у детей возникают трудности при переводе информации из одной формы (словесной) в другую (цифровую), что проявляется при решении задач, при определении геометрических линий и фигур, затруднений в счете, при выполнении счетных операций с переходом через разряд. Зачастую трудности, связанные с незнанием таблицы умножения и деления, связаны с нарушением кратковременной и оперативной памяти[1, с. 10].

При работе с такими детьми учитель должен не только видеть проблемы, но и правильно оценивать потенциальные возможности конкретного ребенка. При индивидуальной помощи (дополнительном объяснении) дети правильно понимают учебную информацию.

Младшие школьники с задержкой психического развития воспринимают визуальную информацию в разы эффективнее, нежели аудиальную. Это связано с тем, что в данном возрасте преобладает работа правого полушария головного мозга. Поэтому учебный материал необходимо подкреплять всевозможными наглядными средствами

(памятки, схемы, таблицы, иллюстрации). Применение средств наглядности относят к наиболее эффективным средствам при обучении математике, так как образы изучаемого материала, базирующиеся на чувственном восприятии, формируются быстрее и дольше сохраняются в памяти ребенка, чем образы, формирующиеся на основе речевого сообщения.

Не стоит забывать о систематическом повторении пройденного материала сначала через короткие, а затем через все более длительные промежутки времени, при постоянном контроле и оценке знаний учащихся, иначе, как бы хорошо ни был усвоен материал, через некоторое время он будет забыт. Повторение материала способствует его скорейшему усвоению.

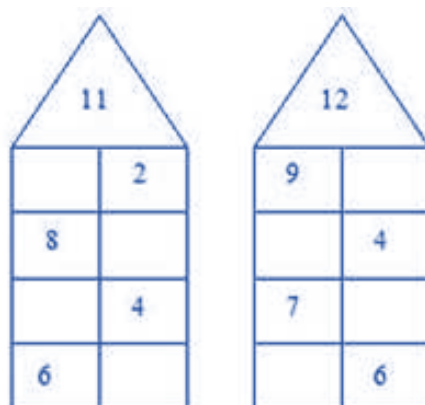
Процесс обучения математике не должен быть настолько трудным, чтобы показаться ребенку непосильным. Так как дети с задержкой психического развития имеют низкую мотивацию к учению, учителю необходимо вовлекать ребенка в учебный процесс и повышать его интерес к математике.

Возникает вопрос: как же преодолевать эти трудности?

Эффективным будет использование индивидуальных карточек с заданиями, что позволит повысить интерес к предмету у успевающих детей и отработать вызывающий затруднения материал с отстающими детьми.

С большим интересом и эффектом младшие школьники с задержкой психического развития решают задачи, которые имеют интересный сюжет в условии. К примеру, задачу про «Фиксиков» школьники решают быстрее, чем про яблоки. Преобладание игровой деятельности для детей данного возраста с задержкой психического развития является лучшим способом повышения мотивации к обучению. При этом необходим подробный разбор задачи.

При объяснении решения примеров с переходом через разряд использование наглядного материала «домики» (рис. 1) помогает увидеть



состав числа.

Рис. 1 Состав числа. «Домики»

На «крыше домика» записано число; ребенку нужно назвать два числа, которые при сложении дадут число, записанное на крыше. Также «домики» в центре 10 можно использовать при отсутствии навыка счета.

Без знания таблицы умножения и деления ребенок не сможет в дальнейшем овладеть устными и письменными приемами умножения и деления. Для того чтобы помочь детям, имеющим задержку психического развития, освоить таблицу умножения и деления, можно красочно ее оформить, сочинить стихи, зарифмовать задачи, использовать таблицу на различных этапах урока. Вначале таблица умножения и деления на какое-то число всегда остается на виду, это способствует лучшему запоминанию. В дальнейшем таблицу можно убрать из поля зрения ребенка.

Прежде чем начинать корректировать трудности при изучении математики, необходимо диагностировать индивидуальный уровень математических способностей. Определив уровень освоения и выделив трудности в изучении математики, учитель начальных классов создает перечень коррекционно-развивающих заданий для каждого ученика. Используя данные задания в урочной системе, учитель будет

реализовывать коррекционно-развивающую работу с целым классом, а во внеурочной деятельности – с конкретной группой или конкретным учеником, что будет способствовать повышению индивидуального уровня усвоения математических знаний и умений у младших школьников с задержкой психического развития.

Таким образом, использование в учебном процессе тематической наглядности, систематического повтора, дифференцированных заданий на каждом уроке математики, а также при индивидуальной и групповой работе способствует преодолению трудностей, возникающих у младшего школьника с задержкой психического развития при изучении математики.

Список использованной литературы

1. Бабкина Н.В. Журнал «Начальная школа» №8 2015. – 7-11 с.
2. Бабкина Н.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. М., 2015. -263 с.
3. Пузанов Б.П., Коняева Н.П., Горский Б.Б. и др., Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; Под ред. Пузанова Б.П. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.

**АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебно-практическая конференция
с участием работодателей
21 апреля 2018 года

Сборник статей

Редакционная коллегия – Н.А. Максимова,
О.Ю. Гончарова, И.А. Ищенко, Н.И. Кочетова,
А.К. Парнюгина, А.В. Сычева

Компьютерная верстка – Н.И. Кочетова

Подписано в печать 11.05.2018
Усл. печ. л. – 12,6. Уч.-изд. л. – 8,8.

