

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»  
(ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»)



СЫКТЫВКАРСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ПИТИРИМА СОРОКИНА  
**ОПОРНЫЙ ВУЗ РЕГИОНА**



# Перспективы и реалии педагогического образования

Региональная научно-практическая  
студенческая конференция

*Сборник материалов*

Текстовое научное электронное издание на компакт-диске

Сыктывкар  
Издательство СГУ им. Питирима Сорокина  
2018

ISBN 978-5-87661-572-5

© ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина», 2018  
© Оформление. Издательство СГУ им. Питирима  
Сорокина, 2018

Титул

Об издании

Производственно-технические сведения

Содержание

УДК 37.13  
ББК 74.04  
П27

Все права на размножение и распространение в любой форме остаются  
за организацией-разработчиком.  
Нелегальное копирование и использование данного продукта запрещено.

*Издается по постановлению научно-технического совета  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

**Ответственный редактор**

*Терентьева Светлана Николаевна, канд. пед. наук, доцент*

**Редакционная коллегия:**

*Колосова Светлана Леонидовна, д-р психол. наук, доцент;  
Аверин Александр Викторович, канд. психол. наук, доцент;  
Мальцева Валентина Александровна, канд. филол. наук, доцент;  
Егорова Елена Леонидовна, канд. пед. наук, доцент;  
Сажина Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент.*

П27 **Перспективы и реалии педагогического образования** [Электронный ресурс] : региональная научно-практическая студенческая конференция : сборник материалов : текстовое научное электронное издание на компакт-диске / отв. ред. С.Н. Терентьева ; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Сыктыв. гос. ун-т им. Питирима Сорокина». – Электрон. текстовые дан. (2,1 Мб). – Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2018. – 1 опт. компакт-диск (CD-ROM). – Систем. требования: ПК не ниже класса Pentium III ; 256 Мб RAM ; не менее 1,5 Гб на винчестере ; Windows XP с пакетом обновления 2 (SP2) ; Microsoft Office 2003 и выше ; видеокарта с памятью не менее 32 Мб ; экран с разрешением не менее 1024 × 768 точек ; 4-скоростной дисковод (CD-ROM) и выше ; мышь. – Загл. с титул. экрана. – ISBN 978-5-87661-572-5.

Сборник включает статьи участников региональной студенческой научно-практической конференции «Перспективы и реалии педагогического образования», которая прошла в СГУ им. Питирима Сорокина 12 апреля 2018 года, посвященные проблемам общей и специальной педагогики, управления образованием, обучения и воспитания детей дошкольного, младшего школьного возраста, вопросам психологического сопровождения развития личности в образовательном процессе.

*За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.*

**УДК 37.13**

**ББК 74.04**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Секция «Проблемы психологического сопровождения развития личности в образовательном процессе»</b>	7
<b>Артемова О.Д.</b> Взаимосвязь мотивации учебной деятельности с успеваемостью подростков	7
<b>Бирюкова С.А.</b> Влияние целей использования гаджетов на внимание современных подростков	8
<b>Булычева В.В.</b> Влияние академической успеваемости на самооценку младших школьников	10
<b>Зайцева Л.Н.</b> Особенности развивающей системы обучения Л.В. Занкова	12
<b>Литош О.В.</b> Влияние восприятия подростками сотрудничества с матерью на их представления об успешности	14
<b>Мотовилова О.В.</b> Различия социальных установок к насилию у студентов помогающих профессий	16
<b>Попова А.В.</b> Влияние внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта молодежи на их самопрезентацию (на примере студентов СГУ им. Питирима Сорокина)	18
<b>Секция «Общая и специальная педагогика», «управление образованием»</b>	21
<b>Поляков Е.В.</b> Проблема формирования культурной личности	21
<b>Сайфутдинов Р.М.</b> Система воспитания у молодежи уважения к героическому прошлому России посредством конкурсных мероприятий	23
<b>Лютюев В.В.</b> Проблемы этнокультурного содержания общего образования	25
<b>Коробченко Е.А.</b> Народное образование в Коми крае в прошлом	28
<b>Ипатов Е.П.</b> Формирование навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи 2-го уровня на логопедических занятиях	30
<b>Вавилина Е.А.</b> Коррекционно-развивающая работа по преодолению заикания у детей дошкольного возраста в условиях группы компенсирующей направленности	33
<b>Попова Т.А.</b> Формирование оптико-акустико-моторных дифференцировок у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на логопедических занятиях	35
<b>Чупрова А.И.</b> Управление качеством образования в общеобразовательной организации: теоретический аспект	37
<b>Урманчеева И.С.</b> Интерактивные формы в преподавании дисциплины «Педагогическая риторика»	38
<b>Шомысова Ф.М.</b> Проблемы и перспективы образования детей с ограниченными возможностями здоровья	42
<b>Шабалина С.А.</b> Актуальные проблемы одарённых учащихся в образовательной организации	46
<b>Булышева И.В.</b> Формирование имиджа образовательного учреждения	49
<b>Денисенкова Е.В.</b> Инновационная деятельность как ресурс модернизации дошкольного образования	51
<b>Журавлёва Е.В.</b> Формирование жизненных компетенций у детей с нарушениями слуха на уроках СБО	54

<b>Белых Я.А.</b> Стажировочная площадка как эффективный механизм повышения квалификации педагогов	56
<b>Сямтомова Э.В.</b> Развитие профессиональной компетентности педагогического персонала в непрофильной организации (на примере санатория)	58
<b>Андони Е.В.</b> К вопросу формирования этнокультурной компетентности младших школьников	59
<b>Малафеева Т.В.</b> Проблемы развития этнокультурного образования и пути их решения	61
<b>Панцерно Н.И.</b> Система оценки достижений учащихся с ОВЗ как один из инструментов реализации ФГОС НОО для детей с ОВЗ	63
<b>Кузнецова М.В.</b> Основные проблемы использования педагогических технологий	66
<b>Куликова Т.Г.</b> Воспитательная служба колледжа как условие формирования личностных компетенций будущих педагогов (на примере ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова»)	68
<b>Богусонова Н.И.</b> Взаимодействие семьи и школы в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учебном учреждении	70
<b>Комарова О.А.</b> К вопросу о критериях оценки эффективности деятельности педагогического коллектива образовательной организации	72
<b>Богусонова Н.И.</b> Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учебном учреждении	76
<b>Ушакова В.О.</b> Внутриорганизационные условия развития профессиональной компетенции педагогов ДОУ	78
<b>Секция «Педагогические аспекты и проблемы обучения и воспитания детей дошкольного возраста»</b>	80
<b>Зайкова В.Н.</b> Современная игрушка: за и против	80
<b>Смирнова Ю.Н.</b> Формирование конструктивных умений у детей старшего дошкольного возраста в образовательной деятельности	82
<b>Чухлова Л.Н.</b> Конструирование и робототехника в образовательном пространстве дошкольной организации	84
<b>Леонова И.В.</b> Проектная деятельность как средство формирования представлений о себе и своем здоровье у детей 5–6 лет	86
<b>Старцева В.М.</b> Формирование у детей 6–7 лет конструктивно-творческих умений посредством организации работы с бросовым материалом в творческой мастерской	87
<b>Пелевина Н.С.</b> Развитие детей 4–5 лет как субъектов детской музыкальной деятельности в группе ДОО	89
<b>Богданова О.В.</b> Субъектная позиция родителей воспитанников как условие включения семьи в образовательный процесс дошкольной образовательной организации	91
<b>Потолицына В.Е.</b> К вопросу о формировании речевого этикета у детей дошкольного возраста	94
<b>Исакова Л.С.</b> Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста в процессе образовательной деятельности	96
<b>Крылова К.А.</b> Особенности формирования количественных представлений у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр	98

<b>Иванова Т.А.</b> Формирование сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста: диагностический аспект	100
<b>Дубова Е.В.</b> Особенности формирования физических качеств у детей дошкольного возраста посредством подвижных игр	103
<b>Муравьева Е.С.</b> Дидактическая игра как средство формирования представлений о геометрических фигурах и форме у детей дошкольного возраста	105
<b>Самоделкина А.А.</b> Дидактическая игра как средство формирования интеллектуальной готовности к школе детей 7-го года жизни	107
<b>Яковлева А.А.</b> Формирование представлений о цвете у детей раннего возраста (из опыта работы)	111
<b>Филатова О.В.</b> Возможности лепки из соленого теста в развитии мелкой моторики детей раннего возраста	113
<b>Куликова Е.А.</b> Особенности формирования представлений о животном мире у детей дошкольного возраста посредством использования моделей	115
<b>Расова А.В.</b> Ознакомление детей дошкольного возраста с сезонными явлениями в природе	117
<b>Чупрова Т.С.</b> Использование дидактических игр как инструмента развития внимания дошкольников	118
<b>Вольгина Ю.В.</b> Формирование изобразительных умений и навыков детей дошкольного возраста посредством нетрадиционных техник рисования	120
<b>Осипова А.С.</b> Сенсорное развитие детей третьего года жизни посредством дидактических игр	122
<b>Федосеева В.С.</b> Педагогические условия успешной адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации	124
<b>Зубкова Л.А.</b> Театрализованная игра как средство развития связной речи старших дошкольников	126
<b>Мартенс Н.Е.</b> Изучение истории своей семьи с детьми старшего дошкольного возраста в условиях взаимодействия ДОО и родителей	128
<b>Михайлова С.В.</b> Сенсорное воспитание детей раннего возраста через дидактические игры	130
<b>Карманова Л.А.</b> Актуальность гендерного воспитания дошкольников	132
<b>Осипова Х.А.</b> Развитие мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста	134
<b>Уляшева Т.А.</b> Развитие мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста посредством нетрадиционных техник	136
<b>Казакова О.В.</b> Особенности формирования логической сферы у детей дошкольного возраста посредством развивающих игр В.В. Воскобовича	138
<b>Секция «Педагогические аспекты и проблемы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста»</b>	140
<b>Мальцева В.А.</b> Культура русской речи. Формирование навыков общения на русском языке	140
<b>Петрова Е.А.</b> Культура русской речи. Формирование навыков общения на русском языке	142
<b>Скрипкина А.А.</b> Условия формирования предметных умений у младших школьников по теме «Имя прилагательное»	144
<b>Прокушева Т.И.</b> К вопросу об этнокультурном образовании учащихся младших классов	146
<b>Филиппова К.П.</b> Наши имена	151

<b>Кетова О.С.</b> Приёмы формирования у обучающихся 2-го класса предметных умений в процессе анализа лирического стихотворения	153
<b>Третьякова Л.В.</b> Приемы формирования фонетических умений у первоклассников в период обучения грамоте	155
<b>Политова Т.В.</b> Приемы работы с фразеологизмами на уроках русского языка	157
<b>Захаренко М.В.</b> Десятибалльное оценивание в начальных классах	160
<b>Некрасова Я.И.</b> Условия развития речи младших школьников с синдромом Дауна	164
<b>Коровина Е.В.</b> Эстетическое воспитание младших школьников	166
<b>Седельникова М.А.</b> Анализ техник изобразительного искусства в начальной школе	169
<b>Крючкова Е.Ю.</b> Взаимодействие школы и семьи в воспитании самостоятельности и ответственности как нравственных качеств у учащихся начальных классов	171
<b>Кузнецова М.В.</b> Проблема формирования нравственных качеств личности младшего школьника	174
<b>Корниенкова В.А.</b> Формирование информационной грамотности учащихся начальных классов в процессе обучения основным предметам	177
<b>Евдокимова О.А.</b> Технология смыслового чтения в начальном образовании	179
<b>Евдокимова О.А.</b> Особенности понимания текста младшими школьниками	181
<b>Нестерова О.И.</b> Приемы формирования читательской самостоятельности младших школьников	183
<b>Платов А.А.</b> Формирование основ безопасности жизнедеятельности у младших школьников в сфере профилактики дорожно-транспортного травматизма	185
<b>Осташова В.А.</b> Взаимодействие семьи и школы в формировании здорового образа жизни младших школьников	187
<b>Кабатова Ж.В.</b> Формирование информационных метапредметных умений младших школьников на уроках «Окружающего мира»	189

# СЕКЦИЯ «ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ»

## ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УСПЕВАЕМОСТЬЮ ПОДРОСТКОВ

*О.Д. Артемова*  
*Научный руководитель В.И. Ветошева,*  
*канд. биол. наук, доцент*  
*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Проблема мотивации учения является одной из ведущих проблем современных школ. Учителя и родители нередко сталкиваются с нежеланием детей посещать школу или отдельные предметы, а значит, и низкой успеваемостью. Поэтому исследование мотивации учения подростков и взаимосвязи успеваемости с мотивами учения является актуальным.

В исследовании приняли участие 32 учащихся 8-го класса одного из лицеев города Сыктывкара. При исследовании были применены методика Н.В. Калининой – М.И. Лукьяновой [2, с. 257–302] и методика В. Хеннинга [1, с. 60–62]. Также была разработана анкета для изучения мотивации учения и отношения к школе. Взаимосвязь между показателями оценивали с помощью параметрического критерия Пирсона. В ходе исследования были получены следующие результаты.

У подростков преобладает прагматический мотив – учение как предпосылка будущей достойной материальной жизни, получения хорошей профессии (он является одним из ведущих у 79 % учащихся). Познавательный и эмоциональный мотивы, мотив родительского одобрения менее выражены. Причём мотив родительского одобрения имеет отрицательную связь с успеваемостью ( $r=0,5240$ ,  $p<0,01$ ). Подростки, имеющие высокий интерес к самому получению знаний, чаще получают положительные эмоции в процессе учения ( $r=0,5835$ ,  $p<0,01$ ).

Для 67 % учащихся характерна внутренняя мотивация учения – реализация мотивов без напоминания учителя, имеющая положительную связь с успеваемостью подростков ( $p<0,01$ ,  $r=0,4929$ ). Подростки с высоким уровнем успеваемости, чаще обладают внутренней мотивацией учения – они реализуют мотивы без напоминания родителей и учителей ( $r=0,4929$ ,  $p<0,05$ ). Собственный интерес к процессу учения способствует тому, что подростки преодолевают трудности в учении, возможно, более ответственно подходят к выполнению домашнего задания, подготовке к контрольным работам и, соответственно, имеют более высокую успеваемость.

Была обнаружена взаимосвязь между отношением к школе и мотивацией учения. Подростки, у которых выражены познавательный и эмоциональный мотивы, чаще удовлетворены обучением в школе ( $r=0,3570$ ,  $p<0,05$ ;  $r=0,5982$ ,  $p<0,001$ ), чем подростки, которые учатся ради поддержания пре-

стижа ( $r=-0,3570$ ,  $p<0,05$ ) и в силу чувства долга ( $r=-0,3741$ ,  $p<0,05$ ). Более 40 % подростков указали, что им интересно общение с учителями и одноклассниками, поэтому удовлетворённость общением также может способствовать положительному отношению к школе.

Резюмируя вышеизложенные факты, можно отметить, что успеваемость подростков тесно связана с мотивацией учения. Как правило, те подростки, которым интересен сам процесс учения, более успешны и в большей степени удовлетворены обучением в школе, чем те, кто учится ради родительского одобрения. Для повышения успеваемости подростков необходимо учитывать их мотивацию учения, способствовать развитию ответственного отношения к процессу учебной деятельности. Положительному отношению к школе способствует не только интерес к процессу учения, но и удовлетворённость общением с одноклассниками, поэтому необходимо также уделять внимание отношениям школьников с учителями и одноклассниками, психологическому климату в коллективе.

\*\*\*

1. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков : пособие для психологов, педагогов, психосоциальных и социальных работников / под ред. С.А. Беличевой. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1999. 181 с.
2. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Учебная мотивация школьников как показатель результативности образовательного процесса в школе. // Психолого-педагогическая диагностика учебного процесса : хрестоматия / сост. В.Л. Соколов. М.: АНО ПЭБ, 2008. С. 257–302.

## **ВЛИЯНИЕ ЦЕЛЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГАДЖЕТОВ НА ВНИМАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

*С.А. Бирюкова  
Научный руководитель Е.А. Усманова,  
ст. преподаватель  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»*

Актуальность исследования внимания современных подростков такова, что сегодня практически у каждого ребенка, начиная с первого класса (или еще ранее), есть телефон, планшет или другие гаджеты. Сложившаяся ситуация в обществе обуславливает необходимость пристального внимания к проблеме «гаджетозависимости» и влияния гаджетов на подростков.

Проблемами исследования внимания занимались такие психологи, как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Т. Рибо, А.А. Ухтомский, Д.Е. Бродбент, И.П. Павлов, Н.Н. Ланге, Д.Н. Узнадзе, А.В. Петровский, Р.С. Немов, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и др.

Целью проведенного автором исследования являлось определение целей использования гаджетов среди подростков и их влияние на внимание подростков, а именно на такие свойства внимания как концентрация, распределение и переключаемость. Объектом исследования являлись подростки

(7–9 классы) МОУ «СОШ № 17» п. Боровой Ухтинского района Республики Коми. Предмет исследования – влияние гаджетов на внимание подростков.

Гипотеза данного исследования такова, что у подростков, которые используют гаджеты с целью игр, характеристики внимания: концентрация, распределение и переключаемость, будут развиты лучше, чем у подростков, которые используют гаджеты для социальных сетей, звонков и т.п.

В данном исследовании использовались такие методы, как анализ литературы, анкетирование (для определения целей использования гаджетов у подростков), тестирование, а также методики: «Расстановка чисел» [1], «Счет по Крепелину» [2] и «Тест Пьерона-Рузера» [3]. С помощью анкетирования были выявлены преимущественные цели (три вида: игры, социальные сети, звонки) использования гаджетов подростками. На рисунке показано соотношение целей использования гаджетов

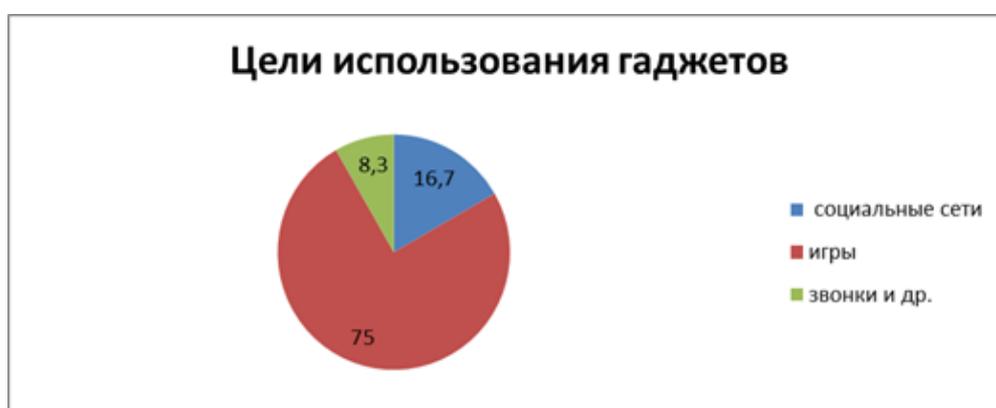


Рис. 1. Распределение испытуемых по целям использования гаджетов

Из рисунка видно, что большинство испытуемых используют гаджет для игр (75 %), 1/6 часть испытуемых – преимущественно для социальных сетей (16,7 %), только 1/12 – преимущественно для коммуникации, т. е. связи, звонков (8,3 %). Были исследованы три свойства внимания: концентрация, переключаемость и распределение, результаты приведены в таблице.

Таблица

**Соотношение целей использования гаджетов с уровнем свойств внимания**

Цель использования гаджета	Концентрация внимания						Переключаемость внимания						Распределение внимания					
	1		2		3		1		2		3		1		2		3	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Игры	25	69,4	6	16,7	5	13,9	18	50	12	33,3	6	16,7	29	80,6	5	13,9	2	5,6
Социальные сети	3	37,5	3	37,5	2	25	2	25	4	50	2	25	1	12,5	4	50	3	37,5
Звонки	1	25	2	50	1	25	0	0	3	75	1	25	2	50	1	25	1	25

Примечание: 1 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – низкий уровень.

Из таблицы видно, что у испытуемых, использующих гаджеты с целью игр, такие свойства внимания, как концентрация, переключаемость и распределение, у большинства имеют высокий уровень; с целью использования для социальных сетей и звонков – имеют преимущественно средний уровень.

Таким образом, гипотеза о том, что у подростков, которые используют гаджеты с целью игр, характеристики внимания: концентрация, распределение и переключаемость будут развиты лучше, чем у подростков, которые используют гаджеты для социальных сетей, звонков и т.п., подтвердилась.

\*\*\*

1. Большая книга психологических тестов / сост. С. Косьянов. М.: Эксмо, 2007. 496 с.
2. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001. 560 с.
3. Руководство по психологической диагностике / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: Изд-во АПКИПРО РФ, 2000. 263 с.

## **ВЛИЯНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ НА САМООЦЕНКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В.В. Булычева*

*Научный руководитель Е.А. Усманова,*

*ст. преподаватель*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Младший школьный возраст – период интенсивного формирования самооценки, что связано с включением ребенка в новую общественно значимую и оцениваемую деятельность. Решающее влияние на формирование самооценки у младших школьников оказывают оценка их учебной деятельности учителями. Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время обучение в средней школе больше направлено на формирование каких-либо учебных действий и лишь косвенно – на развитие самооценки ученика. Родителям, педагогам и другим взрослым необходимо знать особенности развития самооценки, так как она у ребенка еще только формируется и поддается воздействию.

Цель проведенного исследования в 2017 г. заключалась в выявлении взаимосвязи академической успеваемости и самооценки младших школьников. Объектом исследования являлись ученики 2–4 классов в возрасте от 8 до 10 лет (54 человека). Предмет исследования – взаимосвязь академической успеваемости и самооценки младших школьников. Базой исследования являлась МБОУ «СОШ» с. Койгородок Койгородского района Республики Коми.

Гипотеза исследования заключалась в том, что у успевающих учеников с отличным и хорошим уровнем академической успеваемости уровень самооценки будет завышенным, адекватным (или с тенденцией к завышению); у неуспевающих учеников с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем академической успеваемости уровень самооценки будет заниженным.

В ходе исследования были использованы метод тестирования, метод изучения документов. Для исследования самооценки младших школьников была использована методика «Лесенка» (В.Г. Щур) [1]. Для выявления уровня академической успеваемости был применен метод анализа документов, а именно классного журнала. Отметки испытуемых исследовались по итогам последних шести четвертей 2015–2017 гг. В результате проведенного исследования по методике «Лесенка» и анализа классного журнала были получены результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

**Соотношение академической успеваемости с уровнем самооценки  
испытуемых**

Уровень академической успеваемости	Завышенная самооценка		Адекватная самооценка с тенденцией к завышению		Адекватная		Заниженная	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Отличный	2	3,7	4	7,41	4	7,41		
Хороший	4	7,41	8	14,81	15	27,78	4	7,41
Удовлетворительный	1	1,85	2	3,7	1	1,85	8	14,81
Неудовлетворительный	1	1,85						

Из таблицы видно, что отличный уровень успеваемости испытуемых связан в большей степени с адекватной самооценкой (или адекватной с тенденцией к завышению); хороший уровень академической успеваемости связан также в большей степени с адекватной самооценкой (или адекватной с тенденцией к завышению); удовлетворительный уровень связан в большей степени с заниженной самооценкой. Для проверки связи академической успеваемости и самооценки был использован корреляционный анализ Спирмена, результаты которого представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты корреляционного анализа**

Коэффициент корреляции Спирмена	Число степеней свободы	t-критерий Стьюдента	Критическое значение t-критерия Стьюдента
0.389	52	3.047	2.007

Значение коэффициента корреляции указывает на то, что связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – умеренная. Зависимость признаков статистически значима. То есть повышение уровня академической успеваемости влияет на повышение уровня самооценки, так же, как и понижение уровня успеваемости влияет на понижение уровня самооценки.

Это можно объяснить тем, что ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность, соответственно, само-

оценка в младшем школьном возрасте формируется в учебной деятельности. Главный показатель успеха или неуспеха учебной деятельности – это оценки учителя, с помощью оценок учителя ученики младшего школьного возраста оценивают себя и свою деятельность.

Таким образом, гипотеза о том, что у успевающих учеников с отличным и хорошим уровнем академической успеваемости уровень самооценки будет завышенным, адекватным (или с тенденцией к завышению), у неуспевающих учеников с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем академической успеваемости уровень самооценки будет заниженным, подтвердилась.

Академическая успеваемость влияет на уровень самооценки младших школьников. Поэтому основная задача педагога заключается в том, чтобы справедливо оценивать деятельность учеников.

\*\*\*

1. Широкова Г.А. Практикум для детского психолога. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 315 с.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Просвещение, 1996. 207с.
3. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. М.: МПСИ, 1996. 303с.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ Л.В. ЗАНКОВА**

*Л.Н. Зайцева  
Научный руководитель С.Л. Колосова,  
д-р психол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Леонид Владимирович Занков – выдающийся российский психолог, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки. В конце 50-х годов попытался раскрыть характер связи между построением процесса обучения и развитием учащихся. Леонида Владимировича интересовал вопрос о механизмах развития, о подлинных причинах достижения ребенком того или иного уровня развития. При проведении эксперимента Л.В. Занков использовал методы психологического изучения учащихся. На основе проведенных под руководством Л.В. Занкова исследований были получены следующие результаты: доказано положение о ведущей роли обучения в развитии, выявлено, что обучение действует не прямолинейно, а преломляясь через внутренние особенности ребенка, через его внутренний мир, в результате чего каждый ребенок достигает своих ступеней развития; введено понятие «общее развитие» как общая цель и показатель эффективности начального обучения; раскрыты линии и способы изучения общего развития школьников [3].

Одним из основных показателей развивающей системы обучения служит психологическая и информационная безопасность личности. Занков рассматривал методическую систему как единство, охватывающее все учебные предметы. Он считал главным то, что должно являться общим для всех предметных методик и этими свойствами являются многогранность, процессуальность, коллизии и вариантность.

Многогранность как свойство методической системы состоит в том, что процесс обучения должен решать одновременно все задачи: продвигать учеников в общем развитии, обеспечивать усвоение знаний, умений.

Качество учения достигается при постоянном углублении знаний, на всех этапах учения, путем установления новых связей между материалом изучаемым, изученным, который предстоит изучить в дальнейшем.

Коллизии – столкновение ранее полученных и новых знаний, которое возникает в процессе изучения предмета. Возникновение коллизий ведет к всплеску эмоций, побуждает к поиску, вызывает целенаправленную работу мысли.

Вариантность – это свойство, которое определяется тем, что обучение всегда протекает в различных, конкретных условиях. Развивающая система Л.В. Занкова представляет собой единство дидактики, методики и практики. Единство и целостность системы достигается благодаря взаимосвязи образовательных задач всех уровней. К ним относятся:

- цель обучения – достижение оптимального общего развития каждого ребенка;

- задача обучения – представить учащимся целостную картину мира средствами науки;

- особенность системы – обучение должно быть личностно ориентированным, не на весь класс как единое целое, а на каждого ученика [1]. Регулирующую и направляющую роль в системе Л.В. Занкова имеют дидактические принципы:

- 1) принцип обучения на высоком уровне трудности – предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений. Это поисковая деятельность, в которой ребенок должен уметь сравнивать и сопоставлять, анализировать и обобщать;

- 2) принцип ведущей роли теоретических знаний. Ученики в процессе обучения ведут наблюдение за материалом, делают выводы;

- 3) принцип быстрого темпа прохождения материала. Изучение нового материала идет одновременно с возвращением к пройденному и сопровождается открытием новых граней;

- 4) принцип осознания школьниками собственного учения. Принцип направлен на развитие рефлексии, на осознание самим учеником протекания у него процесса познания: что знал и что узнал нового в изученном предмете;

- 5) принцип работы над развитием всех учащихся. Л.В. Занков считал, что нельзя разделять сильных и слабых учеников, дети должны учиться вместе, где каждый ученик вносит в общую жизнь свою лепту [2].

Основной идеей системы является личностно ориентированный подход – создание условий, при которых усвоение знаний, формирование умений и навыков выступает как процесс активной, самостоятельной творческой деятельности, захватывающий ум, волю, чувства, дающие простор индивидуальности личности и ее саморазвитию. Процесс обучения в таких классах строится так, чтобы ученик сам добывал знания, а учитель только направлял на нужный путь. Ученики могут не согласиться с мнением товарища, имеют

право спорить, отстаивать, аргументировать свою точку зрения [1]. Широко используются дидактические игры, интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, коллективный поиск решений на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, самостоятельной формулировки выводов. В основе системы Занкова лежит идея слить в единый процесс обучение, воспитание, развитие.

Таким образом, система Л.В. Занкова обеспечивает широту знаний и прочность навыков обучающихся, дает каждому ребенку максимально раскрыть и проявить свои способности, делает работу учителя творческой и готовит творческую личность, готовую к жизни в современном обществе.

\*\*\*

1. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения. М: Академия педагогических наук, 1963. С. 147
2. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М: Просвещение, 1968. С. 176.
3. Занков.ru Система развивающего обучения [Электронный ресурс]. URL: [www.zankov.ru/search/article-621/](http://www.zankov.ru/search/article-621/)

## **ВЛИЯНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКАМИ СОТРУДНИЧЕСТВА С МАТЕРЬЮ НА ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ УСПЕШНОСТИ**

*О.В. Литовш*

*Научный руководитель М.Д. Савчина,*

*канд. психол. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Такие исследователи, как Н.А. Батурина, Л.И. Божович, Н.В. Бякова, И.А. Васильева и др. считают успех связан с социальной природой субъекта, так [1]. По мнению В.И. Степанского, Н.В. Бяковой, «потребность в успехе в настоящее время воспринимается как одна из фундаментальных и трактуется как потребность ставить всё дальше идущие цели и стремиться к их достижению» [4]. Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов акцентируют внимание на том, что в подростковом возрасте дети начинают очень хорошо понимать, как важно быть не только материально независимым, но и уважаемым человеком [2]. Согласно Л.А. Коростылевой, С.И. Кудинову, «главным возрастным мотивом подростков является мотив достижения, который, как правило, связан со стремлением добиваться успеха, избегать неудач с тем, чтобы повысить или сохранить самоуважение, самооценку, уважение окружающих» [3].

В свою очередь, Н.В. Бякова отмечает, что представления об успехе и успешности отражают ценности подростка, его моральные и нравственные ориентиры, цели жизнедеятельности и способы их достижения, во многом определяют формирование жизненного сценария [4]. Мы согласны с позицией Н.В. Бяковой, что «необходимо уточнение содержания представлений подростков об успешности для того, чтобы строить работу по ориентации личности на успешное поведение в одном семантическом пространстве» [1].

Ученые Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов подчеркивают, что на представление об успешности влияет семья [4]. Они утверждают, что «наличие сотрудничества между родителями и подростком как нельзя лучше отражает характер взаимодействия в семье» [5]. Отталкиваясь от того, что «сотрудничество отражает не только равенство и партнерство в отношениях родителей и подростков», но и «является следствием включенности подростка во взаимодействие» [4], нами было проведено исследование, направленное на изучение влияния восприятия подростками сотрудничества с матерью на их представление об успешности.

Исследование проводилось в СОШ № 18 г. Сыктывкара. В нем приняли участие 47 подростков 14–15 лет. Для реализации цели исследования был использован опросник «ВРР» (автор И.М. Марковская) и методика «Представления подростков о себе и об успешности» (автор Н.Б. Бякова).

Таблица 1

**Результаты исследования представления об успешности у подростков**

Субъективная оценка подростками сотрудничества с матерью. Уровень / подростки	Степень когнитивной сложности определений		Преобладание позиций		Противоречивость	Непротиворечивость	Наличие характеристик успешности	
	конкретность	обобщенность	субъект	объект			объективные	субъективные
Низкий / 10	50	50	50	50	20	80	40	60
Средний / 22	45	55	50	50	9	91	50	50
Высокий / 15	47	53	47	53	20	80	80	20

Исходя из результатов практической части мы пришли к выводу, что:

1. Существует влияние восприятия подростками сотрудничества с матерью на когнитивную сложность их представлений об успешности. Более обобщенные представления об успешности характерны подросткам, которые воспринимают сотрудничество с матерью на среднем уровне, чем подросткам, которые воспринимают сотрудничество с матерью на высоком и низком уровнях.

2. Существует влияние восприятия подростками взаимодействия с матерью на преобладание субъектной позиции в представлениях об успешности. Более высокие значения выраженности субъектной позиции в представлении об успешности свойственны подросткам, которые воспринимают сотрудничество с матерью на низком и среднем уровнях, чем подросткам, которые воспринимают сотрудничество с матерью на высоком уровне. Согласно Бяковой Н.В., подростки осознают, что успех – это не просто дело случая, удача или везение, но результат сознательной и целенаправленной деятельности [1].

3. Существует влияние восприятия подростками сотрудничества с матерью на непротиворечивость представлений об успешности. В большей мере непротиворечивость представлений об успешности проявляется у подростков, которые воспринимают сотрудничество с матерью на среднем уровне, чем у подростков, которые воспринимают сотрудничество с матерью на низком и высоком уровнях.

4. Существует влияние восприятия подростками сотрудничества с матерью на наличие субъективных и объективных характеристик успешности. Доминирование объективных характеристик над субъективными характеристиками в представлении об успешности свойственны подросткам, которые воспринимают сотрудничество с матерью на высоком уровне, чем подросткам, которые воспринимают сотрудничество с матерью на низком и среднем уровнях.

Таким образом, влияние восприятия подростками сотрудничества с матерью оказывает неоднозначное влияние на представление об успешности.

\*\*\*

1. Бякова Н.В. Представления подростков об успехе и успешности // Начальная школа до и после. 2011. № 9. С. 46–49.
2. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002.
3. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности // Затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005.
4. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 59–74.
5. Токарева Ю.А. Технология и техники семейного консультирования // Типы семей. М., 2010.

## **РАЗЛИЧИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК К НАСИЛИЮ У СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ**

*О.В. Мотовилова*

*Научный руководитель А.Н. Евсеева,*

*канд. психол. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Одна из актуальных проблем современного общества – проявление феномена насилия. В связи с этим особенно важно обращать внимание на процесс обучения будущих специалистов помогающих профессий, в котором формируется определенное отношение к насилию.

Исходя из определений насилия Всемирной организации здравоохранения [2, с. 5] и социальной установки [1, с. 15] социальная установка по отношению к насилию понимается нами как предрасположенность личности воспринимать насилие определенным образом, а также проявлять поведение, соотносящееся со своими убеждениями и опытом.

Производилось сравнение социальных установок к насилию двух профессиональных групп на примере студентов Сыктывкарского государствен-

ного университета имени Пителима Сорокина. Всего в исследовании приняли участие 163 человека. Из них 84 студентов – юристов и 79 студентов – социальных работников. Возраст испытуемых – от 17 до 24 лет; в основном возрастной диапазон – 18–21 год.

Выявление социальных установок к насилию осуществлялось с помощью анкеты, которая включала в себя 20 вопросов с ответами. Половина вопросов предполагала ответы «да/нет»; другая половина представляла собой перечень ответов, число которых составляет от 3 до 13, включая свободный ответ.

Вопросы анкеты позволили осветить три аспекта изучаемого явления:

- 1) отношение респондента к насилию;
- 2) выявление факта переживания респондентом насилия;
- 3) взгляд респондента на представление о насилии у других людей.

Результаты исследования показали, что в процессе обучения происходит усиление либо ослабление определенных социальных установок к насилию в студенческих группах.

Так, на первом курсе 50 % юристов и 57 % социальных работников отмечают, что насилие в обществе встречается чаще, чем раньше. Студенты четвертого курса убеждены в этом на 63 % и 76 % соответственно. Скорее всего, увеличение частоты встречаемости данной установки связано с мерой «погружения» в профессию. На старших курсах студенты имеют богатый практический и теоретический опыт, который позволяет им удостовериться в важности их профессии для людей, которые попали в трудную ситуацию и которым необходима помощь.

Установка на готовность предпринять что-либо для изменения ситуации, связанной с насилием, встречается у четверокурсников в два раза чаще, чем в группах первого курса. Возмущение к различным формам насилия у юристов возрастает: у первокурсников оно встречается в 60 % случаев, у четвертого курса – в 65 %; у социальных работников отмечается значительное снижение данного показателя в зависимости от курса: с 83 % до 53 %. Равнодушные юристы на первом курсе (15 %) встречается чаще, чем на четвертом (5 %); у социальных работников обратная тенденция – увеличивается количество людей, проявляющих равнодушие, с 0 % до 5 %.

Ответы респондентов на вопрос «Приходилось ли Вам проявлять насилие по отношению к другим людям?» свидетельствуют о том, что количество студентов, которые проявляли насилие по отношению к кому-либо, среди юристов в два раза больше, чем среди социальных работников. Причем пострадавшими являются сами респонденты, животные и случайные люди. В общем, процент проявления насилия можно считать низким: социальные работники: 1 курс – 4 %, 4 курс – 11 %; юристы: 1 курс – 11 %, 4 курс – 26 %. Наблюдается увеличение количества человек, причинившим кому-либо вред от первого курса к четвертому.

Однако немного другая ситуация складывается в отношении намерения осуществить насилие по отношению к кому-либо. У юристов оно также возрастает с 21 % до 42 %, а у социальных работников, наоборот, снижается – с

18 % до 12 %. Возможно, подробные различия связаны со спецификой профессиональной деятельности: если у юристов она носит больше документальный характер, то социальные работники всегда имеют непосредственное общение с жертвами насилия. Здесь было бы необходимым определить уровень сострадания к своим клиентам у каждого из представителей этих профессий.

В рамках анкетирования были выявлены представления респондентов о причинах склонности к насилию. Так, студенты первого курса направления подготовки «Юриспруденция» считают, что этими причинами являются: месть, обида и потребность в доминировании. Студенты четвертого курса этого же направления выделяют в качестве причин невоспитанность, постоянное напряжение и нервозность, обиду и низкий интеллект.

Социальные работники первого года обучения в вузе считают причинами склонности к насилию недоброжелательность к окружающим, месть, потребность в доминировании и ранее пережитое насилие. Студенты старшего курса этого направления выделяют: постоянное напряжение и нервозность, потребность в доминировании и ранее пережитое насилие.

Таким образом, социальные установки по отношению к насилию у студентов помогающих профессий имеют различия. Студенты социальной работы менее склонны к проявлению насилия, лучше адаптируются в эмоциональном плане к фактам проявления жестокого обращения; социальные установки студентов – юристов менее устойчивы, по мере обучения возрастает их отзывчивость к проблемам людей.

\*\*\*

1. Алдошин П.И. Социальные установки и их влияние на взаимодействие людей. М.: Лаборатория Книги, 2012. 85 с.
2. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / под ред. Этьенна Г. Круга и др. М: Весь Мир, 2003. 376 с.

## **ВЛИЯНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО И МЕЖЛИЧНОСТНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МОЛОДЕЖИ НА ИХ САМОПРЕЗЕНТАЦИЮ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ СГУ ИМ. ПИТИРИМА СОРОКИНА)**

*А.В. Попова  
Научный руководитель М.Д. Савчина,  
канд. психол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Среди молодых людей, выпускников высших учебных заведений, можно часто услышать такие слова, как «презентабельность», «умение подать себя», «суметь понравиться», «самоподача» и т. д. Тем самым в молодежной среде становится актуальной проблема самопрезентации в качестве неотъемлемой части имиджа современного преуспевающего человека.

Ю.А. Дмитриева отмечает, что «формирование эффективной самопрезентации всецело находится в зоне ответственности самих молодых специалистов, поскольку целенаправленное ее развитие не предусмотрено учебными планами» [1, с. 67].

Например, М. Риеса и Ж. Тедеси рассматривают «самопрезентацию» следующим образом: «самопрезентация – это намеренное и осознаваемое поведение, направленное к тому, чтобы создать определённое впечатление у окружающих» [4, с. 167].

В свою очередь, А.Б. Купрейченко, Н. Холл утверждают, что в основе самопрезентации лежат механизмы, связанные с эмоциональным развитием личности (исследования эмоционального интеллекта) и свойствами личности: самооценкой, мотивацией к деятельности и пр. [5, с. 71]. Тем самым поднимается вопрос о связи самопрезентации с эмоциональным интеллектом.

Согласно М.А. Манойловой, «эмоциональный интеллект – это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого» [3, с. 47].

Кроме того, Д.В. Люсиным были введены не только два «измерения» эмоционального интеллекта – межличностный и внутриличностный, но и две основные способности в структуре эмоционального интеллекта – понимание и управление эмоциями [2, с. 30]. Таким образом, возникает вопрос о влиянии эмоционального интеллекта на самопрезентацию как сложных и многоаспектных феноменов.

Цель исследования: изучить и сравнить влияние внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта на самопрезентацию молодежи.

Выборку составили студенты 3-го курса ФГБОУ ВО «СГУ им. Питири-ма Сорокина», профиль – психология образования, в количестве 40 человек.

Исходя из результатов исследования уровня межличностного и уровня внутриличностного эмоционального интеллекта (опросник «ЭМИн» Д.В. Люсин) студенты были разделены на экспериментальные группы. Далее мы сопоставили данные, полученные в ходе изучения самопрезентации («Шкала измерений тактик самопрезентаций» С. Ли, Б. Куигли) у студентов экспериментальных групп.

Анализируя данные, можно отметить следующее (см. табл. 1).

Таблица 1

**Результаты исследования типов и тактик самопрезентации у студентов ЭГ (в %)**

Уровень	Защитный тип						Ассертивный тип					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Высокий ВЭИ	2	3	0	0	4	0	8	2	6	4	1	0
Низкий ВЭИ	0	0	2	0	33	20	0	0	0	4	0	4
Высокий МЭИ	2	1	0	1	0	0	10	4	3	3	2	2
Низкий МЭИ	0	0	0	3	28	21	0	0	0	0	3	0

Примечание: ВЭИ – уровень внутриличностного эмоционального интеллекта; МЭИ – уровень межличностного эмоционального интеллекта.

- |                                            |                                    |
|--------------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Оправдание с отрицанием ответственности | 7. Запугивание                     |
| 2. Оправдание с принятием ответственности  | 8. Просьба                         |
| 3. Отречение                               | 9. Приписывание себе достижений    |
| 4. Препятствие самому себе                 | 10. Преувеличение своих достижений |
| 5. Извинение                               | 11. Негативная оценка других       |
| 6. Желание понравиться                     | 12. Пример для подражания          |

1. Существует влияние уровня внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) студентов на тип и тактики самопрезентации. Для студентов с высоким уровнем ВЭИ в большей мере характерен ассертивный тип самопрезентации, чем защитный тип самопрезентации. Ими чаще используется тактика «запугивание», реже проявляются такие тактики, как «просьба», «приписывание себе достижений», «преувеличение своих достижений». В свою очередь, у студентов с низким уровнем ВЭИ доминирует защитный тип самопрезентации по сравнению с ассертивным типом самопрезентации. Ими чаще используется тактика «извинение», реже проявляются такие тактики как «желание понравиться», «преувеличение своих достижений» и «пример для подражания».

2. Существует влияние уровня межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) студентов на типы и тактики самопрезентации. Для студентов с высоким уровнем МЭИ характерен в большей мере ассертивный тип самопрезентации, чем защитный тип самопрезентации. Ими чаще используется тактика «запугивание», реже – «просьба», «приписывание себе достижений», «преувеличение своих достижений». В свою очередь, у студентов с низким уровнем МЭИ доминирует защитный тип самопрезентации по сравнению с ассертивным типом. Ими чаще используется тактика «извинение», реже проявляются тактики «желание понравиться», «препятствие самому себе» и «негативная оценка других».

Таким образом, существуют различия во влиянии уровня внутриличностного эмоционального интеллекта и межличностного эмоционального интеллекта на тип и тактики самопрезентации молодежи.

\*\*\*

1. Дмитриева Ю.А. Конкурентоспособный выпускник вуза с позиции работодателя // Кадровый менеджмент. 2010. № 2. С. 67.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
3. Манойлова М.А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] // Сеть творческих учителей. 2015. URL: [www: it-n.ru/communities](http://www.it-n.ru/communities)
4. Михайлова Е.В. Обучение самопрезентации. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. 167 с.
5. Корягина Н.А. обучение навыком саморегуляции поведения с использованием техник самопрезентации // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. № 3. С. 70–73.

**СЕКЦИЯ «ОБЩАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»,  
«УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ»**

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

*Е.В. Поляков,*

*методист*

*ГОУ ДПО «Коми республиканский институт  
развития образования»*

Одной из важных и актуальных проблем современного российского общества является формирование культурной личности граждан страны. Правительством Российской Федерации была разработана «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», ключевым направлением которой является эффективное обеспечение таких личностных результатов развития учащихся, как их «духовно-нравственные ценностные ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту», а также «приобщение к ценностям культуры своего народа» [2]. Личность, сочетающая в себе органичное единство норм и ценностей, доминирующих в определенном обществе, обладающая высоким уровнем интеллектуального развития и направленная на всестороннее саморазвитие, является культурной личностью [4, с. 216].

Почему государство как социальный институт нуждается в воспитании культурных личностей граждан? В 90-е гг. прошлого столетия в нашей стране произошли крупные социально-политические изменения, связанные с трансформацией общественного сознания. В российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, отсутствовало согласие в вопросах корректного и конструктивного социального поведения. Эти явления оказали отрицательное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку.

Современный период в российской истории является временем смены ценностных ориентиров. В рамках образовательной политики ключевую роль играет социализация и инкультурация личности. Как отмечает А.И. Кравченко, понятия социализации и инкультурации очень близки по своему содержанию [1]. Тем не менее, специалисты сходятся во мнении, что они обладают существенными различиями. Под социализацией понимается обучение человека жизни в современном обществе, то есть формирование представлений о социальной структуре и стратификации общества, распределении людей по классам и ролям в семье, а также основах рыночной экономики и политического устройства государства, правах граждан. Понятие «инкультурация» означает обучение человека традициям и нормам поведения, свойственным конкретной культуре.

Однако, процесс формирования культурной личности в современном обществе имеет свои «подводные камни». Так, например, значимые положения

Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» регламентируют расширение взаимодействия школы с ее социокультурным окружением, социокультурными институтами, которые направлены на приобщение учащихся к ценностям общества: музей, театр, библиотека, церковь и др. Взаимодействие школы и различных социокультурных институтов предполагает создание открытого образовательного пространства, основанного на принципе «социального партнерства». Однако в педагогических исследованиях (Л.М. Ванюшкина, Н.Б. Крылова) отражается ситуация «замкнутости», закрытости образовательных учреждений по отношению к другим институтам культуры, которые могли бы стать равноправными партнерами в воспитании школьников. Наблюдается устаревание технологий взаимодействия с образовательной средой, программ совместной деятельности школы и учреждений культуры.

Также, в исследованиях М.Ю. Юхневич выявляется формальное отношение некоторых педагогов, а также работников музеев к воспитанию культурной личности, что, в свою очередь, обуславливает необходимость выстроить четкие задачи перед институтами культуры и институтами образования, направленные на воспитание человека культуры [5, с. 116]. А.Я. Флиер выделяет следующие задачи, которые могут быть определены, как изучение:

- исторических и современных форм социальной организации, регуляции и коллективной самоидентификации людей в любых срезах их совместной жизнедеятельности (специализированной и обыденной практики);
- исторических и современных форм и средств социальной коммуникации, а также средств накопления, аккумуляции и трансляции социального опыта;
- основных способов познания реальной или воображаемой действительности и опыта интерпретации этого знания;
- вопросов социокультурного становления, самоидентификации, интеллектуальной и деятельностной самоорганизации человеческой личности, проблем творчества, культурной инноватики [3, с. 35].

Таким образом, культурная личность – это, прежде всего, личность, открытая культурному разнообразию и легко адаптирующаяся в социокультурном окружении. Формированию именно этого аспекта культурной личности способствует открытое образовательное пространство, направленное на взаимодействие с разнообразными институтами культуры.

\*\*\*

1. Кравченко А.И. Культурология [Электронный ресурс] : учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2002. URL: <http://scibook.net/page/kulturologis/ist/ist-11--idz-ax249--nf-28.html> (дата обращения: 31.03.2016).
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
3. Флиер А.Я. Культурология для культурологов : учеб. пособие для высшей школы. М.: Академический Проект, 2000.
4. Фокеева Ю.А. Пути формирования современной культурной личности в условиях поликультурной среды // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 9(75). С. 215–218.
5. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей : учеб. пособие по музейной педагогике / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии. М., 2001. 223 с.

## **СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ У МОЛОДЕЖИ УВАЖЕНИЯ К ГЕРОИЧЕСКОМУ ПРОШЛОМУ РОССИИ ПОСРЕДСТВОМ КОНКУРСНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ**

*Р.М. Сайфутдинов,  
преподаватель*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» указано, что воспитание молодёжи в современных условиях требует интеграции и консолидации социального, культурного и воспитательного потенциалов регионов и страны в целом. Оно должно быть направлено на реализацию целей опережающего развития России в мировом сообществе, что задаёт новые требования к институтам социализации, образования, культуры, которые в своей деятельности должны не только опираться на достижения прошлого, но и вырабатывать способы и технологии, необходимые для становления подрастающего поколения в будущем. В этих условиях становление и развитие системы патриотического воспитания молодёжи требует инновационных решений. Их реализация должна создать возможности молодым людям выбирать своё будущее, связывая его с перспективами страны, образом Родины – России, в её прошлом, настоящем и будущем.

Системой мер по формированию патриотического мировоззрения граждан предусматривается:

- активизация интересов к изучению истории Отечества и формирование чувства уважения к героическому прошлому нашей страны, сохранение памяти о великих исторических подвигах защитников Отечества;
- повышение качества работы образовательных учреждений по профессиональной ориентации учащихся для службы Отечеству и их патриотическому воспитанию;
- проведение конкурсов разного уровня, семинаров, конференций, выставок и экспозиций, посвященных славным историческим событиям России.

Средств реализации государственных задач существует огромное количество. В своем творческом проекте я обратился к музыке как основному средству патриотического воспитания. «Музыка – необходимый душевный атрибут человеческого существования», – так говорил ещё Аристотель.

Музыка способна воздействовать на чувства, настроение человека, она способна преобразовать его нравственный и духовный мир. Суть нравственно-патриотического воспитания состоит в том, чтобы посеять и взрастить в душе молодого человека семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками. Вокальное искусство, являясь важным компонентом морального становления личности молодежи, обладает мощным потенциалом в области формирования у них гражданско-патриотических чувств. Песни затрагивают внутренний мир человека, вызывают

сильный эмоциональный отклик, переживание, сочувствие, понимание. Величайшая роль песен, созданных во времена различных войн. Они складывались обо всем, что происходило на фронте и в тылу, что согревало душу, призывало к подвигу. В них говорилось о патриотизме, о солдатской службе, о любви. Песня поддерживала в трудные минуты, приносила утешение, она была необходима человеку как воздух, с ней человеческое сердце не черствело.

2015 год в Республике Коми был объявлен Годом патриотизма. В рамках образовательно-воспитательной работы музыкального отделения Государственного профессионального образовательного учреждения «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова» возникла инициатива проведения внутриколледжского конкурса патриотической песни «Пока сердца для чести живы...». Конкурс вызвал огромный интерес и у студентов, и у преподавателей всех отделений колледжа. По результатам конкурса была выдвинута инициатива придать конкурсу статус городского. Мной был разработан творческий проект конкурса патриотической песни «Пока сердца для чести живы...» в честь Дня Героев Отечества.

Основанием для разработки творческого проекта явились:

- Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»;
- Положение об организации внеурочной деятельности студентов ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогического колледж имени И.А. Куратова».

Основными цели проекта:

- определение духовного потенциала студентов колледжа средствами творческого проекта и конкурса патриотической песни;
- включение личности в воспитательное пространство, способствующее профессиональному становлению личности на основе формирования его профессионально значимых качеств.

Основные задачи проекта:

- создание механизма эффективного и динамичного развития личности;
- обеспечение современных условий для повышения качества подготовки специалиста в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности и государства;
- развитие коммуникативного поведения, обеспечить взаимопонимание между всеми участниками-учащимися разных образовательных организаций;
- обучение умению выявлять и внедрять в деятельность значимые профессиональные достижения в музыкальной и образовательной сферах;
- способствование развитию творческого сотрудничества преподавателей и учащихся разных образовательных организаций.

Содержательная специфика проекта: творческий, воспитательный, профессиональный.

Сроки реализации: долгосрочный.

1 этап (городской) – декабрь 2016 г.

2 этап (республиканский) – декабрь 2017 г.

Целевая аудитория: учащиеся Муниципальных общеобразовательных учреждений, организации дополнительного образования, студенты средних профессиональных образовательных учреждений, учителя, преподаватели, музыкальные руководители, педагоги дополнительного образования.

Жизнь общества сегодня ставит серьезнейшие задачи в области воспитания и обучения нового поколения. Государству нужны здоровые, мужественные, инициативные, грамотные люди, которые были бы готовы учиться, работать на его благо и в случае необходимости встать на его защиту. В целях объединения усилий образовательных учреждений, расположенных на территории Республики Коми в патриотическом, духовно-нравственном воспитании молодежи и был разработан проект проведения конкурса, который, по сути, представляет собой воспитательно-образовательную технологию, которая в доступной форме вооружает обучающегося важнейшими морально-психологическими качествами. Конкурс призван содействовать формированию у подрастающего поколения чувства уважения к героическому прошлому нашей страны, сохранению памяти о великих исторических подвигах защитников Отечества, активизации интересов к изучению истории Отечества, способствовать раскрытию творческого потенциала учащейся молодежи и повышению их культурного уровня.

\*\*\*

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы».
2. Письмо Минобрнауки России от 5 июля 2016 года № НТ-943/08 «О календаре образовательных событий на 2016/17 учебный год».
3. Положение об организации внеурочной деятельности студентов ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогического колледж имени И.А. Куратова».

## **ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*В.В. Лютоев,  
директор  
МОУ «Косланская СОШ»  
с. Кослан Удорского района РК*

Портрет выпускника школы, следуя материалам приказов Минобрнауки России об утверждении ФГОС, складывается в том числе и из таких черт личности, как любовь к своему краю, Отечеству, уважение культуры и традиций своего народа. Выпускник должен осознавать ценности многонационального российского народа, активно познавать мир, он обязан уметь применять свои знания на практике, уметь учиться. Сформировать все эти качества – обязанность семьи, школы и общества. Концепция этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2020 годы также ставит одной из задач интеграцию этнокультурной части образования в содержание образовательных программ по учебным предметам. Здесь же приводится определение эт-

нокультурного образования: «Этнокультурное образование – целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия, процесс становления и воспитания личности на традициях культуры этноса... Содержательную сторону этнокультурного образования определяет феномен этнической культуры коми народа, представляющий собой совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса...».

Для того чтобы внедрить вышесказанное в жизнь, у школы должны появиться современные инструменты по этнокультурному воспитанию: педагогические методики, технологии и методические приемы, учебные пособия, электронные образовательные ресурсы и контрольно-измерительные материалы.

И здесь вырисовываются вопросы, на которые мы попытаемся ответить.

Учителю, воспитателю сложно «развернуть» поле зрения ребенка на свой регион, город, село – на проблемы своего собственного «ближайшего окружения», так как сегодня ученик ориентирован в «глобальный мир», он легко способен попасть в Париж, Сидней, даже на другую планету. Эти возможности предоставляет сеть «Интернет». Преподавателю трудно, но он обязан рассматривать эти вопросы на своих уроках, ему необходимо прививать интерес и любовь к родному краю, республике. А можно ли привить любовь насильно? Конечно, нет. Можно вызвать интерес, пробудить внимание учащегося к малой Родине. Методы здесь используются стандартные: исследовательские работы, связанные с Республикой Коми; рефераты; выставки; уроки на соответствующую тематику; экскурсии – все то, что «подтолкнёт, побудит» учащегося освоить этнокультурную часть образования, так называемый «национально-региональный компонент». Все это правильно и соответствует и федеральным образовательным стандартам, которые обязывают вести проектно-исследовательскую деятельность в школе. Но здесь же возникает и проблема – проблема мотивации учащихся.

Одни из неприятных вопросов, которые задает нам современная молодежь, – «Зачем нам это делать? Для чего нам эти знания? Каково значение моего исследования? Кому нужны эти результаты?».

Может ли учитель ответить на эти вопросы? Безусловно, да. Например, в ГИА по химии есть и практическая часть, которая предполагает наличие умений учащегося проводить те или иные химические опыты – навыки эти ребенок может получить при выполнении исследовательской или проектной работы по химии. То есть ответ учителя предполагает, что знания и опыт, полученные при выполнении исследовательской работы, помогут на экзамене, а значит, от этого зависит, например, в каком вузе будет обучаться нынешний девятиклассник.

Сегодня не всегда успешны действия педагога по мотивации. Мотивировать учащегося включиться в работу по изучению этнокультурного содержания образования, то есть заниматься поиском информации о культуре коми народа – а это, несомненно, время ученика, время учителя, которое сегодня действительно бесценно, – непросто. Попробуйте объяснить учащемуся, для чего ему надо знать коми язык, зачем ему история коми села Кослан, по-

чему он должен ехать куда-то «за тридевять земель» и беседовать с почетным гражданином села, района.

На наш взгляд, решение проблемы мотивации заключается в расширении понятия «этнокультурное содержание образования». Что значит «этнокультурное»? Это не только народ, язык и культуры, это все то, что окружает человека сейчас, это малая Родина – улица, село, поселок, район. И мы сразу увеличиваем круг проблем, вопросов, над которыми может работать учащийся в части этнокультурного содержания образования. Например, мы можем рассматривать отдельно взятый район Республики Коми – от экономики до экологии. Здесь открывается больше возможностей, больше тем для исследований, проектов.

Осталась одна задача – «нужность» продукта исследования учащегося для него самого, школы, общества. Сегодня учащиеся работают над проектами в школе, пишут рефераты, проводят исследования погоды, и все это попадает в архив учителя. Максимум, что когда-нибудь на встрече выпускников уже взрослый бывший ученик увидит свою работу и улыбнется своей детской наивности и тяге к науке. Но как заставить ученика написать хорошую работу, если чаще всего и он, и учитель знает, что она нужна только потому, что это требует ФГОС или просто это модно?

Ответ на этот вопрос заключается в том, что мы должны найти применение результатов исследовательских, проектных работ ученика в части этнокультурного содержания образования. Один из вариантов может быть таким – все исследования, проекты, рефераты и любые другие работы учеников, связанные с тем или иным районом Республики Коми, опубликовать в Интернете. Не просто в Интернете, а на специально созданном сайте, где будет выкладываться все – от культуры до экологии муниципалитета. Подключаются образовательные организации района, каждая из них отвечает за свой поселок, село. Итог – портал, содержащий информацию о муниципальном районе Республики Коми, созданный учащимися образовательных организаций.

Ребенок обладает чувством стремления к чему-то – к знаниям, славе, успеху, уважению. Работа над созданием сайта может привести учащегося к тем горизонтам, которые недоступны даже отличнику при «стандартном» обучении. Результаты отличника знает только он и учитель. Его победы нужны только ему и его родителям.

Реализация проекта работы учащегося станет источником информации, будет приносить результаты. Здесь решается проблема занятости так называемых «двоечников», так как ученик, например, может не разбираться в физике, но зато он прекрасный фотограф, и его работы мы можем выложить на сайте – сайте муниципального значения.

В итоге мы получаем полноценный продукт исследовательской деятельности учащихся и педагогов – электронный образовательный ресурс, который будет приносить пользу людям – информацию о муниципалитете для туристов, инвесторов, краеведов, учителей (при проведении уроков), учреждений культуры, спорта и т. д. Источник информации этнокультурного со-

держания всегда под рукой – сайт доступен с любых устройств – компьютеров, планшетов, смартфонов.

МОУ «Косланская СОШ» взялась за эту работу и создала портал (сайт) об Удорском районе Республики Коми. Информации на нем пока немного, но уже есть отклики от образовательных организаций района. Каждый участник проекта получает сертификат, который играет роль при аттестации (если мы говорим об учителе) или служит компонентом портфолио (для учащегося). Министерство образования науки и молодежной политики Республики Коми присвоило в ноябре 2017 г. МОУ «Косланская СОШ» статус региональной инновационной площадки в части реализации этнокультурного содержания образования.

\*\*\*

1. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
2. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
3. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».
4. Приказ Министерства образования, науки и молодежной политики Республики Коми от 23.11.2015 года № 255 «Об утверждении концепции развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2020 гг.».
5. Приказ Министерства образования, науки и молодежной политики Республики Коми от 23.11.2017 года № 407-п «О присвоении статуса «Региональная инновационная площадка» образовательным организациям Республики Коми».

## **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОМИ КРАЕ В ПРОШЛОМ**

*Е.А. Коробченко*

*Научный руководитель М.В. Решетник,*

*преподаватель*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж им. И.А. Куратова»*

Решив провести собственное исследование на тему «Где и чему учились дети в Коми крае в прошлом веке», я начал с опроса студентов своей группы и людей старшего поколения на тему «Что вы знаете о школьном образовании в Коми крае начала XX века». Из 24 студентов 13 человек ответили, что ничего не знают на эту тему, 8 человек – что дети учились в обычных школах, три человека что-то слышали о школах при церквях. Из 19 представителей старшего поколения 10 человек ответили – «в школах», 5 человек – «в церковных школах» и 4 человека посчитали, что «дети нигде не учились» (были неграмотными).

Первыми очагами просвещения в Коми крае были монастыри. Именно при Михаило-Архангельском монастыре в Усть-Выми в конце XIV в. Стефан

Пермский открыл первую в Коми крае школу, где обучались дети из коми семей, принявших христианство. Однако обучение детей в современном понимании этого слова началось только в XIX столетии. В Яренске в 1805 г. открылось первое училище. А на территории современной Республики Коми первая школа возникла в 1814 г.; именно тогда владелец Сереговского сользавода Рыбников устроил школу при заводе. Состоятельные усть-сысольцы нанимали учителей, которые обучали их детей на дому.

Первые приходские школы в Усть-Сысольске, Объячево, Прилузье, Ижме были открыты в 20–30-е гг. XIX в. и содержались на средства прихода. К числу основных обязанностей приходских священников относилось преподавание в школе Закона Божьего. Штатные оклады преподавателей составляли до 20 % доходов священнослужителей. Занятия в училищах велись на русском языке, русскими учителями, не знавшими зырянского языка. В 1850 г. для усть-сысольского уездного училища у купцов Сухановых был куплен двухэтажный каменный дом, в котором сегодня располагается один из отделов краеведческого музея.

В середине XIX в. стали открываться сельские училища: в Корткеросе, Нёбдино, Усть-Куломе, Айкино, Троицко-Печорске, Колве. Эти учебные заведения положили начало развитию народного образования в Коми крае. В 1869 г. в Коми крае имелось 85 начальных школ, находившихся в ведении светских властей (министерства просвещения или земств) и духовенства. В 1911 г. их было уже 307.

Новый период в деле народного просвещения начинается с 1885 г. Обновляется система церковно-приходских школ, которые теперь переходят под покровительство специально созданных епархиальных училищных советов. К концу 1880-х гг. в Усть-Сысольском уезде действовало 25 церковно-приходских школ. «Элементарными» школами была охвачена практически вся территория уезда. Церковнослужители состояли как законоучителями, так и в большинстве школ преподавателями предметов. В начале 1880-х гг. из-за отсутствия финансирования эти школы практически перестали существовать.

Поначалу в училища и школы принимали только мальчиков. Девочки учились в «домашних школах». 8 сентября 1858 г. в Усть-Сысольске открылось женское двухклассное училище 2-го разряда. В 1870 г. это училище преобразовали в женскую прогимназию, где девочки — дети купцов, богатых мещан, чиновников — могли получить повышенное образование. В улучшении народного образования значительную роль играло земство, в ведение которого перешли приходские школы.

В середине 1890-х гг. в России начинает вводиться всеобщее образование. Большинство школ были земскими начальными училищами — одноклассными и двухклассными, только в немногих крупных селах и заводских поселках имелись четырехклассные или «городские» училища. Преподаватели этих школ, наиболее массовая категория учительства, имели в лучшем случае среднее образование и жили в крайней бедности. Кроме земских

начальных школ существовало около тысячи церковно-приходских школ, появившихся в России в конце XIX в.

Начальная школа состояла из 4-х классов. В них отправляли детей 7–8 лет, учились они там бесплатно. Дисциплина в школе была строгой. Занятия велись по следующим предметам – закон Божий, грамматика, арифметика, пение. Детей лишали обеда за плохие оценки и били линейкой по рукам.

Следующая ступень – средняя, к ним относились реальные училища и гимназии. Особо престижными учебными заведениями 100 лет назад были гимназии. Обучение в них было платное, поэтому учились в них дети из состоятельных семей. Изучали иностранные языки, математику, физику, географию, чистописание и закон Божий. Особое внимание уделялось дисциплине, детей обучали в строгости и воспитывали в почитании старших и в послушании.

Обучение детей 100 лет назад существенно отличалось от школы наших дней. Важно, что дети из низших слоев населения учились не только закону Божьему, грамоте и счету, но и пению. И это мне, как будущему учителю музыки, кажется интересным, и следующим шагом в изучении истории образования в нашей республике станет для меня исследование темы обучения музыке и пению в церковно-приходских школах в прошлом.

\*\*\*

1. Безносиков Я.Н. Развитие народного образования. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1973. С. 176.
2. Городничева Н.В. Особенности развития образования в Коми крае в XVIII–XIX вв. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 3-3.
3. Золотарев О.В. Коми учительство. Краткий очерк истории. Сыктывкар: ИЯЛИ Коми НЦ УрО РАН, 2015. С. 184.
4. Первое и впервые: дайджест / Центральная городская библиотека. Сыктывкар, 2007. С. 289.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ВТОРОГО УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ НА ЗАНЯТИЯХ**

*Е.П. Ипатова*

*Научный руководитель Т.А. Ткачук,*

*канд. пед. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Характеристика общего недоразвития речи (далее – ОНР) у детей впервые была дана известным учёным Р.Е. Левиной: это категория детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, у которых нарушенным оказалось «формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи» [27, с. 67].

Для преодоления ОНР у детей, имеющих нарушения словообразовательных процессов, такими специалистами, как Н.С. Жукова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова разработана система коррекционно-логопедического воздействия, которая направле-

на на приобретение ими практического опыта, овладение приемами и правилами морфологической системы словообразования, развитие познавательных процессов. Анализ психолингвистической и логопедической литературы (Р.И. Лалаева «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей», Туманова Т.В. «Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с ОНР», Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. «Коррекция ОНР у дошкольников», Алексеева М.М. Лямина В.И. «Исследование способности словообразования», Н.В. Нищева «Система коррекционной работы с детьми с ОНР») позволяет выделить в общем содержании коррекционной работы те направления, которые непосредственно связаны с формированием словообразования у детей указанной категории. Эти направления работы планируются и реализуются на протяжении обучения и воспитания детей.

Детям с ОНР наиболее доступен суффиксальный способ словообразования, однако количество суффиксов, используемых при словообразовании, очень невелико (-ик, -очек, -чик, -енок, -ок, -ят, -к) [4, с. 14].

Одним из направлений логопедической работы по преодолению ОНР является формирование словообразования существительных, прилагательных, глаголов. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно – параллельно [3, с. 22].

На первом этапе проводится работа над образованием продуктивных моделей: уменьшительно-ласкательных существительных (огурец – огурчик, помидор – помидорчик); дифференциация глаголов совершенного (что сделать? – приготовила, испекла, покушала) и несовершенного вида (что делать? – печь кушать), притяжательных прилагательных (чей? – мамин, бабушкин, волчий).

При отработке словообразования уменьшительно-ласкательных существительных на данном этапе сначала проводится работа над существительными мужского рода с продуктивными суффиксами -к, -ик, -чик (стол – столик, дом – домик, стул – стульчик). На этом этапе можно использовать игры с мячом: «Назови ласково», «Большой – маленький». Для лучшей отработки речевого материала необходимо наглядное подкрепление.

Формирование словообразования глаголов совершенного вида приставочным способом (приставки: с-, на-, про-, по-), осуществляется в следующей последовательности: с- (играть – сыграть, петь – спеть, делать – сделать); на- (рисовать – нарисовать, писать – написать); про- (читать – прочитать); по- (бегать – побегать, обедать – пообедать).

Формирование словообразования глаголов несовершенного вида суффиксальным способом (продуктивные суффиксы -ива, -ыва, -ва) осуществляется следующим образом: логопед предлагает ребенку рассмотреть парные картинки, например: мальчик рассказал – мальчик рассказывает, дедушка слушал записи – дедушка прослушивает записи и т. д.). Затем дается инструкция: «Покажи, где дедушка слушал, а где прослушивает записи. Материал для задания: -ива (рассмотреть – рассматривал, запугать – запугивал); -ыва (рассказать – рассказывал, опоздать – опаздывал); -ва (одеть – одевать, задать – задавать, застегнуть – застегивать).

Также на первом этапе проводится работа над образованием притяжательных прилагательных с суффиксом -ин (мамин, папин).

На втором этапе проводится работа над образованием менее продуктивных моделей: уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных (-оньк, -еньк) (береза – березонька, Коля – Коленька); существительных со значением вместилища (сахар – сахарница, суп – супница, соус – соусница); глаголы направленности движения с приставками -в, -вы, -на (входит – выходит, насыпает – высыпает) и глаголы пространственного значения с приставкой -при (прибегают, прилетает).

Также на данном этапе ведется логопедическая работа по образованию притяжательных прилагательных с суффиксами -и (лисий). Для образования данных прилагательных благоприятна лексическая тема «Животные». Здесь можно использовать следующие упражнения: «Чей хвост?», «Чей, чья?».

Образование относительных и качественных прилагательных суффиксальным способом осуществляется следующим образом:

Относительные прилагательные 1) материалом служат картинки и словосочетания, называющие из чего сделан предмет: стол из дерева (деревянный), шапка из меха (меховая), салфетка из бумаги (бумажная). Установка: банка сделана из стекла, потому мы говорим: «банка стеклянная». А если стол сделан из дерева, то какой он? (деревянный); 2) словосочетания: лист березы, лист осины, лист клена, шишка сосны, варенье из вишни и т. д. Инструкция: варенье из абрикосов – это абрикосовое варенье, а как назвать варенье из вишни? малины?

Качественные прилагательные: 1) материалом исследования служат и словосочетания (кислый – кисловатый, сладкий – сладковатый, хитрый – хитроватый, зеленый – зеленоватый). Инструкция: если сметана очень кислая, то ее так и называют – кислая, а если сметана чуть кислая, то говорят кисловатая. Далее детям предлагается образовывать слова по данному образцу; 2) материал: молчаливый, разговорчивый, придирчивый, обидчивый. Установка: если человек много разговаривает, то его называют разговорчивым. А как назвать того, кто молчит?

Третий этап предполагает уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей. Работа проводится над глаголами пространственного значения с приставками с, у, под, от, за, под, пере, до (подходит – отходит, приезжает – уезжает). На данном этапе проводится работа по образованию названий профессий: пожар – пожарный, билет – билетер, часы – часовщик, стройка – строитель.

Каждую словообразовательную форму закрепляют сначала в импрессивной речи, затем проводится работа по формированию ее в экспрессивной. Для уточнения понимания возможны задания на нахождение заданной картинки из представленных, выполнение необходимого действия и т. д. [3, с. 5–6].

Таким образом, описанная выше логопедическая работа по формированию навыков словообразования позволит у детей со вторым уровнем речевого развития сформировать словообразовательные навыки разных частей речи – существительных, глаголов и прилагательных.

\*\*\*

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : книга для логопеда. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2004. 320 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: Союз, 1999.
3. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. 56 с.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М., 1999.

## **КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*Е.А. Вавилина*

*Научный руководитель Т.А. Ткачук,*

*канд. пед. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Заикание определяется как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [1, с. 338]. Это расстройство речи чаще всего возникает в период интенсивного формирования речевой функции. Речевые и коммуникативные нарушения отрицательно влияют на развитие личности ребенка, нарушают общение, нередко становятся причиной трудностей обучения. В отсутствие коррекционной работы дефект может сохраняться у человека долгое время и во взрослой жизни, препятствуя полноценному процессу социализации [3, с. 11].

В рамках выпускной квалификационной работы разработана программа по преодолению заикания у детей дошкольного возраста, направленная на формирование речевых, психологических и познавательных умений в условиях группы компенсирующей направленности.

Для реализации программы требуется тесное сотрудничество медицинских работников, педагогов и родителей в ходе коррекционно-логопедического процесса. Система логопедической помощи построена в рамках комплексного подхода к преодолению заикания, с опорой на ведущую деятельность.

Игра – основной вид деятельности ребенка. В практике логопедической работы с заикающимися детьми игры и игровые приемы используются для проведения расслабляющих упражнений в соответствии с этапами логопедического воздействия: режима относительного молчания; воспитания правильного речевого дыхания; общения короткими фразами; активизации развернутой фразы (отдельных фраз, рассказа, пересказа); инсценировок; свободного речевого общения. Поэтому в основу коррекционно-педагогической программы, направленной на нормализацию речи у заикающихся дошкольников, нами были выбраны ряд методических подходов к коррекции заикания, а именно Л.Н. Смирновой, И.Г. Выгодской, Е.Л. Пеллигер и Л.П. Успен-

ской, И.А. Поваровой, и осуществлена их модификация с учетом возрастных особенностей детей и структуры речевого нарушения.

Коррекционно-логопедическая работа осуществляется поэтапно. Цель работы на подготовительном этапе – создать условия, способствующие угасанию патологических речевых навыков (устранению судорожного компонента речевого нарушения) и сопутствующих нарушений, а также развитию подражательности и моторики; обучить способам расслабления по контрасту с напряжением, чем добиться снижения уровня эмоционального и мышечного напряжения.

Основной период работы включает три этапа. Этап сопряженно-отраженной речи направлен на снятие судорожности, овладение элементарными навыками релаксации, улучшение дыхательной функции за счет координации дыхания и фонации, формирование мягкой голосоподачи и слитного голосоведения, стабилизацию темпа и ритма речи.

Этап ситуативной речи направлен на воспитание плавной слитной речи на постепенно усложняющемся речевом материале (выработка плавной слитной бессудорожной речи происходит в сопряженной, сопряженно-отраженной, вопросно-ответной формах работы), создание условий для преодоления сопутствующих расстройств, совершенствования просодической стороны речи, развития импрессивной и экспрессивной речи ребенка, его подражательности и моторики.

На этапе контекстной речи продолжается решение задач предыдущих периодов. Основное внимание уделяется закреплению навыков плавной выразительной речи, импровизации, умению применять речевые навыки в усложняющихся условиях общения, в играх-драматизациях, при пересказе текста, развитию импрессивной и экспрессивной речи ребенка, расширению коммуникативных возможностей ребенка за счет снижения уровня эмоционального напряжения, преодолению сопутствующих нарушений.

В содержание логопедической работы, направленной на нормализацию темпа и ритма речи у заикающихся дошкольников, включаются специально подобранные игры и упражнения, которые позволят овладеть следующими навыками и умениями: расслаблять общую, лицевую, артикуляторную мускулатуру; использовать длительный равномерный речевой выдох (на звуках, слогах, во фразе); использовать мягкую атаку звука и слитное голосоведение; нормализовать ритм речи с помощью опоры на движения рук; двигаться в заданном темпе, чередовать движения в различном темпе, сочетать согласованные движения с ритмической организацией высказывания и проговариванием в нужном темпе; проговаривать речевой материал без движений в заданном темпе и ритме; контролировать собственную речь.

Таким образом, мы полагаем, что данная программа, реализованная в условиях группы компенсирующей направленности для заикающихся дошкольников, позволит им овладеть навыками плавной, бессудорожной речи.

\*\*\*

1. Волкова Л.С. Логопедия. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Владос, 2010. 430 с.

2. Выгодская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях : книга для логопеда. М., 1993. 246 с.
3. Поварова И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах : практическое руководство для заикающихся и логопедов. СПб.: Союз, 2001. 287с.
4. Смирнова Л.Н. Логопедия при заикании. Занятия с детьми 5–7 лет в детском саду : пособие для логопедов, воспитателей и родителей. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 64 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОПТИКО-АКУСТИКО-МОТОРНЫХ ДИФФЕРЕНЦИРОВОК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

*Т.А. Попова*

*Научный руководитель Т.А. Ткачук,*

*канд. пед. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Нарушения опорно-двигательного аппарата (далее – ОДА) – это полиморфная в клиническом и психолого-педагогическом отношении категория лиц. Среди них условно можно выделить четыре группы:

1. Дети, у которых нарушения опорно-двигательного аппарата обусловлены органическими поражениями нервной системы: головного мозга (детский церебральный паралич, опухоли и травмы); проводящих путей (паралич рук, кривошея и т. п.); спинного мозга (последствия полиомиелита, травмы).

2. Дети, имеющие сочетанные поражения нервной системы и опорно-двигательного аппарата вследствие родовых травм.

3. Дети, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте (артрогриппозы, хондродистрофии, сколиозы, волнообразная деформация передней стенки грудной клетки). Функциональный левосторонний грудной сколиоз I степени (усиление физиологических изгибов позвоночника и т. п.)

4. Дети, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата наследственной этиологии с прогрессирующими мышечными атрофиями (миопатия Дюшенна, амнотрофия Вердинга-Гоффмана и др.).

Для детей с ОДА характерно наличие вторичных дефектов (зрения, слуха, интеллекта, эмоциональной сферы, речи и т. п.). Вторичные дефекты препятствуют полноценному психическому развитию детей с нарушениями функций ОДА.

Для многих детей с ОДА характерно атипичное (патологическое) усвоение фонем, не совпадающее с последовательностью их усвоения при нормальном онтогенезе. Нарушение фонематического слуха, слухового восприятия не дает возможности детям овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем речи, а следовательно, тормозит развитие связной речи, развитие мышления. Также не у всех детей с ОДА сформиро-

ван правильный артикуляционный уклад, что препятствует правильному произношению звуков в речи.

Одно из основных направлений коррекционной работы – это развитие речи. Поэтому формирование оптико-акустико-моторных дифференцировок следует проводить с развитием речи. В 1928 г. Владимиром Михайловичем Бехтеревым было отмечено стимулирующее влияние движений руки на развитие речи. Для правильной организации логопедической работы с детьми важное значение имеет понимание общей картины речевых и двигательных нарушений. При детском церебральном параличе у ребенка повышается мышечный тонус корня языка, что влияет и на произношение, и на правильность речи. Логопедические занятия проводятся в таком положении ребенка, при котором влияние тонических рефлексов на речевую моторику было бы минимально. Такие позы и положения ребенка носят название «рефлекс – запрещающих позиций». Они подбираются логопедом совместно с невропатологом.

Оптико-акустико-моторные дифференцировки – это процесс, направленный на развитие умения правильно отличать данный звук от близких по звучанию или способу и месту образования с опорой на зрение, слух и моторику артикуляционного уклада. Главная задача в коррекционной работе заключается в том, чтобы научить детей различать и узнавать фонемы с опорой на сохраненные функции. Не решив эту задачу, нельзя переходить к формированию правильного произношения звуков. Развитие этих трёх анализаторов необходимо, так как именно они являются ведущими для развития фонетической и фонематической сторон речи.

Оптические дифференцировки – процесс, направленный на развитие зрительных образов правильной артикуляции звуков, отличающихся между собой по звонкости и глухости; дифференцировки звуков, направленные на развитие зрительного восприятия звуков. Это означает, что логопед говорит звуки, а ребенок наблюдает за произношением логопеда и повторяет звуки, смотря на свою артикуляцию в зеркало.

Акустические дифференцировки – это процесс, направленный на развитие слухового внимания на различение звуков по звонкости и глухости.

Моторные дифференцировки – процесс, направленный на развитие артикуляционного уклада в произношении звуков, отличающихся между собой по звонкости и глухости.

Логопедическая работа по формированию оптико-акустико-моторных дифференцировок звуков осуществляется согласно традиционной методике с уточнением произносительного и слухового образа различаемых звуков. Для дифференциации предлагаются гласные и согласные звуки (с постепенным переходом от акустически далеких к акустически близким), звуки в слогах, словах. К каждому звуку подбирается картинка-образ. Содержание упражнений может предусматривать наряду с дифференциацией звуков развитие слуховой и зрительной памяти, развитие в моторике артикуляционного уклада.

\*\*\*

1. Абрамович О.Д., Артапухина О.Ю., Астафьева О.П., Бычкова Т.А., Трофимова Т.Г., Колесникова М.А., Копасова В.Н., Кузнецова Ю.В., Блисов В.А., Полушкина Н.Н., Семено-

- ва А.С., Ступаченко В.Г., Юдина О.Н., Урядова Е.В., Козырев Д.В.: Справочник логопеда. М.: Эксмо, 2007. 518 с. URL: [mhttps://knigogid.ru/books/37143-spravochnik-logopeda/toread](https://knigogid.ru/books/37143-spravochnik-logopeda/toread)
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 64 с. URL: <https://studfiles.net/preview/2626450/>
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. 680 с. URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0049/2-0049-1.shtml>
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) : книга для логопеда. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. 112 с. URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0383/1\\_0383-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml)

## **УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*А.И. Чупрова,  
магистрант  
Научный руководитель Е.Л. Егорова,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В последние годы проблема оценки качества образования, а также организационно-управленческие, педагогические и иные методы ее решения кардинально трансформировались, что находит отражение в практической деятельности образовательных организаций РФ разного уровня. Одним из направлений качества образования является применение принципов всеобщего управления качеством и внедрение систем менеджмента качества [4, с. 5–7].

В.А. Болотов отмечает, что под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [1, с. 5–11].

Качество образования признается как многоаспектная категория: 1) интегральная характеристика системы образования, комплексный показатель, синтезирующий все этапы обучения, развития и становления личности, условия и результаты учебно-воспитательного процесса; 2) это критерий эффективности деятельности образовательного учреждения, основной продукцией которого являются качественно подготовленные выпускники [2, с. 18–23].

Одним из мировых тенденций в сфере обеспечения качества образования является разработка и внедрение системы качества образовательных учреждений на базе различных моделей системы качества, включая требования и рекомендации международных стандартов серии ISO 9000:2000, модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFGM) и другие национальные модели управления качеством в образовании; построение систем управления качеством образовательного процесса на принципах менеджмента качества [3]. Введение СМК (Система менеджмента качества) позволит ре-

шить проблему объективности в оценке качества образования, а также унифицировать данную систему в единый общепринятый алгоритм и принять общую методику оценки качества в образовательных организациях. СМК как система способна предоставлять информацию о качестве образования по всем основным показателям: соответствие предоставляемых образовательных услуг образовательной организацией ФГОС, соответствие основных и вспомогательных процессов в образовательной организации лицензионным и аккредитационным показателям, мониторинг внешних процессов (например, социальное партнерство), мониторинг внутренних процессов (аттестация обучающихся, повышение квалификации преподавателей и т. д.).

Достоинством СМК является сбор и анализ информации о качестве образования в образовательных организациях на разных уровнях от федерального до муниципального: при этом в СМК есть возможность использовать результативные и эффективные методы.

Уровень образовательной организации является ключевым в развитии системы оценки качества образования, так как на уровне образовательной организации ведется контроль в области внешних и внутренних процессов, процедур независимой оценки качества образования, аудита, самооценки [5, с. 216–221].

\*\*\*

1. Болотов В.А. О построении общероссийской системы качества образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 5–11.
2. Болотов В.А. Становление общероссийской системы оценки качества образования // Справочник заместителя директора школы. М.: Информационный центр «Ресурсы образования», 2007. С. 18–23.
3. Письмо управления учреждений образования и реализации приоритетного Национального проекта «Образование» от 23.04.2007 № 704/12-16 ректорам вузов и директорам ссузов.
4. Покасов В.Ф., Управление качеством образования современной школы (методические материалы). Ставрополь: СКИРОПК и ПРО, 2012. 145 с.
5. Тернер Е.Ю., Шайхутдинова Д.М. Управление качеством в образовании: ключевые аспекты // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4(117). С. 216–221.

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА»**

*И.С. Урманчеева,  
канд. филол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности студентов. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели: развитие интеллектуальных способностей студентов, достижение быстроты и прочности усвоения учебного материала, развитие творческого воображения, легкости генерирования идей, способности к самостоятельной поисковой деятельности, эффективности применения профессиональных знаний, умений и навыков в реальной производственной практике [4, с. 130]. Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обуче-

ние, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося или обучающихся между собой [1, с. 7].

Применение интерактивного обучения в подготовке будущего учителя остается актуальным, так как только во взаимодействии, взаимообогащении, сотрудничестве происходит оптимальное усвоение педагогической теории и практики [3, с. 44]. Образовательными стандартами предусмотрено в целях реализации компетентного подхода использование в образовательном процессе интерактивных форм проведения занятий для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся.

Педагогический потенциал интерактивных технологий обучения является основным фактором развития коммуникативной компетенции студентов [3, с. 44], не последнюю роль в формировании которой играет дисциплина «Педагогическая риторика», дисциплина базовой части учебного плана по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация «бакалавр»). Цель дисциплины – знакомство студентов с педагогической риторикой как современной частной риторической дисциплиной, направленной на совершенствование техники педагогического речевого общения, имеющей особую риторико-философскую базу, особый концептуальный аппарат и методологию. В процессе преподавания педагогической риторики целесообразно использовать не только активные и пассивные методы обучения, но и интерактивные, такие как творческие задания, работа в малых группах, дискуссия, обучающие игры (ролевые, деловые и образовательные игры, имитации), изучение и закрепление нового материала на интерактивной лекции (лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, мини-лекция), эвристическая беседа, разработка проекта (метод проектов), обсуждение и разрешение проблем («мозговой штурм», ПОПС-формула, «дерево решений» и др.).

Педагогическая риторика – дисциплина гуманитарная, филологическая. Филология, включающая изучение языка и литературы, предполагает соприкосновение с искусством, творчеством. Именно поэтому роль творческих заданий во время освоения педагогической риторики сложно переоценить. Студентам при изучении разных тем предлагаются следующие творческие задания (1, 2):

1. Выберите фразеологизм, крылатое выражение или перифраз, используйте его в качестве заголовка для небольшой заметки на любую тему.

2. Напишите небольшой текст в одном из жанров публицистической речи (информационную заметку, репортаж, интервью и т.д.). Используйте в качестве заголовка какое-либо выразительное средство (фразеологизм, афоризм, пословицу, антономасию и другие тропы).

Творческие задания, выполненные студентами во время самостоятельной работы, выносятся на всеобщее обсуждение и оцениваются студентами с аргументированным обоснованием оценки. В процессе обсуждения подготовленного выступления студенты учатся обоснованно оценивать работу обучающегося, усваивают критерии оценки.

Творческие задания могут сочетаться с другими интерактивными формами, например игровыми (3):

*3. Выберите из словарей афоризмов несколько наиболее понравившихся вам цитат, обоснуйте свой выбор. Где вы могли бы их использовать?*

Студент, выполняя подобное задание, не только обращается к словарям крылатых слов и афоризмов в поисках меткой цитаты, но и прогнозирует профессиональную ситуацию, представляя её в форме деловой игры. Деловая игра является моделью реальной трудовой деятельности человека. В деловой игре воспроизводятся, в их существенных компонентах, деятельность того или иного работника и социальная ситуация, в которой эта деятельность разворачивается [2, с. 171]. Задача обучающегося – смоделировать ситуацию своей будущей профессиональной деятельности (фрагмент урока, внеклассного или внеурочного мероприятия) по заранее предложенным критериям. Эта ситуация может быть описана или проиграна.

На практических занятиях по педагогической риторике возможно использование и других обучающих игр (ролевых, образовательных игр, имитаций, проблемно ориентированных, организационно-деятельностных игр и др.).

Пример ролевой игры (4):

*4. Выполните следующие задания (высказывание должно носить информационный характер): 1) объясните ребёнку (один студент – взрослый, другой – ребёнок): что такое Интернет; почему сейчас темно на улице; почему сейчас не Новый год; 2) объясните своей бабушке или прабабушке: как посмотреть фотографии на ноутбуке; как написать sms; как съездить за границу.*

Студенты по очереди изображают взрослого человека, ребенка и пожилого, имитируя речевые, поведенческие и когнитивные особенности персонажей. Группа следит за разыгрываемым действием и оценивает роль каждого участника.

Пример проблемно ориентированной игры (5):

*5. На предложенные утверждения нужно ответить, частично согласившись и частично возразив против данного тезиса, приведя аргументы «за» и «против». 1. Хорошо на все лето куда-нибудь уезжать. 2. Хорошо жить с родителями, а не в общежитии. 3. Хорошо где-нибудь подрабатывать. 4. Хорошо иметь собаку. И т. д.*

Каждое утверждение представляет собой проблему, тезис, который, с одной стороны, надо доказать, с другой – опровергнуть.

В преподавании педагогической риторики успешно можно использовать имитации, организационно-деятельностные игры (6–8):

*6. Определите, какие эмоции передаются фразеологизмами, описывающими жесты: схватиться за голову, опустить руки, указать на дверь, развести руками, пожать плечами, повернуться спиной, стукнуть кулаком по столу и др.*

*7. Выразите невербальными средствами предложенные значения (к доске выходят два студента и показывают аудитории жесты, имеющие определённое значение): Подвезите меня. Молчите. Позвони мне. Очень*

*прошу. Сдаюсь! Подумай. Мне надо спать. Он силач. Который час? До свиданья! Холодно. И др.*

8. *Отреагируйте невербально на слова собеседника: «В этом месяце будет премия». Удивитесь; обрадуйтесь; продемонстрируйте незаинтересованность в этой информации; выразите сомнение в том, что это произойдет.*

Все приведенные задания невозможно выполнить без актерского мастерства, поэтому к доске студенты приглашаются по желанию. Обычно желающих много, так как в юношеском возрасте многие еще чувствуют в себе творческий потенциал и с радостью его реализуют. Поэтому организационно-деятельностную игру очень органично можно сочетать с творческим заданием (9).

9. *Подготовьте поздравительную речь в адрес своей любимой вещи.*

Элемент творчества – в составлении текста такой речи, игровой элемент – в воспроизведении речи в аудитории в сопровождении соответствующих эмоций и в соответствии с требованиями эпидейктической речи.

Разные интерактивные формы совмещаются в следующем упражнении (10):

10. *Докажите или опровергните тезис, используя разные виды аргументов. Тезис: Загар вреден для кожи. 1. Рациональные аргументы (аргумент к здравому смыслу, аргумент из опыта, заведомо истинные суждения (определения, научные исследования, аксиомы и постулаты, ссылки на законы, постановления, документы), аргумент к данным (статистические данные, факты)). 2. Логические аргументы (доказательство от противного, аргумент к более сильному, аргумент к уступке). 3. Психологические аргументы (аргумент к авторитету, к публике, к личности, к тщеславию, к пользе, к незнанию, к массам, к традиции). Подумайте, какие можно использовать уловки при доказательстве этого тезиса.*

Группа разбивается на две микрогруппы в зависимости от того, какого мнения студенты придерживаются и что намерены делать: доказывать или опровергать тезис. Обсуждением внутри группы руководят сами студенты из числа наиболее активных, преподаватель в процесс обсуждения не вмешивается. Методы выдвижения аргументов обучающиеся тоже выбирают сами, будучи знакомыми с интерактивными формами – «мозговой штурм», ПОПС-формула, где учащийся высказывает: П-позицию («Считаю, что загар вреден для кожи»); О-обоснование («Учеными доказано негативное влияние ультрафиолета на кожу, приводящее к возникновению некоторых заболеваний, в том числе рака»); П-пример («Я сам не раз обгорал на солнце, при этом кожа краснела, покрывалась волдырями, отслаивалась»); С-следствие («Я не рекомендую чрезмерное пребывание на солнце и сам этим не злоупотребляю»). Аргументы «за» или «против» приводят все члены микрогрупп. Затем предоставляется слово ораторам от каждой микрогруппы. Сначала аргументы выслушиваются, затем группам дается возможность аргументированно возразить на каждое утверждение оппонентов, задать вопросы. Обсуждение ведется в форме дискуссии, дебатов.

Применение интерактивных методов в процессе преподавания педагогической риторики развивает творческие способности студентов, способствует раскрытию их исследовательского и творческого потенциала и, безусловно, положительно влияет на формирование речевых навыков, коммуникативной компетенции обучающихся.

\*\*\*

1. Благодарова О.Ю. Форма интерактивного образования – диалоговое обучение // Молодой ученый. 2016. № 7.3. С. 6–8.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
3. Козлова А.Г. Интерактивное обучение как форма подготовки будущих педагогов в магистратуре // Специфика педагогического образования в регионах России. 2015. № 1. С. 44–45.
4. Любецкая А.А., Кожукалов Н.В. Интерактивное обучение как форма активизации познавательной деятельности студентов // Инновации в современной науке : материалы III Международного зимнего симпозиума / науч. ред. Г.Ф. Гребенщиков. Таганрог, 2014. С. 130–133.

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Ф.М. Шомысова,  
педагог дополнительного образования  
МУДО «Дом детского творчества «Патриот»,  
с. Помоздино Усть-Куломского района*

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Препятствиями к получению детьми качественного образования являются многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством инвалидов [2].

Существующая система специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья претерпевает ныне серьезные изменения и во многом стоит на пороге своего сокращения. Возможно, вверх возьмет набирающая силу тенденция устранения различий между общеобразовательной и специальной школой.

В связи с этим повышается роль инклюзивного образования (практика общего образования, основанная на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум), позволяющего существенно сократить процессы разделения детей с ограниченными возможностями здоровья и способствующего расширению доступности образования для них. В этом случае таким детям будут создаваться более благоприятные условия для их социальной адаптации.

С тенденцией развития инклюзивного образования в общеобразовательной школе сочетается усиление неоднородности состава учащихся по уровню их умственного, речевого и в целом психического развития.

Это сильно затрудняет адаптацию детей здоровых и детей с ограниченными возможностями здоровья. Возможно возникновение дополнительных, нередко непреодолимых трудностей в реализации индивидуального подхода

педагогов к учащимся в процессе их обучения, воспитания, развития, не позволяющих в полной мере реализовать принцип дифференцированного, по-настоящему индивидуального подхода к каждому учащемуся [5].

Для решения этих трудностей должны быть следующие перспективы, и общеобразовательная школа уже сейчас должна:

- обеспечить нормативно-правовую базу процесса инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования;

- обеспечить образовательный процесс профессионально подготовленными педагогами общего образования и специалистами сопровождения, способными реализовать инклюзивный подход;

- создать «безбарьерную» образовательную и социальную среду инклюзивного образования, ориентированного на принципы принятия и взаимопомощи;

- создать комплексную модель деятельности специалистов различного профиля, обеспечивающих процесс сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;

- разработать научно-программно-методическое обеспечение инклюзивного образования (учебные планы, учебные программы (их варианты), при необходимости – специальные учебники и рабочие тетради, учебные пособия для самого ученика);

- активно использовать возможности дистанционного образования как эффективного инструмента реализации компетентностного подхода в образовании;

- обеспечить межведомственное взаимодействие и социальное партнерство между организациями, учреждениями, ведомствами, обеспечивающими психолого-педагогическую и социальную поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья;

- обеспечить организацию взаимодействия учреждения с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Уже сегодня в этом плане в общеобразовательных школах предпринимаются попытки преобразований организационно-методического характера. Так, например, в некоторых школах наблюдается рост количества программ по дополнению учебного процесса различными средствами поддержки (психологической, логопедической, коррекционно-педагогической). Пока такие программы, как правило, односторонние, недостаточно научно обоснованы. Чаще всего программы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья создаются специалистами, не имеющими специального образования.

В современных условиях все сильнее обнаруживается недостаточность, а чаще и слабость существующих форм поддержки и помощи детям. Многие делается недостаточно профессионально, низкая специализация педагогов применительно к такой деятельности, узка их психологическая компетентность [1]. Они слабо владеют методами психопрофилактики отклонений в развитии, затрудняются в использовании методов психологической и педагогической коррекции. Педагоги общеобразовательных школ пока не умеют

работать с различными категориями детей, организовывать групповую работу и проводить уроки в деятельностной парадигме. Они не владеют современными технологиями построения образовательного маршрута и разработками индивидуальных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья [4].

В целом же внимание к поддержке детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья и всесторонней помощи им в процессе обучения в школе нуждается в существенном усилении.

Разработка содержания и организационных принципов деятельности субъектов помощи детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья (школьной психологической службы, коррекционно-педагогической службы, социальной службы) возможна только на основе целостного представления о комплексной модели деятельности специалистов различного профиля: врачей-психиатров, невропатологов, физиологов, психологов, логопедов, педагогов-дефектологов, которые ныне достаточно разобщены, их деятельность не скоординирована и не сфокусирована на нуждах детей. Разрозненные их усилия не дают и не могут дать желаемых результатов в воспитательной, учебной, психокоррекционной, профилактической работе [3].

В нынешнее время актуальной проблемой инклюзивного образования, стоящей перед организацией комплексной помощи детям, является создание «безбарьерной» образовательной среды. Одно из общих правил такой образовательной среды является критерий ее доступности для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В учреждениях, обеспечивающих сопровождение таких детей, общепедагогические требования к оборудованию и оснащению должны учитывать проблемы и трудности социализации детей данной категории. Социальная среда в образовательных учреждениях должна учитывать уровень современной жизнедеятельности общества и быть приближена к ее требованиям. Это касается технического оснащения всех сфер жизни ребенка: осуществления бытовых нужд, формирования социальной компетентности, социальной активности и жизнеустойчивости ребенка [1].

Факторы, влияющие на использование новых информационных технологий в образовательном процессе:

- отсутствие информационно-технологической инфраструктуры (в рамках учебного заведения), программно-аппаратного обеспечения, оптимизированного на основе использования технологий, предназначенных для детей с ограниченными возможностями здоровья, отвечающего целям и задачам обучения, индивидуальным потребностям обучаемых;

- отсутствие условий, основанных на принципах создания технологической инфраструктуры, ориентированной на инклюзивное образование: удобства использования, доступности, гибкости, экономической доступности, рентабельности.

Наличие у детей с ограниченными возможностями здоровья проблем взаимодействия с окружающей средой, гиподинамии, нарушения психоэмоциональной сферы и часто зависимости от взрослых требует условий для си-

стематического упражнения детей в проявлении себя при выполнении различных видов деятельности.

В связи с тем особая роль принадлежит вспомогательным технологиям, т. е. устройствам или услугам, которые позволяют людям с функциональными ограничениями принимать активное участие в повседневной жизни, получать образование, работать или отдыхать.

Для решения данной проблемы в этой области требуется создание банка данных о существующих в настоящее время вспомогательных устройствах, как зарубежных, так и отечественных, используемых в образовательном процессе для всех категорий детей.

В условиях быстрых изменений в науке и общественной жизни, стремительного развития информационных технологий в качестве эффективного инструмента реализации компетентного подхода в образовании целесообразно рассматривать дистанционное обучение. На дистанционном обучении учащийся, студент приобретает навык эффективного поиска информации, ее отбора и структурирования, анализа и оценки.

Введение технологий дистанционного обучения в учебный процесс приводит к появлению новых возможностей для реализации проблемно-поисковой и проектной деятельности учащихся. Поэтому в условиях интерактивного телекоммуникационного взаимодействия педагогов с учащимися и учащихся между собой естественным образом формируются компетенции, необходимые для организации деятельности в современном обществе.

Организация взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, должна быть обеспечена на совершенно новом уровне и предполагает:

- создание программно-методического обеспечения и координации решений по социально-психологической и социально-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья;
- создание программно-методического обеспечения для выявления и коррекции проблем, возникающих между членами семьи, где воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья;
- создание условий для реализации права родителей (или лиц, их заменяющих) на информационное обеспечение по имеющимся в стране услугам в сфере комплексной диагностики, комплексной реабилитации и образования;
- активное вовлечение семьи в работу учреждения, обеспечивающего сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья;
- консультирование родителей по проблемам развития их детей;
- обучение родителей доступным им методам и приемам оказания помощи детям в условиях семьи;
- организация обратной связи родителей с учреждением и др.

Решение этих проблем и ряда других, возникающих в условиях общеобразовательной школы, приведет к снятию барьеров в образовательной, профессиональной и бытовых сферах, в самопознании, саморазвитии и самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою

очередь, будет способствовать более успешному развитию инклюзивного образования.

\*\*\*

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М., 2010. С. 104–116.
2. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО. 2007. № 11. URL: <http://www.kprao.ru/almanah/11/st01.htm> (дата обращения: 20.09.2017).
3. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика : научно-методический журнал. 2010. № 4 (40).
4. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 5–12.
5. Шипицина Л.М. Многоликая интеграция // Дефектология. 2002. № 4. С. 19.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*С.А. Шабалина,  
магистрант*

*Научный руководитель С.Д. Сажина,  
канд. пед. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Соркина»*

Интерес общества к одаренным детям как к будущей интеллектуальной и творческой элите растет, «поскольку становится очевидным, что процветание и благосостояние общества зависит от развития личностных ресурсов человека» [1].

На данный момент в психолого-педагогической науке выделяются следующие виды детской одаренности: интеллектуальный тип одаренности; академический тип одаренности; креативность; художественный тип одаренности; лидерская (социальная) одаренность; спортивная (психомоторная) одаренность [4].

Но далеко не всякий вид одаренности имеет отношение к школе и находит там условия для развития. Например, так называемая социальная (лидерская) одаренность не всегда поощряется педагогами, да и родителями, которые просто не знают, что делать с такими детьми. Рано проявившаяся одаренность в области искусств (музыкальная, художественная, актерская) или в спорте к школе тоже прямого отношения не имеет, это, скорее всего, заслуга дополнительного образования. Часто ребенок с такой одаренностью чувствует себя в школе не слишком уютно, чему есть несколько объяснений: 1) из-за постоянной занятости учащийся меньше общается с одноклассниками; 2) отмечается пропуск школьных занятий в связи с участием в концертах (соревнованиях), из-за чего ребенок вынужден наверстывать пропущенные темы, что не приветствуется учителями и т. д.

Для успеха в общеобразовательной организации важны другие типы одаренности: академическая одаренность (выраженная способность учиться, усваивать учебный материал независимо от трудности предмета и собственных интересов), интеллектуальная одаренность (умение мыслить, сравнивать, выделять главное, делать самостоятельные выводы, прогнозировать и т. д.), креативность (умение нестандартно мыслить).

При выдающихся особенностях учащихся могут возникнуть определенные проблемные моменты, являющиеся обратной стороной, несомненно, позитивных качеств одаренной личности, к которым можно отнести: проблемы, связанные с личностными особенностями одаренных учащихся, педагогические проблемы и проблемы, связанные с особенностями семейного воспитания одаренных учащихся [2, 3].

1. К проблемам, связанным с личностными особенностями одаренных учащихся, относятся:

1) непонимание самими детьми важности расширения и углубления знаний по предметам;

2) неадекватная самооценка, чаще завышенная, т.н. «звездность» учащихся, которая может привести к непониманию и изоляции от сверстников;

3) психофизиологические особенности (неврозы, психозы, склонность к депрессии из-за впечатлительности, нетерпеливость детей, склонность к самосовершенствованию. Отсюда – постановка завышенных целей и тяжелые переживания в случае невозможности их достижения);

4) повышенная впечатлительность и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, что очень часто ведет к не всегда обоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда к депрессивным состояниям;

5) отсутствие интереса к учебе из-за того, что в школе учебная программа привязана к определенным возрастным нормам и имеет четкую регламентацию;

6) проблемы с общением одаренных учащихся. Для многих из них ни один взрослый не является авторитетом, и со сверстниками они общаться не умеют и не стремятся из-за того, что с ними не интересно и неспособны идти на компромисс.

2. Проблемы, связанные с учителями одаренных детей:

1) непрофессионализм педагогов в вопросах диагностики одаренности. Практическая диагностика детской одаренности представляет собой ответственный вид педагогической деятельности. Мнение диагноста, оценка им особенностей психического развития ребенка могут повлиять на условия воспитания и обучения учащихся;

2) «отсутствие методической литературы, программ по работе с одаренными учащимися» [3];

3) психологическая неготовность педагогов работать с данной категорией детей;

4) нехватка времени для работы с одаренными детьми в урочной деятельности.

3. Проблемы, связанные с особенностями семейного воспитания одаренных учащихся:

1) родителей может пугать неординарность собственных детей, их сверхспособности («нестандартных» детей часто одергивают фразами: «не спорь со взрослыми», «не задавай столько вопросов» и т. д.). Такое постоянное сдерживание ребенка может затормозить формирование его способностей;

2) родители не замечают одаренность своего ребенка;

3) высокие ожидания родителей по поводу ребенка, что может негативно сказаться на личностных особенностях детей. Такая высокая «детоцентричность» семьи на ребенке, фанатичное желание родителей развить его способности может привести к определенной попустительской позиции в отношении развития у своего ребенка ряда социальных и бытовых навыков.

Из всего сказанного может создаться впечатление, что детская одаренность – процесс аномальный, которому всегда сопутствуют различного рода трудности. Это не так. Одаренность – это не просто результат высоких способностей ребенка, но в первую очередь это проблема становления его личности. Одаренный ребенок – ребенок, который развивается по-другому, он требует изменения установившихся норм взаимоотношений, других учебных программ, что и составляет содержание основного проблемного поля при работе с данной категорией учащихся.

Для того чтобы минимизировать возникновение описанных выше проблем, при работе с одаренными учащимися в образовательной организации, целесообразно не столько измерять одаренность детей, сколько создавать соответствующую развивающую, творческую, здоровьесберегающую образовательную среду, которая будет способствовать раскрытию природных возможностей каждого ученика.

С учетом особенностей одаренных детей важно правильно организовать учебно-воспитательный процесс, выработать индивидуальный маршрут комплексного сопровождения такого ребенка, постоянно отслеживать результативность выбранных педагогических методов воздействия. Для этого необходима высокая профессиональная компетентность педагога, работающего с одаренным ребенком [3]. Для эффективной работы с данной категорией детей администрации образовательной организации необходимо:

1. Создать информационное, методическое и материально-техническое обеспечение для подготовки учителей к работе с одаренными учащимися.

2. Организовать теоретическое обучение педагогов в вопросах диагностики одаренности, выбора правильных стратегий работы с одаренным ребенком, создания условий для раскрытия одаренности.

3. Организовать практикумы по овладению педагогическими работниками навыками работы с одаренными детьми и освоению специфических образовательных технологий, приемов и методов обучения и развития способных детей.

4. Ознакомить учителей с уже накопленным передовым педагогическим опытом в данной области.

5. Расширять роль и функции классного руководства (классный руководитель, в роли тьютора, модератора, фасилитатора), тем самым максимально используя в целях развития способностей учащихся не только урочную, но и внеурочную деятельность.

Работа с одаренными детьми в образовательной организации – сложный процесс, требующий от педагогов личностного роста, постоянно обновляемых знаний в области психолого-педагогических особенностей одаренных учащихся, методов и технологий их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией образовательной организации и родителями одаренных детей.

\*\*\*

1. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс] / М.Е. Богоявленская [и др.]. М., 2003. 95 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#\\$p95](http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#$p95) (дата обращения: 18.03.2018).

2. Природа «проблем» одаренных: методическое пособие [Электронный ресурс] / Богоявленская М.Е. URL: <http://www.den-za-dnem.ru> (дата обращения: 20.03.2018).

3. Матюшкин А.М., Яковлева Е.Л. Учитель для одарённых [Электронный ресурс] // Общественные движения и социальная активность молодёжи / Материалы Всесоюзной научной конференции «Человек в системе общенаучных отношений». М., 1991. С. 192–202. URL: <http://www.dissercat.com/content/issledovanie-rol-i-lichnostnykh-faktorov-v-razviti-odarennosti-mladshie-shkolniki-i-podrostki#ixzz5AyXiDvCu> (дата обращения: 17.03.2018).

4. Юркевич В.С. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 2000. 136 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*И.В. Булышева,*

*педагог-психолог*

*Научный руководитель В.Р. Петросяни,*

*канд. психол. наук*

*МАОУ «Технологический лицей»*

Актуальность данной темы обусловлена тем, что имидж – один из основополагающих факторов конкурентоспособности образовательного учреждения, обеспечивающий устойчивый уровень качества образовательных услуг. В последнее время технология формирования имиджа обусловлена необходимостью решения практических задач в сфере управления и коммуникаций. Использование этих знаний и навыков в формировании имиджа стало одним из важнейших критериев успешности профессиональной деятельности образовательного учреждения на рынке образовательных услуг.

В статье Л.В. Даниленко понятие «имидж», как и большинство научных категорий, трактуется в широком и узком смысле. В широком смысле под имиджем понимается распространенное представление о совокупности естественных и специально сконструированных свойств объекта, в то время как в узком – под имиджем понимается сознательно сформированный образ

объекта, который наделяет его дополнительными ценностями и дает возможность продуцировать те впечатления об объекте, отношения к нему и оценки его, которые необходимы самому создателю [2].

Поскольку в данном случае объектом выступает образовательное учреждение, то речь пойдет об имидже организации. В связи с чем целесообразно будет привести определение имиджа образовательного учреждения, встречающееся в статьях Л.В. Даниленко [1], И. Зуевской [2], М.С. Пискунова [4, с. 45–51] и др.: это «эмоционально окрашенный образ учебного заведения (школы, училища, вуза), часто сознательно сформированный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума, что, очевидно, близко к сущности определения понятия «имидж организации», рассмотренном в статье Е.В. Змановской [3, с. 106–108].

Реализация функциональных особенностей имиджа образовательного учреждения осуществляется в процессе следующих мероприятий: 1) установления, поддержания, расширения контактов с гражданами и учреждениями; 2) информированием общественности о существе принимаемых решений; 3) изучения общественного мнения; 4) организации специальных событий.

Существуют следующие специальные события, способствующие формированию имиджа: 1. День открытых дверей. 2. Школьная газета. 3. «Вау-событие». Особое место имеют нестандартные события, созданные с целью привлечь внимание, вызвать позитивные эмоции, где каждое последующее событие, с одной стороны, отличается от предыдущего, с другой – сохраняет преемственность с ним. 4. «Этапы большого пути». Речь идет о событиях, связанных со знаменательными и памятными датами, например первым выпуском, днём рождения школы. 5. Различные викторины и конкурсы. 6. Участие в международных обменных программах (например, переписка школьников с целью практики языковых навыков и изучения культурных традиций). 7. Нестандартные события. Среди них наиболее значимым может быть День самоуправления в школе.

Кроме организации мероприятий, позволяющих на новом уровне прожить и заново пережить знаковые события, специальные события, весьма действенной может быть разработка фирменного стиля образовательного учреждения (школьная форма, бэйджи, слоган, логотип). Это важнейший элемент продвижения образовательного учреждения на рынке образовательных услуг, один из главных средств борьбы за позитивное, благожелательное отношение; важная составляющая брендинга. Кроме того, фирменный стиль – это один из наиболее современных и актуальных видов рекламы.

И именно здесь эффективными приемами и механизмами для формирования имиджа образовательного учреждения являются следующие: создание сайта в Интернете: сегодня, чтобы обеспечить статус и конкурентоспособность образовательного учреждения, необходимо иметь специально созданный сайт, блог и форум; также целесообразно использовать различные виды рекламы – это составляющая продвижения и инструмент формирования положительного имиджа образовательного учреждения. Преимущественно используется радиореклама. Рекламные объявления, размещенные в соответ-

ствующим радиопрограммам, охватывают значительный процент заданной аудитории слушателей независимо от того, где они находятся – на работе, отдыхе, в пути. В процессе восприятия рекламных обращений, транслируемых по радио, не участвует зрение, через которое человек получает до 90 % информации. Часто у него нет под рукой ручки, карандаша, бумаги, чтобы записать переданные в объявлении данные.

Сформированный позитивный имидж образовательного учреждения позволяет решить следующие задачи: 1) повысить привлекательность, в первую очередь для родителей, потенциальных учеников и в то же время для специалистов и преподавателей различных дисциплин, которые ищут работу; 2) повысить эффективность мероприятий по информированию населения относительно новых образовательных услуг, о деятельности образовательного учреждения; 3) способствовать введению и адаптации новых специальностей и направлений; 4) повысить уровень организационной культуры, способствовать улучшению социально-психологического микроклимата в коллективе [5, с. 102–111].

В результате выработанный благоприятный имидж образовательного учреждения может стать своеобразным мерилем степени развития всего учреждения, оценки перспективности его начинаний, зрелости и профессионализма всего коллектива и креативности работы в школе.

Таким образом, целенаправленно создаваемый имидж образовательного учреждения представляет собой не набор случайных компонентов, а стройную систему взаимосвязанных качеств, интегративную совокупность характеристик.

\*\*\*

1. Даниленко Л.В. Менеджмент имиджа образовательного учреждения. URL: <https://www.marketologi.ru/publikatsii/stati/menedzhment-imidzha-obrazovatel'nogo-uchrezhdenija/> (дата обращения: 21.03.2018).
2. Зуевская И. Имидж школы как ресурс ее развития. URL: <http://upr.1september.ru/article.php?ID=200500704> (дата обращения: 21.03.2018).
3. Змановская Е.В. Руководство по управлению личным имиджем. СПб., 2005. С. 141.
4. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании. 1999. № 5. С. 45–51.
5. Фатюхина Н.А., Скубрий Е.В. Формирование имиджа образовательного учреждения // Молодежный научный форум: Общественные и экономические науки : сб. ст. по матер. XXIX междунар. студ. науч.-практ. конф. 2015. № 10 (29). С. 102–111. URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_social/10\(29\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/10(29).pdf) (дата обращения: 21.03.2018).

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС МОДЕРНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Е.В. Денисенкова*  
*Научный руководитель С.В. Рачина,*  
*канд. пед. наук, доцент*  
*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Модернизация образования – это комплексное, всестороннее обновление всех сегментов образовательной системы в соответствии с требованиями

современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования.

В последние годы на федеральном уровне был принят ряд документов, которые определили модернизацию как важнейший приоритет государственной политики в сфере образования: Федеральный закон «Об образовании в РФ», Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года, Национальная доктрина образования, Федеральные государственные образовательные стандарты. Содержание этих документов направлено на социально-экономическую, культурологическую, идеологическую трансформацию образования, формирование новой идеи отношения к ребёнку как к личности, соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений.

Важнейшим из ресурсов модернизации образования является инновационная деятельность. Это деятельность по созданию, освоению, распространению и использованию инноваций. Ст. 20 Федерального закона № 273 «Об образовании в РФ» раскрывает содержание «инновационной деятельности в сфере образования». Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ.

Инновация – это нововведение. Это создание и использование нового компонента, вызывающего изменение среды из одного состояния в другое. Инновации в образовании – это целенаправленные нововведения, целью которых является получение стабильных и более эффективных результатов. Внедрение инноваций в работу дошкольной образовательной организации является важнейшим условием реформирования и совершенствования системы дошкольного образования. Теоретическая проработка проблемы инноваций служит основой обновления образования, его переосмысления, с целью преодолеть стихийность этого процесса, эффективно управлять им.

В настоящее время можно выделить ряд общественных тенденций, способных привести к рождению инноваций:

- личностно развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей;
- сохранение уникальности и самоценности детства;
- ориентация на культурно-нравственные ценности, приобщение ребёнка к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- уважение личности ребёнка;
- реализация образовательной программы в формах, специфических для детей: в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей всестороннее развитие ребёнка;
- активное реагирование на интересы и потребности детей и их родителей;
- большие потенциальные возможности, выражающиеся в инновационной образовательной инициативе педагогов.

Весь комплекс новшеств образовательного процесса ориентирован на личность ребенка, на его гармоничное развитие. Целью таких новшеств должна стать уверенность ребенка в себе и собственных силах.

В России в настоящее время для большинства уровней и ступеней образования, не исключая дошкольное, установлены ФГОС. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования является основным документом, в котором задаются новые координаты для развития дошкольного образования и обозначаются критерии его качества. Новый документ ставит во главу угла индивидуальный подход к ребенку через игру, уход от учебной деятельности, поддержку инициативы и самостоятельности ребёнка, включение в процесс эффективных форм работы с детьми: ИКТ, проектной деятельности, игровых, проблемно-обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей.

Успешное ведение педагогической практики в ДОО в условиях внедрения инновационной деятельности приводит к поиску эффективных образовательных технологий. ДОО должна обеспечивать равные условия для обучения всех детей в школе, а без использования педагогических техник нового поколения гарантировать реализацию данного требования невозможно. Инновационные алгоритмы работы воспитателя в ДОО могут строиться на базе традиционных образовательных моделей или составляться на основе новых программ. Современный педагог, ищущий пути оптимизации воспитательно-образовательного процесса, может использовать инновационные решения, чтобы отточить педагогическое мастерство, сделать обучение и воспитание дошкольников более содержательным и интересным.

Таким образом, проблемы инновационной деятельности как ресурса модернизации образования широко и прочно вошли в жизнь ДОО, следовательно, требуют тщательного теоретико-практического исследования управленческого механизма процессов обновления содержания образования.

\*\*\*

1. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/5413>
2. URL: <http://fb.ru/article/42812/chto-takoe-modernizatsiya-opredelenie-i-osnovnyie-priznaki>
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»
4. URL: <http://center-yf.ru/data/stat/innovacii-v-obrazovanii.php>
5. URL: <https://www.resobr.ru/article/61427-qqe-16-m10-razvitie-innovacionnoi-deyatelnosti-v-dou-pod-rukovodstvom-starshego-vospitatelja>
6. URL: <https://www.resobr.ru/article/48883-eksperimentalnaya-i-innovatsionnaya-deyatelnost-v-shkole>
7. URL: <https://www.resobr.ru/article/61470-qqe-16-m10-innovatsionnye-tehnologii-v-dou>

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОКАХ (СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ)**

*Е.В. Журавлёва,  
учитель – дефектолог  
Научный руководитель С.Н. Терентьева,  
канд. пед. наук, доцент  
ГБОУ РК Специальная (коррекционная) школа-интернат № 4*

Социальная адаптация, т. е. активное приспособление путём усвоения и принятия норм, правил и способов поведения, принятых в обществе, – это универсальная основа для благополучия любого человека [3, с. 6].

Формирование жизненных компетенций является главным приоритетом для учащихся с ОВЗ. Социально-бытовая адаптация и ориентация детей с нарушением слуха существенно затруднена в силу ограничений, наложенных дефектом. Обучающиеся с ограниченными возможностями развития не в состоянии самостоятельно освоить образцы решения социальных и бытовых задач. Личность такого ребенка сформируется только при условии целенаправленного обучения и воспитания.

Вся учебно-воспитательная деятельность в школе в первую очередь направлена на формирование жизненной компетенции воспитанников, т. е. готовности выпускников к успешной интеграции в общество, способности реализоваться в жизни. Одним из предметов, на котором решаются социальные задачи и вопросы жизненной компетенции, является социально-бытовая ориентировка. Это специальные коррекционные занятия, направленные на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни и труду, на формирование знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение общего развития.

В современном мире ребенок с ОВЗ должен наравне со всеми жить, работать, взаимодействовать с окружающей средой. Поэтому нужны новые направления формирования жизненной компетентности учащихся в условиях школы-интерната. Формирование жизненных компетенций в условиях школы-интерната включает: знания и умения бытового труда (личная гигиена, организация питания, уход за жилищем, одеждой, обувью и другими предметами обихода); умение пользоваться услугами различных предприятий и учреждений (торговли, службы быта, связи, культуры, медицинской помощи, транспорта); экономико-бытовые умения; умение организовывать свой досуг; умение общения; представления и знания о нормах культуры взаимоотношений с различными людьми, накопление соответствующего опыта; эмоционально-положительное отношение к окружающим, развитие высших нравственных чувств, волевых качеств, веры в свои силы и возможности.

С целью формирования жизненных компетенций на уроках СБО у учащихся с нарушениями слуха проводятся разнообразные формы организации занятий. Это различные практические занятия, в ходе которых: рассмат-

ривается нужный материал; идёт разбор конкретных ситуаций, обсуждение жизненных проблемных ситуаций; моделирование реальных ситуаций, практические занятия, где вырабатываются необходимые умения и навыки. В ходе занятий нужно смоделировать проблемно-поисковую, мыслительную, коммуникативную, имитационно-ролевую деятельность [3, с. 8].

Очень полезны уроки с проведением сюжетно-ролевых игр, например при изучении правил поведения в транспорте, при покупке билетов в кассе ж/д вокзала, темы по уходу за грудным ребенком, правил вызова врача на дом и т. д. Моделируя, разыгрывая и разбирая различные ситуации на занятиях по социально-бытовой ориентировке, обучающиеся расширяют свой социальный опыт. Наличие реквизита помогает наглядно воспроизвести необходимую обстановку. Например, при изучении темы «Парикмахерская» в кабинете создается место для парикмахера, стол с необходимым инвентарём, зеркало, стул для клиента. Учащиеся сначала на уроках в игровой форме учатся общаться с парикмахером, выстраивать диалог, объяснять, какую причёску хотелось бы, как оплатить услуги парикмахера.

В старших классах больше внимания уделяется деловой игре. Сценарии деловых игр разрабатывает учитель. Например, изучая раздел «Домашняя экономика» разыгрывается деловая игра «Семейный бюджет»: собирается семейный совет, распределяются роли членов семьи, подсчитываются доходы, обозначаются обязательные и текущие расходы. Каждый «член семьи» старается высказать и объяснить свою позицию. Такие занятия проходят с большим интересом и очень полезны для учащихся.

Значительное место в обучении СБО отводится экскурсиям. Они проводятся в поликлинике, магазине, на предприятиях службы быта, в отделениях связи, на вокзалах. Цель экскурсий заключается в закреплении знаний и умений рационально, с учетом материальных возможностей выбирать тот товар, который необходим, ориентироваться в маркировке на этикетках одежды, продуктов, осуществлять подсчеты при покупке медицинских препаратов, подсчитывать размер платы за коммунальные услуги и др.

Практические виды деятельности на уроках СБО являются основным методом отработки теоретических знаний. Они дают возможность перевести знания в умения. Подобранные упражнения помогают детям освоить многие речевые шаблоны. Для этого я создала папки-помощницы, которые содержат схемы, опоры, речевые шаблоны, алгоритмы действий по разным темам и помогут в самостоятельной жизни учащихся с нарушениями слуха. Например, алгоритм последовательных действий при написании письма или СМС, алгоритма действий при замачивании, стирке, полоскании, сушке белья из разных тканей и др. Использование таких схем помогает выработать у ребенка алгоритм выполнения того или иного действия и впоследствии закрепить его. На одном занятии дети, пришивая пуговицу, усваивают правила пользования инструментами, подбора материалов, уточняют различия в размере, форме, величине, цвете пуговиц, овладевают трудовыми операциями, учатся работать индивидуально и в коллективе, оказывать помощь, общаться [1, с. 30].

Таким образом, работа, проводимая по формированию жизненных компетенций у детей с нарушениями слуха на уроках СБО, позволяет сделать вывод: дети становятся более самостоятельными в принятии решений, в оценке бытовых ситуаций, отмечается положительная динамика в развитии навыков ориентирования в социально-бытовых ситуациях. В действиях детей проявляется самостоятельность и целенаправленность.

\*\*\*

1. Зыкова Т.С., Хотеева Э.Н. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида. М.: Владос, 2004.
2. Павлова Н.П. Моделирование реальных ситуаций на занятиях по социально-бытовой ориентировке // Дефектология. 1987. № 2. С. 26.
3. Субчева В.П. Социально-бытовая ориентировка : методическое пособие. 5–9 класс. М.: Владос, 2013.

## **СТАЖИРОВОЧНАЯ ПЛОЩАДКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ**

*Я.А. Белых  
Научный руководитель С.Д. Сажина,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Развитие современного общества диктует особые условия организации дошкольного образования, интенсивное внедрение инноваций, новых технологий и методов работы с детьми. В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, основу которой составляет личностное и профессиональное развитие педагогов и управленцев.

Процесс обновления дошкольного образования организуется людьми. Следовательно, его проектирование, запуск и поддержка будут эффективными в той мере, в какой организаторы инновационной деятельности опираются на достижения науки и потребности общества.

В настоящее время в сферу инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные учреждения и педагоги-новаторы, а практически каждое дошкольное учреждение. Инновационные преобразования приобретают системный характер, продолжается поиск новых форм трансляции лучшего педагогического опыта [1].

В условиях коренного преобразования методических служб и изменения их статуса важной формой трансляции педагогического опыта являются стажировочные площадки – это площадки, имеющие обобщенный инновационный опыт, распространяющие его и тем самым обеспечивающие повышение квалификации по конкретному направлению инновационной деятельности [2].

Новые образовательные результаты требуют новых технологий, нового педагога, владеющего этими современными технологиями, дающими гарантированный результат. Реакция системы дошкольного образования остается недостаточно оперативной. Отсутствие проектных способностей у педагогов,

традиционность подходов к образованию детей, невладение технологиями, обеспечивающими индивидуализацию образования, сводит на нет попытки дать детям качественное образование – все это проблемы, требующие институциональных решений за счет эффективных механизмов повышения квалификации педагогов.

К сожалению, подавляющая часть слушателей курсов осваивает массивы информации на репродуктивном уровне. Понятно, что в современном мире необходимы разные формы образовательных практик, в рамках которых могут быть сформированы необходимые компетенции у педагогов. И именно, стажировочные площадки должны решить эту проблему как новый механизм повышения квалификации.

Стажировка предполагает обучение работника в процессе собственной деятельности. Программы повышения квалификации на стажировочных площадках не столько дают «знания» в информирующем ключе, сколько создают условия для формирования профессиональных компетентностей педагога – повышение квалификации проходит внутри реального образовательного процесса, где педагоги, с одной стороны, наблюдают, как коллеги решают педагогические задачи (а не только рассказывают об этом), а с другой – самостоятельно проектируют образовательные ходы (формирующие ключевые компетенции у ребенка).

Цель создания стажировочной площадки – повышение качества дошкольного образования; трансляция позитивного опыта инновационной деятельности, имеющегося в ДОУ.

Задачи стажировочной площадки: обучение педагогов (в форме стажировки) – из числа дошкольных работников – по направлениям инновационной деятельности стажировочной площадки; повышение квалификации педагогических и управленческих кадров по вопросам введения ФГОС; подготовка тьюторов по вопросам введения ФГОС в систему дошкольного образования; обучение и повышение квалификации педагогических и управленческих работников дошкольного образования по вопросам государственно-общественного управления образованием; создание системы управления качеством дошкольного образования, основанной на проектно-исследовательских технологиях.

Таким образом, повышение профессионального мастерства воспитателей, педагогов и управленцев в рамках стажировочной площадки направлено на взаимное обогащение, представление своего опыта, демонстрацию собственной социальной позиции по совершенствованию качества дошкольного образования.

\*\*\*

1. Основные направления развития. Федеральная стажировочная площадка. ФЦПРО 2011–2015 (ДОУ). Материалы, связанные с реализацией проекта [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ivipk.ru/direction\\_item.aspx?id=56](http://www.ivipk.ru/direction_item.aspx?id=56) (дата обращения: 20.07.2013).
2. Рыжова И.В. Детский сад как практическая база стажировочной площадки по модернизации муниципальных систем дошкольного образования в Ивановской области [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. URL: [psyedu.ru](http://psyedu.ru). 2013. № 4.

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА В НЕПРОФИЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ САНАТОРИЯ)**

*Э.В. Сямтомова*

*Научный руководитель С.Д. Сажина,*

*канд. пед. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В непрофильном учреждении организуется система мероприятий, развивающих возможности ребенка, которая разрабатывается коллективом специалистов – врачей, воспитателей, психолога, логопедов. Цель социальной реабилитации – не устранение причин, как в чисто медицинской, а борьба со следствиями болезни. Точно так, как возможно симптоматическое, компенсирующее, общеукрепляющее лечение в процессе медицинской реабилитации, т. е. возможны все виды психолого-педагогической, медико-социальной, личностной, профессиональной, а в целом, следовательно, – социальной реабилитации [1, с. 452]. Так как педагогический персонал работает с детьми, проходящими реабилитацию в непрофильной организации, для этого необходимы знания в медицине и других смежных науках. Поэтому педагогам важно развивать профессиональную компетентность. В непрофильной организации развитию профессиональной компетентности педагогов не всегда уделяется должное внимание, так как в большинстве случаев педагоги не задействованы во внутриорганизационном обучении. Таким образом, у педагогов не хватает знаний в медицине и других смежных науках, что увеличивает сложность профессионально-педагогической деятельности в непрофильной организации [2, с. 14].

Педагогам можно повышать профессиональную компетентность самостоятельно – это наиболее простой вид обучения: для него не требуется ни инструктор, ни специальное помещение, ни определенное время. Обучающийся учится там, тогда и так, как ему удобно. Организация может ускорить процесс самообучения, повысить его отдачу, предоставляя сотрудникам эффективные вспомогательные средства: аудио- и видеокассеты, учебники, обучающие программы [3, с. 259]. Развитие профессиональной компетентности педагогического персонала возможно в виде обучения на рабочем месте (внутриорганизационное обучение), внутри педагогического коллектива, что отличается своей практической направленностью, непосредственной связью с производственными функциями сотрудника. Таким образом можно осуществлять обучение педагогического коллектива по таким вопросам, как производственный инструктаж, проведение методической работы, «Школа молодого педагога» и др.

Также обучение на рабочем месте может осуществляться интегрированно, как взаимодействие педагогических и медицинских работников. Сотрудничество педагогических и медицинских специалистов может проходить в разных формах (проблемные семинары и практикумы, лекции и беседы),

что способствует профессиональному росту медико-педагогического сообщества. Обучение педагогического персонала на рабочем месте в непрофильной организации возможно в виде взаимодействия с медицинским персоналом по таким вопросам, как профилактические, карантинные и оздоровительные мероприятия, санитарно-гигиенические нормы и др.

Таким образом, для развития профессиональной компетентности педагогического персонала и повышения качества педагогической деятельности необходимо осуществлять целенаправленное, организационное обучение педагогов в непрофильном учреждении. Обучение в непрофильной организации возможно внутри педагогического коллектива, что дает непосредственную связь с производственными функциями сотрудника. Обучение на рабочем месте может осуществляться интегрированно, как взаимодействие педагогических и медицинских работников. Таким образом, обучение на рабочем месте дает возможность развитию профессиональной компетентности педагогического персонала и повышению качества педагогической деятельности.

\*\*\*

1. Детский церебральный паралич : хрестоматия : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / сост.: Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. СПб.: Дидактика Плюс, 2003. 520 с.
2. Мезенцева О.И., Кузнецова Е.В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога : монография. Новосибирск, 2013. 158 с.
3. Пищулин Н.П., Пищулин С.Н., Бетуганов А.А. Социальное управление: теория и практика : учебное пособие : в 2 т. М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. Т. 1. 549 с.

## **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Е.В. Андони,  
магистрант*

*Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В настоящее время школа является важным социальным институтом. И здесь особо затрагивается вопрос этнокультурного воспитания. Специального внимания заслуживает начальная школа. В этом возрасте происходит формирование национального самосознания детей, сознательного отношения к людям. В наше время в одном классе может находиться несколько этнических групп – русские, казахи, татары и т.д. Различия в религии, одежде, обычаях, связанные с отличительными традициями этноса, могут вызывать насмешку со стороны сверстника. В таких классах необходимо проводить познавательные уроки для раскрытия понятия толерантность, изучать историю, традиции разных этносов, а также проводить игры, в которых будет использован фольклор народов мира. Это познакомит детей с основными нормами и культурными ценностями отличных от него этнических групп. При таком

образовании необходимо воспитывать этнокультурную компетентность – свойство человека признавать и принимать разнообразие этнических групп, знать характеристики каждой культуры [2].

Вопросами формирования этнокультурной компетентности занимались такие ученые, как Ф.Ф. Болонев, Ю.В. Бромлей, С.В. Лурье и др. Решению теоретико-методологических аспектов изучения этнокультуры способствовали исследования в области культуры А.И. Арнольдова, С.Н. Артановского, А.А. Аронова, Л.Н. Гумилева, Н.А. Бердяева, И.С. Гуревич, Д.С. Лихачева и др. [3].

Формирование этнокультурной компетентности – не из легких процессов. Для этнокультурного воспитания учащихся необходимо изначально познакомить их с родной культурой, а после – с культурами народов мира. Очень эффективно показывать это с помощью познавательного и наглядного материала в рамках таких уроков, как русский язык, литература, окружающий мир, музыкальное и изобразительное искусство, тем самым развивая толерантность обучающихся. Совместная творческая деятельность является одним из лучших способов формирования у детей дружелюбного отношения, развития эмоциональной устойчивости. Решая совместно задачи, учащиеся общаются между собой, учатся терпеливо выслушивать мнение каждого.

«Также необходимо знать причины межэтнических конфликтов и способы их разрешения. В этом случае этнокультурная компетентность помогает достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения, присущих этническим группам и их представителям без применения давления, преимущественно при помощи компромиссного и приемлемого для всех решения» [1, с. 50].

При формировании этнокультурной компетентности используют следующие подходы:

- компетентностный, результатом которого является формирование этнокультурной компетентности учащихся;
- синергетический, предполагающий анализ субъектов образовательного процесса как сложные системы, которые взаимодействуют между собой;
- этнопедагогический, где при воспитании учеников делается опора на традиции и культуру народов;
- аксиологический и гуманистический, согласно которым человек является высшей ценностью и самоцелью образовательного процесса [3, с. 60–70].

Формирование нравственного поведения учащегося лучше проходит в коллективной работе, где формируются такие чувства, как вина, симпатия (эмпатия), забота, сочувствие, уважение, доверие и т. п. В познавательной деятельности дети овладевают обобщенными знаниями в области моральных норм и правил, научаются противопоставлять добро и зло. Моральное сознание теперь ориентировано на общественные принципы – моральный выбор отталкивается не только от послушания, но и от правил сотрудничества.

Существует ряд критериев эффективности этнокультурной компетентности, которые могут быть выражены:

- в полученных знаниях в областях, которые раскрывают культуру, традиции и ценности всех этнических групп, а также понимание и принятие разновидностей народов;

- воспитанности, заключающейся в преодолении этнокультурного барьера, готовности к общению с людьми другого этноса;
- адаптации, готовности ребенка к обучению в полиэтнической среде.

Таким образом, для развития этнокультурной компетентности обучающихся необходимо совмещать некоторые социально-педагогические критерии: посещение краеведческих музеев с целью изучения народных традиций, обычаев. Современная школа имеет широкий охват возможностей использования в учебной деятельности народных предметов, пословиц, поговорок, афоризмов, которые нацелены на истину, добро, любовь и взаимопонимание. Этническая компетентность дает возможность индивидам выбрать для себя наиболее подходящую модель поведения для общения и взаимодействия с людьми разных национальных принадлежностей.

\*\*\*

1. Кюнкрикова И.В., Артаева Г.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в условиях современной школы // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. № 1. С. 60–70.
2. Морозов И.А. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы Междунар. науч. конф. Уфа, 2011. С. 49–52.
3. Этнокультурная компетентность как составляющая компетентности в общении. Психология общения: тренинг человечности : тезисы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Л.А. Петровской. М., 2007.

## **ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

*Т.В. Малафеева*  
*Научный руководитель С.Д. Сажина,*  
*канд. пед. наук, доцент*  
*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Республика Коми – исторически многонациональный и многоконфессиональный регион. В этих условиях важно создание гибкой, многоуровневой системы этнокультурного образования, способствующей как сохранению и развитию коми языка и культуры, так и консолидации народов республики на основе диалога культур [4].

Развитие этнокультурного образования в Республике Коми основывается на реализации закона РФ «О языках народов Российской Федерации» и Закона Республики Коми «О государственных языках Республики Коми», ст. 19 (в ред. Закона РК от 20.06.2016 г. № 64-РЗ), где гражданам гарантируется сохранение и развитие языка коми народа и других народов, проживающих в республике, а также право свободного выбора языка воспитания и обучения, сохранение единого образовательного пространства на территории Республики Коми с учетом ее социально-культурных и этнокультурных мероприятий и закреплено: «государственные коми и русский языки изучаются во всех общеобразовательных организациях» [1].

Этнокультурное образование рассматривается как часть непрерывного образования. «Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2021 годы» предусматривает три модели этнокультурного образования в Республике Коми: монопредметную, комплексную, развивающую [4].

Например, в МБОУ «СОШ» с. Айкино реализуется монопредметная модель этнокультурного образования. Коми язык является самостоятельным учебным предметом, который изучается по 2 варианта, так как в селе слабо сохраняется языковая среда и для большинства обучающихся коми язык не является родным, изучение коми языка имеет коммуникативно-культурологическую направленность. Обучение ведется с 1-го по 9-й класс. Каждая образовательная организация в республике выбирает свою модель этнокультурного образования.

С введением ФГОС нового поколения в 2011 г. в учебниках убрали этнорегиональный компонент. Соответственно развитие этнокультурного образования в школе происходит на основании примерной программы учебного предмета «Коми язык (как неродной)». Во внеурочной и досуговой деятельности отсутствуют элементы этнокультурной направленности. К тому же существует ещё одна проблема: негативное отношение родительской обществу к необходимости изучения детьми коми языка и низкая мотивация обучающихся к изучению коми языка.

В октябре 2017 г. Министерство образования, науки и молодёжной политики Республики Коми подготовило приказ об изучении коми языка «по желанию». Предполагалось, что в ноябре в школах республики учителя должны провести анкетирование среди родителей о добровольном изучении языков. И с 01 января 2018 г. изучение коми языка и литературы продолжится на основании заявлений от родителей. Такое известие некоторых жителей, особенно проживающих на северных территориях республики, где по национальному составу проживает всего 1–2 % коми, обрадовало. По мнению других граждан Республики Коми и представителей народа коми, принятие такого решения угрожает развитию коми языка и гармоничному сосуществованию народов в республике. В настоящее время Министерство образования, науки и молодёжной политики Республики Коми проводит анализ ситуации с изучением родных языков в регионе, учебных планов школ. Ведется работа по оценке соответствия регионального законодательства федеральным нормативно-правовым актам, в том числе в части федеральных государственных образовательных стандартов. По итогам мониторинга и общественных обсуждений будет выработан комплекс мер по изучению государственных языков Республики Коми.

Таким образом, анализ нормативно-правовой базы позволил выявить противоречия, отражающие специфику реализации этнокультурного образования в образовательных организациях:

– МЕЖДУ разработкой на региональном уровне теоретико-методических обоснований развития этнокультурного образования и потребностью общества в освоении коми языка;

– между тенденцией сохранения этнической культуры и отсутствием единого этнокультурного образовательного пространства (учебного, культурно-просветительского, методического).

Поэтому при развитии этнокультурного образования в образовательном процессе необходимо предусмотреть:

– повышение позитивного отношения родительской общественности к необходимости изучения детьми коми языка;

– повышение мотивации обучающихся к изучению коми языка;

– определение этнокультурной направленности внеучебной деятельности;

– повышение позитивного отношения к изучению коми языка и введения этнокультурного компонента у педагогов Республики Коми;

– создание единого этнокультурного образовательного пространства (учебного, культурно-просветительского, методического);

– содействие повышению престижа коми языка, значения владения им.

\*\*\*

1. О государственных языках Республики Коми : закон Республики Коми (в ред. Закона РК от 20.06.2016 № 64-РЗ) [Электронный ресурс] URL: <http://docs.cntd.ru/document/951605071> (дата обращения: 20.03.2018).

2. Коми язык (как неродной): Программа. 1–4 классы / сост. С.Н. Терентьева. Сыктывкар: ООО «Анбур», 2015. 32 с.

3. Коми язык (как неродной) : программа. 5–9 классы / сост. Т.Д. Поликарпова, Т.В. Якубив. Сыктывкар: ООО «Анбур», 2015. 96 с.

4. Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2021 годы, одобренная приказом Министерства образования Республики Коми от 23.11.2015 г. № 255 [Электронный ресурс] URL: <http://minobr.rkomi.ru/page/14089/> (дата обращения: 20.03.2018).

5. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 07.03.2018) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 20.03.2018).

## **СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

*Н.И. Панцерно*

*Научный руководитель О.В. Уваровская,*

*канд. пед. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Образование рассматривается как одна из наиболее важных ценностей, о чем свидетельствует внедрение Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), в том числе в организации, где обучаются дети с ОВЗ. ФГОС начального общего образования (далее – ФГОС НОО) для детей с ОВЗ предъявляет особые требования к качеству результатов освоения основной образовательной программы (один из структурных ком-

понентов внутренней системы оценки качества образования образовательной организации, один из «маркеров» для оценки качества образования).

Вопрос об измерении качества образования в специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении для детей с ОВЗ (а именно для детей с умственной отсталостью) требует несколько иных подходов и принципов организации мониторинга.

Мониторинг качества образования в коррекционной школе является механизмом контроля и оценки качества образования и позволяет выявить тенденции в развитии конкретной образовательной организации, позволяет получить данные, характеризующие подготовку школьников на промежуточных и завершающих этапах обязательного школьного образования.

Какой вариант оценивания детей с ОВЗ является наиболее оптимальным?

Оценивая знания детей с умственной отсталостью, получающих образование по 3 (С) варианту, возникают вопросы: что именно контролировать и оценивать? Кто оценивает? Как оценивать? Где фиксировать результаты? По какой шкале оценивать?

Мы можем опираться на Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС), рассматривая некоторые предлагаемые системы оценивания.

Основная цель обучения детей с умственной отсталостью – социализация, поэтому ФГОС предъявляет определенные требования не только к оценке предметных результатов, но и личностных.

Согласно ФГОС НОО: «Личностные результаты включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач каждый день» [1, с. 27].

Оценивать эту категорию может экспертная группа, в которой будут объединены все участники образовательного процесса, тесно контактирующих с учащимся: учитель начальных классов, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, родители (законные представители).

Результаты могут быть представлены в удобной и понятной всем членам группы форме оценки, например в условных единицах: 0 баллов – отсутствие динамики; 1 балл – минимальная динамика; 2 балла – средняя; 3 балла – значительная.

Предметные результаты характеризуют достижения ученика в каждой образовательной области, способность применять знания в практической деятельности.

Оценку этой группы результатов целесообразно проводить учителю начальных классов и начинать со второго полугодия 2-го класса, когда учебная деятельность будет более привычной для ученика.

Оценка должна отражать качество усвоенных знаний, возможно применение критериев:

– соответствие / несоответствие науке и практике – этот критерий свидетельствует о частоте допущения тех или иных ошибок, возможных причинах их появления, способах их предупреждения или преодоления;

– прочность усвоения (полнота и надежность) – чем больше верно выполненных заданий к общему объему, тем выше показатель надежности полученных результатов, что дает основание оценивать их как «удовлетворительные» (зачёт), если обучающиеся верно выполняют от 35 % до 50 % заданий; «хорошие» – от 51 % до 65 % заданий, и «очень хорошие» (отличные) свыше 65 %.

Такой подход не исключает возможности использования традиционной системы отметок по 5-балльной шкале, однако требует уточнения и переосмысления их наполнения. В любом случае при оценке итоговых предметных результатов следует из всего спектра оценок выбирать такие, которые стимулировали бы учебную и практическую деятельность обучающегося.

Для преодоления формального подхода в оценивании предметных результатов освоения АООП, необходимо использовать различные методы сбора информации: наблюдения, анализ документов, посещение уроков, контрольные срезы, анкетирования, анализ продуктов деятельности обучающихся.

Результаты проведенного экспертной группой анализа могут быть обобщены в индивидуальном профиле развития ребенка (портфолио).

Портфолио может включать общие сведения (имя ребенка, адрес, дату рождения, заключение / дату и причины поступления в школу VIII вида, откуда поступил, социальный статус, состав семьи).

И непосредственно предметные и личностные результаты: графомоторные навыки, окружающий социальный мир, математические представления, коммуникативные умения в вербальной и невербальной формах, изобразительная деятельность, музыкально-ритмическая деятельность, физическая культура, социально-бытовые навыки и другие, которые образовательная организация посчитает нужным включить.

Образование ребенка с ОВЗ на начальной ступени может считаться качественным и удовлетворять образовательную организацию при условии продвижения ребенка по обоим направлениям – «академическому» и жизненной компетенции. Соотношение продвижения ребенка по этим двум направлениям является определяющим для оценки качества образования.

\*\*\*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с ОВЗ.

## ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

*М.В. Кузнецова,  
магистрант*

*Научный руководитель В.Ф. Поберезкая,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Воспитание — это сложный и многоуровневый процесс, который всегда сопровождается рядом проблем. На сегодняшний день к ним можно отнести социальные, экономические, политические и др. Разные взгляды в педагогических подходах относительно воспитания подрастающего поколения заставляет педагогов более точно подбирать педагогическую технологию.

Впервые термин педагогическая технология ввел А.С. Макаренко. Он считал, что настоящее развитие педагогической науки связано с ее способностью «проектировать личность», т. е. четко предусматривать те ее качества и свойства, которые должны сформироваться в процессе воспитания. Определенность целей дает возможность перейти к четкой технологии воспитания [1].

Педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев) [1].

Объединяя эти два определения можно выделить следующее: педагогическая технология – это организационно – методический инструментарий педагогического процесса, основывающегося на психологии личности воспитанника.

Не существует хороших или плохих методов, есть эффективные и неэффективные. Эффективны методы тогда, когда они действенны. Таким методом можно считать тот, который заставляет ребенка преодолевать в себе сопротивление к воспитанию и осознанно принимать моральные принципы и нормы социума (общественные ценности) как личные нравственные ценностные ориентиры и идеалы.

Воспитание необходимо осуществлять на всем периоде взросления личности. В соответствии с ФГОС НОО второго поколения, выделяют несколько целей нравственно-этического воспитания:

1. Воспитание патриотизма – понимание своей этнической и национальной принадлежности, ценностей своей культуры, любовь к Родине.
2. Чувство патриотизма не может существовать без национального самосознания. Оно основывается на духовной связи между личностью и родным народом.
3. Формирование толерантности – культуры межнационального общения.
4. Воспитание духовности семьи.
5. Освещение и усвоение основных моральных норм общества [2].

Ребенок после детского сада получает не только много новых возможностей, но и много обязанностей. Этот период в жизни ребенка является

очень сложным психологическим испытанием. Необходимо не только наладить взаимодействие с товарищами и учителем, но и уметь общаться нравственно, уважать одноклассников, учителя, школу. Его отношения в школе должны сочетаться с отношениями дома и в кругу друзей. У ребенка появляются новые ценностные ориентиры, которые накладывают свой «отпечаток» на развитие нравственности.

В конце 4-го класса школа (весь педагогический состав) должны сформировать у младшего школьника следующие личностные УУД [3]:

1. В сознании ученика должен быть сформирован единый целостный образ мира при всем разнообразии культур, национальностей и религий.

2. Ученик должен обладать этическими чувствами как регуляторами морального поведения.

3. Он должен знать основные моральные нормы, диктуемые обществом (совесть, честность, требовательность, доброта, порядочность, трудолюбие, патриотизм, долг и другие); уметь отличать нравственные поступки от безнравственных, а также делать моральную оценку своим поступкам.

В связи с этим можно сделать вывод, что воспитание должно основываться на эффективной педагогической технологии, согласно с поставленными целями и личностью воспитанника. Это соответствует поставленным целям выше.

А.С. Макаренко считал, что методы воспитания являются «инструментами прикосновения к личности», поэтому так важно учитывать личность воспитанника [4].

Евгений Петрович Белозерцев – философ русской школы нашего времени, считает, что у всякой личности есть три ряда ценностных ориентиров (идеалов):

1. Личные идеалы: семья, дети, карьерный рост.

2. Общественные идеалы: нация, государство, социальный строй.

3. Высшие идеалы: духовное совершенство каждого индивида, народа, человеческого общества в целом.

Перед педагогами стоит выбор, какая из педагогических технологий является более эффективной для реализации целей ФГОС НОО. Проблема выбора является наиболее сложной, так как основной задачей данного воспитания в современном образовательном процессе является передача общественных ценностей от педагога (воспитателя) к ученику (воспитаннику), а эти ценности – это своеобразные психические установки, которые сложно привить. Психика человека всегда сложно реагирует на установки «нельзя», т. е. на запреты. Что такое общественные ценности? Безусловно, по мнению подрастающего поколения, это линии запретов, налагаемые обществом. Поэтому здесь, на этапе транслирования, важно выбрать не только наиболее эффективные методы и приемы, но также правильный момент (возраст), когда психика ребенка еще способна принимать позицию, с которой он не согласен. Педагог ни в коем случае не должен навязывать свою точку зрения, важно создать такую ситуацию, когда ребенок самостоятельно захочет эмоционально пережить проблемную ситуацию, осознать нравственную сущность, принять свою нравственную позицию и духовно возрасти.

«Еще одна проблема связана с подготовкой учителя, способного стать духовным наставником личности. Существует философский принцип: подобное создается подобным – нравственность воспитанника формируется нравственностью воспитателя, духовность – духовностью. В состоянии ли современный учитель с его достаточно прагматичным мировосприятием и мышлением, зачастую столь же бездуховный, выполнить ту высокую миссию, которая перед ним ставится?» [5]. Решение проблемы – самовоспитание педагога, а также передача ценностей должна происходить как равноправный диалог между воспитателем и воспитанником, где «в этой встрече двух душ рождаются духовно-ценностное, мировоззренческое единство, общность веры, надежды и любви, жизненных установок и поведенческих устремлений, идеалов и неприятий» [5].

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что, несмотря на все проблемы духовно-нравственного воспитания, у педагогов есть большие возможности для саморазвития, самовоспитания, а также для эффективного взаимодействия (диалога) со своими воспитанниками. Безусловно, вопрос воспитания духовных ценностей всегда останется открытым и будет требовать постоянного (вечного) поиска новых ответов.

\*\*\*

1. Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8 т. М., 1984. Т. 4. С. 41.
2. ФГОС НОО [электронный ресурс]. URL:[http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO-\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO-_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf) (дата обращения: 20.03.2018).
3. Комина О.И. Формирование личностных универсальных учебных действий обучающихся начальных классов. Опубликовано: 15.03.2015. [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/03/15/formirovanie-lichnostnykh-universalnykh-uchebnykh-deystviy> (дата обращения: 20.03.2018).
4. Фоминова А.Н. Педагогическая психология. [Электронный ресурс] URL: [https://psyera.ru/metody-i-sredstva-vospitaniya\\_8107.html](https://psyera.ru/metody-i-sredstva-vospitaniya_8107.html) (дата обращения: 20.03.2018).
5. Никитина Н.Н. «Духовно-нравственное воспитание: сущность и проблемы» // Научно-просветительский журнал «Педагогика Культуры» [электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika-cultura.ru/7-2008-g/333-nikitina-7> (дата обращения: 07.03.2017).

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СЛУЖБА КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
(НА ПРИМЕРЕ ГПОУ «СЫКТЫВКАРСКИЙ ГУМАНИТАРНО –  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ ИМЕНИ И.А. КУРАТОВА»)**

*Т.Г. Куликова,  
магистрант  
Научный руководитель С.Д. Сажина,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Сегодня среднее профессиональное образование все в большей степени ориентируется на удовлетворение потребностей рынка труда, запросов рабо-

тодателей, становится инструментом решения экономических проблем общества, что означает, это при организованной системе воспитательной деятельности необходимо учитывать потребности индустрии, рынка труда.

ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова» (далее – колледж) готовит к профессиональной деятельности будущих педагогов. Преподаватели колледжа осознают необходимость в подготовке специалистов нового типа, способных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованности и профессиональной компетентности.

Одной из групп компетенций, формируемых в колледже у будущих педагогов, являются личностные, представляющие собой, по оценкам исследователей и практиков (В.И. Байденко, Б.Н. Боденко, Э.Ф. Зеер, А.М. Новикова), целевые и смысловые установки своих действий и поступков, уверенность в своих силах, контроль эмоций и поведения и др. [1]. Обобщенно-личностные компетенции — это комплекс навыков восприятия, суждения и поведения личности, которые призваны обеспечить её эффективную интеграцию в окружающую действительность, выступающие основой для процесса самоопределения и самореализации [2]. Содержательно-личностные компетенции связаны с эффективным осуществлением деятельности, потенциалом к росту, личностной установкой и мотивацией, нацеленностью на сохранение психического и физического здоровья, с обеспечением интеграции в окружающую действительность и предполагают формирование поведенческих умений в конкретных случаях [2].

Среди личностных компетенций, присущих будущим педагогам, особенно выделяются следующие: коммуникативность, стрессоустойчивость, гражданственность, адаптивность, толерантность, инициативность, взаимодействие, умение работать в команде, способность к критике и самокритике, способность к саморазвитию, способность управлять собой, креативность, ответственность, доброжелательность и др. Все они в конечном счете, содействуют формированию у них профессионально значимых качеств личности, знаний и умений, способствуют самоактуализации и саморазвитию в профессиональной деятельности.

Эффективность формирования личностных компетенций студентов обеспечивается в колледже воспитательной службой, которая способствует формированию развития личности будущего педагога и включает самые разные направления деятельности.

Одним из направлений деятельности воспитательной службы является работа со студентами в общежитии, куда студенты приходят уже со своим опытом, заложенным семьей и которые и должен учитывать педагог. В то же время общежитие как постоянное место жительства студента на всех этапах обучения в значительной степени влияет на становление молодого специалиста и часто определяет уровень его профессиональных и личностных достижений. Условия жизни в общежитии, воспитательные воздействия, связанные с организацией коммуникативного и материально-бытового простран-

ства, помогают студенту переживать разнообразные трудности и эффективно организовывать свою повседневную жизнь. В условиях общежития у будущих педагогов, формируются необходимые компетенции (справедливость, ответственность, доброжелательность, адаптивность, толерантность, коммуникативность и др.).

Мощным потенциалом в развитии личностных компетенций студентов обладает внеурочная деятельность, формирующая такие компетенции, как инициативность, навыки здоровьесбережения, умение работать в команде, способность к самокритике, способность к саморазвитию и др.

Одним из важных направлений формирования личностных компетенций студентов является студенческое самоуправление (организаторские способности, принципиальность, умение убеждать, уверенность в себе и др.).

Воспитательная служба колледжа является одним из основных элементов педагогической системы и играет ключевую роль в формировании личностных компетенций студентов – будущих педагогов.

\*\*\*

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–10.

2. Дондокова Н.Б. Педагогические условия формирования базовых компетенций в процессе подготовки будущих специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2006. 36 с.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧЕБНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Н.И. Богусонова,  
магистрант*

*Научный руководитель В.Ф. Поберезкая,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»*

Одной из важных задач общеобразовательного учреждения при инклюзивном обучении является организация взаимодействия с родителями учащихся, установление с ними отношений сотрудничества, взаимной поддержки и разделения ответственности в процессе обучения их ребенка в образовательном учреждении. Родители – это главные партнеры педагогов в процессе обучения и воспитания, а в конечном счете – социализации ребенка. Ведь многие родители детей с ОВЗ не готовы отдавать своих детей в обычную школу из-за страха непонимания, насмешек, конфликтов с одноклассниками и учителями, неадекватной реакции на особенности детей и т. д. [3].

Инклюзивное воспитание и образование – это системный подход к организации деятельности образовательных учреждений во всех сферах в целом. Эта форма обучения подходит для всех участников образовательного процесса: детей с ОВЗ и детей-инвалидов и их родителей, нормально развивающихся

учащихся и членов их семей, педагогов и других работников администрации образовательных учреждений. Поэтому образовательные учреждения должны не только создавать особые условия для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, но и обеспечивать взаимопонимание между педагогами (специалистами коррекционной и общей педагогики) и родителями, а также между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

Очень важно создать условия для понимания нормально развивающимися детьми и их родителями важности участия детей с ОВЗ в общеобразовательном учебном процессе. Успех реализации инклюзивного обучения во многом зависит от отношения субъектов образовательного процесса к детям с ОВЗ, от готовности педагогов и родителей к совместному взаимодействию.

Важное место в работе школы занимает просвещение родителей. Это возможно сделать на родительских собраниях, на индивидуальных и групповых консультациях, через оформление различных стендов. Родителей необходимо информировать также и о существующих программах обучения и воспитания.

Также при организации работы школы с семьей необходимо вовлекать родителей в образовательный процесс в качестве активных участников путем обучения взаимодействию с детьми, через организацию совместной деятельности, создавать условия для взаимодействия родителей друг с другом с целью расширения социального пространства семей.

Для эффективного учебно-воспитательного процесса в школе следует организовать качественное психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, создать особый психологический климат как в педагогическом, так и в ученическом коллективах. В школах, где практикуется инклюзивное обучение, очень важно то, что и дети, и родители, и специалисты школы – это прежде всего партнеры.

Однако по-прежнему отсутствуют технологии вовлечения родителей в процесс инклюзии, учитывающие особенности воспитания детей в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ и их здоровых сверстников.

Таким образом, семьям с детьми с ОВЗ требуется целенаправленная профессиональная помощь. В условиях инклюзивного образования необходимо: вести работу по формированию у этих родителей активной жизненной позиции в преодолении сложностей развития ребенка и общении с ним; повышать педагогическую компетентность родителей; организовывать совместную деятельность школы и родителей; способствовать оптимизации отношений между социумом и семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Усилия педагогов будут настолько эффективными, насколько они будут поддержаны родителями, насколько они понимают, соответствуют и удовлетворяют потребностям семьи. Ключом является установление доверительного партнерства с родителями или родственниками ребенка, внимательное отношение к просьбе родителей (то, что они считают важным и необходимым на данный момент для своего ребенка), согласование совместных действий по поддержке ребенка.

Только продуктивное взаимодействие школы и семьи будет способствовать восстановлению психофизического и социального статуса ребенка с ОВЗ, а также поможет ему более успешно адаптироваться в общеобразовательном учреждении [1, с. 35–38].

\*\*\*

1. Зыкова Н.В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2016.
2. Нигматов З.Г., Ахметова Д.З., Челнокова Т.А. Инклюзивное образование: история, теория, технология. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 220 с.
3. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 175 с

## **К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*О.А. Комарова,  
магистрант*

*Научный руководитель Л.К. Гаврилина,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Одна из основных задач современной школы – повышение качества образования. Система оценки качества образования дает возможность получить объективную информацию о результатах деятельности образовательной организации, выявить проблемы и скорректировать план работы по их преодолению. Одним из сложных вопросов является разработка критериев и показателей оценки эффективности деятельности педагогического коллектива.

Критерий (от греч. *krition* – средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки.

Критерий результативности – качественный или количественный (т. е., порядковый) показатель, на основании которого можно оценить результат.

Показатели – наблюдаемые и поддающиеся фиксации результаты.

Признаки показателей: диагностичность, достоверность, комплексность [1].

Основными принципами системы оценки качества образования являются:

- объективность, достоверность, полнота и системность информации о качестве образования;
- реалистичность требований, норм и показателей качества образования, их социальная и личностная значимость;
- открытость, прозрачность процедур определения качества образования;
- оптимальность использования источников первичных данных для определения показателей качества и эффективности образования;

- сопоставимость системы показателей с муниципальными, региональными, федеральными аналогами;
- доступность информации о состоянии и качестве образования для различных групп потребителей;
- соблюдение морально-этических норм при проведении процедур оценки качества образования [3, с. 121–126].

Существует ряд нормативно-правовых актов, необходимых при разработке критериев оценки деятельности педагогического коллектива в образовательной организации:

- государственные стандарты, конкретизирующие требования, касающиеся структуры, объёма, условий реализации и освоения документов высшего уровня;
- программы, разработанные образовательными учреждениями;
- положения, в которых чётко сформулированы требования и критерии оценки эффективности деятельности педагогических работников.

Цели системы критериев и показателей оценки деятельности педагогического коллектива:

- создание единой системы диагностики и контроля состояния образования в школе, обеспечивающей определение факторов, влияющих на качество образования и своевременное выявление его изменений;
- получение объективной информации о состоянии качества образования;
- повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии решений, связанных с образованием;
- принятие обоснованных и своевременных управленческих решений администрацией учреждений.

Основные задачи системы критериев и показателей оценки деятельности педагогического коллектива:

- формирование системы аналитических показателей, позволяющей эффективно реализовать основные цели качества образования;
- повышение объективности контроля и оценки образовательных достижений обучающихся, воспитанников;
- получение всесторонней и достоверной информации о состоянии образования;
- определение результативности образовательного процесса, эффективности учебных программ, их соответствия нормам и требованиям стандартов;
- выявление факторов, влияющих на качество образования и прогнозирование развития образования;
- содействие принятию обоснованных управленческих решений по совершенствованию образования [2, с. 72–78].

Существует ряд общих критериев и показателей оценки деятельности педагогического коллектива, которые можно использовать в работе образовательным организациям (табл.) [4].

**Общие критерии и показатели оценки деятельности педагогического коллектива**

<b>Критерий</b>	<b>Оцениваемые показатели</b>	<b>Источник информации</b>
Доступность и результативность образовательной деятельности	Обученность учащихся в динамике	Справки, акты промежуточной и итоговой аттестации, классные журналы, диагностика, ЕГЭ, отчеты, справки. Данные за последние 3 года по конкретным классам
	Качественная успеваемость по предмету всех учащихся	
	Количество учащихся, испытывающих интерес к изучению предмета (элективные курсы, НПК, олимпиады, конкурсы)	
	Позитивная динамика решения воспитательных или развивающих программ обучения (развитие общеучебных умений, компетенций, воспитание личностных качеств учащихся)	
Организация и результативность внеурочной деятельности по предмету	Систематичность внеурочной деятельности	План работы, анализ работы учреждения (последние 3 года)
	Наличие особых достижений учащихся	Дипломы, грамоты, благодарности, протоколы.
	Количество учащихся, вовлеченных во внеурочную деятельность (конкурсы, проектная деятельность, кружки, за исключением олимпиад, факультативов)	План работы, анализ работы учреждения (последние 3 года).
Обеспечение высокого качества организации образовательного процесса на основе эффективного использования современных образовательных технологий, в том числе информационных	Активное использование проектных и исследовательских технологий в образовательном процессе	План работы, анализ работы учреждения (последние 3 года)
	Использование ИКТ в образовательном процессе	
Профессиональное развитие учителя.	Освоение программ повышения квалификации или профессиональной подготовки	Дипломы, свидетельства
	Результаты методической работы	План работы, анализ работы учреждения (последние 3 года), справки, доклады)
	Обобщение личного педагогического опыта	Вырезки из периодических изданий
	Трансляция обобщенного личного педагогического опыта	Дипломы, грамоты, благодарности, протоколы

Организация воспитательной работы	Формы организации воспитания	Справки, ИКТ аттестации ОУ, анкетирование обучающихся и их родителей, урок
	Отсутствие правонарушений среди детей, детей, состоящих на учете в КНД, ПДН и внутришкольном контроле	Справки компетентных органов
Здоровьесбережение в образовательном процессе	Результаты работы по сохранению и укреплению здоровья учащихся	Программы, планы работы
Вовлечение родителей в образовательный процесс	Организация работы с родителями	Протоколы, письма, обращения

Образовательным организациям необходимо через определенный период времени пересматривать и корректировать принятые критерии оценки эффективности деятельности педагогического коллектива с тем, чтобы установить, насколько они отвечают целям и основным функциям образовательной организации, повышается ли качество образования. Снижение результатов по отдельным показателям может свидетельствовать не только о плохой работе образовательной организации, но и о погрешностях, разработанной системы критериев оценки деятельности педагогического коллектива.

\*\*\*

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / под ред. А. М. Прохорова. URL: <http://www.vseslova.ru> (дата обращения: 25.03.2018).
2. Вафин Д.Е. Не контролируйте учителя – контролируйте процесс. Народное образование. 2002. № 1. С. 72–78.
3. Вертохвостова Г.М. Мониторинг как средство повышения профессиональной компетентности педагогов // Народное образование. 2007. № 7. С. 121–126.
4. О разработке показателей эффективности : Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 июня 2013 г. № АП-1073/02. Управление образованием: теория и практика 2015 № 2 (18) 27 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 28.03.2018).
5. Оценка и отметка в современных образовательных системах [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/1493206/page:4/> (дата обращения: 28.03.2018).
6. Пономарева Е.А. Критерии и показатели оценки педагогической деятельности [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kriterii-i-pokazateli-otsenki-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 26.03.2018).
7. Пуденко Т.И., Богуславская Т.Н. К вопросу о критериях оценки эффективности деятельности дошкольных образовательных организаций [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-o-kriteriyah-otsenki-effektivnosti-deyatelnosti-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения: 26.03.2018).

## **ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧЕБНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Н.И. Богусонова,  
магистрант  
Научный руководитель В.Ф. Поберезкая,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

С 1 сентября 2016 г. начался плавный переход школ России на инклюзивное обучение. Инклюзия – это процесс, когда дети с разными потребностями и возможностями обучаются вместе по одним образовательным программам в одной школе. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Инклюзивное образование – это уникальный процесс включенности в динамичное развитие каждой личности, при котором ликвидируются барьеры, связанные с непохожестью, и создаются условия для самораскрытия различных потенциалов, заложенных в человеке. При таком обучении у каждого ребенка находятся сильные стороны, проявляются индивидуальные качества и формируется по-настоящему свободная личность.

И одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивному обучению, его успешности является система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. Но далеко не каждый педагог может выполнять функции постоянного сопровождающего для ребенка с ОВЗ, так как эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребенка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки.

В Федеральном государственном образовательном стандарте отмечено, что для реализации учебных планов «для обучающихся с ОВЗ возможно временное или постоянное подключение тьютора» [2, с. 22].

Тьютор — это специалист, который организует индивидуальное сопровождение и поддержку ребенка с ОВЗ, обеспечивает процесс взаимодействия учащегося с учителем и одноклассниками, помогая преодолевать как педагогические, так и психологические барьеры. Другими словами, это наставник, посредник, человек, который научит самостоятельно решать проблемы, окажет физическую и эмоциональную поддержку. Ведь нетрудно представить, как таким детям дается обучение в обычных школах, как они чувствуют себя ненужными и стесняются собственных нарушений в здоровье.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность, осуществляющая индивидуализацию образования, направленная на выявление и развитие образовательных интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Оно по-

может таким ученикам в общем процессе обучения, специалисты подскажут, как им взаимодействовать со своими сверстниками, как получать знания и закреплять их. Здесь главнейшая задача – не позволить этим детям чувствовать себя неполноценными или ограниченными.

Целью деятельности тьютора является успешное включение ребенка с ОВЗ в процесс общеобразовательной школы. А для этого ему необходимо: создать комфортные условия для нахождения в школе (конкретная помощь в доступе к школе, к классу, к местам общего пользования, отдыха и т. д.); для социализации (помочь во включении ребенка в жизнь школы, класса, в формировании положительных межличностных отношений в коллективе и т. д.); помощь в усвоении образовательных программ; осуществлять взаимодействие с родителями; отслеживать положительную динамику в деятельности ребенка с ОВЗ.

При инклюзивном обучении и здоровые дети, и дети с ОВЗ получают бесценный опыт взаимодействия и общения. Дети с ограничениями учатся быть и жить в социуме, а здоровые дети становятся более заботливыми, гуманными, общительными, толерантными. У них больше сострадания, сочувствия и понимания.

И чтобы подобные процессы происходили без психологической травмы и для одних, и для других, необходимо тьюторское сопровождение. Только специально обученные люди, с уравновешенным характером и пониманием проблемы могут выступать в роли наставников. Именно таким способом возможно стереть границу между необычными и обычными детьми, показывая, что все люди равны и заслуживают понимания и принятия обществом.

\*\*\*

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 года (редакция от 29.07.2017) : [Электронный ресурс] // СПС «Консультант-Плюс».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
3. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. М.: ЦППРиК «Тверской», 2010.
4. Нигматов З.Г., Ахметова Д.З., Челнокова Т.А. Инклюзивное образование: история, теория, технология. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 220 с.

## **ВНУТРИОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО**

*В.О. Ушакова  
Научный руководитель Е.Л. Егорова,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Развитие современного общества диктует особые условия организации дошкольного образования, интенсивное внедрение новых технологий, инноваций и методов работы с детьми.

Концепция модернизации Российского образования, направленная на повышение качества образования в целом и качества подготовки специалистов, в частности, требует обновления содержания и методов образовательной деятельности, повышения квалификации педагогов.

В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, основу которой составляет личностное и профессиональное развитие педагогов. Возросла потребность в педагоге, способном реализовывать педагогическую деятельность посредством творческого её освоения и применения достижений науки и передового педагогического опыта.

Современное дошкольное образование является одной из самых развивающихся ступеней образовательной системы. Новые нормативные требования к определению структуры, условий выполнения общеобразовательной программы дошкольного образования оказывают непосредственное влияние на работу с педагогическими кадрами, призванными реализовывать образовательный процесс в изменяющихся условиях. Дошкольные образовательные учреждения испытывают ряд кадровых проблем. В частности, отмечается дефицит квалифицированных кадров, которая тормозит развитие потенциала педагогов.

Проблема развития профессиональной компетентности педагогических кадров ДОО имеет огромное значение. Подготовка высококвалифицированных кадров, обеспечивающих образование на всех его уровнях, в том числе дошкольном, всегда является проблемой не только в России, но и в мире [2, с. 146–155].

Актуальность проблемы вызвана осознанием необходимости поиска, разработки и освоения таких форм методической деятельности, которые были бы ориентированы на развитие профессиональной компетентности педагогов через оптимизацию и совершенствование имеющихся знаний, умений, профессионально-ценностной ориентации педагога в соответствии с требованиями, предъявляемыми на современном уровне развития системы отечественного образования.

Теоретико-методологические основы данной работы опираются на исследования С.В. Кочневой, К.Ю. Белой, Л.М. Волобуевой, Е.В. Коротаевой, П.Н. Лосева, Л.Н. Аتماховой, Л.И. Ильенко. Авторы убедительно доказывают, что методическая работа, с одной стороны, была и остается важной со-

ставной частью педагогического процесса любого образовательного учреждения, в том числе и дошкольного, а с другой – осуществление методической работы для части образовательных учреждений связано с определенными трудностями.

Подготовке педагогических кадров дошкольных специальностей посвящены коллективные труды и отдельные монографии российских ученых (В.Н. Белкина, Л.Н. Башлакова, Е.А. Гребенщикова, А.Б. Николаева, Е.А. Панько, В.И. Ядэшко и др.) [1, с. 82–85].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что важное значение имеет профессиональный стандарт педагога, который призван прежде всего раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию. В его структуру входят требования, знания, умения, навыки, необходимые и достаточные для того, чтобы успешно действовать. Концепция модернизации российского образования ставит задачу достижения нового, современного качества дошкольного образования, связанного с созданием условий для развития личности ребенка, способной реализовать себя как часть социума. Ведущую роль в обеспечении эффективности образовательного процесса играет педагог, его профессионализм. Отсюда вытекает необходимость повышения квалификации как формы ценностно-смыслового, содержательного и технологического обогащения системы профессиональной деятельности.

\*\*\*

1. Багаутдинова С.Ф. Особенности методической работы в современном ДОУ // Управление ДОУ. 2010. № 3. С. 8–85.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы. М.: Перспектива, 2010. 290 с.
3. Виноградова Н.А., Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Методическая работа в ДОУ: эффективные формы и методы. М.: Перспектива, 2011. 278 с.

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

### СОВРЕМЕННАЯ ИГРУШКА: ЗА И ПРОТИВ

*В.Н. Зайкова*

*Научный руководитель М.Н. Сопова,*

*канд. культурологии*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Проблематика игрушки всегда являлась значимой для многих наук: дошкольной педагогики, детской психологии, культурологии, философии, истории, социологии и др. Несмотря на то что на протяжении многих столетий ведутся дискуссии об игрушке в рамках детства, в настоящее время изучение этой проблемы требует обновленных подходов.

Современная игрушечная культура отличается многообразием игровой атрибутики, расширением содержательного аспекта самой игрушки. Видоизменяется сама игрушка, и эти изменения не случайны и не стихийны, так как представляют собой общее направление преднамеренного социокультурного проектирования и конструирования социума [5].

Ряд исследователей считают, что многие современные игровые персонажи способствуют возникновению у детей агрессии, безнравственности, безвкусицы, ранней сексуализации и т. д. Это касается, например, игрушек-«страшилок» – персонажей мультсериалов и компьютерных игр, знакомящих детей с аномальным, сверхъестественным, пугающим и потусторонним, как, например, куклы Монстер Хай (Monster High) или Скелетоны (Skeleton). Существует расхожее мнение, что нестандартные игрушки (Барби (Barbie)) Братц (Bratz), феи Винкс (Winx) и т.п.) закладывают в представлениях девочек искаженный образ женщины, заикленной на своей внешности и показе окружающим своих экстраординарных способностей [3].

Так, например, относя Барби к суррогатной игрушке (предмету, являющемуся однозначным и монопитаемым знаком), некоторые авторы считают, что в ней задан конкретный образ в контексте социальных значений, определяемых массовой культурой. Действия с этой куклой ограничены, несмотря на разнообразие атрибутов к ней [1, с. 123]. Данная кукла обладает шаблонностью, не имеет индивидуальности и являет собой штампованный идеал «массовой красоты» [7]. Или, например, кукла Братц демонстрирует вызывающую сексуальность и манерность, у нее непропорционально большая голова.

Ученые Л.И. Эльконинова и М.В. Антонова провели экспериментальное исследование, направленное на подтверждение или опровержение общественного и научного мнения об отрицательном влиянии Барби на детское развитие, в том числе понимание детьми-дошкольниками отношений между

полами (гендерами), и показали, что в игре с Барби дети использовали в качестве перехода к семейной жизни свадьбу как особую форму «ритуального перехода между двумя семантическими пространствами» [7]. В игровых действиях с обычной куклой этого не было. Исследование также подтвердило, что данная игрушка сама по себе не активизирует не свойственное дошкольникам внимание к половой жизни и не имеет тенденции к ранней сексуализации ребенка. Игровые действия с Барби были более разнообразны, чем с обычными куклами, и имели меньше повторов [7].

Этот пример ярко демонстрирует, что современным детям необходимы разные игрушки, каждая из них может выполнять свои особые функции. Получается, что детская игра во многом обусловлена познавательной сферой ребенка. Именно познавательные возможности отражаются на индивидуальных способностях детей конструировать сюжетные линии игры различного уровня сложности.

Другой пример касается игрушек-«страшилок». Ребенок испытывает противоречие: он, с одной стороны, боится «страшилок», с другой – они становятся для него «страшно интересными». Во взаимодействии с таким странным и эпатажным игровым предметом ребенок сталкивается с «границей известного обжитого дневного мира и входа в мир иной». При этом он испытывает «экзистенциальный ужас» [2, с. 84]. Воображаемый фантазийный мир ребенка не всегда доступен пониманию взрослых. Взаимодействие с игрушкой в фантастическом мире невидимо для других, это загадочная неповторимая среда существования собственной картины мира ребенка.

Ссылаясь на исследования и многолетний опыт отечественных ученых (Л.С. Выготского, А.Л. Венгера, В.И. Слободчикова, Б.Д. Эльконина и др.), Е.О. Смирнова отмечает, что игровой предмет сам по себе не может вызвать у ребенка неврозы, психозы или привести к расстройству детской психики. Это подтверждают результаты пилотажного исследования игры с куклами Монстер Хай, не выявившего их «нездорового воздействия» на ребенка. Этот эксперимент доказал, что, играя с любой куклой, будь то обычный пупс или фея Винкс, кукла Братц или Беби Бон, человек-паук или черепашка-ниндзя, дети проигрывают то, что им близко, понятно и имеет для них значение.

Рассмотрев некоторые примеры современных игрушек, мы приходим к выводу, что игрушка материально отражает все трансформации, происходящие в обществе, являясь «зеркалом современной цивилизации» [4, с. 313]. Появление таких игрушек связано с появлением нового эстетического кода [5], который формируется в современной культуре, и остановить это развитие невозможно, как и оградить юное поколение от новшеств.

\*\*\*

1. Белобрыкина О.А., Шамшикова О.А. Ребенок и игрушка // Вестник практической психологии образования. 2007. № 4. С. 118–124.
2. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2000.
3. Смирнова Е.О. Современные игрушки: подход к психолого-педагогической экспертизе // Игровая культура современного детства : матер. I Междунар. науч.-практ. конф., 28–30 сентября 2016 г. (Москва, МГПУ) : в 2 т. / под ред. Е.И. Ивановой. М.: НАИР, 2017. Т. 2. С. 13–19.
4. Смолянская Н. Символ нашего времени // Горалик Л. Полая женщина: Мир Барби из-

нутри и снаружи. М.: НЛО, 2005. С. 300–314.

5. Сопова М.Н. Игрушечный эстетический код // Человек. Культура. Образование. 2017. № 1. С. 129–137.

6. Сопова М.Н. Детская игровая коммуникация в современном мире // Детский сад: теория и практика. 2017. № 6. С. 92–105.

7. Эльконинова Л.И., Антонова М.В. Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2002. № 4. С. 38–52.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Ю.Н. Смирнова,  
Научный руководитель Е.Л. Егорова,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

С точки зрения науки проблема формирования детского конструирования является достаточно исследована в дошкольной педагогике и детской психологии (А.Н. Давидчук, З.В. Лиштван, А.Р. Лурия, В.Г. Нечаева, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков, Г.В. Урадовских и др.) [3, с. 25].

Конструирование, отвечая интересам и потребностям детей дошкольного возраста (они сооружают постройки и играют с ними, делают игрушки и используют их в своих играх), одновременно обладает широкими возможностями для умственного, нравственного, эстетического воспитания детей.

В процессе целенаправленного обучения у дошкольников наряду с техническими навыками развивается умение анализировать предметы окружающей действительности, формируются обобщённые представления о создаваемых объектах, развиваются самостоятельность мышления, творчество, художественный вкус, формируются ценные качества личности [2, с. 16].

Конструирование как вид творческой деятельности создает большие возможности для формирования творческих способностей детей, способствующих всестороннему развитию личности ребенка. При конструировании у детей развивается фантазия, воображение, мелкая моторика рук, пространственное мышление, воспитывается эстетический вкус, аккуратность, трудолюбие [1, с. 164].

Формирование конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста возможно диагностировать, определив следующие показатели:

1. Пользуется шаблоном: 3 балла – ориентируется на образец, делает в соответствии с шаблоном; 2 балла – ориентируется на образец, имеет некоторые расхождения с заданным шаблоном; 1 балл – слабо ориентируется на образец, полное несоответствие с шаблоном.

2. Режет по сплошным линиям: 3 балла – ровно надрезает по сплошным линиям; 2 балла – затрудняется точно надрезать по сплошным линиям; 1 балл – не может ровно резать по сплошным линиям.

3. Правильно скрепляет детали: 3 балла – в правильной последовательности скрепляет детали между собой; 2 балла – испытывает некоторые затруднения в правильности скрепления деталей между собой; 1 балл – не может скреплять детали между собой.

4. Аккуратно и полностью изготавливает поделку: 3 балла – работа выполнена аккуратно, доводит работу до конца; 2 балла – испытывает трудности при работе, присутствует небрежность в выполненной работе; 1 балл – работа выполнена неаккуратно, грубо.

В результате проведенного исследования, направленного на выявление особенностей конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста, нами было определено следующее: ориентируются на образец, делают в соответствии с шаблоном 20 % детей; ориентируются на образец, имеют некоторые расхождения с заданным шаблоном 66 %; слабо ориентируются на образец, полное несоответствие с шаблоном 14 % детей; ровно надрезают по сплошным линиям 14 % детей; затрудняются точно надрезать по сплошным линиям 86 % детей; в правильной последовательности скрепляют детали между собой 13 % детей. Испытывают некоторые затруднения в правильности скрепления деталей между собой 74 % детей; не могут скреплять детали между собой в правильной последовательности 13 % детей; работа выполнена аккуратно, доводят работу до конца 20 % детей; испытывают трудности при работе, присутствует небрежность в выполненной работе 14 % детей; работа выполнена неаккуратно, грубо 66 % детей.

Исходя из полученных данных определены уровни сформированности конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста: высокий уровень 13 % детей, средний уровень 74 % детей и низкий уровень 13 % детей.

Таким образом, дети имеют некоторые расхождения с заданным шаблоном; затрудняются точно надрезать по сплошным линиям; испытывают некоторые затруднения в правильности скрепления деталей между собой; испытывают трудности при работе, присутствует небрежность в выполненной работе.

По результатам проведенной диагностики нами был разработан календарно-тематический план, направленный на формирование конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста. В календарно-тематическом плане представлены разнообразные темы занятий, в которые входят разные техники и приемы конструирования из бумаги. Важным элементом календарно-тематического плана является интеграция образовательных областей: речевой, познавательной, художественно-эстетической, физической.

\*\*\*

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 320 с.
2. Комарова Т. Игра и изобразительное творчество // Дошкольное воспитание. 2005. № 4. 74 с.
3. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. М.: Академия, 2002. 42 с.

## **КОНСТРУИРОВАНИЕ И РОБОТОТЕХНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Л.Н. Чухлова*

*Научный руководитель Е.М. Ненева,  
преподаватель*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

В связи с качественным скачком развития новых технологий на современном этапе государством востребованы высококвалифицированные инженерные кадры, способные аккумулировать в практической деятельности технические и информационные знания. Актуальность воспитания инженерных кадров в современной России подчеркнута в ряде документов на уровне Правительства Российской Федерации.

Основы подготовки специалистов, обладающих высокими интеллектуальными возможностями, закладываются в дошкольном детстве, когда у детей ярко выражен интерес к технике и техническому творчеству. Важным средством формирования самоопределения у подрастающего поколения, развития их творческих способностей, формирования технического и инженерного мышления становится образовательная робототехника.

Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 27 декабря 2012 г. № 273 выделяет основные ориентиры обновления содержания образования в рамках дошкольного учреждения. Он дает ориентировку на личностное своеобразие каждого ребенка, развитие способностей каждого человека, расширение кругозора ребенка, преобразование предметной среды, обеспечение самостоятельной и совместной деятельности детей в соответствии с их желаниями и склонностями.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» в содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» включена конструктивно-модельная деятельность детей дошкольного возраста, выделена задача реализации самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

Конструирование означает создание модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов. В результате конструктивно-модельной деятельности у ребенка появляется возможность создать продукт как репродуктивного, так и творческого характера (по собственному замыслу), что позволяет наиболее эффективно решать одну из основных задач образовательной работы с детьми дошкольного возраста – развитие самостоятельного детского творчества. Детское конструирование является одним из видов «специфически детской» деятельности, обладает большими возможностями в развитии дошкольника.

В образовательных программах дошкольного образования раскрыты формы конструирования: постройки из деталей строительного материала и конструкторов, поделки из бумаги, картона, коробок и другого материала. Отдельный интерес общества вызывает не только художественно-эстетическое, но и техническое творчество детей с самого раннего возраста. Технические достижения пронизывают все сферы человеческой жизнедеятельности и вызывают интерес детей к современной технике. Технические объекты окружают современного дошкольника повсеместно в виде бытовых приборов и аппаратов, игрушек, транспортных, строительных и других машин.

Реализация конструктивно-модельной деятельности посредством робототехники способствует внедрению современных идей в традиционное конструирование в дошкольном возрасте. Благодаря робототехническим конструкторам появилась возможность знакомить детей дошкольного возраста с основами строения технических объектов. Кроме того, робототехника не только обеспечивает реализацию основных видов деятельности детей дошкольного возраста – игровой и конструктивной, но и является средством развития конструктивной деятельности детей.

Появление в образовательных организациях образовательных робототехнических конструкторов содействует возрождению детского научно-технического и спортивно-технического творчества и ставит очевидным организацию занятий в данной области с детьми дошкольного возраста, подготовку детей к соревновательной робототехнике.

С 2015 г. Министерством образования, науки и молодёжной политики Республики Коми совместно с «Ассоциацией работников и организаций, использующих конструкторы образовательной робототехники в учебно-воспитательном процессе» (РАОР) реализуется проект по развитию кадровой, методической и технической составляющей технического творчества, в частности робототехники. В рамках данного проекта проводятся соревнования по робототехнике для детей, обучающихся в общеобразовательных организациях, а также для детей дошкольного возраста – «ИКаРёнок».

С 2016 г. в Республике Коми ежегодно проводятся региональные отборочные туры Всероссийских соревнований «ИКаРёнок». Студенты дошкольного отделения Сыктывкарского гуманитарно-педагогического колледжа активно осваивают работу в данном направлении, принимают участие в проведении соревнований, организуют мастер-классы по освоению робототехнических конструкторов, в рамках регионального чемпионата «Ворлдскиллс» разрабатывают и проводят занятия по робототехнике для детей дошкольного возраста.

\*\*\*

1. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС : пособие для педагога / Всерос. уч.-метод. центр образ. робототехн. М.: Изд.-полигр. центр «Маска», 2013. 100 с.
2. Примерная парциальная образовательная программа дополнительного образования детей старшего дошкольного возраста технической направленности/ Учебно-методический центр РАОР. М., 2016.
3. ФГОС дошкольного образования : письма и приказы Минобрнауки. М.: Творч. центр «Сфера», 2015.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ И СВОЕМ ЗДОРОВЬЕ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ**

*И.В. Леонова,  
воспитатель*

*Научный руководитель Л.П. Хабарова,  
преподаватель  
МАДОУ «ЦРР – детский сад № 112»*

В настоящее время одной из приоритетных задач, стоящих перед педагогами, является охрана, сохранение и укрепление здоровья детей в процессе воспитания и обучения. Формирование здорового образа жизни должно начинаться уже в детском саду.

Традиционно составляющими здорового образа жизни дошкольников являются знания о собственном теле, личная гигиена, рациональное питание, закаливание, оптимальный двигательный режим.

В практике работы детского сада вместе с примерными образовательными программами широко используются и различные оздоровительные программы, способствующие формированию основ валеологии, здорового образа жизни детей.

Эффективным средством реализации вышеперечисленных направлений может выступить метод проектов. Об актуальности использования метода проектов свидетельствуют те аргументы, что в научной педагогической литературе он упоминается в контексте с гуманизацией образования, проблемным и развивающим обучением, педагогикой сотрудничества, личностно ориентированным и деятельностным подходами. Проектная деятельность обладает огромным развивающим потенциалом, нацелена на развитие индивидуальности ребенка, его самостоятельности, инициативности, поисковой активности.

Для формирования представлений о себе и своем здоровье у детей 5–6 лет был разработан проект «Путешествие в организм человека».

Проект осуществлялся в три этапа.

На предварительном этапе мы провели начальную диагностику, используя следующие диагностические задания: методика «Неоконченные предложения», опросники: 1) «Организм человека»; 2) «Здоровый человек». Задания подобраны в соответствии с программой «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы).

На основном этапе проекта работа осуществлялась по следующим направлениям:

1. Знакомство детей со строением и частями тела человека.
2. Формирование привычки к здоровому образу жизни.

В процессе совместной деятельности дети получили элементарное представление о строении человека, функциях некоторых органов, правилах ухода за глазами, ушами, руками и смогли ответить на вопросы исследовательско-поискового характера, например: «Зачем нужна еда?», «Что происходит со съеденной пищей?», «Зачем нам нужен нос?» и др.

Большой интерес у детей вызвала экспериментальная деятельность, где ребята проводили опыты и практические упражнения, например: «Что можно почувствовать рукой» (что может быть холодным или горячим), «Послушай свое сердце», «Посчитай удары пульса», «Рассмотри кожи рук через лупу».

Полученные знания закрепляли в ходе беседы, дидактических, сюжетно-ролевых игр, в процессе творческой деятельности детей. Для родителей и детей были организованы тематические выставки, уголок здоровья.

Результатами проекта стали созданные совместно с детьми:

1. Книжка-малышка «Мой додыр».
2. Альбом «Полезные и вредные продукты».
3. Групповая газета «Мы здоровью скажем ДА!», где были помещены фотографии из жизни группы по формированию привычки к ЗОЖ.
4. Тематическая папка «Рекомендации для родителей», в которой собраны рекомендации по закаливанию, профилактике плоскостопия, правильной осанке, сохранению зрения.
5. Картотеки: по дыхательной, пальчиковой, артикуляционной гимнастике; самомассаж, гимнастика для глаз, фонотека для релаксации.
6. Совместный досуг «Праздник здоровья».

На заключительном этапе была проведена итоговая диагностика, результаты которой позволили увидеть динамику уровня сформированности представлений детей о своем теле и здоровье у детей 5–6 лет.

Таким образом, в проектной деятельности происходит формирование субъектной позиции у ребенка, раскрывается его индивидуальность, реализуются интересы и потребности, что, в свою очередь, способствует личностному развитию ребенка, формированию представлений о себе и своем здоровье.

\*\*\*

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. 112 с.
2. Виноградова Н.А., Панкова Е.П. Образовательные проекты в детском саду : пособие для воспитателей. М.: Айрис-пресс, 2008. 208 с.
3. Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях: проблемы и пути оптимизации : материалы Всероссийского Совещания. М.: ГНОМ и Д, 2001. 320 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ КОНСТРУКТИВНО-ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С БРОСОВЫМ МАТЕРИАЛОМ В ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ**

*В.М. Старцева,  
воспитатель  
Научный руководитель Л.П. Хабарова,  
преподаватель  
МАДОУ «ЦРР – детский сад № 112»*

В настоящее время стало модным говорить об экологии, о новых способах использования мусора для всеобщего блага. Практически каждый день

человек выбрасывает пластиковые бутылки, одноразовую посуду, упаковки от продуктов, всевозможные коробки, трубочки, старые фломастеры, газеты, бутылочные пробки, фантики от конфет и т. д. И вряд ли задумывается о том, что многое из этого мусора может получить новое применение, став основой для оригинальной детской поделки или увлекательной игрушки.

По мнению Е.А. Даниловой, Г.Н. Давыдовой и др. ненужные вещи несут в себе множество возможностей для такого творчества Творческий труд с использованием бросовых материалов – один из методов приобщения детей к искусству и воспитания любви к природе, умение видеть экологические проблемы. Во время работы с бросовым материалом формируется рациональное экологическое сознание дошкольников, развивается фантазия, творческие способности, художественный вкус, приобретаются трудовые навыки [1, с. 4–5]. Поэтому проблема изучения возможностей использования бросового материала в детском саду является актуальной для исследования.

Для успешной организации конструктивной деятельности, как отмечают Л.А. Парамонова, Н.Г. Пищикова, Т.И. Тарабарина, ребенок должен владеть конструктивно-творческими умениями – умениями, необходимыми для успешного осуществления конструктивной творческой деятельности в процессе ручного труда, к которым относят: поиск альтернативных материалов (моделей), способы выполнения поделки, получение новых знаний опытным путем, достижение одного и того же результата разными путями, выполнение новой поделки, основанной на изученной технике, базовой форме путем ее трансформации, совмещение разных и одинаковых базовых форм при конструировании сложных поделок, самостоятельный выбор цвета материалов, его размера, декорирование поделок, практическое использование изготовленной поделки [2; 3].

Для формирования конструктивно-творческих умений детей 6–7 лет была организована работа с бросовым материалом в творческой мастерской «Волшебные превращения», обеспечивающей «погружение» в творческую атмосферу интересного для детей досуга.

Работа с детьми в мастерской велась поэтапно.

1 этап – подготовительный. Цель: вызвать интерес к конструированию из бросового материала, познакомить детей с бросовым материалом, его разнообразием и видами, с инструментами, правилами их использования в работе с бросовым материалом.

На первом этапе проведена беседа на тему «Бросовый материал, его вред и польза». В свободной деятельности просмотрена презентация «Бросовый материал» с целью ознакомления с многообразием бросового материала. Определили инструменты, необходимые для организации работы.

2 этап – конструктивно-творческий. Цель: учить детей экспериментировать с бросовым материалом, «опредмечивать» его, т. е. мысленно увидеть новый предмет, изготавливать поделки.

Тематика занятий на данном этапе: «Гоночная машина», «Сова», «Тигренок» с использованием рулончиков из-под туалетной бумаги; «Гусеница» – фантиков из-под конфет, проволоки; «Девочки и мальчики» – крышек из-под

пластиковых бутылок, обрезков ткани; «Овечка на лугу» – старых газет; «Цыпленок» – ниток и CD-дисков; «Серебристый ландыш» – стаканчиков из-под йогурта, пенопласта и емкостей из-под шампуня, геля для душа; «В мире животных» – ячеек из-под яиц и др. (фото 1–3).

Занятия в мастерской включали экспериментирование детей с бросовым материалом, использование элементов «мозговой атаки» для нахождения способа конструирования и украшения поделки, обсуждение проблем загрязнения окружающей среды и рационального использования материалов. Руководитель творческой мастерской выступал в роли координатора, ненавязчиво направлял работу его участников на воплощение замысла. Презентация детских поделок перед всеми детьми и родителями создавала особую атмосферу радости и сопереживания.



Фото 1. «Серебристый ландыш»



Фото 2. «Девочки и мальчики»



Фото 3. «В мире животных»

Таким образом, в ходе исследования выявлен значительный педагогический потенциал организации работы с бросовым материалом в творческой мастерской для формирования конструктивно-творческих умений детей 6–7 лет.

\*\*\*

1. Давыдова Г.Н. Детский дизайн. Поделки из бросового материала. М.: Скрипторий 2003, 2008. 80 с.
2. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. М.: Мозайка-Синтез, 2006. 128 с.
3. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 192 с.

## **РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СУБЪЕКТОВ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБДОУ «ДЕТСКИЙ САД № 22» Г. СЫКТЫВКАРА)**

*Н.С. Пелевина,  
магистрант*

*Научный руководитель Е.Л. Егорова,  
канд. пед. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»,*

Статья посвящена актуальной проблеме современного дошкольного образования – формированию субъектной позиции ребенка дошкольного возраста, особую актуальность определяет художественно-эстетическое

направление и музыкальная деятельность, имеющие свою специфику и особенности в системе работы дошкольной образовательной организации.

Одной из ведущих категорий современной дошкольной педагогики становится категория «субъект». Интерес к ребёнку как субъекту детской деятельности и поведения не случаен, очевидно, что такие субъектные проявления, как активность, самостоятельность, ответственность, целеустремлённость, творчество, – это необходимые качества для развивающейся личности [3, с. 138].

Исследования А.Н. Леонтьева, Н.Н. Подъякова, К.А. Альбухановой, Е.О. Смирновой убедительно доказывают, что интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие ребенка, его благополучие и статус в группе сверстников связаны с освоением позиции субъекта детской деятельности. Как показывают работы М.В. Крулехт, А.Г. Гогоберидзе, именно освоение субъектной позиции обеспечивает успешность перехода ребенка к следующему возрастному этапу и целостность развития его личности.

Развитие субъектной позиции у дошкольников происходит в разнообразных видах деятельности: в игре (Д.Б. Эльконин, Н.Я. Михайленко, А.К. Бондаренко, А.И. Матусик), в конструировании (А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова, О.А. Сафонова), в труде (В.И. Логинова, Л.А. Порембская, М.В. Крулехт), в учебной (А.П. Усова, Т.В. Земцова, Р.С. Буре), изобразительной деятельности (Т.С. Комарова, В.Н. Зинченко), а также в музыке (А.Г. Гогоберидзе, Н.А. Ветлугина).

На процесс развития ребенка как субъекта музыкальной деятельности, несомненно, влияют: его личностные возможности и способности; качество социального, культурного и жизненного опыта; социокультурные условия жизненной среды и среды дошкольной образовательной организации; специально создаваемые условия деятельности и взаимодействия [2, с. 245].

Развитие ребенка как субъекта музыкальной деятельности в педагогическом процессе может рассматриваться как интеграция процессов становления, саморазвития и формирования (образования). В реальности эти процессы образуют целостность процесса музыкального развития, который выражается: в многообразных, многовариантных, индивидуальных проявлениях; процессах накопления ценностного отношения, интереса к музыке; накоплении опыта субъекта деятельности и поведении в музыкальной культуре; создании системы специальных педагогических условий, обеспечивающих становление, саморазвитие и образование дошкольника [4, с. 10].

В соответствии с ФГОС дошкольного образования основной функцией воспитателя становится проектирование и создание образовательной среды, где происходит реализация ребёнком самого себя, своих способностей и возможностей, самовыражению и самораскрытию. Организация различных условий, обеспечивающих поддержку и развитие детской активности, самостоятельности, ответственности, целеустремленности, творчества, способствующих амплификации развития субъектности ребёнка-дошкольника, является основной целью педагога дошкольной образовательной организации.

В результате проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента нами были выявлены уровни развития детей 4–5 лет как субъектов

детской музыкальной деятельности и условия в группе дошкольной образовательной организации для проявления активности дошкольниками в повседневной жизни.

В связи с выявленными результатами констатирующего этапа педагогического эксперимента были определены педагогические условия:

1. Доступные для освоения и побуждающие детей к проявлению инициативы содержание совместных мероприятий, опирающиеся на личный опыт детей, и совместная практическая деятельность воспитателя с детьми.

2. Поэтапная система работы в совместной музыкальной деятельности, способствующая последовательному освоению и в последующем самостоятельному проявлению позиции субъекта детьми 4–5 лет в самостоятельной музыкальной деятельности. Представленная система совместной музыкальной деятельности характеризуется целенаправленным и адаптированным содержанием работы, последовательным решением задач, активным взаимодействием воспитателя с воспитанниками, применением разнообразных методов и приемов активизации детской музыкальной деятельности.

В результате нами была выявлена динамика уровня развития детей 4–5 лет как субъектов детской музыкальной деятельности в группе дошкольной образовательной организации, что свидетельствует об эффективности педагогических условий, направленных на развитие детской субъектности ребенка в музыкальной деятельности.

\*\*\*

1. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Музыкальное воспитание и развитие ребенка в детском саду: современный взгляд на проблему // Детский сад от А до Я. 2010. № 3. С. 4–14.

2. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр Академия, 2005. 320 с.

## **СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ КАК УСЛОВИЕ ВКЛЮЧЕНИЯ СЕМЬИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*О.В. Богданова,  
магистрант*

*Научный руководитель Е.Л. Егорова,  
канд. пед. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Актуальность обращения к теме формирования субъектной позиции родителей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации (ДОО) связана с тем, что взаимодействие педагога с семьями воспитанников является одной из существенных характеристик, влияющих на качество воспитательно-образовательного процесса.

«Пространство семьи, в котором находился прежде ребенок, расширяется, соединяясь с развивающей средой детского сада, создается единое обра-

зовательное пространство, в котором теперь две стороны влияния, отвечающие за ребенка, – воспитатели-профессионалы и воспитатели-родители» [7].

Однако в образовательный процесс родители включаются неохотно, считая работу по воспитанию ребенка прерогативой ДОО. В традиционной модели взаимодействия семьи и образовательной организации родителям была определена роль объекта, что характеризуется отстраненностью родителей от образовательного процесса.

В настоящее время в основных законодательных документах, определяющих государственную политику в отношении семьи и образования, подчеркивается преимущественное право и основная обязанность родителей по воспитанию и развитию ребенка [1; 4]. «Выделены следующие характеристики современного родителя: ответственный, активный участник образовательного процесса, заказчик образовательных услуг, деятель» [6].

Образовательная организация оказывает помощь родителям в воспитании и развитии детей [3]. В нормативных документах подчеркивается необходимость «расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [2]; такой организации образовательного процесса, которая «создает условия для участия родителей в образовательной деятельности» [3]; «обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования» [3].

Таким образом, существует определённая правовая основа для более активного включения семьи в открытое образовательное пространство ДОО.

В последние годы проблеме выстраивания взаимоотношений детского сада и семьи уделялось достаточно большое внимание (Е.П. Арнаутова, О.Л. Зверева, Т.Н. Доронова, В.М. Иванова и др.). Однако предлагаемые авторами теоретические идеи и практико-ориентированные модели взаимодействия акцентируют внимание на «поддержке семьи», «работе с семьей», т. е. рассмотрении её преимущественно в качестве объекта воздействия, но в них не отражаются вопросы формирования субъектной позиции семьи.

Категория субъекта является одной из центральных в философии (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, М.С. Каган). В психологии основы субъектного подхода были заложены С.Л. Рубинштейном и исследовались в работах таких ученых, как А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская и др.

По определению Б.Е. Ананьева: «Субъект деятельности – человек, освоивший эту деятельность». С.Л. Рубинштейн считал практическую деятельность человека условием формирования и развития субъектности.

О.А. Ленглер определяет субъектность как «качество личности, проявляющееся в самоорганизации действий и осознанной саморегуляции, приводящее к изменению себя и окружающей действительности посредством активно преобразующей деятельности» [5].

Опираясь на психологические исследования, можно предположить, что совместная продуктивная деятельность педагога с семьями воспитанников, позволяющая родителям почувствовать себя соорганизаторами образова-

тельного процесса, выступает как основное условие, обеспечивающее развитие их субъектной позиции.

Н.И. Швецова в качестве педагогических условий выбора эффективных методов и приемов работы с родителями выделяет следующие [8]:

- формирование у родителей воспитанников установки на сотрудничество через знакомство с потенциалом развития их детей;
- согласование представлений родителей и педагогов о задачах развития, воспитания и обучения детей в семье и ДОО;
- дифференцированный подход к работе с семьями воспитанников на основе анализа опыта семейного воспитания и контингента родителей;
- развитие интеллектуальной и творческой инициативы детей и взрослых в процессе организации совместной деятельности по методу проектов.

В.Р. Попова отмечает, что для формирования у родителей субъектной позиции важно [7]:

1. На основании образа ребенка, полученного в результате исследования, родителям под руководством воспитателя определить цели его развития и спроектировать индивидуальный образовательный маршрут.

2. Сформировать у родителей интерес к самоисследованию и потребность в самообразовании, освоении педагогических умений, необходимых для успешной реализации индивидуальной программы развития своего ребенка. Воспитатель помогает родителям составить программу индивидуального саморазвития.

3. Обучать родителей средствам и способам работы с детьми по общим и индивидуальным целям, используя разные формы работы, как со всем коллективом родителей, так и индивидуально-дифференцированные.

4. Обеспечивать рефлексивную, критичную самооценку родителями своей деятельности, что важно для проектирования дальнейших шагов в саморазвитии.

Т.П. Лобзина выделяет ряд общих условий, в которых каждый родитель мог бы открыть в себе качества субъекта (ответственность, инициативность, самостоятельность, уникальность) и занять субъектную позицию в образовательном процессе: субъект-субъектные отношения; ситуация успеха; свобода выбора; совместная постановка образовательных задач и распределенность функций; исследовательская деятельность в поиске смыслов и ценностей о себе (кто я есть, что я хочу) и о ребенке (кто есть мой ребенок и что я хочу для него), рефлексивная практика [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что новая социокультурная ситуация требует иных подходов к работе с семьями воспитанников и устранения противоречия между новым социальным заказом общества – субъектной позицией семьи в образовательном пространстве и непониманием сущности этой позиции, неготовностью семьи к этой роли. Необходимы подготовка родительского сообщества к реализации ее субъектной позиции и укрепление неустойчивого социального статуса семьи в открытом образовательном пространстве.

\*\*\*

1. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 29.12.2017).
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 07.03.2018).
5. Ленглер О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 440–442. URL: <https://moluch.ru/archive/46/5654/> (дата обращения: 12.02.2018).
6. Лобзина Т.П. Субъектная позиция семьи в условиях модернизации образования // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сборник материалов ежегодной Международной научно-практической конференции. М.: ООО «МОЗАЙКА-СИНТЕЗ», 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnaya-pozitsiya-semi-v-usloviyah-modernizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 20.03.2018).
7. Попова В.Р. Формирование субъектной позиции родителей как участников образовательного процесса ДОУ // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сборник материалов Ежегодной Международной научно-практической конференции. М.: ООО «МОЗАЙКА-СИНТЕЗ», 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-subektnoy-pozitsii-roditeley-kak-uchastnikov-obrazovatelnoy-protsessa-dou> (дата обращения: 17.03.2018).
8. Швецова Н.И. Методика взаимодействия с семьей // Молодой ученый. 2015. № 5. С. 554–556. URL: <https://moluch.ru/archive/85/16027/> (дата обращения: 18.03.2018).

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В.Е. Потолицына  
Научный руководитель О.И. Рочева,  
канд. пед. наук  
«Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Современное общество ставит перед воспитателем задачу воспитания высокообразованного и хорошо воспитанного молодого поколения, владеющего всеми достижениями созданной человеком культуры, которая, являясь частью общечеловеческой культуры, отражает состояние общественного развития и вместе с тем оказывает на него существенное влияние.

Знание современного речевого этикета расширяет внутренний мир человека, создает для ребенка возможность успешного общения в окружающем мире. Согласно исследованиям И.Н. Курочкиной, в рамках дошкольного возраста особое внимание следует уделить на формирование знаний о современном этикете, показывая его разумность и необходимость в развивающем социуме.

Речевой этикет – средство вербального выражения уважительного отношения к людям, где сопутствует слово. От того, как мы говорим и что, зависят наши деловые и личностные контакты. В профессиональной подготовке

педагога необходимо знание и владение нормами и правилами речевого этикета, умение работать с воспитанниками и их родителями через слово. Не умея определять место и допустимость профессиональных выражений в публичном выступлении, не зная законов ораторского искусства, не задумываясь о речевой форме своих высказываний, человек оказывается в смешном положении, которое нередко вызывает недоумение или раздражение со стороны.

Необходимость раннего формирования положительного опыта общения детей обусловлена тем, что его отсутствие приводит к стихийному возникновению у них негативных форм поведения. Дети стремятся, но часто не умеют вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, слушать партнера. Культура общения детей дошкольного возраста определяет нормы и правила отношений ребенка с людьми разного возраста в семье, детском саду, общественных местах (со взрослыми, сверстниками, малышами, знакомыми и незнакомыми). Она предполагает освоение дошкольником культурных норм монологической и диалогической речи, соблюдение требований речевого этикета, грамотности речи.

В научной литературе термин «речевой этикет» рассматривается как совокупность правил поведения, касающихся отношений с людьми: формы обращения, поведение в общественных местах, манеры, одежда (В.В. Виноградова, Л.П. Крысина), как выражение уважительного отношения к людям, которое проявляется в нашей речи, манере общения, умении вести беседу, высказывать критическое замечание, участвовать в споре (Д.Д. Шахматова, А.М. Шахнаровича и др.), как особая система знаков или порядок речевого поведения, установленный в данном обществе (О.Я. Гайхман, И.С. Кон).

Важная роль в создании системы форм речевого этикета на основе обучения родному языку принадлежит К.Д. Ушинскому, который впервые выделил культуру речи в педагогическую категорию, которая предполагает использование детьми этической лексики, где простые формулы хорошего тона формируют нравственность и учат «нести добро словом». Идеи К.Д. Ушинского были развиты в трудах Е.И. Тихеевой, Е.А. Флёринной, А.П. Усовой, Л.А. Пеньевской и др.

Исследования А.А. Акиншиной, И.Н. Курочкиной, Т.А. Ладыженской, Н.И. Формановской и др. подтверждают, что отсутствие культурной формы взаимодействий между людьми дает обширное пространство стихии случайных настроений, чувств, что приводит к отрицательным последствиям нравственного характера, ухудшает самочувствие людей, нервную систему, препятствует взаимопониманию. В работах Н.И. Формановской проблема исследования речевого этикета оказалась предметом лингвистических исследований, в результате чего были выявлены разноуровневые языковые средства, используемые в общении в качестве этикетных формул, а также определена семантика указанных единиц, их социальные смыслы [1, с. 32] Автор представила характеристику речевого этикета с социолингвистических и методических аспектов, дала определение постулатов вежливости, выделила речевые формулы, которые связаны с типовыми ситуациями общения, описала и

раскрыла их соответствия в разных языках. Под речевым этикетом она понимает регулирующие правила речевого поведения, систему национально-специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [2].

Согласно исследованиям А.А. Бодалева, А.В. Петровского, Д.Б. Элькоина и др., проблема формирования речевого этикета ориентирована на детей дошкольного возраста, потому что именно в этот возрастной период закладывается фундамент моральных принципов, стремительно развивается эмоциональная сфера личности, формируется продуктивный опыт повседневной коммуникации. Данные процессы происходят во многом на основе овладения составом литературного языка и его применения в практике речевого общения со взрослыми и сверстниками, что подтверждают исследования Т.В. Антоновой, Т.А. Марковой, С.В. Петериной и др.

Проблема состоит в определении специфики осуществления и выборе оптимальных педагогических средств формирования речевого этикета у детей дошкольного возраста.

\*\*\*

1. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. М.: Высшая школа, 2005.
2. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методологический аспекты. М: Просвещение, 1987.

## **СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

*Л.С. Исакова  
Научный руководитель О.А. Коснырева,  
ст. преподаватель  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Сенсорное развитие младших дошкольников занимает одно из главных мест в работе с ними. Этот возраст наиболее благоприятен для развития восприятия ребенка, совершенствования его органов чувств, накопления представлений об окружающем мире [4, с. 72].

В психологическом словаре сенсорное развитие трактуется как развитие чувств и восприятия человека, формирование представлений об особенностях предмета (форма, цвет, размер, положение в пространстве), т. е. о сенсорных эталонах [2, с. 203].

Образовательная деятельность, основанная на одной из специфических детских видов деятельности (игровой, двигательной, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения художественной литературы), осуществляется совместно со взрослыми, направлена на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей [3, с. 28].

Для достижения поставленных целей были использованы следующие педагогические принципы:

- доступности (подбор наглядности и пособий с учетом возрастных особенностей);
- наглядности (наглядно-действенное мышление младших дошкольников);
- комплексного подхода (работа во всех видах детской деятельности);
- индивидуальности (учет индивидуальных знаний, умений, навыков каждого ребенка) [1, с. 76].

Формами организации образовательной деятельности с детьми по развитию сенсорных способностей являются: совместная игра воспитателя и ребенка, образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность ребенка, взаимодействие педагогов, детей, родителей [3, с. 30].

Как известно, игра – средство развития активности детей. Одним из важнейших средств сенсорного развития детей 3–4 лет является дидактическая игра. Задачи сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста реализуются практически во всех видах деятельности, в процессе изобразительной, конструктивной и трудовой деятельности, на занятиях математикой, музыкой, при ознакомлении с окружающим миром и др., посредством дидактических игр. В ходе образовательной деятельности по созданию условий для сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста нами были проведены серии дидактических игр:

1. Дидактические игры на развитие восприятия величины. Например: игра «Большая дудка – маленькая дудочка». Проводилась индивидуально. В игре использованы две дудочки, сделанные из цветной бумаги, (трубочки) длиной 20 и 10 см. Перед ребенком на стол положили две дудочки и предложили рассмотреть их внимательно. Ребенок рассматривал и играл с ними, дудел «Ду-ду-ду». Нами были заданы вопросы малышу: «Где дудка большая? Где дудочка маленькая?». Кто-то отвечал сразу и показывал, а были ребята, которые затруднялись ответить. При положительном ответе говорили: «Правильно, эта дудка большая, а эта – маленькая». При отрицательном ответе малышу была дана возможность поиграть с дудками, показать, что маленькую дудочку можно вложить в большую. Занятие длилось с каждым ребенком 5–7 минут, после занятия дудки убрали. С детьми, которые затруднялись в ответах, занятие через несколько дней повторялись.

2. Дидактические игры на развитие восприятия цвета. Например: игра «Играем с фруктами». Ребенку предложили разложить плоскостные фрукты (апельсины, лимоны, зеленые яблоки) по цвету на трех ковриках оранжевом, зеленом и желтом, т. е. положить каждый фрукт на такой же коврик. Нужно помнить о том, что малыш не знает названия цветов и оттенков, но он их различает.

3. Дидактические игры на развитие восприятия формы. Например: Игра «Строим башню». Понадобится 6 одноцветных кубиков. Взрослый строит башню из трех кубиков – один за другим, приговаривая: «Сначала – этот, потом – этот, потом – вот этот». Ребенку дали в руки кубик и предложили ему построить такую же башню, при этом оставили свою башню как образец. Ес-

ли ребенок затруднялся, направляли руку, постепенно ограничивали свою помощь по мере приобретения ребенком этих навыков. Для детей, которые сразу справлялись с заданием (задание усложнялось), давали кубики меньше размером и предлагали кубики разных цветов.

Итак, большое значение для развития сенсорных способностей в образовательной деятельности имеют дидактические игры, развивающие зрительное, слуховое и тактильное восприятие и способствующие созданию фундамента общего умственного развития. Для формирования сенсорного развития следует соблюдать следующие педагогические условия: предлагать трудные задания, но выполнимые; разнообразить образовательную деятельность; создать специальную развивающую среду (сенсорные уголки, оснащенные дидактическими играми и пособиями); укреплять в каждом ребенке веру в свои силы (с помощью поощрения). Соблюдение перечисленных педагогических условий и проведение планомерных занятий в образовательной деятельности будут способствовать более эффективному развитию сенсорных способностей.

\*\*\*

1. Колос Г.Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении: Практические рекомендации. М.: АРКТИ, 2011.
2. Попова М.В., Токарева С.В. Организация непосредственно образовательной деятельности в соответствии с ФГОС // Теория и практика образования в современном мире : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 28–30.
3. Янушко Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. М.; Мозаика-Синтез, 2009. 72 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

*К.А. Крылова*

*Научный руководитель М.П. Герасимова,  
канд. пед. наук, доцент*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

В соответствии с ФГОС ДО, образовательная область «Познавательное развитие» предполагает формирование у дошкольников познавательных действий с позиции количественных представлений и счетных навыков. Это связано с тем, что в повседневной жизни ребенок достаточно рано встречается с ситуациями, которые требуют знания таких отношений, как много – мало, больше – меньше – поровну, умения определять количество предметов в множестве и т. д. В то же время развитие количественных представлений – это процесс сложный, вызывающий затруднения. Еще одной проблемой является спор вокруг формы обучения дошкольников. Занятие или игра – что более продуктивно и логично в дошкольном возрасте?

Цель работы – исследовать особенности формирования количественных представлений у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- 1) рассмотреть психолого-педагогические и методологические основы математического образования дошкольников;
- 2) определить особенности формирования у детей дошкольного возраста количественных представлений;
- 3) изучить методику формирования количественных представлений дошкольников;
- 4) рассмотреть дидактическую игру как средство формирования количественных представлений дошкольников.

Объектом исследования выступает процесс формирования количественных представлений.

Предметом является процесс формирования количественных представлений посредством дидактической игры.

В работе использовались общенаучные методы познания (анализ, синтез, обобщение, логический метод).

Теоретическую основу исследования составили научные труды Белошистой, Ворониной, Дуниной, Леушиной, Микляевой, Михайловой, Петровой, Тюкавкиной, Щербакова и др.

Исследования показывают, что существуют особенности восприятия и генезиса математических представлений в дошкольном возрасте.

Методика постоянно развивается, совершенствуется и обогащается результатами научных исследований и передового педагогического опыта.

Формирование элементарных математических представлений дошкольников осуществляется с помощью научно обоснованной методической системы.

Проведенный анализ психолого-педагогических источников показал, что процесс формирования у детей первых лет жизни представлений о множестве имеет этапный характер:

- на I этапе – восприятие неопределенной множественности;
- на II этапе – распознавание границ множества;
- на III этапе – выделение отдельных элементов из множества;
- на IV этапе – установление соответствия между элементами двух групп;
- на V этапе – сравнение двух и более множеств.

Разные исследования по-разному подходят к вопросу о методике, но в целом формирование количественных представлений происходит под влиянием счёта и измерения. Освоение детьми счёта – очень сложный процесс.

В средней группе проводится работа по формированию представлений о независимости числа от несущественных признаков предметов. В старшей группе у детей развивается понимание того, что каждое число включает определённое количество единиц. В подготовительной группе идёт обучение

детей решению арифметических задач. Используются задачи-драматизации, задачи-картинки, задачи-иллюстрации.

Дидактическая игра представляет собой сложное педагогическое явление: она является и игровым методом, и формой обучения детей, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания ребенка. С помощью игры можно развивать внимание, память, мышление, воображение ребенка.

При формировании элементарных математических представлений игра выступает как практический метод обучения. Широко используются разнообразные дидактические игры. Благодаря обучающей задаче, игровым действиям и правилам ребенок непреднамеренно усваивает определенную «порцию» познавательного содержания. Все виды дидактических игр являются эффективным средством и методом формирования элементарных математических представлений у детей во всех возрастных группах. В дидактических играх дети выполняют правила игры. Решаются очень важные для развития учебные задачи: дети учатся отсчитывать из большего меньшее количество предметов; отсчитывать предметы по заданному числу, по образцу.

Таким образом, использование разнообразных дидактических игр способствует более быстрому формированию количественных представлений дошкольника, кроме того, дети учатся точному выполнению правил математических действий.

Итак, целью работы являлось исследование особенностей формирования количественных представлений у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр. Выполнив поставленные задачи, приходим к выводу, что дидактическая игра является эффективным методом обучения математике, который дает не только непосредственный практический результат, но и широкий развивающий эффект. Разработка и внедрение в практику эффективных дидактических средств, развивающих методов позволяет педагогам разнообразить занятия с детьми, знакомить со сложными, абстрактными математическими понятиями в доступной дошкольникам форме.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Т.А. Иванова*  
*Научный руководитель Е.Л. Егорова,*  
*канд. пед. наук, доцент*  
*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Статья посвящена особенностям формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста.

Значение сенсорного развития состоит в том, что оно развивает внимание, наблюдательность, является основой для интеллектуального развития, обеспечивает усвоение сенсорных эталонов.

Дети в возрасте 3–4 лет проявляют явный интерес к окружающему миру, изучая и сравнивая предметы. Формирование у детей представлений о внешних свойствах предметов определяется усвоением и использованием в деятельности систем перцептивных действий и систем сенсорных эталонов.

ФГОС дошкольного образования определяет оценку развития ребенка как оценку его динамики развития.

Педагогическая диагностика является механизмом, позволяющим выявить индивидуальные особенности и перспективы развития ребенка.

Главная цель диагностического обследования – получить не столько качественно новые результаты, сколько оперативную информацию о реальном состоянии и тенденциях изменения объекта диагностирования для коррекции педагогического процесса.

Педагогическая диагностика необходима для того, чтобы оказать помощь в выборе для каждого ребенка оптимальных, благоприятных условий для обучения и развития. Диагностическое обследование дошкольников – важно для каждого ребенка, педагоги детского сада стараются предупредить возможные проблемы в обучении ребенка, ведь ранняя диагностика и правильно подобранная коррекционная работа дает отличные результаты.

Нами была разработана и проведена диагностика с использованием элементов методик различных авторов, а именно Л.А. Венгера, А.Н. Давидчук, Т.М. Нестеровой и Л.Д. Вавиловой, с целью изучить особенности сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей младшего дошкольного возраста.

Для получения объективной информации было проведено анкетирование родителей с целью выявления их отношения к сенсорному развитию детей.

Экспериментальное исследование проходило в МАДОУ «Детский сад № 36 общеразвивающего вида» во второй младшей группе.

Диагностическая работа с детьми проводилась в двух направлениях, т. е. были задания, направленные на изучение представлений о сенсорных эталонах и на выявление особенностей умения устанавливать свойства и отношения предметов, группировать и обследовать предметы у детей младшего дошкольного возраста.

При изучении эталонов цвета, выяснилось, что наиболее известными детям являются красный, зеленый и синий цвета (их назвали более 90 % опрошенных). Дети правильно показывают цвета, но затрудняются в их назывании и приведении примеров на вопрос «Что бывает такого же цвета?»

Больше всего примеров дети привели на основные цвета (синий – 12 ответов, красный и зеленый – 11 ответов, желтый – 8 ответов). В ответах мальчиков преобладают такие примеры, как машина, фломастер, в ответах девочек – цветы. Ответы девочек разнообразней.

Для изучения умения соотносить цвета по образцу мы использовали предлагаемую Л.А. Венгером дидактическую игру «Воздушные шары». Детям предлагали привязать к ниточкам шарики такого же цвета и назвать

цвет каждого (красный, синий, зеленый, желтый, белый, черный). С этим заданием все дети справились самостоятельно, без помощи взрослого.

При изучении сенсорных эталонов формы мы пришли к выводу, что дети умеют соотносить объемные фигуры разных форм с подходящим отверстием, могут воспринимать на слух заданную фигуру и показать ее на листе бумаги, но затрудняются в назывании геометрических фигур.

При изучении сенсорных эталонов величины мы предложили детям расставить предметы по порядку (по длине, высоте, ширине) от самого высокого (длинного, широкого) до самого низкого (короткого, узкого). Перед детьми раскладывали в произвольном порядке 4 тюльпана (высота), 4 кисточки (длина), 4 ленточки (ширина). 41,6 % детей с заданием не справились, дети располагали предметы в произвольном порядке, не опираясь на заданные параметры. 58,4 % детей выложили три предмета по величине (большой, средний и маленький), а четвертый предмет крутили в руках и прикладывали со стороны большого, либо откладывали в сторону со словами «Большой, средний, маленький, а это лишний», или спрашивали «А это куда?» и убрали в сторону. Все предметы независимо от задания (высота, ширина, длина), дети называли «большой, средний, маленький».

Из вышесказанного следует следующий вывод: у детей младшего дошкольного возраста представления о сенсорных эталонах находятся на стадии формирования, однако есть значительные затруднения детей в назывании цвета приведении примеров использования цвета, в окружающей жизни, представления о геометрических фигурах и величине сформированы частично. У детей недостаточно сформирован навык обследования предметов и обобщения предметов по заданному признаку, они испытывают затруднения в назывании группы предметов одним словом.

Анализ анкет для родителей по сенсорному воспитанию детей показал следующие результаты: 92,8 % родителей имеют представление о сенсорном развитии и воспитании детей и считают необходимым сенсорное развитие и воспитание ребенка в дошкольном возрасте. 85,7 % родителей считают, что в ДОО созданы условия, соответствующие различным требованиям, для сенсорного развития и воспитания детей. 71,4 % родителей отметили, что информация имеется и она интересна для них. 28,6 % родителей считают уровень сенсорного развития детей высоким, 71,4 % говорят о среднем уровне сенсорного развития детей. В 89,2 % семей дети имеют сенсорные игры в домашних условиях. Любимая домашняя игра по сенсорному развитию: «Собери бусы», разноцветная мозаика, «Собери по цвету», «Опиши, какого цвета...» и т. д.

Таким образом, родители заинтересованы в развитии детей и нуждаются в педагогической поддержке и сопровождении. Для преодоления затруднений и решения задач сенсорного воспитания, формирования представлений о сенсорных эталонах необходимо создать такие педагогические условия, с помощью которых дошкольники могли бы на практике применять полученные знания, умения для анализа окружающей среды. Мы считаем, что для обогащения сенсорного опыта детей целесообразно в организованной дея-

тельности использовать дидактические игры для обследования предмета, выявления его признаков и различения этих признаков с требованием их словесного описания.

\*\*\*

1. Бекряшева П.В. Педагогические условия сенсорного воспитания детей 3–4 лет на материале дидактических игр : дипломная работа. Сыктывкар: КГПИ, 2010.
2. Диагностика умственного развития дошкольников / Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР / под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978, 248 с.: ил.
3. Курашова Р.А. Сенсорное развитие дошкольников. М.: Новое знание, 2006. 345 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР**

*Е.В. Дубова*  
*Научный руководитель Е.М. Ненева,*  
*преподаватель*  
*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический*  
*колледж им. И.А. Куратова»*

Проблема развития физических качеств у детей дошкольного возраста является актуальной в современном мире. Причина данного явления – низкая двигательная активность детей, возникающая ввиду появления и широкого внедрения в их жизнь компьютеров. Использование компьютеров наряду с пользой порождает и ряд проблем. Компьютерные игры заменяют детям реальные игры на виртуальные, не требующие активного движения.

Недостаток движений ведет к различным заболеваниям, поэтому, необходимо создавать условия для потребности в активных движениях, которые ведут к полноценному развитию дошкольников.

Любая игра является основным видом деятельности дошкольников, потому что она понятна и доступна ему. Через игровую ситуацию, а игровая ситуация всегда увлекала детей, можно формировать желание ребенка стать сильным, ловким, выносливым, стремиться к достижению цели. Чем больше ребенок находится в движении, тем прочнее формируются двигательные навыки, физические качества, что положительно влияет на функциональную деятельность организма ребенка. Подвижные игры позволяют прежде всего физически развивать ребенка.

Подвижные игры различной направленности являются очень эффективным средством комплексного совершенствования физических качеств. Они же в наибольшей степени позволяют совершенствовать такие качества, как ловкость, быстрота, сила, гибкость и др. При рациональном использовании игра становится эффективным методом физического воспитания [3, с. 132].

О значении подвижных игр в воспитании детей, их умственного, нравственного, физического развития писали в своих работах Запорожец Алек-

сандр Владимирович, Хухлаева Домна Васильевна, Кенеман Александра Владимировна, Эльконин Даниил Борисович, Поддъяков Николай Николаевич и многие другие психологи и педагоги. Все они были едины во мнении, что подвижная игра является эффективным средством физического развития детей на любом возрастном этапе: она доступна и увлекательна для дошкольников. В игре привычное для детей становится необычным, а незнакомое и сложное – хорошо освоенным. В игре дети упражняются в различных действиях, овладевают новыми и более сложными способами их выполнения [1, с. 18].

Ученые считают, что при недостаточном развитии физических качеств обучение физическим упражнениям затруднено, а в некоторых случаях и совсем невозможно. Физические качества проявляются через определенные умения, двигательные навыки. Двигательные навыки реально существуют при наличии определенных физических качеств. Такая тесная взаимосвязь двигательных навыков и физических качеств объясняется общностью условно-рефлекторного механизма этих двух процессов. Поэтому в целях гармоничного развития ребенка необходимо создавать условия для их параллельного развития [1, с. 31].

В современной педагогической практике применяется огромное многообразие подвижных игр. Нужно заметить, что единая утверждённая классификация подвижных игр отсутствует.

Подвижные игры делят на элементарные и сложные. Элементарные, в свою очередь, делят на сюжетные и бессюжетные, игры-забавы, аттракционы. В зависимости от числа участников игры можно разделить на индивидуальные и групповые. Групповые игры бывают без деления на команды, но с общей целью, и игры, в которых играющие обязательно делятся на команды, равные по числу, игра проводится на равных условиях [2, с. 12].

Жизненный или сказочный эпизод в условной форме отражают сюжетные подвижные игры. Дети дошкольного возраста с воодушевлением передают игровой образ, перевоплощаются в лису и цыплят, обезьянок и т. д.

Дошкольный возраст – тот период, когда ребёнок усиленно растёт и развивается, когда он приобретает первые знания. Поэтому очень важно помочь ребёнку научиться правильно воспринимать внешний мир, окружающие его предметы и явления. И в достижении этого особая роль отводится игре [4, с. 45].

Таким образом, все вышеизложенное свидетельствует о том, что подвижные игры, построенные на движениях, требующих большой затраты энергии (бег, прыжки и др.), усиливают обмен веществ в организме и оказывают огромное влияние на физическое развитие детей в целом. Следовательно, происходит развитие физических качеств (быстрота, ловкость, гибкость, сила) у детей дошкольного возраста.

\*\*\*

1. Вавилова Е.Н. Развитие у дошкольников ловкости, силы, выносливости : пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1981.
2. Глазырина Л.Д., Овсянкин В.А. Методика физического воспитания детей дошкольно-

го возраста пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005.

3. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е издание, испр. М.: Издательский центр «Академия», 2006.

4. Хухлаева Д.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М.: Просвещение, 1978.

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ И ФОРМЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Е.С. Муравьева*

*Научный руководитель Е.М. Ненева,*

*преподаватель*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Формирование у дошкольников представлений о геометрических фигурах – одна из задач математической подготовки дошкольников. Вопросы развития у детей представлений о форме занимались многие методисты, педагоги, психологи, в частности Л.А. Венгер, А.М. Леушина и многие другие. Ведь формирование представлений о форме является важной задачей сенсорного развития ребенка, а именно с восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается умственное развитие ребенка.

Чтобы знать, как правильно обучать детей на разных этапах их развития, надо проанализировать особенности сенсорного восприятия детьми формы любого предмета, в том числе и фигуры, а затем пути дальнейшего развития геометрических представлений и элементарного геометрического мышления, далее, как совершается переход от чувственного восприятия формы к ее логическому осознанию.

Особенности восприятия геометрических фигур и формы у детей: 2–3-х лет: основной опознавательный признак фигуры — поверхность, плоскость. Называют отдельные геометрические фигуры, пользуясь словами «кружок», «кубик», «шарик». Или сравнивают форму реального предмета с геометрической и пользуются выражениями «Это как кубик», «Это как платочек». Как правило, они «опредмечивают» геометрические фигуры, называя их «крышей», «платочком», «огурцом» и т. д. Освоение формы предметов и геометрических фигур проходит в этом возрасте в активной деятельности.

Дети 3–4-х лет начинают отличать геометрические фигуры от предметов, выделяя их форму. Называя фигуры, говорят: «Треугольник как крыша», «Платочек как квадратик». Дети обследуют фигуры осязательно-двигательным путем, стараясь провести рукой по контуру. Однако зрительное восприятие ребенка остается беглым, его взгляд не сосредоточивается на

контуре или плоскости. В силу этого дети часто путают похожие фигуры: овал и круг, прямоугольник и квадрат.

Дети 4–5 лет успешно обследуют геометрические фигуры, проводя указательным пальцем по контуру. При этом они, как правило, называют структурные компоненты: вершины, стороны, углы. Прослеживают движением руки линии, образующие углы; обнаруживают точки пересечения линий. Обследование становится точным и результативным. Как правило, в этом возрасте у детей складываются образы фигур – эталонные представления о них. В 5–6 лет дети в основном зрительно воспринимают геометрические фигуры. Осязательно-двигательное обследование становится ненужным. В процессе зрительного восприятия они фиксируют контур и на этой основе включают фигуру в определенную группу, выделяют виды фигур, классифицируют, упорядочивают и систематизируют предметы по форме. В старшем дошкольном возрасте преобладает зрительное распознавание фигур и их отличительных признаков, словесная характеристика формы предметов и геометрических фигур. Итак, восприятие формы ребенком дошкольного возраста осуществляется на основе одновременного обследования ее зрительным и осязательно-двигательным способом, сопровождаемым названием основных особенностей той или иной формы. Геометрические фигуры становятся эталонами определения формы окружающих предметов и их частей.

Формирование элементарных математических представлений отнесено ФГОС к образовательной области «Познавательное развитие». Предполагает развитие интересов детей, их любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий детей, становление их сознания; развитие воображения и творческой активности, а также формирование первичных представлений о себе, других людях, об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира. Раздел «Форма» отражает развитие представлений детей о форме предметов, геометрических фигурах (плоских и объемных), их свойствах, а также существующих отношениях.

Одна из главнейших задач дошкольного образовательного учреждения в области обучения состоит в том, чтобы, начиная с раннего возраста, наряду с передачей детям знаний, умений и навыков формировать определенный уровень мыслительных способностей, готовить ребенка физически и психически к умственной работе. В решении этой задачи существенно помогают дидактические игры. А.П. Усова писала: «Дидактические игры, игровые задания и приемы позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность ребенка, вносят занимательность».

Дидактические игры с предметами соответствуют стремлению ребенка действовать с предметами и таким образом знакомиться с ними. В играх с предметами дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различия предметов, знакомятся со свойствами предметов. Для формирования представлений о форме могут быть использованы такие игры, в которых требуется выполнить накладывание фигуры на контур той же фигуры, прорисованный на образце («Закрой окошко», «Принеси и покажи»). В игре «Где твой дом?» ре-

бенок соотносит фигуру с образцом уже без накладывания, только глазами. Большое значение для развития зрительного восприятия формы имеет использование слова как средства фиксации целостного образа формы (круг, квадрат, треугольник и пр.). В некоторых играх, таких как «Геометрическое лото», «Кому дать?», дети учатся правильно называть геометрические фигуры.

Таким образом, дидактические игры как средство формирования представлений о геометрических фигурах и форме для детей дошкольного возраста способствуют развитию интеллектуальных, творческих способностей ребенка, а также формированию произвольного внимания и памяти, развитию умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение), смекалки и сообразительности, развитию интереса к приобретению знаний, которое достигается через игру.

\*\*\*

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников : учеб. для вузов. М.: Владос, 2004. 400 с.
2. Березина Р.Л., Михайлова З.А., Непомнящая Р.Л. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособие. М.: Просвещение. 1988. 303 с.
3. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1974. 368 с.
4. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. М.: Педагогика, 2012. 283 с.
5. Столяр А.А. Давайте поиграем. М.: Принт, 2013. 123 с.
6. Усова А.П. Обучение в детском саду. М.: Просвещение, 1981. 170 с.

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 7-ого ГОДА ЖИЗНИ**

*А.А. Самodelкина*

*Научный руководитель Е.М. Ненева,*

*преподаватель*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Проблеме готовности дошкольников к школе посвящены исследования и монографии психологов и педагогов В.С. Мухиной, Е.Е. Кравцовой, Л.И. Божович, Г.М. Ивановой, Н.И. Гуткиной, А.Л. Венгер, К.Н. Поливановой и др. [1–30]. Авторы в своих исследованиях рассматривали различные компоненты психологической готовности к обучению в школе, предлагая различные методы и приемы, направленные на формирование психологической готовности дошкольников к школе.

Психологическая готовность к школьному обучению – это важнейшее новообразование дошкольного возраста. Являясь итогом развития ребенка на протяжении первых 7 лет жизни, она обеспечивает переход к позиции школьника и выступает необходимым фундаментом для усвоения школьной программы. Психологическая готовность к школе – важнейший итог дошкольного детства, обеспечивающая переход к позиции школьника, является

необходимым фундаментом для усвоения школьной программы. Психологическая готовность к школе – основа для восприятия базисных знаний, получаемых в начальных классах, и самой сути процесса обучения.

Целью исследования явилось изучение теоретических основ формирования интеллектуальной готовности к школе у детей 7-го года жизни посредством дидактических игр.

Исходя из цели работы были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить характеристику психологической готовности к обучению в школе.

2. Раскрыть понятие интеллектуальной готовности как компонента психологической готовности к школе.

3. Рассмотреть дидактическую игру как средство формирования интеллектуальной готовности к школе.

Объект исследования – процесс формирования интеллектуальной готовности к школе у детей 7-го года жизни посредством дидактических игр.

Предмет исследования – дидактическая игра как средство формирования интеллектуальной готовности к школе у детей 7-го года жизни.

Исследование теоретических основ мы начали с изучения понятийного аппарата. Так, например, Н.И. Гуткина считает, что психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для овладения им школьной программой в условиях обучения в группе сверстников

Н.В. Нижегородцева отмечает: психологическая готовность как сложное структурно-системное образование включает личностно мотивационную и волевую сферы, элементарные системы обобщенных знаний и представлений, некоторые учебные навыки, способности и т.п.

Анализ существующих определений позволяет сказать, что психологическая готовность – это сложное образование, представляющее собой такой уровень психического развития ребенка, который позволит ему успешно усваивать школьную программу, подчиняться требованиям школьного распорядка и учителя.

В структуре готовности к школе выделяют 5 блоков учебно-важных качеств.

1. Личностно мотивационный блок, в который входят учебно-важные качества, определяющие отношение к школе и учению, ко взрослому, детям, самому себе, желание принимать учебную задачу, выполнять задания педагога, т. е. учиться.

2. Принятие учебной задачи – понимание задач, поставленных педагогом, и желание их выполнять, а также уровень притязаний (стремление к успеху или желание избежать неудачи).

3. Представления о содержании деятельности и способах ее выполнения. Этот блок отражает уровень элементарных знаний и умений, которыми владеет ребенок к началу обучения (вводные навыки, представление о содержании учебной деятельности, графический навык).

4. Информационный блок готовности составляют качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение разнообразной информации в процессе обучения (уровень обобщений, вербальная, механическая и слуховая память, зрительный анализ геометрических фигур, чувствительность мелкой мускулатуры рук).

5. Управление деятельностью (ее произвольная регуляция и восприимчивость к обучающей помощи). Учебно-важные качества этого блока обеспечивают планирование, контроль и оценку учащимся собственной деятельности, а также обучаемость ребенка.

Л.И. Божович отмечает, что интеллектуальная готовность к школе представляет определенный уровень развития интеллектуальной сферы и способности ребенка к произвольной регуляции своей познавательной деятельности. Ребенок, готовый к школьному обучению, способен обобщать и дифференцировать предметы окружающего мира, а также имеет определенный уровень развития познавательных интересов.

Л.А. Венгер, А.Л. Венгер отмечали, что главное в интеллектуальной готовности к школе — это наличие у ребенка знаковой функции сознания, которая обеспечивает произвольную регуляцию внимания, памяти, мышления, дает ребенку возможность читать, считать, решать задачи про себя, т. е. во внутреннем плане.

Основным компонентом интеллектуальной готовности выступает уровень развития мышления вообще и логического мышления в частности:

– наличие у ребенка определенного кругозора, запаса конкретных знаний об окружающем мире. Эти знания должны быть обобщенными, отображающими существенные закономерности явлений, относящихся к разным областям действительности;

– определенный уровень развития мышления, предполагающий наличие у ребенка умения выделять существенное в явлениях окружающей действительности, сравнивать их, видеть сходное и отличное;

– большое значение в становлении интеллектуальной готовности к школе играет уровень развития речи ребенка, поскольку речь связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления.

Дидактические игры способствуют формированию новообразований в познавательной сфере:

- 1) развитию познавательных интересов;
- 2) усложнению форм аналитико-синтетической деятельности;
- 3) совершенствованию умственных действия и элементов внутреннего плана деятельности;
- 4) интеллектуализации познавательных процессов, установлению между ними взаимосвязей.

\*\*\*

1. Аванесова В.Н. Дидактические игры // Сенсорное воспитание в детском саду / Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесова. М.: Просвещение, 1981. 192 с.

2. Бардин К.В. Подготовка ребенка к школе: учебное пособие М.: Знание, 1983. 195 с.

3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте : учеб. пособие. СПб.: Питер. 400 с.
4. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. М.: Просвещение, 1991. 160 с.
5. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? : учеб. пособие. М.: Знание, 1994. 140 с.
6. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста : сб. ст. / А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. 144 с.
7. Гвоздев Н.А. Вопросы изучения детской речи. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
8. Грудненко Е.А. Психологическая готовность к школе. Подходы отечественных психологов к определению психологической готовности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. III Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2010. № 3.
9. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе: учебное пособие. СПб.: Питер, 2007. 208 с.
10. Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. М.: Педагогика, 1978.
11. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
12. Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. М.: Педагогика. 1984.
13. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности к школе : учеб. пособие. М., Педагогика, 1991. 167 с.
14. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т., М.: Педагогика. 1983. Т 1. 392 с.
15. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений. 15-е изд. М.: Академия. 2015. 656 с.
16. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : учеб. пособие. М.: Владос, 2001. 326 с.
17. Урунтаева Г. Специфика дидактической игры дошкольника // Дошкольное воспитание № 2. 2016. С. 8–15.
18. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1974. 584 с.
19. Пилюгина Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию: пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
20. Психология развития / А.К. Болотова и О.Н. Молчанова. М.: ЧеРо, 2005. 524 с.
21. Психологическая готовность ребенка к школе / Е.А. Грудненко. СПб.: Питер ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 176 с.
22. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати лет / Л.А. Головей. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 640 с.
23. Рубинштейн С.Л. Развитие связной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. М.: Академия. 1999.
24. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду / А.И. Сорокина. М.: Просвещение, 1982. 96 с.
25. Сухова Е., Халикова К. Формирование универсальных познавательных компетентностей старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017. № 12. С. 20–23.
26. Тарунтаева Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1980. 64 с.: ил.
27. Тихомиров О.К. Психология мышления : учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
28. Шамеева О.Г. Использование дидактических игр в сенсорном развитии детей младшего дошкольного возраста // Актуальные вопросы современной педагогики : мате-

риалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 118–120. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9775/> (дата обращения: 19.01.2018).

29. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. 392 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦВЕТЕ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

*А.А. Яковлева,  
воспитатель*

*МАДОУ «Детский сад № 107  
общеразвивающего вида»*

Правильное восприятие детьми формы, величины, цвета необходимо для успешного усвоения многих учебных предметов в школе, от него зависит формирование способностей ко многим видам творческой деятельности [5, с. 36].

В практике дошкольного воспитания ещё встречается устаревшая тенденция знакомить детей раннего возраста с двумя-тремя цветами и требовать запоминания и правильного употребления детьми их названий. По мнению К.Л. Печоры, Г.В. Пантюхиной, Л.Г. Голубевой, такое обучение резко ограничивает круг получаемых детьми представлений о цвете предметов [3, с. 13]. Л.А. Венгер предлагает знакомить детей раннего возраста с шестью цветами спектра [1, с. 6]. В.С. Мухина считает, что устойчивой связи между словами-названиями цвета и конкретным цветом у детей раннего возраста ещё не образовалось, поэтому не следует добиваться запоминания и употребления детьми названий цветов. Главное – чтобы ребенок умел учитывать это свойство предметов во время действий с ними [2, с. 132]. Работу по формированию представлений об оттенках цветов, по мнению многих авторов, целесообразно проводить с четырёх лет, но если к трём годам ребёнок усвоил названия четырёх основных цветов, белого и чёрного, то можно начать формировать представления об оттенках цветов в следующей последовательности: оранжевый, розовый, голубой, коричневый, серый [6, с. 41–42]. По мнению А.Н. Аванесовой, для формирования у детей общих представлений о цвете, о солнечном спектре как системе цветовых отношений первоначально нужны дидактические игры, в которых дети овладевают умением различать, узнавать и называть основные цвета солнечного спектра (красный, желтый, синий). Затем детей знакомят с дополнительными цветами (зеленый, оранжевый, фиолетовый). После этого предлагаются игры, упражняющие детей в различении и назывании оттенков основных и дополнительных цветов (красный, темно-красный, светло-красный, вишневый, розовый и т. д.).

В своей практике опираюсь на методику Э.Г. Пилюгиной, которая предлагает комплекс занятий по сенсорному воспитанию для детей раннего возраста [4, с. 16]. Систему занятий по ознакомлению с цветом предметов

строю следующим образом. Сначала провожу занятия по выполнению предметных действий – раскладывание однородных предметов разного цвета на две группы. Для этого использую пирамидки, палочки, контрастные по цвету и более близких цветовых тонов, размещение цветных грибков в отверстия доски того же цвета (использую сначала двухцветные, потом четырехцветные столики). Затем перехожу к элементарным продуктивным действиям (выкладывание мозаики разного цвета по образцу в сочетании со словесным значением, рисование красками «Огоньки ночью», «Листочки деревьев», «Апельсин», «Одуванчики и жук на лугу»). Провожу игры с разнообразным наглядным материалом («Курочка и цыплята», «Домики и флажки», «Елочки и грибочки», «Гуси с гусятами», «Помоги рыбкам», «Принеси кубик», «Собери капельки в стакан», «Собери бусы для мамы», «Цветное лото», «Подбери чашечки по блюдам»).

Для повышения эмоциональной активности детей использую сюрпризные моменты и элементы новизны (сшила «дидактическую юбку» с карманами красного, синего, зеленого, желтого, белого и черного цветов и «полянки» таких же цветов, платочки и цветочки (на липучках) под цвет карманов и полянок юбки, приготовила наглядный материал разной текстуры (из ткани, шерстяных ниток, пластмассы, картона, дерева, бумаги шероховатой и гладкой). В качестве сюрприза использую приём появления новых игрушек (Чебурашка – в дидактической игре «Праздник для Чебурашки», кукла – в игре «Нанизывание бус разного цвета», собственное появление в новом образе – в «дидактической юбке» в игре «Игрушки для зверят» и др.). Из методов, стимулирующих познавательную активность детей чаще использую сравнение (такого – не такого цвета), анализ (правильно ли ребенком было выполнено задание).

Формировать у детей представления о цвете стараюсь в течение всего дня. Например, при приеме детей обращаю внимание на цвет одежды ребенка («Таисия, какая на тебе красивая зеленая футболка, найди в группе игрушку такого же цвета», «А ты, Миша, сегодня в желтой футболке. Давайте посмотрим, у кого еще сегодня одежда желтого цвета»).

Во время режимных моментов обращаю внимание детей на цвет полотенца, фартуков, салфеток, посуды и пр. В сюжетно-ролевых играх обращаю внимание детей на цвет предметов («Какого цвета тарелочку тебе дать?», «Доктор, какого цвета таблетки мне нужно пить, желтые или белые?»).

Таким образом, разнообразие наглядных средств, игр и упражнений, имеющих похожие цели, с одной стороны, помогали закрепить умения детей различать и называть цвет, с другой – поддерживать у детей интерес к выполнению заданий.

\*\*\*

1. Воспитание сенсорной культуры ребёнка: книга для воспитателей детского сада / Л.А. Венгер [и др.] – М.: Просвещение, 1988.
2. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 2004.

3. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2004.
4. Пилюгина Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию : пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1983.
5. Сенсорное воспитание в детском саду / под ред. Н.Н. Поддъякова. М., 1981.
6. Смирнова Е. Фридрих Фребель: система дидактических игр // Дошкольное воспитание. 2006. № 3. С. 41–42.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ЛЕПКИ ИЗ СОЛЕНОГО ТЕСТА В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*О.В. Филатова*

*Научный руководитель М.Н. Сопова,*

*канд. культурологии*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Проблема развития мелкой моторики у детей раннего возраста на современном этапе приобретает все большее значение. Мелкая моторика – важный показатель физического и нервно-психического развития ребенка. Тонкие движения руки способствуют развитию внимания, памяти, зрительного и слухового восприятия.

Уровень развития общей и мелкой моторики является одним из критериев в будущем готовности ребенка к школе. Мелкая моторика рук и уровень развития речи находятся в прямой зависимости друг от друга, что установлено уже давно. Если моторика рук развивается нормально, то нормально развивается и речь. Если мелкая моторика развивается слабо, то наблюдается отставания и в развитии речи, так как совершенствование речевых реакций находится в тесной взаимосвязи со степенью тренировки движений пальцев. Так же в прямой зависимости от развития мелкой моторики находится мышление, речь ребенка, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память.

На сегодняшний день в дошкольной педагогике и психологии известно множество дидактических средств, способствующих развитию общей и мелкой моторики рук у детей. Так, основным средством развития общей моторики у детей являются физические упражнения, а для развития мелкой моторики применяется целый спектр дидактических средств: пальчиковая гимнастика, игры и упражнения со счетными палочками, различными мелкими предметами – бусинками, пуговицами, резиновыми мячиками с шипами, работа с мелким конструктором, лепка из соленого теста и другое.

Мелкая моторика – это способность манипулировать небольшими предметами и исполнять более четкие воздействия [1, с. 233]. При мелкой моторике действуют мелкие мышцы. Застегивание пуговиц, завязывание узелков, игра на музыкальных инструментах, рисование, вырезание – все это мелкая моторика. Мелкая моторика развивает креативные возможности у ма-

лыша. Крупную и мелкую моторику у малыша нужно развивать одновременно, лишь в таком случае становление малыша будет гармоничное и последовательное.

Все научные работники, изучавшие психику детей, кроме того замечают грандиозное стимулирующее воздействие функций руки на становление головного мозга. В.А. Сухомлинский писал: «Ум малыша находится на кончиках его пальцев» [2, с. 15]. А небезызвестный германский ученый Эммануил Кант именовал руки видимой частью полушарий мозга [5, с. 48]. Регулярные процедуры по тренировке движений пальцев, учитывая мнение М.М. Кольцовой, считаются мощным средством увеличения работоспособности мозга [4, с. 55].

Воспитатели и специалисты по психологии единогласно сходятся в единой позиции о том, что моторика чрезвычайно важна, потому что через нее развиваются такие высшие качества сознания, как внимание, мышление, координация, фантазия, наблюдательность, визуальная память, ловкость [3, с. 26].

Лепка даёт поразительную возможность моделировать мир и своё представление о нём. Техника лепки богата и разнородна, но при всем при этом доступна, в том числе и маленьким детям. Лепка – самый осязаемый вид художественного творчества. Ребёнок не только видит то, что сделал, но и трогает, берёт в руки и по мере потребности изменяет.

Главным инструментом в лепке считается рука (вернее, две руки), значит, уровень умения находится в зависимости от владения своими руками, но не кисточкой, карандашом либо ножницами. С данной стороны медали технику лепки вполне возможно расценить как самую доступную для самостоятельного усвоения. Для становления моторики рук чрезвычайно полезна лепка из солёного теста. Кристаллики соли, что пребывают в тесте, раздражают нервные окончания пальцев и именно тем действуют на участки мозга, что отвечают за формирование речи.

Игры с солёным тестом особо могут быть полезны для детей с пониженным либо завышенным тонусом рук, ибо они содействуют нормализации тонуса и активизации моторики. Они обогащают опыт чувств и восприятий (сенсорный опыт) ребёнка: подготавливают руки к работе с более тугими материалами (пластилином и глиной), активизируют моторику рук; содействуют развитию воображения памяти, внимания и имеют все шансы быть мощнейшим катализатором для интеллектуального развития ребенка; сформировывают чувственный и речевой контакт со взрослыми; подстегивают пониманию речи и интенсивную речь самого малыша; приручают малыша к аккуратной работе за столом [5, с.13]. Реализации пространственных пропорций предметов в лепке, кроме того, упрощаются – объекты, как в настоящей жизни, расставляются друг за другом, поближе и далее от центра композиции. Главное средство в существе изображения в лепке – передача объемной формы.

Таким образом, можно сказать, что лепка из соленого теста является одним из эффективных средств развития мелкой моторики детей раннего возраста.

\*\*\*

1. Бернштейн Н.А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности. М.: Наука, 1990. 496 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997 96 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Голубев В.В. Основы педиатрии и гигиены детей дошкольного возраста. М.: Академия, 2003. 270 с.
5. Комарова. Т.С. Детское художественное творчество. М: Мозаика – Синтез, 2010. 16 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНОМ МИРЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДЕЛЕЙ**

*Е.А. Куликова*

*Научный руководитель Н.Д. Шмакова,  
методист*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Исследователями доказано, что отсутствие знаний, верно отражающих действительность, приводит нередко к образованию у детей различных предрассудков и суеверий. Неправильные представления о животном мире часто служат причиной недоброжелательного отношения детей к животным. Это не только наносит вред природе, но и отрицательно действует на психику детей, ожесточает их. Исправить имеющиеся неправильные представления значительно труднее, чем образовать новые, правильные.

Изучением проблемы занимались отечественные психологи и педагоги, такие как Л.А. Венгер, А.В. Запорожец (психологи), С.Н. Николаева, Т.С. Комарова (педагоги), в своих исследованиях выявившие некоторые особенности, присущие дошкольникам при знакомстве с животным миром.

Для того чтобы дети правильно воспринимали животный мир, необходимо направлять процесс восприятия ими природы. В дошкольном учреждении должны быть созданы условия для целенаправленной, разносторонней деятельности педагогов и детей, способствующей воспитанию гуманистической ориентации личности подрастающего поколения. Эта задача может решаться через взаимодействие педагога и детей с миром природы в процессе экологического образования и воспитания разными методами и приемами [1, с. 107].

Процесс взаимодействия ребенка с животным миром противоречив. Эмоциональное отношение к нему может проявиться у ребенка как в нравственном, так и в безнравственном поступке. Это связано с незнанием дошкольником правил взаимодействия с объектами природы. Поэтому важно формировать у детей дошкольного возраста представления о природе и формах отношения к ней [2, с. 27].

При ознакомлении с животным миром используют разнообразные методы и приёмы, такие как: словесные (беседа, рассказ, художественное слово); наглядные (наблюдение, видео записи, использование моделей); практи-

ческие (дидактические игры, проектирование, моделирование). Но в каждой возрастной группе предпочтение отдаётся какому-то одному из методов как главному.

На современном этапе развития дошкольного образования идет активный поиск и внедрение в практическую работу с дошкольниками новых методов и приемов обучения, повышающих эффективность воспитательно-образовательного процесса в ДОО. Одним из таких средств является метод моделирования.

Моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним [3, с.76].

Моделирование в детском саду – это совместная деятельность воспитателя и дошкольника, направленная на создание и использование моделей. Оно основано на принципе замещения реальных объектов предметами, схематическими изображениями, знаками.

В дошкольной педагогике рассматриваются три вида моделирования: Предметные модели – в них воспроизводятся конструктивные особенности, пропорции, взаимосвязь частей каких-либо объектов. Это могут быть технические игрушки, в которых отражен принцип устройства механизма, модели построек [4, с. 5].

Предметно-схематические модели – в них существенные признаки, связи и отношения представлены в виде предметов-макетов.

Графические модели (графики, схемы и т. д.) – передают обобщённо (условно) признаки, связи и отношения явлений.

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. Владение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи [4, с. 7].

Таким образом, можно сделать вывод, что использование метода моделирования при знакомстве детей с животным миром помогает им легче усвоить понятия, приводит детей к пониманию существенных связей и зависимостей вещей. Совершенствует наглядно-образное мышление и формирует предпосылки развития логического мышления, так как развитое наглядно-образное мышление подводит ребёнка к порогу логики, позволяет ему создавать обобщённые модельные представления, на которых в значительной мере строится логическое мышление.

\*\*\*

1. Как знакомить дошкольников с природой: пособие для воспитателей дет. сада / Л.А. Каменева, А.К. Матвеева, Л.М. Маневцова и др.; под ред. П.Г. Саморуковой. М.: Просвещение, 2013.
2. Виноградова Н.Ф., Куликова Т.А. Дети, взрослые и мир вокруг. М.: Просвещение, 1993.
3. Любомирская Э. Моделирование образовательной деятельности по развитию речи дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017.
4. Коковенкова Л. Эти забавные животные // Дошкольное воспитание. 2012.

## ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕЗОННЫМИ ЯВЛЕНИЯМИ В ПРИРОДЕ

*А.В. Расова*

*Научный руководитель М.П. Герасимова,*

*канд. пед. наук*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Актуальность темы выбранного нами исследования обусловлено тем, что элементарное знание основ экологии является обязательным компонентом экологической культуры любого человека. Доказано, что формирование этого знания легче начинать в дошкольном детстве на конкретных примерах ближайшего к ребенку природного окружения. Поэтому развитие у дошкольников интереса к природе – задача воспитателей и родителей, а одним из важных направлений экологического образования, обозначенного во ФГОС, является формирование у них представлений о сезонных изменениях в природе [4, с. 318].

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы нами определено основное понятие «сезонные изменения в природе» – это изменения в живой и неживой природе, обусловленные сменой времен года.

Проблемы ознакомления дошкольников с сезонными изменениями в природе раскрываются в трудах отечественных ученых К.Д. Ушинского, Е.Н. Водовозовой, Е.И. Тихеевой, Р.М. Басс и др. [1, с. 4].

Они указывали на то, что период от рождения до поступления ребенка в школу является возрастом наиболее стремительного физического и психического его развития. Высокая познавательная активность, любознательность, заинтересованность ребенка в ознакомлении с природой – это бесценный дар, которым нужно умело пользоваться для развития его мышления, расширения природоведческого кругозора, экологической культуры.

Следовательно, в педагогическом процессе детского сада ознакомлению детей дошкольного возраста с природой и сезонными явлениями должно уделяться особое внимание [3, с. 30].

Анализ содержания образовательных программ дошкольного образования позволил сделать вывод, что каждая из них содержит задачи по формированию представлений о сезонных явлениях в природе у детей дошкольного возраста, которые имеют общие черты.

Многие исследователи считают, что одним из важных методов экологического образования является наблюдение. Правильно организованные наблюдения учат ребенка не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и слышать. Именно на их основе рождается самостоятельное суждение, что приводит к постепенному накоплению и углублению знаний о сезонных явлениях.

С.Н. Николаева разработала методику ознакомления детей дошкольного возраста с сезонными изменениями в природе, которая заключается в

ежемесячно повторяющихся циклах наблюдений за комплексом сезонных явлений природы – явлений растительного, животного мира и неживой природы. Ежедневные наблюдения должны быть организованы живо, разнообразно, чтобы активность детей не снижалась, а, напротив, возрастала. Этому может способствовать постоянное изменение приемов, с помощью которых осуществляется наблюдение [2, с. 16].

Таким образом, на основе изучения теоретических основ формирования представлений о сезонных изменениях в природе у детей дошкольного возраста пришли к выводу, что наблюдения за сезонными изменениями в природе у дошкольников способствуют экологическому образованию вообще, формируют ценностное отношение к природе, учат правильно относиться к природе, осознанно с ней взаимодействовать, не нарушать природный баланс. Было доказано, что формирование этого знания легче начинать в дошкольном детстве на конкретных примерах ближайшего к ребенку природного окружения.

\*\*\*

1. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М.: Просвещение, 1978.
2. Гончарова Е.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008.
3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Мижериков В.А. Словарь – справочник по педагогике. М.: ТЦ «Сфера», 2004. 325 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Т.С. Чупрова  
Научный руководитель М.Н. Сопова,  
канд. культурологии  
ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Огромное внимание имеет значение в жизни человека. Именно оно делает все психические процессы полноценными. Развитие свойств и видов внимания дошкольника существенно зависит от значимости, эмоциональности, интереса для него нового материала, от характера деятельности, которую выполняет ребёнок. Так, показатели внимания значительно возрастают в различных играх, а особенно в дидактических.

Проблеме развития внимания в дошкольном возрасте посвящены труды таких научных деятелей, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин, в настоящее же время данной проблемой занимаются Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева. Существует большое количество определений понятия «внимание», ставших более или менее устойчивыми и общепринятыми. Например, по мнению П.Я. Гальперина «Внимание – это идеальная,

автоматизированная и сокращенная форма контроля, это организация четкого порядка проверки; разделение на единицы проверки, выделение критерия, образца, эталона, меры» [1, с. 83].

Внимание характеризуется различными качествами и свойствами, имеет сложную функциональную структуру, основанную на взаимосвязях его важнейших свойств, которые делятся на первичные (объем, устойчивость, концентрация или сосредоточенность, распределение) и вторичные (переключаемость).

Для детей младшего дошкольного возраста характерно непроизвольное внимание. Здесь внимание ребенка привлекается новизной, интенсивностью и другими специфическими раздражителями.

У детей среднего дошкольного возраста появляется произвольное внимание, которое проявляется в ходе целенаправленной деятельности. Хотя дети 4–5 лет и начинают овладевать произвольным вниманием, непроизвольное внимание остаётся преобладающим на протяжении всего дошкольного детства.

В процессе обучения может возникнуть интерес, увлеченность, вдохновение, которые обычно снимают волевое напряжение. В этом случае говорят о возникновении третьего вида внимания – послепроизвольного, которое можно наблюдать у детей к концу старшего дошкольного возраста.

От младшего к старшему дошкольному возрасту внимание детей прогрессирует одновременно по многим различным характеристикам.

Внимание необходимо развивать, применяя разнообразные способы и приемы. Так как игра в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности, то разумно говорить о связи игры и внимания. Игровая деятельность воздействует на развитие произвольности психических процессов. Во время игры дети лучше концентрируют своё внимание и запоминают намного больше, чем в другой любой деятельности [2, с. 4]. Поэтому воспитателю очень важно использовать дидактические игры для того, чтобы развивать внимание дошкольников.

Дидактические игры – это разнообразие игр с правилами, сознательно создаваемых педагогикой для того, чтобы воспитать и обучить детей [3, с. 384].

В зависимости от использования дидактического материала дидактические игры, как правило, делятся на четыре группы: игры с предметами и игрушками; игры с дидактическими игрушками и материалами; настольно-печатные игры, устроенные по типу разрезных картинок, складных кубиков, лото, домино; словесно-дидактические [4, с. 32].

При планировании и проведении дидактических игр на внимание важно применять особые формы руководства ими со стороны взрослого:

- 1) важно создать условия для игр, т. е. подобрать соответствующий дидактический материал;

- 2) продумывать место расположения дидактического материала и игрушки, чтобы дети могли свободно их использовать;

- 3) обеспечить место для игр, следует подобрать игры, которые в теплое время года можно выносить на прогулку. Необходимо воздерживаться от прямого обучения в игре [3, с. 384].

В дидактических играх применяются разные приёмы обучения: наглядные, словесные, практические. Методика дидактических игр своеобразна.

Таким образом, дидактические игры детей дошкольного возраста – один из самых продуктивных и эффективных методов развития внимания. В них ребёнок осуществляет такие операции, которые формируют целенаправленность и устойчивость внимания, так как именно эти игры постоянно содержат задачу и правила действия, которые требуют внимательности, или проще говоря, сосредоточенности.

\*\*\*

1. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста : учебник и практикум. М.: Юрайт, 2015. 465 с.
2. Добрынин Н.Ф. О новых исследованиях внимания // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 118–123.
3. Кудрявцев В.Т. К концепции образования детей старшего дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2013. № 5. С. 27.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Изд. центр «Академия», 2011. 384 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ**

*Ю.В. Вольгина*

*Научный руководитель С.Н. Отдельнова,*

*преподаватель*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Нетрадиционные техники рисования – это один из способов выразить интерес и привить любовь к изобразительному искусству. Каждая из этих техник – это маленькая игра. Их использование позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее. Дети с огромным желанием рисуют, творят и сочиняют что-то новое сами. Работа с нетрадиционными техниками рисования стимулирует положительную мотивацию, вызывает радостное настроение, снимает страх перед процессом рисования.

Важное условие развития детского изобразительного творчества – овладение навыками и умениями, усвоение знаний о разнообразных материалах, используемых на занятиях рисованием.

Т.С. Комарова отмечает, что навыки и умения, составляющие технику рисования, имеют двигательный характер [2, с. 25].

Т.Н. Доронова утверждает, что прежде всего ребенок должен научиться главным формообразующим движениям. Этот процесс требует от детей упражнений, выполняемых в определенной системе [1, с. 6].

Так что же такое двигательные навыки и каковы особенности их формирования? Навыки – это действия, выработанные сознательно, а затем применяемые автоматически. Технические навыки носят сенсомоторный харак-

тер. В каждом из них есть двигательная часть – выполнение рукой рисовального движения, и сенсорная – восприятие движения и осуществление контроля за ним [3, с. 41].

Умения – освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков.

Технические навыки и умения можно разделить:

1) на навыки и умения владения инструментом;  
2) навыки, отработка которых приведет к образованию умения регулировать рисовальные движения в отношении силы нажима, скорости, размаха, равномерности, слитности, плавности в соответствии с задачами изображения;

3) навыки, внесенные в третью группу, перерастают в сенсомоторные умения, обуславливающие создание изображения: умения подчинять движение передаче любой формы, ее конфигурации [3, с. 42].

В нашем исследовании рассмотрены нетрадиционные техники рисования.

Нетрадиционные техники рисования, по мнению Р.Г. Казаковой, – это технологии, которые позволяют создавать рисунок при помощи разнообразных средств и материалов, находящихся под рукой и отличающих эти рисунки от традиционных по выполнению.

Виды нетрадиционных техник рисования: тычок жесткой полусухой кистью, рисование пальчиками, свеча + акварель, монотипия предметная, кляксография обычная, с трубочкой, отпечатки листьев, рисунки из ладошки, ниткография, черно-белый граттаж, оттиск печатками из картофеля и многие другие. Эти техники не только интересны как игровые манипуляции, но и предоставляют ребенку условия для расширения способов изображения [5, с. 6].

Проблемами обучения изобразительной деятельности нетрадиционными техниками занимались Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Саккулина, Е.А. Флёрина, которые предлагают в процесс рисования включать игровые упражнения, музыку, обыгрывание и другие средства воздействия.

В детском саду на занятиях по изобразительной деятельности используются разнообразные методы и приёмы обучения, в основе которых лежит:

1) способ организации занятия: словесные; наглядные; практические; игровые методы;

2) уровень деятельности детей: объяснительно-иллюстративные; репродуктивные; частично-поисковые; исследовательские.

Воспитатель вносит образные игрушки, создает игровые ситуации с включением развлечений, игровых упражнений и т. д. Первые слова воспитателя должны заинтересовать ребят, привлечь их внимание к заданию. Таким эмоциональным моментом может быть рассматривание картин, использование игровой ситуации, чтение стихотворения, сказки, интересного рассказа. Дополнительными стимулами могут быть: сюрпризный момент; просьба о помощи; музыкальное сопровождение [4, с. 83].

Нетрадиционные техники рисования оказывают огромную помощь педагогу для решения поставленных задач. Можно говорить о том, что нетрадиционные техники рисования целесообразно использовать в дошкольном воз-

расте, так как они могут помочь детям лучше усвоить классическое рисование, а также сохранить интерес к изобразительной деятельности на долгие годы.

\*\*\*

1. Доронова Т.Н. Обучение детей 2–4 лет рисованию, лепке, аппликации в игре. М.: Мозаика-Синтез, 1992.
2. Комарова Т.С. Детское изобразительное творчество. М.: Мозаика-Синтез, 2016.
3. Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2015. 144 с.: ил.
4. Косминская В.Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду. М.: Просвещение, 1977. 253 с.
5. Никитина А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. СПб.: КАРО, 2010. 96 с.: ил.

## **СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

*А.С. Осипова*

*Научный руководитель М.Н. Сопова,*

*канд. культурологии*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Познание окружающего мира начинается с ощущений и восприятий. Чем богаче они, тем шире и многограннее будут полученные ребенком сведения об окружающем мире. Развитие предметной деятельности в раннем возрасте ставит ребенка перед необходимостью выделять и учитывать в действиях именно те сенсорные признаки предметов, которые имеют практическую значимость для выполнения действий.

В разное время вопросами сенсорного развития детей занимались М. Монтессори, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, А.В. Запорожец, А.Г. Рузская, Н.А. Ветлугина, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко и многие другие. Они отмечали, что самоценность возрастного периода от одного года до трех лет заключается в остроте восприятия окружающего мира, особом мире чувств и представлений.

Полноценное сенсорное развитие осуществляется только в процессе сенсорного воспитания, когда у детей целенаправленно формируются эталонные представления о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, их положении в пространстве и развиваются все виды восприятия, тем самым закладывается основа для развития умственной деятельности [4, с. 13].

В раннем возрасте выделяется ряд особенностей в сенсорном развитии детей: складывается новый тип внешних ориентировочных действий – прищипывание, а позднее зрительное соотнесение предметов по их признакам; возникают представления о свойствах предметов; освоение свойств предметов определяется их значимостью в практической деятельности; развитие

фонематического слуха, необходимого для общения со взрослым, приводит к восприятию всех звуков родного языка.

Большие возможности в овладении сенсорной культурой и в усвоении сенсорных эталонов дает игровая деятельность [5, с. 13]

В дошкольной педагогике игра рассматривается как одно из наиболее эффективных средств организации жизни детей и их совместной деятельности. Следует отметить, что раннее детство – это период энергичного освоения детьми различных общественно-выработанных действий. В этом возрасте дидактические игры учат детей: совершенствовать умение сравнивать предметы по внешним признакам, группировать их; составлять из части целое, закреплять представление о свойствах предметов. Совершенствуются тактильные, слуховые, вкусовые ощущения детей. Развивается наблюдательность и внимание [1, с. 217].

Разработанные учеными, педагогами и психологами А.В. Запорожцем, А.П. Усовой, Л.А. Венгером, Н.Н. Поддъяковым занятия являются частью общей системы сенсорного воспитания на основе современных дидактических принципов.

В основу первого принципа положено обогащение и углубление содержания сенсорного воспитания.

Второй принцип предполагает сочетание обучения сенсорным действиям с различными видами содержательной деятельности детей, что обеспечивает углубление и конкретизацию педагогической работы, позволяет избежать формальных дидактических упражнений.

Третьим принципом данной теории сенсорного воспитания предопределяется сообщение детям обобщенных знаний умений, связанных с ориентировкой в окружающей действительности.

Четвертый принцип предполагает формирование систематизированных представлений о свойствах и качествах [4, с. 110–115].

Дидактические игры, развивающие сенсорное восприятие, необходимы малышу раннего возраста. Они приносят в жизнь ребенка радость, интерес, уверенность в себе и своих возможностях.

В дошкольной педагогике все многообразие дидактических игр объединяется в четыре основных вида: игры с предметами и игрушками; игры с дидактическими игрушками и материалами; настольно-печатные игры; словесно-дидактические игры [2, с. 185].

Дидактические игры используются для обобщенного сенсорного опыта детей раннего возраста. Многие из них связаны с обследованием предмета. Обследование – это основной метод сенсорного воспитания малышей [4, с. 115].

Таким образом, рассмотрев дидактические игры как средство сенсорного воспитания детей раннего возраста, важно отметить, что особенно хорошо дети усваивают сенсорные эталоны в процессе организации дидактических игр, когда у детей вырабатываются целеустремленность, активность и некоторая планомерность действий. Таким образом, роль дидактических игр в сенсорном воспитании детей раннего возраста несомненна.

\*\*\*

1. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой. М.: Просвещение, 1989. 286 с.
2. Калиниченко А.В., Микляева Ю.В. Развитие игровой деятельности дошкольников. М.: Айрис-пресс, 2004.
3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. М.: МарТ, 2005.
4. Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963.
5. Янушко Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста // Современное дошкольное образование. 2012. № 3.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*В.С. Федосеева*

*Научный руководитель Н.Н. Игнатова,*

*преподаватель*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Вопросы адаптации ребенка к дошкольной образовательной организации поднимаются и решаются уже более десятка лет. Но актуальность данного вопроса не ослабевает. Это связано со многими аспектами нашей жизни: изменился детский сад, также меняются дети и их родители.

Под адаптацией принято понимать способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды [3, с. 5]

Проблема адаптации – это проблема родителей, а не только персонала дошкольной образовательной организации. Задача родителей – правильно подготовить ребенка к поступлению в дошкольную образовательную организацию, всячески поддерживать, поощрять его в период адаптации. Задача специалистов дошкольной образовательной организации – помочь родителям адаптировать малышей. Только правильно расставленные акценты помогут решить эту трудную, злободневную задачу [3, с. 116].

Е.И. Морозова отмечала: «можно с большой долей вероятности предполагать, что этот период не проходит бесследно даже при благоприятном его окончании, а составляет след в нервно-психическом развитии ребенка» [5, с. 46].

Все более актуальной становится проблема адаптации детей раннего возраста в изменившихся условиях современного дошкольного образования с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов и появления новых форм обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Построение эффективного процесса привыкания ребенка к новым условиям во многом зависит от специально созданных в этой группе педагогических условий. Специфической чертой понятия «педагогические условия» является то, что оно содержит в себе элементы всех элементов процесса обучения и воспитания: цели, содержание, методы, формы средства.

Первое немаловажное условие успешной адаптации – согласованность действий родителей и воспитателей.

Прием детей должен быть ритмичным, скоординированным с родителями:

- заранее подготовиться к приему новеньких малышей;
- пригласить родителей на встречу с группой;
- помочь родителям спланировать свой распорядок;
- вместе с родителями рассмотреть готовность ребенка к посещению детского сада [1, с. 64].

Вторым условием успешной адаптации малышей к дошкольной образовательной организации должна быть верно сформированная система педагогических усилий, где основополагающее значение имеет способ организации деятельности детей [1, с. 57].

Существуют готовые авторские программы по подготовке ребенка к дошкольной образовательной организации. Программа А.С. Роньжиной направлена на адаптацию детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации [4, с. 7].

Одним из ведущих педагогических условий адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации является организация игровой деятельности.

По мнению Д.Б. Эльконина, в игре ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать свое место в ней [2, с. 164].

Еще одно условие успешной адаптации ребенка к дошкольной образовательной организации – правильная организация развивающей предметно-пространственной среды.

Для организации ситуативно-действенного общения очень важен подбор игрушек:

- для развития движений – мячи разных размеров, машины, коляски, шары и шарики;
- для развития предметной деятельности – пирамидки, матрёшки, кубы;
- для развития сюжетных игр – оборудование для «поездки» на различном транспорте.
- для развития речи и обогащения впечатлений – набор игрушечных животных, набор кукол, книги, картинки [2, с. 164].

Таким образом, проблеме создания педагогических условий для успешной адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации необходимо уделять особое внимание.

\*\*\*

1. Аксенова В.А. Воспитание детей раннего возраста. М.: Медицина, 2017. 52 с.
2. Бурменская Г.В. Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста : тексты и методическое пособие / ред.-сост. Г.В. Бурменская. М.: Психология, 2013.
3. Илюхина В.А. Адаптация ребенка к детскому саду // Общение, речь, эмоциональное развитие. М., 2013.

4. Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2–4-х лет в период адаптации к дошкольному учреждению. М.: Книголюб, 2003.
5. Теплюк С.Н. Улыбка малыша в период адаптации // Дошкольное воспитание. 2006. № 4.

## **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Л.А. Зубкова*

*Научный руководитель М.П. Герасимова,*

*канд. пед. наук*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж им. И.А. Куратова»*

Речь – один из первых видов деятельности, которым человек овладевает в онтогенезе. Она является ведущим средством общения. Дошкольное детство признано сензитивным периодом для речевого развития в целом. Важнейшие сферы человеческой жизни не могут обойтись без речи. Чем совершеннее человек владеет речью, тем активнее он развивается в выбранных им сферах деятельности. Все это можно отнести и к дошкольникам. Овладение речью является непременным фактором полноценного развития ребенка. Если ребенок плохо владеет речью, он не может четко и ясно выразить свою мысль, что непременно отразится на его успехах в обучении в школе.

Психологическая природа связной речи, проблемы ее становления и развития раскрываются в многочисленных психологических исследованиях ученых, а именно Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Ружской, Ф.А. Сохина, Д.Б. Эльконина и др.

Под связной речью они понимали единицу речи, составными языковыми компонентами которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя единое целое.

В методике развития речи детей дошкольного возраста существует множество средств и методов развития связной речи. Одним из таких средств является театрализованная игра. Участие детей в театрализованной игре создает благоприятные условия для развития у них коммуникативных навыков, освоения способов позитивного взаимодействия.

Связная речь – результат общего развития речи, показатель не только речевого, но и умственного развития ребенка [1, с. 142].

Характеризуя особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, следует отметить, что развитие связной речи детей 5–7 лет достигает довольно высокого уровня. Развитие навыков разговорной речи состоит в том, что дети учатся слушать и понимать речь взрослого, отвечать на его вопросы, высказываться в присутствии других детей, слушать друг друга [2, с. 117].

Следует отметить, что содержание работы по развитию связной речи у детей дошкольного возраста реализуется с использованием следующих приемов: словесных (речевой образец, повторное проговаривание, объяснение,

указания, оценка детской речи, вопрос), наглядных (показ иллюстративного материала, показ положения органов артикуляции при обучении правильному звукопроизношению), игровых (игровое сюжетно-событийное развертывание, игровые проблемно-практические ситуации, игра-драматизация с акцентом на эмоциональное переживание, имитационно-моделирующие игры, ролевые обучающие игры, дидактические игры).

Также мною была изучена методика организации театрализованной игры для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста, рассматривались разные мнения ученых о ее значении для развития ребенка: психологов Л.С. Выготского, И.Г. Вечкановой, А.Н. Леонтьева, педагогов Н.А. Ветлугиной, О.А. Карабановой, Н.Я. Михайленко и др.

Вопросами развития связной речи посредством театрализованной деятельности занимались разные исследователи.

Л.В. Артемова рассматривает театрализованную игру как художественно-творческое занятие, в котором дети становятся актерами, осваивают роли различных героев из произведений, строят диалоги между персонажами, при этом происходит самовыражение детей, эффективно развивается речь, увеличивается словарный запас, совершенствуется звуковая культура.

Методика организации театрализованной игры как средства развития связной речи описана рядом педагогов, изучение исследований которых позволило нам:

- выделить этапы подготовки к театрализованной деятельности;
- определить виды драматизации [3, с. 2].

Театрализованные игры дают возможность перейти от бессловесных этюдов к этюдам со словами, диалогу, монологу, импровизировать с элементами ржания на заданную тему, что будоражит фантазию, развивает воображение, дети учатся выражать себя в движении, свободно, не стесняясь держаться.

Таким образом, театрализованная игра является эффективным средством развития связной речи дошкольника. Участие детей в театрализованной игре создает благоприятные условия для развития у них коммуникативных навыков, освоения способов позитивного взаимодействия. В ходе игровых диалогов и монологов наиболее эффективно происходит речевое развитие ребенка. Такая деятельность позволяет развивать опыт социальных навыков и поведения, решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа, что помогает преодолевать робость, неуверенность в себе и застенчивость.

\*\*\*

1. Елкина Н.В. Психологические аспекты развития связной речи у детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1.
2. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 1979.
3. Пуйлова М.А. Роль театрализованных игр в речевом развитии дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 7.

## **ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ СВОЕЙ СЕМЬИ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И РОДИТЕЛЕЙ**

*Н.Е. Мартенс*

*Научный руководитель Н.Н. Игнатова,  
преподаватель*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Актуальность статьи определяется тем, что изучение истории своей семьи способствует воспитанию гордости за принадлежность к своему роду, своей фамилии, желанию стать продолжателем наилучших качеств своих предков.

Вопросом изучения истории своей семьи с детьми старшего дошкольного возраста в условиях взаимодействия ДОО и родителей посвящены исследования российских и зарубежных авторов, таких как С.А. Козлова, Т.Н. Доронова.

Проблема ознакомления детей дошкольного возраста с таким сложным и многосторонним явлением общественной жизни, как семья, требует строгого научного обоснования, прежде всего из-за присутствия многочисленных, зачастую противоречивых, а иногда и взаимоисключающих точек зрения на понятие сути и функций семьи, ее исторического прошлого и перспектив развития [2, с. 21].

Узнавать историю своей семьи нужно, собственно она помогает воспитать почтение к старшим и гордость за принадлежность к своему роду. Отмечается это и в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где в роли основной цели образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» выделяется положительная социализация детей на основании изучения социокультурных норм, традиций семьи, государства и общества [6].

Для организации изучения истории своей семьи с детьми старшего дошкольного возраста эффективно обращение к разнообразным художественным средствам, которые побуждают детей к деятельности творческого содержания (например, рисование на тему «Мои родители», рассказ о своей семье, изготовление подарков, сувениров и др.). Р.И. Жуковская изучала возможности сюжетно-ролевых игр в организации изучения истории своей семьи, ее членов, их взаимоотношений [1, с. 21].

Ведущие специалисты в области знакомства дошкольников с окружающим миром С.А. Козлова и другие подчеркивают необходимость воспитания с детства любви к родному дому и своей семье. До детей дошкольного возраста значимо донести саму суть понятия «семья», и поддержкой в этом служат произведения устного народного творчества, в которых опорными понятиями являются «семья», «мать», «отец», «дети», «сестра», «брат» и прочие слова, отображающие родственные отношения. При ознакомлении детей с народными сказками подчеркивается круг самых близких для ребенка

людей, открываются понятия «семья», «род». Привлечение современных художественных произведений поможет активизировать личный опыт детей с целью понимания или своего места в системе отношений [4, с. 37].

Общими усилиями детского сада и семьи можно повлиять на становление положительного образа семьи у детей дошкольного возраста. Существуют традиционные и нетрадиционные формы общения педагога с родителями дошкольников, суть которых – обогатить их педагогическими знаниями. Донести до ребенка саму сущность изучения понятия «семья» будет легче, если будет происходить сотрудничество педагогов детского сада и родителей [3, с. 72].

Поддерживать интерес к своей родословной очень важно. Прежде чем приступить к работе с детьми старшего дошкольного возраста, воспитателю нужно иметь научно обоснованные представления о том, что такое родословная, попробовать составить свою родословную. Рационально подготовить несколько консультаций для родителей, например «Как составить свою родословную», «Родословная – традиция российской культуры» и т. д., следует также предложить родителям памятку по составлению родословной. Необходимо обратить внимание родителей на то, что составление родословной служит сплочению членов семьи, формирует одобрительную эмоциональную атмосферу для нормального развития ребенка [5, с. 51].

Таким образом, только объединив усилия педагогов ДОО и родителей, о чем сегодня четко указано в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, можно реализовать любые задачи формирования представлений ребенка о своей семье, изучение ее истории.

\*\*\*

1. Вострухина Т.Н., Кондрыкинская Л.А. Знакомим с окружающим миром детей 5–7 лет. М.: ТЦ Сфера, 2016.
2. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями : пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М., 2002.
3. Евдокимова Е.В., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. Детский сад и семья. М.: Мозаика-Синтез, 2007.
4. Жуковская Р.И. и др. Родной край : пособие для воспитателей детских садов / под ред. С.А. Козловой. М.: Просвещение, 2000.
5. Турченко В.И. Современный дошкольник в мире взрослых и сверстников, или «...Племя молодое, незнакомое...» // Детский сад: теория и практика. 2011.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. // СПС «КонсультантПлюс».

## СЕНСОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ

*С.В. Михайлова*

*Научный руководитель О.И. Рочева,*

*канд. пед. наук*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический*

*колледж им. И.А. Куратова»*

Под сенсорным развитием ребёнка понимается формирование новых, не существующих у ребенка ранее сенсорных процессов и свойств (ощущений, восприятий, формирование представлений о внешних свойствах предметов).

Сенсорное воспитание – это совершенствование у детей сенсорных процессов. Сенсорное воспитание направлено на то, чтобы научить детей полно, точно и расчлененно воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения [1, с. 4].

Выдающиеся зарубежные и отечественные ученые (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец, А.П. Усова, Н.П. Сакулина и др.) считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания.

Над созданием современной системы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста работали педагоги А.П. Усова, Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, А.М. Леушина, В.И. Логинова и психологи Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер и др.

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой – имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе и для многих видов труда [2, с. 6].

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Поэтому нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Готовность ребенка к школьному обучению в значительной мере зависит от его сенсорного развития. Исследования, проведенные советскими психологами, показали, что значительная часть трудностей, возникающих перед детьми в ходе начального обучения, связана с недостаточной точностью и гибкостью восприятия. В результате возникают искажения в написании букв, в построении рисунка, неточности в изготовлении поделок на уроках ручного труда. Случается, что ребенок не может воспроизводить образцы движений на занятиях физической культурой [1, с. 3].

Большое значение в сенсорном воспитании имеет формирование у детей представлений о сенсорных эталонах – общепринятых образцах внешних свойств предметов. В качестве сенсорных эталонов цвета выступают семь цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности, в качестве эталонов

формы – геометрические фигуры, величины – метрическая система мер. Свои виды эталонов имеются в слуховом восприятии (это фонемы родного языка, звуковысотные отношения), и свои – во вкусовом, обонятельном восприятии.

Исследователи единодушны в том, что усвоение сенсорных эталонов – длительный и сложный процесс. Усвоить сенсорный эталон, пишет Л.А. Венгер, вовсе не значит научиться правильно называть то или иное свойство. Необходимо иметь четкие представления о разновидностях каждого свойства и, главное, уметь пользоваться такими представлениями для анализа и выделения свойств самых различных предметов в самых различных ситуациях [1, с. 5].

Ранний возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Сенсорное воспитание в период раннего возраста Л.А. Венгер назвал «основным видом воспитания вообще», профессор Н.М. Щелованов – «золотой порой» сенсорного воспитания.

Нами было проанализировано содержание трех комплексных и двух парциальных программ, в которых представлены задачи по сенсорному воспитанию («От рождения до школы» Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, «Истоки» Л. Парамоновой, «Радуга» Т.Н. Дороновой, С.Г. Якобсон, Е.В. Соловьевой, Т.И. Гризик, В.В. Гербовой, «Цветные ладошки» И.А. Лыковой, «Шаг в искусство» С.В. Погодиной). Их анализ позволяет отметить, что содержание сенсорного воспитания представляет собой определенный объем представлений о свойствах и качествах, отношениях предметов и явлений, которые осваиваются ребенком в раннем возрасте. Авторами отмечено: для каждой деятельности необходима способность целостного и анализирующего восприятия и представления.

С давних пор основным средством сенсорного воспитания считаются дидактические игры. На них почти полностью возлагается задача формирования сенсорики ребёнка: знакомство с формой, величиной, цветом, пространством, звуком. Система дидактических игр впервые была разработана Ф. Фребелем. В последние годы вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались и разрабатываются многими исследователями: Ф.Н. Блехер, Е.И. Радиной, Б.И. Хачапуридзе, З.М. Богуславской, А.И. Сорокиной, Е.И. Удальцовой, Л.А. Венгером и др.

В сенсорном воспитании детей раннего возраста дидактические игры и игрушки являются по существу ведущими средствами обучения.

Издавна народом придуманы специальные дидактические игрушки: пирамидки, кубики, складные стаканчики, игрушки-вкладыши, матрешки, грибочки и др. В наше время существует множество дидактических игр с нетрадиционными средствами: «Подбери прищепки по цвету», «Составь узор на рукавичке», «Собери бусы кукле», «Геометрическое лото» и др.

\*\*\*

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1988.
2. Сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста: из опыта работы / сост. Н.В. Нищева. СПб.: ООО «Издательство "ДЕТСТВО-ПРЕСС"», 2011.

## АКТУАЛЬНОСТЬ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Л.А. Карманова*

*Научный руководитель О.И. Рочева,*

*канд. пед. наук*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Под «гендером» принято понимать социальный пол человека, который формируется в процессе воспитания личности. Гендер указывает на социальный статус личности и ее социально-психологические характеристики, которые связаны с полом человека и возникают в процессе взаимодействия с другими личностями в рамках определенной культуры. В понятие «гендер» также входят психологические, культурные и социальные отличия между женщинами (девочками) и мужчинами (мальчиками) [1].

Принято считать, что гендер состоит из 3 компонентов: когнитивного или гендерного самосознания («Я знаю, что я мужчина / женщина»), эмоционального или гендерной идентичности («Я ощущаю себя мужчиной / женщиной»), поведенческого или гендерных ролей и специфики поведения («Я веду себя как мужчина / женщина»). В связи с этим Л.Г. Мухоморина определяет гендерное развитие как формирование у ребенка представления о роли мужчины и женщины, идентификацию своей принадлежности к определенному полу, как следствие и соответствующее поведение [3].

В настоящее время проблема гендерного воспитания детей стала очень актуальной. Среди причин можно отметить следующие: унификация полов, феминизация мужчин и маскулинизация женщин, притупление чувства гендерной принадлежности, рост неадекватных форм поведения среди молодежи, рост проблем, связанных с одиночеством и нестабильностью супружеских отношений.

Актуальность гендерного воспитания обуславливается и тем, что отечественная педагогика в основном ориентируется прежде всего на психологические и возрастные особенности ребенка. Система дошкольного воспитания сильно феминизирована. Даже дома значительная часть детей растет в неполных семьях. Такая ситуация имеет очень негативное влияние, особенно для мальчиков.

В результате психолого-педагогических исследований установлено, что именно в период дошкольного детства происходит принятие детьми гендерной роли. Уже в три года ребёнок начинает понимать, что он либо девочка, либо мальчик. По мнению учёных, именно этот возрастной период наиболее благоприятен для начала работы по формированию гендерных установок у детей, поэтому так важно начинать работу по гендерному воспитанию уже в дошкольном возрасте. В.С. Мухина утверждает, что в период дошкольного возраста взрослые начинают сознательно или бессознательно обучать ребенка половой роли в соответствии с общепринятыми стереотипами, ориентируя его в том, что значит быть мальчиком или девочкой. Мальчикам обычно раз-

решают больше проявлять агрессивность, поощряют физическую активность, инициативность. От девочек ожидают душевности, чувствительности и эмоциональности. В семье ребенка изо дня в день ориентируют на ценности его пола. Кроме того, стереотипы мужского и женского поведения входят в психологию ребенка через непосредственное наблюдение поведения мужчин и женщин. Каждый из родителей несет ценностные ориентации своего пола: такие признаки, как душевность, чувствительность, эмоциональность, больше присущи женщине; смелость, решительность, самообладание – признаки мужественности.

Е.В. Мигунова считает, что в дошкольном возрасте ребенок обнаруживает внешние различия мужчин и женщин в одежде и манере себя вести. Дети подражают всему: формам поведения, которые являются полезными и приемлемыми для окружающих, стереотипными формами поведения взрослых, являющимися вредной социальной привычкой (брань, курение и др.). Так, мальчики, хотя и не используют эти «символы мужественности» в своей практике, но уже вносят их в сюжетные игры [2].

Проблема гендерной идентичности является одной из важнейших проблем в психологии. Без ее решения невозможно разрабатывать методы дифференцированного подхода к воспитанию детей разного пола, для формирования у них мужественности и женственности.

И.С. Кон утверждает, что даже вполне нормальное биологическое развитие само по себе, без создания соответствующих условий не делает человека мужчиной или женщиной в социальном плане. Поздним отрицательным результатом игнорирования этой стороны воспитания является неумение выполнять соответствующие полу социальные роли [1].

Большой вклад в развитие современной отечественной психологии и педагогики полового воспитания внесли исследования Т.М. Афанасьевой, И.В. Дубровиной, Д.В. Колесова, В.С. Мухиной, А.Г. Хрипковой, Н.В. Плисенко, Т.И. Юферовой, И.С. Кона, В.И. Кагана, Т.А. Репиной, О.В. Прозументик и др.

Значимость выбранной темы обуславливается ещё и тем, что цели, методы и подходы воспитания мальчиков и девочек должны быть различными. Биологические половые различия несут с собой различные эмоциональные, познавательные и личностные характеристики. Отсюда и возникает необходимость дифференцированного подхода в воспитании мальчиков и девочек с первых дней жизни.

\*\*\*

1. Кон И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей. М.: Педагогика, 2014.
2. Мигунова Е. В. Программа полоролевого воспитания детей старшего дошкольного возраста. Мальчики и девочки // Дошкольное образование. СПб.: Питер, 2013.

## РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Х.А. Осипова*

*Научный руководитель О.И. Рочева,*

*канд. пед. наук*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический*

*колледж им. И.А. Куратова»*

Проблема развития мелкой моторики и координации движений пальцев рук, повышения эффективности комплексной медико-психолого-педагогической работы по развитию мелкой моторики и координации движений пальцев рук детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности на протяжении всех веков.

Мелкая моторика – это совокупность 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 (Р.С. Буре) [1, с. 8].

Развитие мелкой моторики играет важную роль в овладении письмом, что является сложнейшим психомоторным навыком, успешное становление которого опирается на согласованное взаимодействие всех уровней организации движений, как правило, уже достигших необходимого развития к началу младшего школьного возраста.

С процессом развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста связан процесс развития речи, возникновения и формирования у них мышления. Проведенные Р.С. Буре, М.М. Кольцовой, Л.Ф. Фоминой исследования показали, что степень развития движений пальцев совпадает со степенью развития речи у детей.

В.А. Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев, от них, 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 (ручкой, карандашом), тем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума, чем больше мастерства в детской руке, тем ребёнок умнее.

Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова, М.Ю. Кистяковская показали, что овладение относительно тонкими действиями рук приходит в процессе развития зрения, осязания, развития кинестетического чувства – положения и перемещения тела в пространстве. Вид предмета – это стимул движения рук по направлению к нему. Организованные действия рук формируются у ребенка постепенно на протяжении уже первого полугодия его жизни. Пальцы, сжатые в кулак, распрямляются. Начинают выполнять особые движения захватывания предметов. Рука начинает действовать как специфический человеческий орган [4, с. 16].

На более поздних этапах онтогенеза формирование движений продолжается, но идет опосредованно, под влиянием второй сигнальной системы.

Двигательная функция – ведущая с рождения. Анатомически незрелые нервные волокна меняют свою структуру, развиваются и созревают благодаря нервным импульсам, которые проходят по ним во время движения. Следовательно, движения обеспечивают ребенку анатомическую зрелость нервной системы, что, в свою очередь, является необходимым условием полноценного развития.

Таким образом, сущность развития моторики в онтогенезе заключается не только в биологически обусловленном дозревании морфологических структур, но и в накоплении на их основе и с их помощью индивидуального двигательного опыта человека. В течение всей жизни индивид продолжает пополнять этот психомоторный опыт, приобретать новые навыки, умения и координационные комбинации.

В настоящее время различными исследователями разработаны методы и приемы развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста: массаж; игры с пальчиками, мелкими предметами, конструктором, кубиками, песком, водой; собирание пирамидок, матрешек, мозаик; нанизывание колец на тесьму; работа с пособиями по застегиванию молний, пуговиц, кнопок, крючков, замков разной величины, палочками, бумагой; сортировка монет; переборка крупы; шнуровка на специальных рамках, ботинок; завязывание узлов на толстой веревке, на шнурке, нитке; наматывание тонкой проволоки в цветной обмотке на катушку, на собственный палец; закручивание шурупов, гаек; рисование, штриховка, графические диктанты, письмо элементов букв; лепка (из глины, пластилина, теста) разными способами – конструктивным (образ создаётся из отдельных частей), скульптурным (из целого куска), комбинированным; воспроизведение движениями (хлопками, постукиванием по столу и т. д.) определенного ритмического рисунка, физические упражнения (висы и лазание) и т.д. [3, с. 5].

Работы отечественных и зарубежных специалистов свидетельствуют о том, что перечисленные методы и приёмы выполняют ещё и терапевтическую функцию: отвлекают детей от грустных, печальных событий, снимают нервное напряжение, вызывают радостное приподнятое настроение, успокаивает, создает обстановку эмоционального благополучия [2].

\*\*\*

1. Буре Р. С. Готовим детей к школе. М.: Просвещение, 2015.
2. Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. М.: Просвещение, 2009.
3. Лопухина И.С. Логопедия – речь, ритм, движение // Карапуз. 2013. № 5.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология. М.: Просвещение, 2012.

## РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК

*Т.А. Уляшева*

*Научный руководитель О.И. Рочева,*

*канд. пед. наук*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический*

*колледж им. И.А. Куратова»*

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий человека, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног [3, с. 20].

В настоящее время обычными стали ситуации, когда к первому классу рука ребёнка не подготовлена или недостаточно подготовлена к тому, чтобы в течение учебного дня успешно справляться с объёмом письменных заданий учителя.

Шнурки и застёжки, которые ребенок должен был каждый день застёгивать и завязывать раньше, сменились удобными липучками. В итоге пострадало развитие мелкой моторики рук у детей.

Исследователями в области физиологии И.П. Павловым, А.А. Ухтомским, В.П. Бехтеревым, А.Н. Соколовым и др. доказано, что около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Именно величина проекции кисти руки и ее близость к моторной зоне позволили ученым рассматривать кисть руки как орган речи, такой же, как артикуляционный аппарат. Эту мысль подтверждают слова В.А. Сухомлинского о том, что ум ребенка находится на кончиках его пальцев, И.П. Павлова о том, что руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга. Следовательно, начало развитию мышления дает рука.

В педагогической литературе проблеме подготовки руки к письму уделяли особое внимание Н.А. Бренштейн, М.М. Кольцова, А.Н. Леонтьева, А.В. Антонова, М.И. Аксенова, О.С. Бот, И.К. Шилкова, А.С. Большев, Ю.Р. Силкин, Л.В. Филиппова, О.Ю. Узорова, С.Е. Гаврилина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербинина и др. Их исследования привели к выводу: приёмы работы с детьми могут быть самыми разнообразными. Важно, чтобы вовлекалось в движение больше пальцев и чтобы эти движения были достаточно энергичными. Например: различные игры с пальчиками, где необходимо выполнять те или иные движения в определенной последовательности; игры с мелкими предметами, которые неудобно брать в ручку; игры, где требуется что-то брать или вытаскивать, сжимать – разжимать, выливать – наливать, насыпать – высыпать, проталкивать в отверстия и т. д.; застёгивание и расстёгивание молний, пуговиц, одевание и раздевание. Детям 5-летнего возраста доступно плетение из бумаги и тесьмы, работа с ножницами по вырезыванию фигурок, шитьё [4, с. 8].

Для развития мелкой моторики рук наряду с традиционными методами и приемами авторы предлагают и нетрадиционные. Это такие виды нетради-

ционных техник лепки, как тестопластика, пластилинография, процарапывание, отпечатки с поверхности, работа с шаблоном, контур, мозаика, барельеф [1, с. 66], [2, с. 64]; виды нетрадиционных техник аппликации: обрывная аппликация, мозаика, квиллинг, торцевание, оригами, аппликация из салфеток, ткани, крупы, соломы, поролона, песка или соли и др. [3, с. 4]; виды нетрадиционных техник рисования: рисование ладошкой, оттиск поролоном, набрызг, штампы, отпечатки листьев, свечка-акварель, выдувание, кляксография и др. [5, с. 65].

К нетрадиционным относятся: игры и упражнения с использованием «сухого» бассейна, природного материала (шишек, орехов, круп, семян растений, песка, камней), массаж с помощью мячика Су-джок, аппликатора Кузнецова или игольчатых ковриков Ляпко; применение различных бытовых предметов (прищепок, решеток, щеток, расчесок, бигудей, карандашей, резинок для волос и др.).

Эффективным средством для развития мелких мышц кистей рук являются бусы, пуговицы, прищепки, резинки, пробки. При помощи нитки и иголки можно сделать бусы из рябины, мелких макарон, шариков фольги или настоящих бусин. Можно предложить детям перебирать бусы, считать количество бус, нанизывать бусинки на нитку, опускать в коробочку с маленьким отверстием и т. д.

Можно использовать прищепки, прикрепляя их к любым предметам, к натянутой веревке, к фигуркам из картона (иголки к ежику, лучики к солнцу) и т. д. Можно надеть резинки для волос на руку, сделанную в виде ладошки из фанеры, сделать геометрическую фигуру, натягивая резинки на гвоздики, прибитые к фанере.

С помощью пробок, положенных резьбой вверх, указательным и средним пальцами «ходить» одной, двумя руками одновременно. Составлять картины из разноцветных пробок. Закручивать их по схеме.

Можно подбирать пуговицы разного цвета и размера, выкладывать рисунок из пуговичной мозаики. На ощупь доставать пуговички из волшебного мешочка.

Работа с соленым тестом приносит огромное удовольствие детям. Тесто можно рвать, тянуть, мять – полный набор тактильных ощущений! На нем остаются замечательные отпечатки от любых предметов. Оно обладает целым рядом преимуществ: не оставляет следов и легко отмывается, безопасно для детей. Забавные композиции, сделанные своими руками, могут стать прекрасными подарками.

\*\*\*

1. Лобанова Н.Н. Влияние мелкой моторики рук на развитие речи детей // Молодой ученый. 2014. № 20. С. 595–596.
2. Микляева Н.В. Традиционные и нетрадиционные техники аппликации как синтез классики и инноваций в дошкольном образовании // Дошкольное воспитание. 2017. № 5. С. 64–69.
3. Рузанова, Ю.В. Развитие моторики рук у дошкольников в нетрадиционной изобразительной деятельности: техники выполнения работ, планирование, упражнения для физкультминуток. СПб.: КАРО, 2007.

4. Узорова О.В. Игры с пальчиками: метод. пособие. М.: АСТ: Астрель, 2006.
5. Цквинтария Т.А. Нетрадиционные техники рисования: интегрированные занятия в ДОУ. М.: Сфера, 2011.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР В.В. ВОСКОБОВИЧА**

*О.В. Казакова*

*Научный руководитель О.И. Рочева,*

*канд. пед. наук*

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический  
колледж им. И.А. Куратова»*

Современные дети живут и развиваются в эпоху компьютерных технологий, и их математическое развитие не может сводиться только к обучению конкретным умениям: счету, вычислению, измерению. Важно развивать у ребенка-дошкольника умение логически мыслить, анализировать и синтезировать информацию, обобщать, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями, строить индуктивные и дедуктивные умозаключения. Владение такими логическими операциями, умениями и навыками, способностью «действовать в уме» в дошкольном периоде будет служить фундаментом для получения знаний и развития способностей в школьный период, что важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка.

Изучением особенностей формирования логического мышления и разработкой методик обучения логическим приемам у дошкольников занимались Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Л.Ф. Тихомирова, Б.И. Никитин, Л.Я. Береславский, З.А. Михайлова, А.А. Столяр, А.В. Белошистая, Н.Н. Поддьяков, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Ж. Пиаже, З. Дьенеш, А.З. Зак, В.В. Воскобович и др.

Одним из средств, способствующих развитию логического мышления, является занимательный математический материал: дидактические, логико-математические игры, математические развлечения. Среди многообразия занимательного материала наиболее эффективными и нестандартными являются развивающие игры В.В. Воскобовича.

Вячеслав Вадимович Воскобович – инженер-физик по образованию. Автор более 50 развивающих игр и пособий для развития умственных и творческих способностей ребенка. Соавтор игровой технологии «Сказочные лабиринты игры».

Основные принципы игр В.В. Воскобовича – интерес (игра и сказка – игровое обучение) – познание (интеллект – развитие психических процессов) – творчество (раннее творческое развитие) – становятся максимально действенными, так как игра обращается непосредственно к ребенку добрым,

самобытным, веселым и грустным языком сказки, интриги, забавного персонажа или приглашения к приключениям малыша к мышлению и творчеству [1, с. 34].

Технология «Сказочные лабиринты игры» – интеллектуальные разноплановые задачи, вопросы, упражнения направлены на использование различных видов мышления – наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического [2, с. 12].

К развивающим играм разработано методическое сопровождение в виде сказок Фиолетового леса. Фиолетовый лес представляет собой сказочное пространство, в котором каждая игра имеет свою область и своего героя. Например, «Волшебная восьмерка» – это арена Цифроцирка и фокусник Филимон Коттерфильд. «Кораблики ”Плюх-Плюх”» с Капитаном Гусем и Лягушками-матросами. «Чудо-соты» – это Чудо-острова, Пчелка Жужа и ее друзья, «Геоконт» – Чудесная Поляна Золотых Плодов и умудренный Паук Юк с внучатами.

Благодаря развивающим играм В.В. Воскобовича у детей развивается понимание сути поставленных задач, умение анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать. Например, в непосредственной образовательной деятельности детей 4–5 лет по формированию математических представлений с использованием развивающей игры «Кораблик ”Плюх-Плюх”» развиваются математические представления (счет: «сколько флажков на корабле»), пространственные представления («поверни все флажки направо»), умение определять размер предметов и сравнивать их («мачта кораблика высокая, чуть ниже, средняя, еще ниже», «покажи все мачты выше средней»), формируется умение отвечать на вопросы педагога, развиваются такие логические приемы, как классификация и обобщение. Обобщение как результат своей деятельности, например классификации: «все эти предметы – большие, а эти все – маленькие» и т. д.

Таким образом, развивающие игры и пособия В.В. Воскобовича создают условия для развития логической сферы у детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Развиваются такие мыслительные операции, как анализ и синтез, обобщение, классификация, абстрагирование. Формируются умения проследивать, понимать причинно-следственные связи и на их основе делать простейшие умозаключения. Укрепляют интерес к играм, требующих умственного напряжения, интеллектуального усилия, желания и потребность узнавать новое. Воспитываются навыки контроля и самоконтроля.

\*\*\*

1. Развивающие игры В.В. Воскобовича в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (23 ноября 2013 г., Хабаровск) / под ред. Л.С. Вакуленко, В.В. Воскобовича. СПб.: Свое издательство, 2014.

2. Харько Т.Г., Воскобович В.В. Сказочные лабиринты игры: Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста 3–7 лет. СПб.: Свое издательство, 2007.

**СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМЫ  
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»**

**КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ  
ОБЩЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ.**

*В.А. Мальцева,  
канд. филол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Умение осуществлять коммуникацию является одной из универсальных технологий, которой должен владеть любой специалист. Глобальные цели общения состоят в том, чтобы сообщить информацию (что редко встречается в чистом виде), извлечь информацию (происходит сложный многоступенчатый процесс понимания), достичь перлокутивного эффекта (т. е. некоторого события, являющегося результатом коммуникативного взаимодействия) [3, с. 6]. Цели общения, как правило, не осознаются, не оговариваются, не формулируются.

Стоит отметить, что коммуникация – это сложный интерпретативный процесс, при котором значения языковых единиц не передаются «отправителем» «получателю», они создаются слушающим на основе учета ситуации, в которой осуществляется коммуникация. Базу для взаимопонимания составляет соотнесение индивидуальных картин мира, и системно-языковое значение должно быть преломлено через призму индивидуального опыта [4, с. 232]. Говоря с людьми, мы выбираем из обширного инвентаря (или поля) возможных средств речевой и неречевой коммуникации те, которые нам кажутся наиболее подходящими для выражения наших мыслей в данной ситуации.

В процессе общения реальную речевую среду формируют оба участника диалога: реплика (серия реплик, текст, коммуникативное поведение) отправителя вызывает определенный отзыв в поведении адресата, ожидание и наблюдение которого корректирует коммуникативное поведение отправителя. А значит, в рамках модели коммуникативного процесса следует говорить не столько о речевом воздействии на адресата (однаправленность и однократность), сколько о речевом взаимодействии (взаимонаправленность и повторяемость), которое и является «основной реальностью языка» (как писал М.М. Бахтин). По Бахтину, «каждое высказывание внутренне диалогично: оно не только выражает определенную авторскую позицию, передает определенное предметное содержание, но и всегда отвечает на предшествующий контекст и предвосхищает ответную реакцию» [1, с. 271].

Например, в педагогической деятельности отправителем сообщения является прежде всего педагог, получателем – студент. При этом педагогу важно учитывать тот фактор, что он ведет именно диалог.

Как отмечают И.М. Дзялошинский и М.А. Пильгун, существует три варианта участия в диалоге. Во-первых, это монологический диалог (тот слу-

чай, когда один из участников коммуникации считает свою позицию единственно верной и достойной распространения и не считается с правом и правдой других) – неэффективный вариант диалога. Второй вариант – диалогический монолог – эффективнее по своей природе уже потому, что в таком случае открыто признается не только наличие «оппонентов», но и их право на участие в принятии социальных решений. Предпочтительнее третий вариант – так называемый «открытый диалог», который предполагает максимально полное и честное изложение своих взглядов и предложений, соответствующую аргументацию в надежде на встречную открытость и спор с «открытым забралом» [2, с. 49].

В основе коммуникативного поведения должны лежать определенные речевые стратегии, выбранные с учетом целей общения и фактора адресата, а стратегический замысел говорящего определяет выбор приемов его реализации – речевых тактик.

Речевая стратегия связана и с планированием речевого поведения. Большую роль в этом процессе играют личностные качества субъектов речи. Обдумывая предстоящую коммуникацию, будущие речевые партнеры принимают решение об использовании тех или иных речевых действий, а также их последовательности.

На выбор речевых тактик влияют и тип личности говорящего, и типы собеседников, и ситуации, в которых проходит общение, и временной регламент, и многое другое. К примеру, знание стилей и норм русского литературного языка, успешное владение их средствами помогает человеку комфортно чувствовать себя в различных ситуациях общения. В работе с классифицированными речевыми приемами, функционально и стилистически обоснованными, упор делается на изучение логической последовательности и системе аргументации с использованием не только самого текста, но и составляющих его элементов. Результатом изучения логических аспектов коммуникации становится подготовка текста собственного публичного выступления и представление его перед аудиторией.

Таким образом, обучение вопросам речевого воздействия имеет ярко выраженную диалогическую форму и рассчитано на взаимодействие студентов друг с другом и педагогом. Говорящему необходимо побудить слушающих к определенным действиям, для слушающих важно понимание, осознание доводимых до них аргументов и формулирование ответного высказывания. Освоение технологии общения и, как следствие, технологизация процесса коммуникации позволяют участникам коммуникации отвлечься от формы общения и сосредоточиться на решении творческих задач, достижении целей обучения и воспитания.

\*\*\*

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. Технология диалога в современном медиапространстве: анализ и перспективы // Вопросы теории и практики журналистики. 2014. № 5. С. 42–54.
3. Зазыкин В.Г., Зазыкина Е.В., Мельников А.П. Психология рекламы и рекламной деятельности. М.: Интелбук, ЭЛИТ, 2009. 224 с.

4. Залевская А.А. Значение слова и возможности его описания // Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/2\\_1.htm](http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/2_1.htm)

## **КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

*Е.А. Петрова,  
учитель русского языка и литературы  
г. Воркута, МОУ «СОШ № 40 с УИОП»,*

*Всегда помни, есть что-то,  
до чего ты еще не дорос.  
Д.С. Лихачев*

Быть учителем – ответственно. Быть учителем литературы – ответственно вдвойне. Почему? Потому что литература – это не просто вид искусства или школьный предмет.

Русская литература всегда была носителем и хранителем великих гуманистических идей. И лучшие русские писатели стояли за эти идеи насмерть. Они чувствовали огромную ответственность за судьбы и за дела своих читателей. Поэтому произведения русской классики не только развивают ум, но и обогащают душу.

Но как донести эти истины до сердца каждого ребенка? Ведь очень часто все наши красивые слова о роли литературы в жизни человека остаются всего лишь словами, а дети наши читают низкосортные журналы, смотрят бессмысленные фильмы, отвыкают думать и вместе с тем сострадать, бескорыстно любить.

Часто задумываюсь над тем, с какими чувствами они идут к нам на уроки. Что ими движет? Возможно, идут лишь потому, что необходимо получить образование. Ведь образование – это залог будущего благополучия. Современное общество ориентирует молодых людей на материальные, а не на духовные ценности [2, с. 25]. Вот и уроки наши становятся всего лишь трудной, но необходимой ступенькой к достижению пресловутого материального благополучия.

Все это правильно. Но только что же такое урок на самом деле? Чего ждут от нас дети на учебных занятиях? Общения? Информации? Оценки?

Все зависит только от нас. Если настоящий писатель в ответе за своих читателей, то настоящий учитель в ответе за своего ученика.

Быть профессионалом своего дела очень важно. Но этого слишком мало в нашей работе. Это все равно, что в совершенстве овладеть техникой стихосложения и складывать слова в стихи. Возможно, такие стихи будут ритмичными и правильными, но их никто не будет читать, так как в них не будет души.

Дети очень чутко реагируют на нашу фальшь, равнодушие, неискренность. А эти чувства дают о себе знать, когда мы преподносим свои речи как неоспоримую истину. Не надо бояться признаваться детям в том, что сам порой не знаешь, как отнестись к поступку того или иного литературного героя, что сам часто оказывается в жизненном тупике. Не надо бояться признаваться в том, что сам не до конца еще понял то или иное произведение и не смог найти ответа на многие вопросы.

Только искренность учителя, стремление к сотрудничеству заставит детей быть в постоянном поиске, заставит другими глазами посмотреть на книгу, увидеть в ней нашу сложную, многоликую, многоголосую жизнь, посмотреть на писателя как на мудрого друга, который готов поделиться опытом, предостеречь от ошибок. Общение предполагает целенаправленное воздействие одного участника на другого с достаточно четким представлением желаемого результата [1].

Большинство юношей и девушек начинают жизнь не с познания своих сил и возможностей, а с познания того, что легче, проще, что больше доставляет удовольствий, сиюминутных радостей. Но вот приходит в их жизнь беда, и они легко ломаются, поддаются своим слабостям, сбиваются с пути, превращаются в иждивенцев у государства, у своих родных и близких. Происходит это потому, что у многих молодых людей нет житейского опыта, житейской мудрости, нет умения противостоять нахлынувшим испытаниям. И здесь бессильны все наши нотации – они только раздражают, вредят. Готовые истины не возымеют успеха, если ребенок не придет к ним сам.

Но вы можете дать ребенку возможность прожить вместе с героем произведения целую жизнь.

Никогда не забуду урок в 9-м классе, на котором мы вместе с ребятами читали книгу Михаила Шолохова «Судьба человека». Просто читали. Иногда останавливались, думали, беседовали. Не было никакого строгого опроса. Все было просто и понятно. Так задумывался урок.

А после урока ко мне подошел ученик и сказал: «Вы знаете, а ведь наши проблемы – ерунда по сравнению с тем, что людям иногда приходится пережить. А мы, чуть что, сразу руки опускаем».

И мне показалось, что книга изменила что-то в душе этого ребенка, открыла для него что-то новое. И в этом есть огромная заслуга и мудрость художественного слова.

Задача настоящего учителя – донести смысл этой мудрости до своих учеников. «Если книга не породила у вас ни одной самостоятельной мысли, – говорил Д.С. Лихачев, – значит, она прочитана напрасно». А ведь наша жизнь так быстротечна! Стоит ли напрасно растрачивать ее драгоценные минуты, читая бестолковую развлекательную литературу, играя в бесконечные компьютерные игры, пустословя по телефону? Ведь в это время можно совершать удивительные открытия, путешествовать во времени и в пространстве, проживать целые жизни – стоит лишь взять в руки хорошую книгу.

Именно эту простую истину я и стремлюсь открывать своим ученикам на уроках литературы.

\*\*\*

1. Рыжковская Т.Л. Основы психологии и педагогики. Минск, 2010 [Электронный ресурс]/ URL: <https://psyera.ru/vidy-obshcheniya-1192.htm>
2. Юдина Н.П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации. М., 2001. 83 с.

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ТЕМЕ «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ»**

*А.А. Скрипкина  
Научный руководитель С.Н. Терентьева,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В связи с введением федеральных образовательных стандартов начального общего образования к освоению детьми знаний и умений стали предъявляться иные требования.

А.К. Колеченко рассматривает предметные умения как умственные или физические действия, которые должны освоить учащиеся при изучении определенных предметов [1].

В толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова одно из значений слова «условие» – это то, что делает возможным что-нибудь другое [7, с. 990]. Понятие «формировать» определяется как организовывать, составлять, создавать [2, с. 1103].

Исходя из определений можно сказать, что условия формирования – это то, что делает возможным организацию чего-то. В нашем случае – это то, что делает возможным организацию учебного процесса для усвоения детьми предметных умений по теме «Имя прилагательное».

Постараемся понять, что же это самое «то», что нам помогает в образовательной деятельности при изучении интересующей нас темы?

Изучив литературу по методике преподавания русского языка, мы выделили некоторые из условий:

1. Использование наглядных средств при изучении темы.
2. Использование упражнений для закрепления изученного материала.
3. Использование творческих заданий для закрепления пройденного материала.
4. Использование алгоритмов и памяток в изучении темы (морфологический разбор имени прилагательного).

Был проведен анализ линии УМК Л.Я. Желтовской, О.Б. Калининой «Русский язык (1–4)» на наличие заданий, формируемых предметные умения по теме «Имя прилагательное», согласно планируемому результатам. После анализа был сделан вывод: реализуются еще два условия, а именно: изучение темы с использованием принципа доступности (от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному) и выполнение заданий с переходом от частного к общему (комплексному).

По завершении рассмотрения теоретической части и выявления условий формирования предметных умений по теме «Имя прилагательное» можно выделить практические методы исследования и провести его для получения информации об уровне сформированности предметных умений у младших школьников по теме «Имя прилагательное».

За основу были взяты планируемые предметные результаты, разработанные Т.М. Андриановой, Л.Я. Желтовской, В.А. Илюхиной, О.Б. Калининой в рабочей программе «Русский язык 1–4 классы» образовательной системы «Планета знаний» раздела «Морфология» по теме «Имя прилагательное».

На основе требований Программы были определены критерии и показатели сформированности предметных умений по теме «Имя прилагательное». Согласно этим критериям для диагностики был составлен тест из 8 вопросов.

Критериями оценивания являются:

1 балл – правильно выполненное задание;

0,5 баллов – допущены ошибки, несамостоятельное выполнение задания;

0 баллов – задание не выполнено совсем.

На основе критериев и показателей нами были определены уровни сформированности предметных умений:

Высокий: 8 – 6 баллов.

Средний: 5,5 – 3 балла.

Низкий: 2,5 – 0 баллов.

Было проведено тестирование на выявление уровня сформированности предметных умений по теме «Имя прилагательное», состоящее из 8 вопросов, в 4 классе общеобразовательной школы. В тестировании участвовала группа детей из 18 человек. Тестирование проходило в течение 40 минут.

После проведения диагностики нами были получены следующие результаты:

- высоким уровнем сформированности предметных умений по теме «Имя прилагательное» обладают 72,2 % учащихся (13 чел.);
- средним уровнем обладают 22,2 % учащихся (4 чел.);
- низким – 5,6 % учащихся (1 чел.).

В заключении отметим, что, рассмотрев теоретическую и методическую литературу, мы выявили условия, необходимые при изучении темы «Имя прилагательное» для формирования предметных умений. Анализ линии УМК «Русский язык 1–4 классы» образовательной системы «Планета знаний» с точки зрения направленности на формирование предметных умений по теме «Имя прилагательное» показал, что реализуются еще два условия, из представленных нами, а именно: изучение темы, с использованием принципа доступности (от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному) и выполнение заданий с переходом от частного к общему (комплексному).

\*\*\*

1. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей. 2002. 368 с. URL <https://www.psyoffice.ru/6-1011-predmetnye-znaniya-umeniya-navyki.htm> (дата обращения: 23.12.2017).

2. Толковый словарь русского языка. Том IV / под редакцией Д.Н. Ушакова. М.: «Издательство Астрель», 2000. 752 с.

## К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

*Т.И. Прокушева,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Этнокультурное образование учащихся младших школьников как дисциплина предназначается для студентов института «Педагогика и психология» в Республике Коми. Основное ее назначение привести в систему имеющиеся знания и представления о традиционной культуре титульной нации, проживающей на территории республики, и создать более полную картину этнической культуры, связанную с условиями проживания, строительством взаимоотношений с соседними народами и культурами.

Коми-зыряне относятся к многочисленной финно-угорской группе народов, населяющих Россию и восточные районы Европы (коми-пермяки, удмурты, марийцы, мордва, ханты, манси, карелы, саамы, воль, вепсы, ижора, эстонцы, финны, венгры). У большинства данных народностей до сих пор обнаруживаются значительные сходства в языковой системе, а возможно, и в других реалиях: фольклор, традиционная и бытовая культура, семья.

Финно-угорский пранарод, как общность возник около 6–8 тыс. лет назад и в значительной степени сформировался в таежных областях северо-восточной Европы. Колыбелью этих народов были лес и богатые водными запасами равнинные пространства Европейского Севера. Эта природная среда и была условием проживания прафинно-угров, в том числе коми-зырян, территория проживания которых на сегодняшний день наиболее приближена к тем, в которых формировалась данная культура. Реки, озера были богаты рыбой, лес кормил, обогревал, давал жильё, одежду. В результате миграционных процессов в общении с другими народами и культурами повышался экономический, хозяйственно-бытовой уклад жизни, возрастала численность народа.

Около 2,5–3 тыс. лет назад пермские народности (коми-зыряне, коми-пермяки, удмурты) проживали гораздо южнее, в районе реки Камы. Однако охотники и рыболовы по природе с ростом численности народа всё более стали нуждаться в расширении рыболовных и охотничьих угодий (чӧс туй), поэтому последовало продвижение коми на Север. Условия жизни на Севере были суровыми, однако охотничьих и рыболовных угодий было достаточно.

Первые упоминания о коми относятся к IX в. в скандинавских письменных источниках под названием «Биармия», под которой подразумеваются финно-угорские народы, в том числе и предки коми. В арабских источниках, относящихся к X веку, говорится о народе Вису, земля которых изобилует снегами и роскошными мехами, в том числе соболиными. В древнерусских летописях первые упоминания о Перми Вычегодской относятся к XI веку [6].

Народ коми в основном расселялся по берегам рек, возле озер, где были запасы воды, рыбы и лес. Расселялись небольшими колониями от трёх до десятка домов, чаще всего по принципу родства. В каждой деревеньке выде-

лялся или избирался лидер, способный помогать в решении возникающих проблем. Охотники и рыболовы, коми жили в основном за счет леса и богатств, получаемых из рек, озёр, болот. Язычники по природе, они свято чтит законы природы, бережно относились ко всему, что давала природа, неукоснительно выполняли законы взаимоотношений человека с дикой природой и обществом. Отношения с природой строили по закону: «Бери сколько хочешь, но не больше».

Основным источником пропитания была рыба, хлеб, грибы, лесные ягоды, скромный набор овощей: как репа, горох, капуста, брюква, дичь, живность из леса, продукты небогатого домашнего скотоводства.

Традиционная культура типична для народов Европейского Севера России («Энциклопедия Коми»). С начала 11 тысячелетия распространялось земледелие, первоначально подсечно-огневое. Участки на подсеках (тыла) обрабатывались ручным орудием типа мотыги. С XII в. стали использовать соху (гөр). Выращивали в основном ячмень, а также рожь, на юге – овёс, из технических культур – коноплю и лён [6]. С XIX в. начали выращивать картофель. Почвы были малоплодородны, преимущественно глиняно-песчаные, с преобладанием в одном месте глины, в другом – песка, чернозёма не было. Земледелие у зырян не процветало, труды не вознаграждались успехом. Недостаток ощущали в хлебе почти постоянный, неурожаи бывали по 5–6 лет кряду [1]. Разводили крупный рогатый скот, овец и лошадей, лучшими считались печорские коровы и низкорослые шерстистые лошади. Скот выпасали от 4–5 до 3 месяцев в году, пастьба была вольная, без пастухов.

Со студентами мы более всего знакомимся с культурой и традиционным бытом народа XIX в. В XIX в. коми входила в составы Вологодской и Архангельской губерний. Сыктывдин (нынешний Сыктывкар) являлся городом, всё остальное население коми проживало в сельской местности и являлись крестьянами, занимающимися сельским хозяйством и охотой. Местами в небольших объёмах велись небольшие разработки поваренной соли (Серёгово), литьё чугуна (с. Ньючим, с. Кажым), добыча железной руды (с. Визинга, с. Корткерос), точильного камня, сплав по рекам товаров и некоторые другие виды небольших производств. Развивалась торговля, росло число купцов и их влияние на рост производства товаров. В городе шло строительство деревянных и кирпичных зданий для купечества, административного использования, велось строительство дорог. Молодёжь служила в армии.

Традиционно-бытовой уклад жизни крестьян. Крестьянская семья состояла из 2–3 поколений по мужской линии, хозяином семьи был старший по возрасту мужчина, т. е. он являлся мужем хозяйки дома, отцом по отношению к сыну и дедом для внуков. Социальные и функциональные роли по отношению всех членов семьи друг к другу, по ведению хозяйства определялись как национальными, так и традиционными обычаями народа. Для молодой семьи старались помочь построить новый дом.

Крестьянское подворье состояло из жилого дома (иногда зимней и летней части), в котором отдельное место отводилось скотине (карта), фуражу. Неизменными были баня, сарай для дров и сельскохозяйственных инстру-

ментов, телеги, саней. Обязательным был колодец, небольшой земельный участок, амбар, погреб. Крестьянская семья содержала, как правило, 1–3 коровы, бычка, лошадь, овец, редко свинью. Кур крестьяне не держали.

В семье растили от 6 до 12 детей. Многодетная семья была нормой. Детей с самого раннего возраста приучали помогать родителям, старшим в доме, приобщали к труду, выполнению посильных трудовых обязанностей. Девочки с шести лет имели свои детские прялки и пряли лён, шерсть, мальчики ухаживали за домашними животными, помогали отцу, деду, с 12 лет их брали в лес на охоту. В этнографическом отделе Коми республиканского музея проводятся экскурсии по традиционной культуре коми.

Традиционная культура оленеводов. Ижемские коми живут на самом Севере, погодно-климатические условия там значительно отличаются от других районов проживания коми. Летом солнце почти не заходит, ночи не бывает, светло, как днем. Для ночного сна окна занавешиваются плотными толстыми тканями. В холодных водах Севера обитают жирные сорта рыбы: сёмга, пелядь, нельма, муксун, корюшка.

Ижемцы ещё в XVI–XVII вв. заимствовали у хантов и манси оленеводство и его культуру. Многие семьи приучились вместе с оленеводческими стадами кочевать и жить в тундре, где олени добывают себе корм (ягель) под снегом. Оленьи стада находятся в постоянном движении по пути поиска новых мест для питания.

Люди приспособились к кочевому образу жизни, живут в чумах, в течение столетий умело задуманных для проживания целой семьи, где рождаются, растут и живут дети, помогая старшим в оленеводческом деле. Егор Рочев талантливо отобразил походную жизнь и своё детство в условиях тундры со стадами оленей. Олень дает пищу, тепло, жилище, одежду, является транспортным средством в условиях тундры. Однако это нелёгкий кочевой образ жизни, требующий особенных усилий со стороны человека. В прежние века, когда не было вакцинации от моровых болезней, целые стада могли в одночасье погибнуть, и оленевод оставался без средств к существованию. Так произошло с героем романа Я. Рочева отцом Васи Манзадея, который после гибели стада сошел с ума.

Развивается образование, просвещение народа, здравоохранение.

Из-за неурожаев и недостатка хлеба многие уходили в Сибирь и не возвращались. «Оставшиеся в селе жители принуждались платить за них подушные деньги и нести другие тягости». Это приводило к тому, что односельчане вынуждены были не отпускать желающих ходить в чужие земли без их поручительства [1].

Коми не знали крепостного права, на территории коми не было ни Первой, ни Второй мировой войн.

Духовная культура народа. До принятия христианской религии коми были язычниками. Они верили в могущественные силы природы, всю окружающую природу наделяли разными святыми духами, чтили и боялись их. Святых духов у коми было множество. У леса был свой дух Вёрса, у воды – Васа, был и свой дух у дома – Олыся. При почтительном отношении к духам

(уважительной просьбе помочь в том или ином деле, их одаривании, соблюдении правильных отношений с силами природы) они помогали решать хозяйственные и бытовые вопросы. Духи были невидимы, однако были и материальные образы духов, и главным божеством была Зарни Ань (Золотая Баба), чаще всего вырезавшаяся из дерева в виде идола.

Вплоть до XX в. жизнь простых крестьян была соткана из всевозможных верований, изображавшихся в виде разных символов, знаков, оберегов, примет. В качестве оберега носили на шее ожерелье (вуджёр). Охотники носили при себе амулеты из острых щучьих зубов, без пояса на поясице не отправлялись на охоту, в путь. Символы, узоры солнца, природы, деревьев, лосиных, медвежьих голов чеканились на медных подвесках, носимых с собой в дорогу, и символизировали здоровье, достаток, веру в свои духовные и физические силы. Орнаментами украшалась одежда – ворот мужской сорочки, женская одежда, сарафан, кокошник, рукавицы, длинные шерстяные чулки, пояса, одежда детей. Кроме одежды ими украшались предметы быта, детская качелька (зыбка), прялка, детские игрушки, составляющие дома – наличники окон как изнутри, так и снаружи, с фасадной стороны, крыльцо, калитка, посуда (берестяная, деревянная, медная), кузовок, лукошко. В каждой семье на столе находилась деревянная солонка как символ продолжения рода и достатка в семье. Таковую солонку дарили из дома невесты в день свадьбы.

Создание семьи. До конца XIX в. девушку выдавали замуж в возрасте 16–19 лет. Достаточно развито было сватовство. Чаще всего семьи создавались по любви, и это было счастьем для молодых. Однако в силу экономических, социальных и иных условий этот вековечный закон жизни и обустройства семьи нарушался. Сваты приходили в дом, где девушка и в лицо никогда не видела своего жениха. За девушку решали родители, хотя последнее слово всё же оставалось за невестой.

Свадьба была значимым событием не только в жизни молодых, но и для рода, деревни, села в целом. Это было и торжество, и празднество, и увеселение, и школа жизни, опыт социального общения между родственниками, семьями, людьми из разных мест и селений. Празднества объединяли людей, давали возможность отдыха от повседневной крестьянской работы.

При ознакомлении учащихся с этносом и культурой народа применяются следующие формы и приемы работы:

- посещение школьного (сельского, городского) музея с экспозицией по национальной тематике;
- экскурсия в музей на тему «Традиционная культура и быт народа»;
- экскурсия в этнографический отдел республиканского музея;
- знакомство с историей развития народа коми;
- посещение выставок, посвященных культуре народа;
- знакомство с художественной литературой, отражающей жизнь народа в разные периоды;
- подготовка и участие в викторине «Коми национальная кухня»;
- посещение представлений фольклорного театра Республики Коми;
- участие в фольклорном ансамбле песни и плясок;

- участие в народных празднованиях, посвященных Дню села, республики, юбилеям известных людей республики, завоевавших авторитет служением своему народу, культуре;

- составление викторины на заданную тему (произведения коми писателей, коми песни, герои коми преданий, коми топонимы, национальная коми, а также охотничья одежда);

- конкурс рисунков «украшения и амулеты древних предков коми» (по материалам археологических раскопок);

- создание презентации на тему и выступление перед учащимися по темам, посвященным традиционной культуре и быту народа.

Рекомендуемые темы презентаций для студентов:

1. Коми – охотники и рыболовы.
2. Охотничье хозяйство и культура охотника.
3. Охотничий календарь у коми.
4. Языческая культура коми.
5. Герои коми преданий и мифов. Пера, Корт Айка, Зарань, Мизя, Райда.
6. Пермский звериный стиль (по монографии Л.С. Грибовой).
7. Стефан Пермский и первая письменность у коми.
8. Традиционный семейно-бытовой уклад жизни у коми. Его отражение в экспозиции Этнографического музея.
9. Хлебопашество на Севере.
10. Оленеводство на Севере.
11. Народные праздники коми. Отражение в праздниках традиций и особенностей жизни народа (Луд, Горка, Мудод (Завалинка), Гажавалай, Василей и др.).
12. Воспитание в семье у коми.
13. Традиционный народный орнамент у коми.
14. Купцы Сухановы и их вклад в развитие Коми края.
15. Просвещение в Коми крае. Открытие школ. Церковно-приходские школы. Воскресные школы. Земские училища. Современные учебные заведения.
16. Религия в Коми крае. Гонения на церковь в 20–50-е гг. XX в. Святые земли Коми.
17. Республика Коми в годы Великой Отечественной войны. Её вклад в победу над фашизмом.
18. И.А. Куратов – основоположник коми литературы.
19. В.А. Савин и коми театр.
20. Коми литература. О творчестве одного из писателей. В.В. Юхнин, Я.М. Рочев, И.Г. Торопов, Г.А. Юшков, С.А. Попов, А.Е. Ванеев, Н.Н. Куратова, Е.В. Козлова, Е.В. Габова.
21. Выдающиеся деятели культуры и искусства коми (по выбору).
22. Имена земляков на географической карте Республики Коми.

\*\*\*

1. В дебрях Севера. Русские писатели XIII–XIX вв. о земле Коми. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1983.

2. Историко-культурный атлас Республики Коми. М.: Издательский дом «Дрофа», 1997.
3. Коми-зыряне : историко-этнографический справочник. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1993.
4. Связь времен / сост. И.Л. Жеребцов, М.И. Курочкин. Сыктывкар: 2000. 864 с.
5. Традиционная культура народа коми. Этнографические очерки. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1994.
6. Терюков А.И. История этнографического изучения народов коми. Рос. акад. наук, Музей антропологии и этнографии имени Петра Великого (Кунсткамера). Санкт-Петербург: МАЭ РАН, 2011. 514 с. URL: <http://www.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-217-3/978-5-88431-217-3.pdf>).

## НАШИ ИМЕНА

*К.П. Филиппова*

*Научный руководитель Р.М. Докучаева,*

*канд. филол. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Соркина»*

Наука о собственных именах называется ономастикой. Имена, как и все на свете, имеют свою историю. Они возникают, изменяются, исчезают. В истории русских личных имен выделяются три этапа – дохристианский, когда использовались самобытные имена, созданные на восточнославянской почве средствами древнерусского языка; период после введения христианства на Руси, когда церковь стала насаждать вместе с христианскими религиозными обрядами иноязычные имена, заимствованные византийской церковью от разных народов древности; и новый этап, начавшийся после Великой Октябрьской социалистической революции и ознаменовавшийся проникновением в русский именослов большого числа заимствованных имен и активным имятворчеством [4, с. 5].

На сегодняшний день проведенные исследования позволили ученым-антропонимистам составить психологический портрет владельца каждого имени. Созданная ими теория утверждает, что имя придает своему владельцу определенные черты характера и стиль поведения. Эта теория в настоящее время является очень распространенной, так как замечено, что имя на самом деле формирует характер и поведенческие особенности человека. Каждое из имен, по мнению ученых, имеет свою характеристику [5, с. 14]. Например:

Александра упряма и капризна. Хорошо учится практически по всем предметам. Чиста в душе. Восприимчива к чужому мнению. Подходящие профессии: врач, учитель, бухгалтер.

Екатерина обладает высоким уровнем интеллекта. Чрезмерно тревожна. Всё принимает близко к сердцу. Не общительна. Катя может реализовать себя в творчестве, но всю жизнь может остаться неизвестной. Также из нее может получиться талантливый педагог [1].

Нас заинтересовали имена студентов нашей группы. Среди них – имена греческого (Александра, Екатерина, Елена, Ирина, Ксения, Софья), латинско-

го (Валерия, Виктория, Диана, Кристина, Наталья, Юлия), славянского (Алена) и исконно русского происхождения (Вера) [2, с. 44–234].

Используя методику, предложенную швейцарским психиатром, основоположником аналитической психологии К. Юнгом [3], мы выявили типологические особенности личностей, обладающих данными именами, и сравнили их с теми характеристиками, которые дают ученые.

Анализ результатов тестирования показал, что среди студентов с указанными выше именами есть экстраверты, интроверты, а также – амбиверты. Так, студентам-экстравертам с именами Диана, Наталья, Ксения и Алена присущи желание быть в центре внимания, высокая самооценка, лидерские качества, возможность легко налаживать контакт с людьми. Кстати, данные характеристики сходны с теми, которые дают ученые, исследуя психологический портрет владельца каждого имени. Правда, характеристики студенток с именем Ксения имеют лишь частичное сходство с характеристиками, представленными в исследованиях. Например, Ксения, по мнению ученых, обидчива, чувствительна к несправедливости, что характерно для интроверта.

Интроверты с именами Юлия, Екатерина, по данным тестирования, чувствительны к мнению окружающих, сосредоточены на собственных переживаниях, молчаливы. Исследователи подтверждают лишь психологический портрет владелицы имени Юлия.

Студенты с именами Софья, Ирина, Вера, Кристина, Виктория, Валерия, Елена, Александра – амбиверты: личности, которым присущи слабовыраженные черты и экстравертов, и интровертов. Например, по данным исследований, владелица имени Елена общительна, что свойственно для экстраверта, но в то же время восприимчива, что характерно для интроверта. Ирина, как и Елена, активна, как экстраверт, но восприимчива, как интроверт. Остальным студентам-амбивертам также присущи качества как экстраверта, так и интроверта.

Сравнив характеристики носителей имен, данные учеными, с характеристиками студентов в соответствии с их именем, полученными в результате тестирования, можем заключить следующее: в большинстве случаев (у тринадцати студенток) соотнесенность конкретного имени с характеристикой его носителя совпадает с данными, которые презентуются исследователями.

Единичными являются случаи, когда это совпадение лишь частичное (у двух студенток) или оно не совпадает (у одной студентки).

Таким образом, теория ученых-антропонимистов о том, что имя придает своему владельцу определенные черты характера, подтвердилась.

\*\*\*

1. Значение, происхождение и судьба имени [Электронный ресурс]. 2014. URL: <http://kakzovut.ru/names> (дата обращения: 23.03.2018).
2. Петровский Н. А. Словарь русских личных имен. Около 2600 имен. М.: Сов. Энциклопедия, 1996
3. Портал о психологии [Электронный ресурс]. 2017. URL: <http://psychology.ru/opredeleniye-tipa-haraktera-po-imeni>
4. Сулова А.В., Суперанская А.В. О русских именах. М.: Лениздат, 1991.
5. Хигир Б. Имя и судьба. М.: Крон-Пресс, 1995.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-го КЛАССА В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

*О.С. Кетова*

*Научный руководитель Н.Н. Токарева,*

*ст. преподаватель*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

На сегодняшний день перед нами остро встает проблема анализа лирических произведений в начальной школе. Педагоги начального образования отмечают, что решение данной проблемы возможно лишь при наличии у обучающихся ряда предметных умений.

Данная тема актуальна для исследования, так как лирика влияет на формирование личности обучающихся; она занимает достаточно большое место в круге чтения младших школьников, но данный жанр литературы достаточно сложен для восприятия и понимания обучающимися.

В рабочей программе по литературному чтению образовательной системы «Школа России» для 2-го класса лирика представлена разделами «Люблю природу русскую. Осень», «Люблю природу русскую. Зима» и «Люблю природу русскую. Весна». В круг чтения включены произведения Ф. Тютчева, К. Бальмонта, А. Плещеева, А. Фета, А. Толстого, С. Есенина, В. Брюсова, И. Бунина, А. Блока, С. Маршака, С. Васильева, И. Токмаковой [1; с. 31, 42, 48].

У обучающихся 2-го класса формируются следующие предметные умения, необходимые для анализа лирического произведения:

- 1) представлять картины природы;
- 2) рисовать словесные картины природы;
- 3) соотносить иллюстрации с лирическим текстом;
- 4) составлять «палитру настроения» с помощью красок;
- 5) находить средства художественной выразительности, объяснять их смысл;
- 6) подбирать музыкальное сопровождение к стихотворному тексту;
- 7) читать стихотворения, передавая настроение с помощью интонации, темпа чтения, силы голоса, ритма, мелодики;
- 8) выбирать понравившееся стихотворение, объяснять свой выбор;
- 9) сравнивать стихотворения разных поэтов на одну тему.

Процесс формирования вышеперечисленных умений осуществляется на уроках литературного чтения. Жанровые особенности лирического стихотворения обуславливают применение педагогом специальных приёмов анализа: составление «цветовой картины настроения», словесное рисование, стилистический анализ, соотнесение репродукций картин с лирическим текстом, анализ заголовка и иллюстрации, составление «партитуры» чувств, графическое рисование и др.

Успешность работы учителя по формированию у второклассников предметных умений зависит не только от используемых приёмов, но и учёта предметных умений, которыми владеют обучающиеся.

Для диагностики сформированности предметных умений, необходимых для анализа лирического стихотворения обучающимся 2-го класса было предложено стихотворение С.А. Есенина «Разгулялась вьюга» и задания для самостоятельной работы:

1. Прочитай стихотворение. Ответь, понравилось ли тебе стихотворение (да / нет). Почему?

2. Прочитай стихотворение ещё раз. Запиши те цвета, которые ты представил (а), когда читал (а) стихотворение. Как ты думаешь, какое настроение в стихотворении создают эти цвета? Напиши свой ответ.

3. Какую картину природы ты представил (а), когда читал (а) стихотворение? Опиши её.

4. Подчеркни в стихотворении те слова, которые помогают представить картину природы.

5. Как ты понимаешь выражения: разгулялась вьюга, ветер бушует люто, снежинки по стеклу струятся слезами.

6. Прочитай стихотворение еще раз.

7. Подчеркни номера тех картин, которые подходят к этому стихотворению (предложено четыре репродукции картин русских художников).

Анализ полученных данных показал, что 26 % респондентов (6 человек) демонстрируют высокий уровень сформированности предметных умений, необходимых для анализа лирического произведения. Для данных обучающихся характерно наличие всех перечисленных выше умений: выбирать понравившееся стихотворение, объяснять свой выбор; составлять «палитру настроения» с помощью красок; представлять картины природы; выделять слова, помогающие представить картины природы; объяснять изобразительно-выразительные средства, используемые автором; соотносить иллюстрации с лирическим текстом.

Средний уровень сформированности предметных умений, необходимых для анализа лирических произведений, продемонстрировали 44 % обучающихся (10 человек). Затруднения вызвали задания, которые требовали применения умений: составлять «палитру настроения» с помощью красок; выделять слова, помогающие представить картины природы; объяснять смысл изобразительно-выразительных средств; соотносить иллюстрации с лирическим текстом.

Низкий уровень сформированности предметных умений наблюдался у 30 % учеников (7 человек). Обучающиеся испытывали затруднения при выполнении почти всех заданий.

Полученные результаты позволили нам разработать содержание уроков литературного чтения, которые будут способствовать формированию у обучающихся необходимых для анализа лирического произведения умений. Для анализа были предложены следующие лирические стихотворения: Ф. Тютчев «Зима недаром злится...», А. Плещеев «Весна» и «Сельская песенка»,

А. Блок «На лугу», С. Маршак «Снег теперь уже не тот...», И. Бунин «Матери» [2; с. 107–116].

На наш взгляд, целесообразным является использование следующих приёмов анализа лирических стихотворений: соотнесение репродукций картин и иллюстраций учебника с текстом, составление цветовой картины настроения, подбор иллюстрации или репродукции картины к тексту, составление «партитуры» чувств, подготовка к выразительному чтению, графическое рисование, подбор музыкального произведения к лирическому тексту.

Результаты последующей (контрольной) диагностики позволят нам определить, являются ли выбранные нами приёмы эффективными при анализе лирического произведения.

\*\*\*

1. Климанова Л.Ф., Бойкина М.В. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы : пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2014. 128 с.

2. Литературное чтение. 2 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова и др. 3-е изд. М.: Просвещение, 2012. Ч. 2. 224 с.

## **ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ**

*Л.В. Третьякова  
Научный руководитель С.Н. Терентьева,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Актуальность статьи заключается в том, что фонетические умения являются основой при формировании функциональной грамотности обучающихся. Особое место в формировании фонетических умений отводится в 1-м классе в период обучения грамоте.

В соответствии с примерной образовательной программой по русскому языку в 1-м классе определяются следующие требования по разделу «Фонетика и графика» к предметным результатам [5].

Выпускник научится: различать звуки и буквы; характеризовать звуки русского языка: гласные ударные / безударные; согласные твёрдые / мягкие, парные / непарные твёрдые и мягкие; согласные звонкие / глухие, парные / непарные звонкие и глухие; пользоваться русским алфавитом на основе знания последовательности букв в нем для упорядочивания слов и поиска необходимой информации в различных словарях и справочниках.

По мнению М.Р. Львова [4, с. 25], фонетика – это наука о звуковом строе языка. К фонетическим умениям относят умение: 1) делить слова на слоги, определять их количество; 2) определять место ударения в слове; 3) выделять звук в слове в любой позиции, произносить его изолированно, определять последовательность звуков в слове; 4) характеризовать звук по

указанным признакам: гласный / согласный; звонкий / глухой согласный; твердый / мягкий согласный.

Анализируя результаты теоретических исследований литературы по проблеме формирования фонетических умений у первоклассников, можно сделать вывод о том, что дидактическая игра имеет огромное значение в обучении младших школьников. Педагогов всех времен волновала проблема развития психических и познавательных процессов у школьников, стимулирования их деятельности, в чем большое предпочтение отдавали именно дидактической игре. Игра не потеряла своей значимости и в современном обучении детей, она постоянно изменяется, обновляется и совершенствуется. Применение игры в обучении благотворно влияет на качество усвоения учебного материала за счет повышения интереса к предмету. А интерес, в свою очередь, прекрасно стимулирует деятельность школьников и является одним из главных мотивов учения.

На наш взгляд, именно дидактические игры являются эффективным методом формирования фонетических умений, так как у первоклассников ведущим видом деятельности является игра. Переход от игровой деятельности к учебной часто навязывается ребенку взрослыми, а не происходит естественным путем. Помогут в этом игры, которые создадут оптимальные психологические условия для успешного развития личности младшего школьника.

Следующим основным понятием нашей статьи является понятие дидактической игры. Дидактические игры – более привычный для учителя метод обучения и вид игровой деятельности. Данный вид игры представляет собой сложное, многоплановое педагогическое явление, не случайно её называют и методом, и приемом, и формой обучения, и видом деятельности, и средством обучения [1; 16]. К толкованию этого понятия нет однозначного подхода.

Как определяет В.Н. Кругликов, дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [3, с. 263].

Как отмечает в своей статье «Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения» О.В. Конова-лова, дидактическая игра – деятельность, организуемая в процессе обучения с целью развития познавательного интереса за счет эмоциональной окрашенности игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений, процессов. В результате проведения такой игры формируются конкретные знания, а также соответствующие умения и навыки по их творческому использованию у ее участников [2, с. 35–36].

Приведем примеры дидактических игр, направленных на формирование конкретных фонетических умений [7].

- «Чудесный мешочек». Цель: развитие умения делить слова на слоги.
- «Отгадайте, кого я называю». Цель: развитие умения подбирать слова с заданным количеством слогов.

- «Найди пару». Цель игры: учить определять ударный слог при помощи вопросительной интонации.

- «Каждому свое место». Цель: развитие умения устанавливать место звука в слове.

- «Кто больше?» Цель: закрепление знаний о гласных и согласных звуках.

- «Глухой – звонкий». Цель: развитие умения дифференцировать звонкие и глухие согласные, закрепление знаний о парных звонких и глухих согласных.

- «Хоккей». Цель игры: закрепить умение различать словоразличительные качества согласных (твердость и мягкость).

На наш взгляд, если учитель будет отбирать дидактические игры в соответствии с фонетическими умениями, то это позволит ему качественно сформировать предметные результаты по разделу «Фонетика и графика».

\*\*\*

1. Богаченко Е.А. Игра как современный метод // Начальная школа. 2010. № 6. С. 90.
2. Коновалова О.В. Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 112.
3. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе: Теоретико-методологический аспект автореф. ... д.п.н. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2000. 424 с.
4. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1987. 234 с.
5. Примерная образовательная программа [Электронный ресурс]. URL: [https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/поор\\_noo\\_reestr.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/поор_noo_reestr.pdf)
6. Пидкасистый П.И. Педагогика : учебное пособие для бакалавров / отв. ред. П.И. Пидкасистый. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2013. 511 с.
7. Сборник дидактических игр для детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/sbornik-didakticheskikh-igr-dlya-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-491482.html>

## **ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.**

*Т.В. Политова  
Научный руководитель С.Н. Терентьева,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Статья посвящена актуальной проблеме изучения фразеологии в школе. Многие исследователи недовольны тем, что разделу фразеологии в школьном курсе русского языка отводится небольшое количество часов. Основной задачей учителя начальных классов является оптимальное поурочное распределение материала, чтобы в короткие сроки дать учащимся комплексное представление о фразеологизмах.

Рассмотрим определения понятия «фразеологизм» у разных авторов:

По М.И. Фоминой, фразеология – это «раздел языкознания, в котором изучаются лексически неделимые сочетания слов, т. е. особые фразеологические единицы» [7].

Аналогичное определение мы находим у Е.И. Дибровой: «фразеология – раздел науки о языке, изучающий устойчивые сочетания слов различного типа» [2].

Н.Ф. Алефиренко тоже говорит о фразеологии как разделе языкознания, но рассматривает его с точки зрения синхронии и диахронии: «Фразеология – раздел языкознания, изучающий устойчивые образные сочетания слов с обобщенно-целостным значением в их современном состоянии и историческом развитии». «В связи с этим, – продолжает он, – различают синхроническую, или современную, и диахроническую, или историческую, фразеологию» [1].

Рассмотрев понятие «фразеология», можно сделать вывод о том, что в научной литературе нет единого определения данного термина.

В соответствии с требованиями примерной образовательной программы по русскому языку определяются следующие предметные результаты [5]:

1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

На уроках в начальных классах можно использовать следующие приемы работы [3]:

- Урок изо-иллюстрация.

1. Иллюстрирование (учащиеся иллюстрируют по выбору один из нескольких изученных на уроке фразеологизмов, что позволяет им наглядно увидеть, насколько это лексически неделимые единицы русской речи). Здесь важно помнить о том, что подбор фразеологизмов для такого рода работы должен быть очень тщательным. Не всякое словосочетание можно проиллюстрировать, и тем более не всякая иллюстрация сможет быть удачной для данного фразеологизма. Наиболее подходящие для иллюстрирования фразеологизмы:

- *витать в облаках,*
- *держат ушки на макушке,*
- *принцесса на горошине,*
- *где раки зимуют,*
- *как с гуся вода,*
- *вылетело из головы,*
- *повесить голову,*
- *выйти из себя,*
- *взять себя в руки и т. п.*
- Урок литературного чтения.

2. Поиск фразеологизмов в устной и письменной речи других людей или литературных героев (здесь очень важно оказать помощь детям в виде подсказок, наводок, особенно в первом классе).

Вот вариант текста, который предлагается детям в четвертом классе для выборочного изложения.

*Пригласил нас как-то сын лесника к себе. За грибами, говорит, ходим, поохотимся, рыбу удить будем. Уху сварим – пальчики оближешь!*

*Мы, конечно, обрадовались, уши развесили, слушаем. Мой братишка так совсем голову потерял от счастья. Как же! В лесу заночуем, палатку разобьём, костёр разложим, из ружья палить будем. Потом он мне покою не давал. “Пойдём да пойдём!” – говорит, – “он такой мастер рыбу ловить, собаку на этом деле съел”. Не знаю, каких собак он ел, а вот мы попались на удочку. Обманул он нас.*

*Договорились пойти в субботу к вечеру. Пять километров одним духом отшагали. А нашего “приятеля” дома не оказалось. Уехал, говорят, к тётке на воскресенье.*

*- Он же приглашал нас рыбу удить, охотиться, – растерялись мы.*

*- Вот пустомеля, – возмущился дед, – всё время кому-нибудь морочит голову!*

*У братишки слёзы в три ручья. Я, конечно, тоже не в своей тарелке.*

*- Ничего, ребяташки, – успокоил дед, – со мной пойдёте.*

*...? пошли. ...? рыбу ловили. ...? костёр развели. А уха была – ни в сказке сказать, ни пером описать. Только ружья нам дедушка не дал. Малы ещё.*

- Урок русского языка.

3. Подбор синонимов и синонимичных фразеологизмов (один из наиболее удобных и экономичных видов работы на уроке, особенно при изучении темы «Глагол»).

Здесь может быть два вида работы:

1) подбор синонима к фразеологизмам: *пустить корни – осесть где-либо, заливаться смехом – хохотать, хранить молчание – не разговаривать; витать в облаках – мечтать* и т. д.;

2) подбор синонимичного фразеологизма к фразеологическому сочетанию: *в поте лица – не покладая рук – от зари до зари; кот заплакал – по пальцам пересчитать – с гулькин нос – раз, два и обчелся* и т. д.

- Аналогично вышеописанному происходит подбор антонимов к фразеологизмам:

*Держать ухо остро – слушать в пол-уха; от горшка два вершка – верста коломенская* и т. д.

- Составление словаря фразеологизмов (возможно, даже иллюстрированного), детьми под руководством учителя. Начиная со второго класса, вводимые на уроке Ф. желательно вносить в специальный словарик с той целью, чтобы затем можно было обратиться к изученному ранее в других видах работы.

\*\*\*

1. Алефиренко Н.Ф. Теория языка. Вводный курс : учебное пособие для студентов филологических специальностей вузов. М., 2004. 368 с.
2. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц : учебник для вузов : в 2 ч. Ч. 1: Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование / сост.: Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Н.А. Николина, И.И. Щеболева. М., 2001. 544 с.
3. Леонтьева И. Весёлый фразеологический словарь. М., 2007.
4. Примерная основная образовательная программа 1–4 классы
5. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология : учебник. М.: Высшая школа, 2001. 415 с.

## **ДЕСЯТИБАЛЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

*М.В. Захаренко,  
учитель начальных классов  
с. Сторожевск Корткеросского района РК  
МОУ «Сторожевская средняя  
общеобразовательная школа»*

С глубокой древности и до наших дней оценка – едва ли не самое постоянное средство педагогики. Её формы многообразны: от словесных обозначений, отметок по пятибалльной системе (и более широким шкалам) до показателей и коэффициентов по тестам и т. д.

Учителя знают, что чем младше школьник, тем более он нуждается в оценке каждого своего действия, достижения. Проверка и оценка достижений младших школьников является весьма существенной составляющей процесса обучения и одной из важных задач педагогической деятельности учителя [2].

Широко распространена в нашей стране пятибалльная система оценивания, которая имеет ряд недостатков. В 2003 г. в Сторожевской средней общеобразовательной школе была введена десятибалльная система оценивания, чтобы преодолеть некоторые недостатки пятибалльной системы или же свести их к минимуму, были прописаны критерии оценивания устных и письменных ответов учащихся (табл. 1).

**Критерии оценивания по десятибалльной системе**

Письменные ответы
10 б. – абсолютное выполнение задания, самостоятельность, инициатива, видение нюансов и различных вариантов.
9 б. – 1 неточность, недочёт.
8 б. – 2–3 недочёта или 1 ошибка.
7 б. – 2–3 недочёта и 1 ошибка или 2 ошибки.
6 б. – 2–3 недочёта и 2 ошибки или 3 ошибки.
5 б. – 4 ошибки или 3 ошибки с несколькими недочётами.
4 б. – 5 ошибок или 4 ошибки с несколькими недочётами.
3 б. – 6 ошибок.
2 б. – 7 ошибок.
1 б. – более 7 ошибок.
0 б. – не приступал к работе или не выполнял задание.
Устные ответы
10–9 б. – самостоятельность, инициатива, творчество, использование дополнительного материала.
8–6 б. – осознание базового материала, имеется своё отношение, мнение по изложенному.
5–4 б. – слабо усвоенный базовый материал, нет своего отношения, мнения по изложенному.
3–1 б. – 10 % – 20 % усвоения материала.
0 б. – абсолютное невыполнение задания.
При этом в разных видах устных ответов учитывается:
При выразительном чтении – выразительность, осознанность, темп, способ чтения, правильность прочтения.
При чтении наизусть – выразительность, осознанность, темп, правильность проговаривания слов.
При пересказе – выразительность, осознанность, темп, правильное построение предложений и проговаривания слов, правильная последовательность воспроизведения текста и правильный выбор необходимого объёма для воспроизведения, своё отношение.
При ответе на вопросы – чёткость, логичность, осознанность, правильность в построении предложений и употреблении слов, наличие своей точки зрения и умение её доказывать

Первый недостаток – пятибалльная система является малоинформативной. А почему? Школьные отметки по происхождению, критериям и функционированию принадлежат ведь взрослым, а не ребёнку, который норм оценивания не знает, а критерии, по которым определяется отметка, для него размыты. Так за 1–2 ошибки предусмотрено “4”, за 3–5 ошибок – “3” и т. д. По десятибалльной системе критерии определены чётко и каждой ошибке определено соответствующее количество баллов. Таким образом, учитель может, рассмотрев ряд отметок за определённый период времени, сделать вывод о динамике роста результатов (например: 6, 6, 7, 6, 7, 7, 8...), или так называемом “топтании на месте” (например: 4, 5, 5, 4, 4, 5...), или спаде результатов (например: 7, 7, 6, 7, 6, 5, 5, 6...).

Второй недостаток – пятибалльная система затрудняет индивидуализацию обучения. Однако я считаю, что при десятибалльной системе учитель видит реальные достижения каждого конкретного учащегося в сравнении с

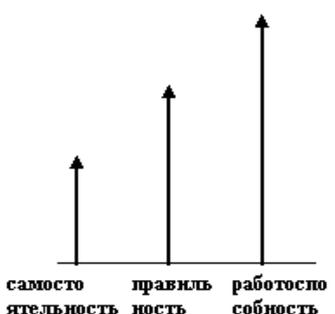
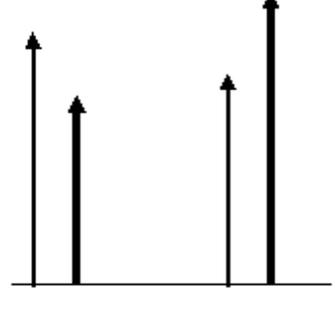
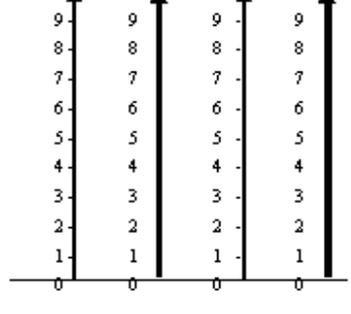
предыдущими результатами его обучения, опять же исходя из критериев. Учитель, а главное, и сам ребёнок видят даже незначительные продвижения. Ведь если вчера у учащегося в работе было 5 ошибок, а значит 4 балла, а сегодня он допустил 4 ошибки, то это уже 5 баллов, т. е. на 1 балл вверх. Существующие же отметки ввиду грубости используемой пятибалльной шкалы, которая в настоящее время на практике редуцирована до четырёхбалльной (5, 4, 3, 2), не позволяют фиксировать отдельные незначительные продвижения, которые некоторым детям даются с огромным трудом, оставляя ребёнка в рамках того же показателя: «Хоть уже лучше, но всё равно ещё “тройка”».

Третьим недостатком является неполноценное формирование у учащихся оценочной самостоятельности. Деятельность учителя по контролю и оценке должна обеспечивать формирование этой же деятельности у ученика, т. е. деятельность контроля и оценки должна рассматриваться не только как труд учителя, но и как труд школьника. Так формирование оценочной деятельности учащихся начинается с 1 класса. Учащиеся пробуют оценить не только себя, но и друга, родителей, учителя, школьные предметы, мероприятия и т. д. Для того чтобы узнать и понять, что оценивать можно всех и всё, что получение отметок – это прерогатива не только учеников для того, чтобы ребёнок понял, что оценивание бывает объективным и необъективным, я считаю, нужно построить хорошо продуманную и спланированную систему мероприятий. Так, например, для себя я решила, что лучше всего начинать эту работу на классных часах во 2-й четверти 1-го класса (1 этап). На втором этапе (3-я четверть, 1-й класс) к оцениванию подключается учитель после оценивания работы учеником. На третьем этапе график преобразуется в шкалу с делениями от 0 до 10 (после изучения тем по математике «Шкала», «Нумерация до 10»), которая впоследствии и становится десятибалльной системой оценивания и на которой у учащихся в совместной работе с учителем формируются общие критерии оценивания.

Таблица 2

### Этапы работы с примерным перечнем мероприятий и графиками

1 этап (2-я четверть, 1-й класс)	2 этап (3-я четверть, 1-й класс)	3 этап
Учащиеся сами пробуют оценивать выполненную работу без знания каких-либо критериев, фиксируя результат оценивания с помощью графиков. На первом этапе оценивание обращено не столько на успеваемость, сколько на оценивание параметров личностного характера: самостоятельность, работоспособность, активность, правильность, интерес, старание, выдумка, трудность, понимание и т. д.	Данное оценивание происходит на одном графике. Задача учащегося на этом этапе – научиться соотносить оценку учителя с собственной оценкой, видеть расхождения в оценках и их причины. Здесь оценивание уже можно перенести на учебный материал, используя для этого задания-минутки: подбери числа в окошки, вставь нужный знак, числа заблудились, игра «День-	Данное оценивание вводится после изучения тем по математике «Шкала», «Нумерация до 10». Привычные уже детям стрелки преобразуются в шкалу с делениями от 0 до 10. На данных стрелках учащимся и учителем или одноклассником ставится крестик в соответствии с выбранным баллом. В дневниках учащихся размещается лист с критериями оценивания устных и

<p>Примерный перечень начальных мероприятий:</p> <p>1) Беседа «Оценивание. Что это такое? Кого и что можно оценивать? Формы оценивания» Практикум № 1 «Учусь оценивать».</p> <p>2) Анализ результатов оценивания Практикума №1. Беседа «Объективное и не-объективное оценивание». Практикум №2 «Какой учебный предмет тебе больше нравится?».</p> <p>3) Анализ результатов оценивания Практикума № 2. Беседа «Что такое дружба? Кого можно назвать другом? Каким должен быть друг?». Практикум № 3 «Какой я друг и какой мой друг».</p> <p>4) Анализ результатов оценивания Практикума № 3. Беседа... Практикум... Количество практикумов зависит от готовности учащихся и учителя к переходу на второй этап</p>	<p>ночь», задачи в стихах, математический диктант, словарный диктант, вставь пропущенную букву, найди Звуковичку пару.</p> <p>При этом задания можно выполнять:</p> <p>1) На листочке. На одной его стороне выполняется сама работа, а на другой стороне происходит оценивание.</p> <p>2) В тетради, разрезанной пополам (или в блокноте подобного формата, разлинованного в клетку). На одной странице выполняется работа, а на обороте этого листа происходит оценивание.</p> <p>На этом же этапе учащиеся учатся оценивать друг друга. Если идёт оценка друга, то в графике вместо оценки учителя идёт оценка друга</p>	<p>письменных заданий по десятибалльной системе.</p> <p>Одновременно с этими же критериями оценивания знакомятся родители на родительском собрании.</p>
 <p>самосто ятельность</p> <p>правиль ность</p> <p>работоспо собность</p>	 <p>интерес</p> <p>выдумка</p>	 <p>10</p> <p>9</p> <p>8</p> <p>7</p> <p>6</p> <p>5</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>трудность</p> <p>понимание</p>

Первое время (после введения десятибалльной системы оценивания) я ежегодно проводила опрос родителей и детей по их отношению к десятибалльной системе оценивания. В данной статье приведу анализ результатов самого первого анкетирования. По анкетам родителей видно, что 83 % учащихся нравится получать отметки, что 83 % родителей знают критерии оценивания по десятибалльной системе, 55 % родителей положительно относятся к этой системе, а 22 % отрицательно. В то же время к пятибалльной системе не хотят возвращаться 61 % родителей, указывая в анкетах, что пятибалльная система малоинформативна, не полностью оценивает знания ребёнка, плохо прослеживаются спады и подъёмы, расплывчатые критерии, не

учитываются небольшие погрешности и это уже прошлое. А 22 % родителей хотели бы вернуться, так как не видят разницы и всё равно переводят из десятибалльной в пятибалльную, считают пятибалльную систему проще, удобнее, привычнее. По анкетам детей видно, что отметки любят получать 79 % учащихся, 66 % хотят, чтобы отметок было не 5, а 10, так как при десятибалльной системе оценивания больше хороших отметок, хочу учиться хорошо, эта система лучше, пятибалльная система – это неинтересно, привыкли радоваться 10 баллам, а не 5.

В соответствии с Концепцией Федерального государственного образовательного стандарта система оценивания строится на основе следующих общих принципов:

- оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику;
- оценивание может быть только критериальным. Критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны и педагогам, и учащимся;
- система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке [1].

Мы считаем, что при десятибалльном оценивании данные принципы соблюдаются.

\*\*\*

1. Инфоурок. Ведущий образовательный портал России [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/ocenivanie-lichnostnih-i-uchebnih-dostizheniy-uchaschihsya-v-usloviyah-realizacii-fgos-noo-iz-opita-raboti-1106536.html> (дата обращения: 18.03.2018).

2. Педагогическая мастерская. Открытый урок. Первое сентября [Электронный ресурс] <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--plai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/414955/> (дата обращения: 20.03.2018).

## **УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДАУНА**

*Я.И. Некрасова  
Научный руководитель С.Н. Терентьева,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Статья посвящена актуальной проблеме образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Количество детей с ОВЗ, к которым относятся дети с нарушениями слуха, зрения, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами эмоционально-волевой сферы и с трудностями в обучении, возрастает с каждым годом.

За 2016 г. в Республике Коми первично с целью определения категории «ребенок-инвалид» в Бюро медико-социальной экспертизы было направлено 486 человек, впервые признано инвалидами 356 детей, из них 18,2 % имеют

патологию по причине врожденных аномалий (пороков развития), деформаций и хромосомных нарушений [3]. По информации Федерального реестра инвалидов в Республике Коми на 01.01.2018 год численность детей-инвалидов составляет 3326 человек [4].

Синдром Дауна – одно из самых распространенных генетических нарушений. Большинство детей с синдромом Дауна могут научиться ходить, разговаривать, читать, писать, в общем, делать большую часть того, что умеют делать другие дети, нужно лишь обеспечивать им адекватную среду жизни и соответствующие учебные программы.

Структура психического недоразвития детей с синдромом Дауна уникальна: речь появляется поздно и на протяжении всей жизни остаётся недостаточно развитой, понимание речи недостаточное, словарный запас бедный, часто встречаются звукопроизношения в виде дизартрии или дислалии. У некоторых детей с синдромом Дауна овладение речью настолько замедленно, что возможность их обучения посредством общения с другими людьми крайне затруднена. Умение говорить развивается, как правило, позже умения воспринимать речь. Детям с синдромом Дауна свойственны трудности в освоении грамматического строя речи, а также семантики, т. е. значений слов. Они долго не дифференцируют звуки окружающей речи, плохо усваивают новые слова и словосочетания.

Одним из наиболее эффективных методов работы по развитию речи и навыков коммуникации является «Методика развития речи и обучения чтению Ромены Августовой» – это единственная в своем роде методика развития речи детей с синдромом Дауна. Дети, занимающиеся по методике Августовой, не только хорошо овладевают устной речью, но и с увлечением учатся читать. В процессе занятий у ребенка с синдромом Дауна обнаруживаются восприимчивость, интерес к урокам, прекрасная память, формируется привычка к труду, любознательность, усидчивость, потребность познания, отличающие мыслящее существо. По ее методу также занимались дети с диагнозами гидроцефалия, олигофрения и детский церебральный паралич. Все они научились говорить и читать [1].

Также в работе с младшим школьным возрастом с ОВЗ (синдром Дауна) широко используется метод глобального чтения для развития речи детей с синдромом Дауна. Пособие по развитию речи «Начинаем говорить» разработано специалистами Благотворительного фонда «Даунсайд Ап» с учетом особенностей развития детей с синдромом Дауна, оно предназначено не только для профессиональных педагогов, но и для родителей, которые хотели бы помочь своему ребенку начать разговаривать.

Программа «Начинаем говорить» опирается на сильные стороны детей с синдромом Дауна – зрительное восприятие и зрительную память. В её основе лежит метод глобального чтения. Комплект «Начинаем говорить» включает предметные и сюжетные картинки, таблички со словами, лото, а также специальные карты, которые помогут ребенку проговаривать слова по слогам и составлять фразы. В наборе даны рекомендации, которые помогут организовать интересные и эффективные занятия с ребенком. Систематиче-

ские занятия с использованием этой методики дают положительную динамику в развитии речи и навыков коммуникации [2].

Таким образом, развитие речи и навыков коммуникации у младших школьников с ОВЗ (синдромом Дауна) – это весьма трудоемкий и длительный процесс, в котором задействованы все члены семьи и специалист. При правильной и непрерывной работе по развитию коммуникативных навыков детей с синдромом Дауна это способствует их социализации и интеграции в среду нормально развивающихся сверстников в более позднем возрасте, что является актуальным в свете развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

\*\*\*

1. Августова Р.Т. В начале было слово. Авторская методика по обучению речи детей с трудностями развития. М.: Этерна, 2015.
2. Благотворительный фонд «Даунсайд Ап» [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://downsideup.org/ru> (дата обращения: 22.03.2018).
3. Доклад о мерах, принимаемых в Республике Коми для выполнения обязательств Российской Федерации по Конвенции ООН о правах инвалидов за период 2014–2016 годов / сост. С.А. Куратова. Сыктывкар: ГБУ РК «РЦСТ», 2017. 150 с.
4. Федеральный реестр инвалидов [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://sfri.ru/> (дата обращения: 14.03.2018).

## ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Е.В. Коровина*

*Научный руководитель В.Ф. Поберезкая,*

*канд. пед. наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Б.Т. Лихачёв в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» опирается на определение, данное К. Марксом. Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить по «законам красоты». Оно осуществляется посредством художественного воспитания – целенаправленного процесса формирования у детей способности воспринимать, чувствовать, переживать, любить, оценивать искусство, наслаждаться им и создавать художественные ценности.

Б.Т. Лихачёв, так же как и многие другие педагоги и психологи, считает, что только целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность способны развить их сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических явлений, поднять до понимания подлинного искусства, красоты действительности и прекрасного в человеческой личности.

Б.Д. Лихачёв писал, что эстетическое воспитание – это одно из направлений педагогики, его цель – научить ребёнка понимать и ценить прекрасное.

В зависимости от возраста ребенка могут быть использованы различные методы нравственно-художественного развития личности.

Е.И. Шулёва отмечала: эстетическое воспитание является составной частью целостного процесса воспитания, основная задача которого – формирование и развитие эстетических взглядов, чувств, потребностей.

В качестве основных показателей эстетической воспитанности личности мы вычленили следующие категории: это эстетическая потребность, эстетическая ценность, эстетический идеал, эстетическая оценка, эстетическое суждение, эстетическое чувство, эстетический вкус. Совокупность этих категорий и их сформированность на достаточном уровне являются основой при оценке эффективности воспитательного процесса.

Во всех определениях говорится о том, что эстетическое воспитание должно вырабатывать и совершенствовать в человеке способность воспринимать прекрасное в искусстве и в жизни, правильно понимать и оценивать его.

Существует множество определений понятия «эстетическое воспитание», но, рассмотрев лишь некоторые из них, уже можно выделить основные положения, говорящие о его сущности.

Методы эстетического воспитания:

1. Демонстрация, показ или исполнение художественных произведений. Вне прямых контактов с искусством, звукового или зрительного его восприятия трудно рассчитывать на успех эстетического воспитания. Поэтому надо стремиться к тому, чтобы максимально расширить сферу непосредственного общения детей с явлениями искусства.

2. Анализ работы, разбор и оценка художественных произведений. Эстетический вкус не сводится к способности находить удовольствие от произведений искусства хорошего качества. Необходимо воспитание оценивающего отношения к явлениям красоты, выработка системы оценок и обоснованных эстетических суждений.

3. Сообщение искусствоведческих знаний. Учащиеся должны получить определенный запас сведений, характеризующих выразительные средства, историю и теорию различных видов искусства.

4. Организация творческой и исполнительской деятельности учащихся. Упражняясь в разнообразных формах эстетической деятельности, учащиеся развивают творческие способности, умения и навыки для самостоятельного воспроизведения предметов и явлений действительности средствами искусства.

Формами эстетического воспитания будут: урок, беседа, экскурсии, творческие кружки, театральные студии, школьные вечера, олимпиады и др. Но для младшего школьного возраста ведущей формой эстетического воспитания является художественная литература, мультфильмы и кино.

Книжные герои, герои мультфильмов или кино – это носители добра и зла, милосердия и жестокости, справедливости и лживости. Эстетические чувства младшего школьника развиваются в процессе восприятия литературных произведений.

Важными педагогическими условиями эстетического воспитания младших школьников являются познание, труд, природа, искусство. Поиск истины,

который осуществляют младшие школьники, окрашен эмоциональными переживаниями. Красота выступает одним из критериев истинности знаний.

Неотъемлемая часть гармонически развитой личности – эстетическое воспитание. Только целенаправленное эстетическое воспитание младших школьников способно осуществить адаптацию в обществе.

Важное место в системе учебно-воспитательного процесса занимает эстетическое воспитание младших школьников, потому что оно не только развивает эстетические качества в человеке, но и способствует развитию всей личности: её духовных потребностей, нравственных идеалов, личных и общественных представлений и мировоззрения.

Большое воспитательное значение имеет природа, труд, окружающий мир: семья, отношения в семье. Воспитывает всё, что может быть прекрасным. Важное место в воспитании прекрасного занимает искусство, которое является одним из средств эстетического воспитания.

Воспитание хорошего вкуса, открывающего путь к прекрасному, требует непрерывной кропотливой работы над собой. Постигая красоту, человек постепенно перерождает свой духовный облик: его сознание, чувства становятся глубже, богаче, сердце добрее, жизнь полнокровнее, интереснее, счастливее. Успешное воспитание школьников нельзя представить без их творческой деятельности. Стремление к такой деятельности у детей появляется с ранних лет. Уже в дошкольном возрасте они начинают рисовать, лепить из пластилина, делают игрушки, заучивают наизусть стихи, танцуют, поют. Большинство детских игр связано с богатым творческим воображением. Дети с удовольствием принимают участие в классных часах, утренниках, посвященных народным традициям, родной природе в разные времена года, литературным произведениям, общечеловеческим понятиям доброты, вежливости. Классные часы разнообразны по форме – это беседы и устные журналы, шоу и КВНы, викторины и игры.

Творческая деятельность, которая сильна детям, очень многообразна, а поэтому даёт возможность всесторонне воспитывать художественные способности школьников.

Именно на младшей ступени обучения важно начинать формировать основы нравственной и этической культуры ребенка. В этом возрасте дети активно стремятся познавать окружающую действительность и находить ответы на интересующие их вопросы. Полноценное его осуществление обеспечит в будущем становление такой личности, которая будет сочетать в себе духовное богатство и огромный потенциал для развития. «...при восприятии картины младший школьник обращает внимание, прежде всего на изображенное на ней событие. Его внимание начинают привлекать детали картины. Эмоциональные переживания младшего школьника элементарно сводятся в основном к переживанию удовольствия или неудовольствия от восприятия изображаемого. Внимание младшего школьника неустойчивое, его утомляет длительное восприятие произведений искусства и даже занятие искусством. Вместе с тем его увлекает не столько результат с художественного творче-

ства, сколько сам процесс рисования, лепки, музицирования, сочинительства, а оценка эстетических явлений определяется конкретной ситуацией.

Как отмечают психологи, младший школьный возраст имеет свои особенности, которые не позволяют в полной мере оценить эстетическую красоту многих предметов искусства, но именно в этом возрасте закладываются основы знакомства со сферой культуры. Это положительное влияние мира культуры способно сформировать основы эстетического восприятия.

\*\*\*

1. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
2. Шулева Е.И. К проблеме диагностики эстетической воспитанности // Начальная школа плюс до и после. № 1. 2005. С. 8.

## **АНАЛИЗ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*М.А. Седельникова,  
магистрант*

*Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Умение творчески мыслить и воплощать идеи в жизнь играет большую роль в развитии младшего школьника. Уникальность и значимость изобразительного искусства как базового предмета школьной программы определяется нацеленностью на развитие творческих способностей и фантазии обучающихся, формированию у них ассоциативно-образного и пространственного мышления.

Обучение нетрадиционным техникам рисования помогает младшим школьникам овладеть разными видами деятельности исходя из возрастных особенностей: художественной, учебной, трудовой, коммуникативной. Дети учатся адаптироваться к окружающей среде, обществу, усваивают этические и нравственные нормы, развивают чувство красоты и эстетики, желание выполнять творческие задания и участвовать в проектах.

К нетрадиционным техникам изобразительного искусства можно отнести: эстамп, граттаж, кляксографию, монотипию, аппликацию, рисование окрашенными нитями.

Техника кляксографии заключается в выдувании капель краски на листе через соломинку. Здесь можно получить красочные пятна разнообразных форм, если выдувать произвольно, либо создать конкретный рисунок, например деревья. Данная техника хорошо сочетается с другими приемами рисования. Б.М. Неменский в своей программе (тема урока: «Рисовать можно пятном») предлагает вариант дорисовывания пятна, следуя от общей формы к частностям. Таким методом создаются образы зверей, птиц, рыб [1, с. 22–23].

Монотипия – вид печатной графики. Изображение наносится красками от руки на гладкую поверхность, затем отпечатывается на бумаге или холсте. С одного изображения можно получить только один отпечаток [3, с. 27]. В начальной школе этот прием можно использовать на уроке, посвященном теме «Красивые рыбы» для изображения фактуры чешуи рыб [1, с. 29–30].

Изучить конструкцию предмета можно при помощи аппликации. Ребенку предлагаются заранее вырезанные геометрические фигуры, которые он должен использовать в своей работе. Школьник сам должен придумать сюжет и композицию. Аппликация может выполняться из цветной бумаги, газет и журналов, картона, ткани, а также из природного материала – такую технику рекомендуется использовать для изображения животных и птиц.

Объемная аппликация позволяет развивать навыки работы в объеме. Бумага с разными фактурами хорошо подходит для украшения оперения птиц. Школьник учится видеть формы декоративных элементов в природе и воспроизводить их в материале [1, с. 30].

Познакомиться с эстампом школьники могут на уроке «Дома бывают разными». Ученику предлагается «построить дом» из штампов-кирпичиков на тему. На уроке ребенок знакомится с многообразием архитектурных построек и их назначением, приобретает навыки структурирования пространственной формы [1, с. 33–34]. В качестве форм для печати в начальной школе могут использоваться также натуральные объекты – листья и травы – чем сложнее их силуэт, тем интереснее и оригинальнее получится результат.

«Изображать можно и то, что невидимо (настроение)». Раскрыть тему можно, создавая рисунки окрашенными нитями. Абстрактная техника позволяет выразить настроение, эмоции и чувства. Обучающийся ассоциирует свое настроение с определенной цветовой гаммой, учится изображать не предметный мир [1, с. 25].

Граттаж – способ выполнения рисунка путем процарапывания острым инструментом бумаги или картона, залитых тушью [2, с. 188]. Применяя эту технику на уроке «Открытки», дети почувствуют себя дизайнерами поздравительных открыток. На уроке они учатся выражать свои добрые пожелания, развивают терпение и художественный вкус, ведь открытку предполагается подарить другому человеку [1, с. 72].

Рассмотренные техники поддерживают интерес младших школьников на протяжении всего курса изобразительного искусства. В 1–2-х классах следует отдавать предпочтение более простым изобразительным средствам. К 3–4-ми классу техники можно усложнять и комбинировать для достижения большей выразительности работы.

Таким образом, на уроках изобразительного искусства в начальной школе большой простор для применения нестандартных техник и способов рисования. Важную роль здесь играет то, что для всех нетрадиционных техник нет определенного эталона, а значит, у ребенка просто не может получиться хуже, чем у других – у каждого получится свой необычный рисунок, который невозможно повторить. Ведь переживание успеха в начальной школе особенно важно для детей, оно дает уверенность в своих силах, мотива-

цию к дальнейшей работе и развивает творческие способности детей, предоставляя им свободу для выбора методов воплощения своих идей.

\*\*\*

1. Неменский Б.М., Неменская Л.А., Горяева Н.А., Коблова О.А., Мухина Т.А. Изобразительное искусство. Рабочие программы. 1–4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / под ред. Б.М. Неменского. М.: Просвещение, 2015. 128 с.
2. Популярная художественная энциклопедия: Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство / под ред. В.М. Полевого. М.: Советская энциклопедия, 1986. Кн. 1. А–М. 447 с.
3. Популярная художественная энциклопедия: Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство / под ред. В.М. Полевого. М.: Советская энциклопедия, 1986. Кн. 2. М–Я. 432 с.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ, КАК НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*Е.Ю. Крючкова,  
магистрант*

*Научный руководитель Э.И. Беланова,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В настоящее время одной из немаловажных задач современного отечественного образования является воспитание, социально-педагогическая поддержка формирования и развития нравственных качеств личности, необходимых для её успешной самореализации. Согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» в сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить: способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата [3].

Рассматривая данные качества личности с точки зрения нравственности, необходимо эти понятия раскрыть. Так, в «Педагогическом энциклопедическом словаре» «ответственность нравственная» определяется как «моральное качество личности и категория этики, отражающая, с одной стороны, способность человека отвечать за свои поступки, с другой – возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке... Чувство ответственности воспитывается с ранних лет, главным образом поощрением самостоятельности ребёнка в принятии им решений». В свою очередь, понятие «самостоятельность» раскрывается как «...одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать

сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе требующих принятия нестандартных решений [6].

Формирование самостоятельности и ответственности осуществляется под влиянием и воздействием основных институтов социализации: семьи и школы. Роль семьи в данном процессе является основополагающей, так как в семье закладываются основы развития личности, ее нравственной направленности. Нередко неразвитые нравственные качества у учащихся начальных классов во многом обусловлены стилем семейного воспитания, низкой родительской компетентностью в вопросах воспитания детей и отчетливо проявляются в практике школьной жизни ребенка.

Обучение в начальной школе становится важным этапом в социализации подрастающей личности, он характеризуется оформлением внутренней позиции младшего школьника – новое отношение к себе, к своим обязанностям; продолжается формирование и упрочение нравственных качеств: самостоятельности и ответственности. В процессе учебной деятельности младший школьник учится принимать собственные самостоятельные решения и нести за них ответственность. Формируется умение ребенка управлять своим поведением: он должен выполнять то, что от него требуется, а это не всегда совпадает с тем, что ему хочется. Неразвитые нравственные качества: несамостоятельность, невоспитанное чувство ответственности, неумение доводить дело до конца, часто являются причиной неуспешности учащихся начальных классов.

Ссылаясь на ФГОС НОО, следует подчеркнуть, что выпускник начальной школы должен обладать такими личностными характеристиками: владеть основами умения учиться, уметь организовать собственную деятельность, а также обладать готовностью самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом [1]. Насколько развита будет самостоятельность и ответственность у младшего школьника, настолько серьезно он будет относиться к поставленным перед ним задачам, окружающим его людям, событиям.

Целостное воспитательное пространство общеобразовательной школы, в котором педагог реализует задачу по формированию ответственности и самостоятельности младшего школьника, рассматривается в нескольких направлениях: урочная деятельность, внеурочная деятельность, внешкольная деятельность. К этим направлениям необходимо добавить взаимодействие педагога и школы с семьей, т. е. организацию таких условий, при которых будет оптимально и эффективно реализовываться задача воспитания нравственных качеств младших школьников.

Включение родителей в жизнь класса, школы очень важное педагогическое условие. Взаимодействие педагогов и родителей помогает выработать единую линию воспитания, родители дома будут являться продолжателями начинаний педагога, его активными помощниками. Дом, семья, бытовые дела, выполнение домашнего задания – это огромное поле деятельности для формирования самостоятельности и ответственности. При эффективном воспитательном воздействии ребенок будет стремиться самостоятельно выпол-

нить порученное ему дело, значимое не только для него, но и для других, нести за это ответственность.

В настоящее время школьная практика накопила значительный методический материал, различные формы и методы взаимодействия педагога начальной школы с родителями учащихся. Среди традиционных форм работы с семьей следует выделить такие, как коллективные и индивидуальные, наглядно-информационные. Также в настоящее время особой популярностью как у педагогов, так и родителей пользуются нетрадиционные формы и методы взаимодействия. Их цель – установление неформальных контактов с родителями и привлечение их внимания к сотрудничеству по вопросам воспитания детей [7].

При организации работы с семьей педагогу необходимо ориентироваться на потребности и запросы родителей, на уровень сформированности у учащихся нравственных качеств, а также особенности родительского воспитания каждой семьи. Для этого в педагогической практике используется ряд методик, из которых следует выделить методики М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой. Также немаловажное значение представляет использование метода наблюдения за учащимся в процессе учебной и внеучебной деятельности. Для определения уровня понимания родителями сути нравственных качеств личности, а также выявления стиля воспитания ребенка в семье целесообразно использование таких методов исследования, как анкетирование или опросник для родителей.

Таким образом, взаимодействие школы и семьи должно создавать целостное пространство нравственного развития младшего школьника. Основная задача школы и семьи в процессе обучения и воспитания заключается в том, чтобы научить ребенка на протяжении первых лет обучения в начальной школе осознанно управлять своим поведением и самостоятельно принимать решения, быть готовым нести за них полную ответственность.

\*\*\*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., 1997. 367 с.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
4. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. М.: Просвещение, 1977. 224 с.
5. Соколова И.И. Формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника // Начальная школа. 2007. № 6. С. 82–83.
6. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
7. Формы взаимодействия учителя с родителями в начальной школе / сост. Н.А. Касаткина. Волгоград: Учитель, 2005. 122 с.

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*М.В. Кузнецова,  
магистрант*

*Научный руководитель В.Ф. Поберезкая,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Доктор педагогических наук И.Ф. Харламов определяет качества личности: «это устойчивые психологические свойства личности, характеризуют постоянство ее поведения в любых изменяющихся условиях», и различает:

- интеллектуальные (гибкость ума, особая сообразительность, хорошая память и т. д.);

- нравственные (принципиальность, настойчивость, честность, правдивость, патриотизм, трудолюбие и т. д.);

- эстетические (особая эмоциональная восприимчивость того или иного вида искусства и т. д.);

- физические качества (сила, ловкость, выносливость и т. д.) [1, с. 268].

Качества личности составляют всю сущность человеческой личности. Именно они характеризуют поведение человека, его поступки, а также его отношение к окружающим: родителям, учителям, сверстникам; к самому себе; к Родине, малой Родине; к труду и образованию; к обществу. Вследствие этого можно сделать вывод, что именно нравственные качества помогают контролировать правопорядок в обществе. Уже с детства ребенок понимает, что хочешь иметь игрушку, нужно трудиться; хочешь, чтобы тебя уважали, заслужи; хочешь, чтобы тебе доверяли, не обманывай и т.п.

Нравственное воспитание – это ответственная и трудная задача для любого учителя. Будь то родитель, воспитатель или учитель в школе. Если говорить о младшем школьнике, то эта задача является одной из основных задач образовательного учреждения по Федеральному государственному образовательному стандарту. Такое воспитание должно быть целенаправленным и системным. В процессе нравственного воспитания у детей формируются качества личности. В результате нравственное воспитание должно сформировать внутренние стимулы ребёнка, такие как долг, честь, достоинство, совесть. В идеале человек должен стать национальным идеалом – высоконравственным, творческим, компетентным гражданином России, принимающим судьбу Отечества как свою личную, осознающим ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененным в духовных и культурных традициях российского народа [2, с. 60].

Б.Т. Лихачев выделял следующие нравственные качества: патриотизм, доброту, порядочность, честность, правдивость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм [3, с. 119].

В.И. Курбатов считает основными качествами нравственности личности – добро и зло. Добро диаметрально злу. Зло же, в свою очередь, – это подавление чей-либо воли, ненависть, агрессия, эгоизм и т. п. С его точки зре-

ния относительно моральных качеств человек не может существовать без общества, а вследствие этого он обладает такими качествами, как долг, совесть, стыд, вина.

Л.У. Жданова полагает, что высшее духовно-нравственное качество – это патриотизм. «Патриотизм – это любовь к своей Родине, которая проявляется глубокими и сильными человеческими чувствами. Это нравственный и общественный принцип отношения людей к своей стране. Это и главное нравственное качество, которое будет рассматриваться как наивысшее проявление гражданской и политической активности людей» [4, с. 52].

С самого рождения мы закладываем в ребёнке фундамент для нравственного воспитания. То есть то, как ребёнок привык разговаривать со взрослыми, то, как привык относиться к сверстникам, к обществу, определенные нравственные знания и чувства – все это является основой для формирования и развития нравственного сознания и нравственного поведения.

В первом классе у ребёнка сформировано понятие, что такое «хорошо», а что такое «плохо». К концу четвёртого класса ребёнок должен осознавать всю сущность понятия хорошо и плохо, давать им свою эмоциональную оценку, уметь различать ложные «хорошие» поступки от истинных, «плохие» поступки от поступков во благо (ложь во благо). Многие школьники ведут себя на уроках примерно, на перемене свободно, дома послушно или наоборот. То есть их поведение может не отражать истинных нравственных составляющих характера личности. Но следует отметить, что дети не могут «притворяться» долгое время, какое-то одно поведение является настоящим и отражает истинные черты характера. Кроме того, малыши ещё не имеют четко сформированных качеств характера, их мнение зависимо от авторитета (родитель, учитель) и соответственно может меняться.

Каждый этап формирования и развития определенных нравственных качеств личности человека взаимосвязан с предыдущим. Ребёнок получает личный жизненный опыт, на который впоследствии опирается нравственное воспитание. На личном опыте и обычной для него среде ребёнок проверяет нравственность того или иного явления.

Задача педагога использовать неустоявшийся интерес в закреплении нравственных составляющих характера ребёнка, в его психике, хотя этот интерес может быть очень слабым и ухватиться за него порой очень сложно, особенно если он противоречит мнению авторитета.

Психологи утверждают, что в дошкольном возрасте дети верят «все-му», чему их учат взрослые. Однако, я склонна не согласиться, так как на личном опыте узнала, что большинство современных детей всегда проверяют слова взрослого на правдивость.

Из урока физической культуры: на практике я рассказывала историю возникновения физической культуры в 1-м классе, дети решили не просто спросить мнения авторитета после окончания урока, но и почитать самостоятельно литературу. С одной стороны, это замечательное полезное качество характера, подвергать все критической оценке. С другой стороны, мы теряем возможность для систематического и последовательного нравственного вос-

питания детей, основываясь на полном доверии. К плюсам данного отношения также можно отнести: критичность мышления ребёнка, вступление в диалог и участие в дискуссиях, а это, в свою очередь, эффективная форма приобретения новых знаний, умений и опыта, в том числе нравственных.

Появляется вопрос: откуда появилась «критичность мышления»? Ответ прост: из личного жизненного опыта ребёнка. Чем больше он познаёт мир, тем больше опыта он получает, тем больше его критичность мышления и тем выше интерес, а вследствие всего закрепление того поведения и сознания, к которому ведёт педагог. Именно поэтому так важно правильно построить образовательный и воспитательный процесс.

Кроме того, по мнению современных ученых, возраст младшего школьника наиболее удачный для формирования и развития нравственных качеств личности, так как именно в этом возрасте ребенок начинает задумываться о логичности своих поступков: «почему я поступаю так, а не иначе?».

ФГОС НОО призван помочь педагогу в воспитании нравственной личности не только в свободное от уроков время (перемены, прогулки до школы, после школы и т. п.), но и, безусловно, в образовательном процессе.

«Общеизвестна психологическая истина, – писал А.И. Дулов, – что многократное пребывание в определенном состоянии с течением времени переходит в соответствующее свойство, качество личности. И многочисленные наблюдения показывают, что каждодневное пребывание школьника в состоянии внимательной, аккуратной, интенсивной, интересной, творческой учебной работы формирует у него соответствующие нравственные качества: внимательность, аккуратность, трудолюбие и т. д.» [5, с. 24]. Важно не просто знать эти качества и понимать их суть, важно воспитать эти качества в личности как твердую нравственную основу.

\*\*\*

1. Харламов И.Ф. Педагогика: курс лекций. Минск: Изд-во БГУ, 1979. 464 с. С. 268.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Духовно-нравственное воспитание российских школьников // Педагогика. 2009. № 4. С. 60–61.
3. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние: монография / Е.В. Чекина. Гродно: ГрГУ, 2008. 119 с.
4. Гаффарова Г.И., Калямова Л.Р., Жданова Л.У. Сущность патриотического воспитания младших школьников // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по мат. XXXI Международной студенческой научно-практической конференции. Новосибирск. 2015. № 4 (31). С. 52.
5. Дулов А.И. Психолого-педагогические основы управления процессом нравственного воспитания в школе // Вопросы нравственного воспитания учащихся / Иркутский гос. пед. ин-т; под ред. А.И. Дулова. Иркутск, 1971. Вып. 4. С. 20–38.; С. 24.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВНЫМ ПРЕДМЕТАМ**

*В.А. Корниенкова  
Научный руководитель С.Н. Терентьева,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предполагает овладение учащимися 1–4-х классов личностных, метапредметных и предметных результатов. Одним из ключевых метапредметных результатов является умение младших школьников работать с информацией.

В Федеральном государственном образовательном стандарте прописаны следующие умения, которыми должен овладеть учащийся на выходе из начальной школы: использование знаково-символических средств представления информации; использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации; овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами [1].

В школе работа с информацией происходит на каждом уроке: математика, русский язык, окружающий мир, литературное чтение. Однако часто можно встретить учащихся, не умеющих работать с текстом и не понимающих прочитанного. Из этого вытекает необходимость обучения младших школьников работе с информацией, её отбору.

В учебниках по образовательной программе «Школа 2100» представлены основные приёмы работы с информацией.

В учебниках математики Т.Е. Демидовой учащиеся с 1-го по 4-й класс работают с авторскими выводами, иллюстрациями, столбчатыми и линейными диаграммами, схемами, таблицами, задачами. В 1-м классе большое количество времени отводится работе с иллюстрациями. В 3-м классе добавляется работа с диаграммами. Таблицы и схемы представлены в учебниках для всех классов. Главное их преимущество – подача материала в понятной форме. Огромная работа в начальной школе проводится над задачей. С помощью вопросов учителя учащиеся учатся искать, выделять и фиксировать информацию, необходимую для решения задачи.

На уроках русского языка по учебникам Р.Н. Бунеева происходит работа с большим объемом информации. В упражнениях встречаются различные тексты познавательного характера. При работе над ними учащиеся получают большое количество новой для себя информации, а также учатся работать со словарями, находить в них лексическое значение слов, учатся анализировать текст, пересказывать его, делать выводы, составлять план по прочитанному.

На уроках окружающего мира по учебникам А.А. Вахрушева также ведется работа с информацией: смысловое чтение текста по родным темам, его анализ и представление в устной форме.

Несмотря на большую направленность образовательной системы на работу с информацией, результаты обученности учащихся показывают, что умениями работать с информацией владеют не все дети, некоторые плохо воспринимают и осваивают текстовый материал. Причинами данного явления могут быть: большой объём информации; сложность материала, необходимого для усвоения; техника чтения младших школьников, не позволяющая им в полной мере воспринять текст; отсутствие мотивации.

Актуальность проблемы формирования информационной грамотности младших школьников состоит в том, что существует противоречие между большим разнообразием приёмов работы с информацией, заложенных в учебниках для начальной школы, и несформированностью информационных умений младших школьников.

В целом навык чтения складывается из двух сторон – смысловой, которая обеспечивается процессом понимания читаемого, и технической, подчинённой первой и обслуживающей её. Ведущее место в этом комплексе занимает смысловая сторона, т. е. осознанность, понимание читаемого текста. Смысловая сторона чтения – это совокупное понимание читающим: значений слов, употреблённых в прямом и переносном смысле; содержания каждого предложения; содержания и смысла отдельных частей текста (абзацев, глав); основного смысла всего содержания текста.

Работая над целостным восприятием текста, сначала необходимо сформировать умение понимать фактическую сторону – факты, события. Когда учащиеся справляются с данным этапом работы, необходимо включать задания, связанные с выявлением смысла читаемого. Элементарную работу с текстом необходимо начинать проводить уже с 1-го класса. Дети, начавшие такую работу с 6–7 лет, на втором году обучения ориентируются в фактическом содержании несложного текста, понимают простейшие обобщения и умеют обсудить прочитанное, могут выбрать ответы к прочитанному [5].

Таким образом, формирование информационной грамотности младших школьников – одна из актуальных задач начального образования. От того, насколько у младших школьников сформированы умения работать с текстом и информацией, будет зависеть успешность их дальнейшего обучения.

\*\*\*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010.
2. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык : учебник для 1–4 классов. М.: Баласс; Школьный дом, 2013.
3. Вахрушев А.А., Данилов Д.Д., Кузнецов С.С., Сизова Е.В., Тырин С.В. Учебник для 1–4 классов. М.: Баласс; Школьный дом, 2013.
4. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Математика. Учебник для 1–4 классов. М.: Баласс; Школьный дом, 2013.
5. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников : методическое пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2001. 160 с.

## ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*О.А. Евдокимова*

*Научный руководитель Г.В. Китайгородская,  
канд. филол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Чтение играет огромную роль во все периоды развития ребенка, но особое внимание уделяется младшему школьному возрасту, так как именно в этом возрасте закладываются основы воспитания, образования и развития ребенка. Главная задача образования состоит в обучении ребенка правильному чтению. На современном этапе дети читают бессознательно, и это является большой проблемой потому, что такой тип чтения не позволяет максимально извлечь информацию из текста, к тому же понять ее. Появляется необходимость формирования навыка осознанного чтения. Именно в этом состоит актуальность данной проблемы.

Анализ литературных источников показал, что смысловое чтение подразумевает качество чтения, которое отражает информационную, смысловую, идейную сторону того или иного произведения [2, с. 35–38].

Данной проблемой занимались такие ученые, педагоги, психологи, как К.Д. Ушинский, С. И. Абакумов, В.Г. Горецкий, Л. Ф Климанова, Л.К. Пискунова, которые считали, что необходимо смотреть на произведение художественной литературы «как на окно, через которое мы должны показать детям ту или иную сторону жизни». Также они подчеркивали и то, что «недостаточно, чтобы дети поняли произведение, а надобно, чтобы они его почувствовали». К.Д. Ушинский обращал внимание на то, что необходимо внести в систему образования новые интересные уроки, которые позволят обогатить ученика знаниями, а также привить интерес к чтению, которое в свою очередь будет развивать его как личность.

Технология смыслового чтения в начальной школе дает возможность понимать текст с помощью овладения приемами его освоения на этапах до чтения, а также во время чтения и после него. Технология смыслового чтения делится три этапа работы с текстом:

1. Работа с текстом до чтения.
2. Работа с текстом во время чтения.
3. Работа с текстом после чтения [5].

Первый этап – работа с текстом до чтения, заключается в том, что ребенка необходимо приучить определять смысловую, тематическую, эмоциональную направленность текста, выделить героев по названию произведения. Далее необходимо определить цель урока, которая учитывает общую готовность учащихся к работе с текстом.

Второй этап – работа с текстом во время чтения. Данный этап включает в себя пять подэтапов. Рассмотрим каждый из них:

1. Первичное чтение текста, которое подразумевает самостоятельное чтение в классе или чтение-слушание, а также возможно использовать ком-

бинированное чтение. На данном подэтапе необходимо изучить особенности текста, а также возрастные и индивидуальные возможности учащихся начальной школы.

2. Перечитывание текста заключается в медленном, а также «вдумчивом» повторном чтении.

3. При анализе текста необходимо использовать такие приемы, как диалог с автором через текст, комментированное чтение, беседа по прочитанному, выделение ключевых слов, предложений, абзацев, смысловых частей и проч.

4. Беседа по содержанию текста подразумевает обобщение прочитанного, постановку к тексту обобщающих вопросов, обращение к отдельным фрагментам текста [1, с. 100–101].

5. Выразительное чтение.

Третий этап – работа с текстом после чтения. Также подразумевает четыре подэтапа. Рассмотрим каждый из них:

1. Смысловая беседа по тексту, которая заключается в коллективном обсуждении прочитанного, дискуссии. Необходимо ребенка научить соотносить читательские интерпретации произведения с авторской позицией, а также выявлять и формулировать основную идею текста или главные смыслы текста.

2. Знакомство с писателем. Ребенка необходимо познакомить с биографией писателя, работу необходимо проводить с материалом учебника либо на основе дополнительного материала.

3. Работа с заглавием, иллюстрациями. Здесь необходимо обсуждать смысл заголовка, обращать внимание учащихся на иллюстрации к произведению [3, с. 80–82].

4. Творческие задания, которые опираются на какую-либо сферу читательской деятельности учащихся: эмоциональную сферу, воображение, художественные формы, а также осмысление содержания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учителю необходимо применять данную технологию на уроках литературного чтения в начальной школе для того, чтобы оценить уровень формирования навыка составления вопросов, которые позволят понять ребенку текст произведения, а также выделять главную мысль произведения.

Технология смыслового чтения на уроках в начальной школе поможет у ребенка не только развить способность пересказывать текст, но и выражать свое мнение, чувства о прочитанном, умение дать оценку прочитанному, а также давать характеристику героям произведения. Рассмотренная технология дает возможность ребенку вступать в диалог с автором текста, спорить или соглашаться с его мнением. Смысловое чтение позволит ребенку в дальнейшем на протяжении всей жизни участвовать в различных дискуссиях, активно участвовать в характеристике героев произведения, делать аннотации к понравившимся произведениям, а самое главное – у ребенка будет на высоком уровне развита речь, мышление, умение высказывать свою точку зрения в различных ситуациях. С этой целью учащимся можно предложить участ-

воват в различного рода дискуссиях, составлять характеристику героев, делать аннотации к любимым произведениям, книгам.

\*\*\*

1. Асмолов А.Г. Чтение в составе универсальных учебных действий / Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли : пособие для учителя под ред. А.Г. Асмолов. М.: Просвещение, 2013. 200 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2016. 144 с.
3. Поташник М.М. Требования к современному уроку : методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2014. 272 с.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. М., Просвещение, 2009. 201 с.
5. Бондаренко Г.И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе // Начальная школа плюс: до и после [Электронный ресурс]. URL: [www.school2100.ru](http://www.school2100.ru)

## **ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

*О.А. Евдокимова*

*Научный руководитель Г.В. Китайгородская,  
канд. филол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Литература представляет собой такой вид искусства, который направлен на понимание образов, стоящих в центре какого-либо произведения, а также этот вид искусства является довольно сложным процессом.

Актуальность данной темы состоит в том, что проблема понимания текста детьми младшего школьного возраста не может быть решена без общих задач воспитания, а также отношения к действительности и к искусству, формировать личность на основе мировосприятия, а также духовного мира.

Понимание текста младшими школьниками имеет множество особенностей, которые необходимы ребенку для понимания окружающего мира, а также для понимания каких-либо произведений искусства.

Понимание текста ребенком прежде всего является основой для любого анализа, не только школьного, но и литературоведческого в целом. Если данное условие использовано и отражено не будет, то анализ не будет иметь адресата [3, с. 24–25].

Рассматриваемой проблемой занимались такие ученые, психологи, а также педагоги, как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, О.И. Никифорова, Р. Арнхейм. В своих работах они утверждали следующее: прежде всего необходимо обращать внимание на то, что понимание текста в младшем школьном возрасте – это не есть фотографирование или просто прием какой-либо информации. Понимание текста представляет собой очень активную деятельность, которая играет положительную роль в мотивации, а также в интересе и потребности чтению.

Важное условие для понимания текста в младшем школьном возрасте заключается в том, что ребенок должен понимать каждое слово, изложенное в тексте. Если данное умение не прививать детям, то они будут невнимательны к целым предложениям, внимание будет рассеянным и текст в таком случае будет понят частично либо не понят вообще. Прежде всего это приведет к тому, что ребенок не поймет содержание и смысл текста полностью, а усвоит только поверхностную часть прочитанного. Хотелось бы подчеркнуть, что в младшем школьном возрасте нельзя учить ребенка понимать текст дословно, потому что это будет своеобразным тормозом в развитии пересказывать текст своими словами, а также понимать прочитанное [1, с. 80–82].

При дословном запоминании текста необходимо учить ребенка прежде всего варьировать текст, при этом не искажая смысла, а также научить ребенка употреблять синонимы при пересказе текста, изменять порядок слов в предложении, а иногда порядок самих предложений. Немаловажно и то, что постепенно ребенка необходимо приучать к пониманию им непонятных слов и постоянно спрашивать о них.

К особенностям понимания текстов в младшем школьном возрасте относятся следующее:

- 1) фрагментарность, а также отсутствие полного понимания прочитанного текста;
- 2) слабый анализ, а также синтез прочитанного текста;
- 3) зависимость от небольшого жизненного опыта;
- 4) ребенок ярко переживает, непосредствен и эмоционален;
- 5) у ребенка развит интерес к содержанию речи, а также к речевой форме;
- 6) недостаточно полное, а также правильное понимание изобразительно-выразительных средств речи, которые отражены в прочитанном тексте;
- 7) ребенок в большей степени владеет репродуктивным уровнем понимания текста [2, с. 16–17].

Еще одной важной особенностью является то, что понимание текста ребенком зависит не только от конкретно-чувственного опыта младшего школьника, но и от умения воссоздать словесные образы, которые соответствуют тексту автора.

Специфика младшего школьного возраста в понимании художественного произведения:

1. Наблюдается тесная связь между пониманием текста, а также опытом ребенка.

2. Дети прежде всего устанавливают наиболее легко осознаваемые связи, когда события четко следуют друг за другом и последующее логически вытекает из предыдущего.

3. При понимании текста в центре внимания ребенка находится главный персонаж, которого не только самостоятельно дети не могут представить в своем воображении, они нуждаются в наглядной опоре, т. е. в иллюстрациях [5, с. 201–204].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понимание текста ребенком отражает развитие, а также воспитание его познавательной активности. Педагоги в своих исследованиях определили особенности младшего школьника в понимании текста, которые необходимо учитывать при знакомстве с каким-либо текстом или же литературным произведением. Если соблюдать эти особенности, то у ребенка будет правильно формироваться мыслительная активность, а также он будет полностью понимать прочитанный текст, у него будет возможность воссоздавать словесные образы, которые определены в тексте автора, т. е. будет развиваться всесторонне развитая личность.

\*\*\*

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Р. Методика преподавания литературы : учебник для студентов педагогических вузов. М.: Изд. центр «Академия», 1999. 400 с.
2. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить школьника. М., 2009. С. 20.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. М., 2010 С. 30.
4. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников. – СПб.: Специальная Литература, 2016. С. 44–52.
5. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2014. 464 с.

## **ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*О.И. Нестерова*  
*Научный руководитель С.Н. Терентьева,*  
*канд. пед. наук, доцент*  
*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Актуальность темы исследования исходит из того, что в настоящее время выросли требования к речевой деятельности и культуре речи человека. Развитие в современном мире едва ли не в первую очередь определяется не только скоростью и качеством каналов обмена информацией, но и качеством самой информации. В таком контексте ключевую роль играет чтение – важнейший способ освоения знания, базовой социально значимой информацией, содержащейся в различных источниках информации, и первый по значимости источник социального опыта.

Чтение имеет первостепенное значение: для воспитания и образования подрастающего поколения, становления и развития личности; повышения уровня образованности, культурной и профессиональной компетентности всех членов общества; повышения качества жизни. Среди всех каналов коммуникации чтение книг (как в печатном, так и в электронном виде) является самым значимым фактором сохранения, поддержания и приумножения богатств родного языка, формирования речевой культуры.

В настоящее время учителя сталкиваются с проблемой приобщения учащихся к самостоятельному чтению, поэтому необходимо сформулировать приемы, направленные на формирование читательской самостоятельности.

Целью данной статьи является подбор приемов, направленных на формирование читательской самостоятельности младших школьников.

По мнению М.М. Светловской. «Читательская самостоятельность – это личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан» [3, с. 47].

Программа выдвигает следующие требования к освоению предмета литературное чтение во втором классе [2, с. 110]:

Учащиеся научатся:

- просматривать и выбирать книги для самостоятельного чтения и поиска нужной информации (справочная литература) по совету взрослых;

Учащиеся получат возможность научиться:

- находить книги для самостоятельного чтения в различных библиотеках (школьной, домашней, городской, виртуальной и др.);

- при выборе книг и поиске информации опираться на информационный аппарат книги, её элементы;

- получать удовольствие от самостоятельного чтения произведений различных жанров;

- делиться своими впечатлениями о прочитанных книгах, участвовать в диалогах и дискуссиях о прочитанных книгах;

- пользоваться тематическим каталогом в школьной библиотеке.

В связи с тем что сейчас в школах нет уроков внеклассного чтения, но учитель может реализовать задания на уроках литературного чтения, предлагается использовать следующие приемы формирования читательской самостоятельности [5; 89]:

- восприятие и воспроизведение содержания прослушанного произведения с помощью учителя (литературное слушание, беседа прочитанному произведению, беседа с автором произведения);

- ориентировка в одной книге по обложке и иллюстрациям внутри книги после прочтения вслух (составление кроссвордов, викторин; составление иллюстраций к прочитанному);

- освоение закономерной связи: содержание книги – иллюстрация, заглавие, автор (соотнесение автора с обложкой книги, составление модели обложки);

- узнавание прочитанных на уроке книг не менее чем по двум из этих показателей (работа с выставкой книг, организация книжного уголка).

Таким образом, зная понятия и сущность читательской самостоятельности младших школьников учитель обучает младших школьников самостоятельному чтению в строгой последовательности: от легкого к трудному, от

простого к сложному, от известного к неизвестному – словом, от подготовительного этапа к начальному, а потом и к основному. В системе учебной работы должны использоваться все рассмотренные выше приемы читательской деятельности, что дает возможность реализовать предметные результаты, предъявляемые к учащимся второго класса по предмету литературное чтение. У детей проявляется желание обращаться к книгам за недостающим опытом и с уверенностью в том, что если читатель захочет, то книгу нужную, полезную и доступную для себя найдет каждый.

\*\*\*

1. Джежелей О.В. Светловская Н.Н. Учим читать книгу : пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 208 с.
2. Климанова Л.Ф., Бойкина М.В. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Школа России». 1–4 классы.
3. Лифинцева Н.И. Самостоятельная читательская деятельность младших школьников. Программа развития читательского опыта // Начальное образование. 2004. № 3. С. 10–15.
4. Светловская Н.Н. Что такое полноценное чтение с позиций читательской самостоятельности // Начальная школа. 2000. № 2.
5. Светловская Н.Н., Пичерол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика. Учебная практика. М.: Академия, 2001. 282 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА**

*А.А. Платов  
Научный руководитель С.Н. Терентьева,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Статья посвящена актуальной проблеме профилактики детского дорожно-транспортного травматизма среди младших школьников. Дети часто получают травмы в знакомых ситуациях, в событиях на дороге, о которых их неоднократно предупреждает множество источников: родные, классный руководитель, сотрудники отдела пропаганды ГИБДД, раздаточный материал, внешняя реклама и другое. Однако, несмотря на все усилия, дорожно-транспортный травматизм является одной из самых распространённых причин детской смертности в России.

В 2018 году были собраны финальные данные по ДТП, произошедших в прошлом году, и их количество увеличилось на 1,6 % (19581). Количество ДТП с участием детей (погибших) увеличилось на 0,4 % (713) и раненых несовершеннолетних – на 2,5 % (21136). В среднем в России ежедневно совершается 54 ДТП, в которых гибнут два и получают ранения 58 несовершеннолетних [1].

Большинство ДТП являются предотвратимыми, и исходя из этих фактов необходимо уделить внимание и приложить все усилия к обучению детей правилам поведения на дороге, начиная с раннего детства. И обучение не

должно ограничиваться лишь возрастом младшего школьника. Его необходимо продолжать в течение всего времени обучения в школе, так как большое число детей, становящихся жертвами ДТП, являются обучающимися средней школы. Происходит это вследствие того, что дети начинают передвигаться в черте города без сопровождения взрослых, ездить на общественном транспорте и использовать для передвижения велосипеда и другие механические транспортные средства без знаний, или из-за несоблюдения элементарных основ правил дорожного движения, необходимых для безопасного поведения на дороге.

Учитывая международный опыт, детей необходимо обучать с практическим подходом (моделирование и рассмотрение дорожных ситуаций при помощи интерактивных пособий и оборудования, рассмотрение на практике), а не механическому зазубриванию положений Правил дорожного движения, которые они не могут перенести в реальную жизнь. Также отдельного внимания заслуживает проблема формирования ценностного отношения ребёнка к собственной безопасности и к безопасности окружающих.

К сожалению, изучение ПДД в начальной и средней школе остается на усмотрение самой школы, отсюда возникает реальная угроза роста ДТП с детьми. При этом очевидным остаётся тот факт, что самый действенный метод решения данной проблемы – это работа образовательных учреждений в данном направлении.

Я как педагог, работающий в сфере профилактики детского дорожно-транспортного травматизма, заинтересован в сохранении жизни и здоровья детей. Программа, реализуемая в городе Сыктывкаре в рамках проекта «Лаборатория безопасности» от Республиканского центра дополнительного образования, импонирует мне тем, что она не только ставит задачи научить детей стараться избегать опасностей, при необходимости правильно действовать, но и учит предвидеть опасности.

Сценарный план занятия данной программы состоит из четырёх основных разделов: «Пешеходы», «Пассажиры», «Двухколёсный транспорт», «Первая помощь», и включает в себя два основных направления: обучение на основе современных педагогических технологий по формированию у обучающихся культуры безопасного поведения на дороге; практическая отработка навыков безопасного поведения на улицах, дорогах и в транспорте с использованием для этого комплекса инструментов (игры, специальные упражнения).

Содержательная часть занятий отвечает всем необходимым требованиям к организации внеурочной деятельности. Программа предусматривает командную-коллективную работу школьников, совместные активности обучающихся и их родных, закрепление полученных знаний во время занятий на практике.

По окончании изучения программы обучающимися должны быть достигнуты следующие личностные результаты:

- формирование понимания и осознания ценности собственной и общественной безопасности;
- усвоение основных навыков индивидуального и коллективного без-

опасного поведения на дороге;

- понимание и предвидение потенциально опасных ситуаций, угрожающих жизни и здоровью людей;
- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, старшими и младшими в процессе образовательной, общественно полезной, повседневной деятельности;
- приобретение навыков самоконтроля и самооценки результата деятельности;
- установление причинно-следственных связей совершенных ошибок и неотвратимости последствий.

\*\*\*

1. URL: <https://гибдд.пф/news/item/105208>

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В.А. Осташова  
Научный руководитель С.Н. Терентьева,  
канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Младший школьный возраст – время, когда наиболее эффективно можно заложить в ребенке фундамент физического и психического здоровья. И самыми важными участниками этого процесса являются школа и семья. Рассмотрим, в каких плоскостях при формировании у ребенка интереса к здоровому образу жизни должно происходить взаимодействие этих важнейших сторон жизни школьника.

Здоровый образ жизни включает несколько компонентов:

- 1) поддержание высокой физической активности;
- 2) соблюдение здорового режима дня (соблюдение режима труда и отдыха);
- 3) здоровое, правильное питание;
- 4) соблюдение правил гигиены;
- 5) борьба с вредными привычками – алкоголизмом, наркоманией, курением (естественно) [4, с. 66].

В первую очередь, на формирование интереса к здоровому образу жизни влияют занятия физкультурой и спортом. При этом такие занятия приобретают значение не только как средства оздоровления и достижения спортивных рекордов, но и как средство социализации ребенка. В школе полноценными занятия физкультурой могут быть только в том случае, если дети не являются пассивными участниками занятий. Значит, задача педагогов состоит в создании условий для формирования и поддержания высокой активности учеников, направлении усилий учеников на точное овладение учебным материалом. Таким образом, задача преподавателя представляется далеко не

простой, ему следует знать и применять много способов для создания высокой активности учеников. При выполнении указанной задачи преподаватель должен знать, каким образом лучше направить интерес школьника, он должен четко представлять, какие интересы глубже затронут ребенка: эгоистические или интересы коллектива. Если не учитывать такие нюансы, можно воспитать у ученика интерес и трудолюбие в нужной области, но при этом невольно могут развиваться другие, не лучшие качества личности. Поэтому усилия преподавателя должны быть направлены в первую очередь на формирование интереса к самим упражнениям, к развитию у детей стремления к совершенствованию волевых, физических качеств [1, с. 26]. Занятия должны оставлять после себя у ученика чувство морального и физического удовлетворения. И здесь взаимодействие семьи и школы оказывает неоценимый эффект, а именно: в семьях, где дети посещают спортивные секции, создается среда, благоприятная для развития интереса младшего школьника к физической активности [3, с. 192].

Следовательно, усилия педагогов и родителей направлены в одно русло, что дает наилучший результат.

Второй компонент здорового образа жизни – режим дня. При формировании рационального режима дня ребенка просто необходимо участие семьи. Семья должна формировать и поддерживать оптимальный для здоровья младшего школьника режим отдыха. А в задачу педагогов входит обеспечение грамотного и бережливого здоровья ученика режима учебы. Согласно рекомендациям, после интенсивной умственной нагрузки, например после занятий в школе, рекомендуется отводить на сон время около одного часа. Часовой сон в дневное время дает возможность бодро чувствовать себя на два-три часа дольше, чем если не спать днем вообще. Отдохнув, ребенку можно приступить к дальнейшей деятельности, к приготовлению уроков и другой деятельности. Вечер полезно использовать для занятий физкультурой, для прогулок на свежем воздухе [2, с. 38].

Третий компонент здорового образа жизни – питание. Питание – это основа жизнедеятельности всего организма. Неправильное питание (систематическое переедание, нездоровая, жирная пища) приводит к общему недомоганию, к болезням внутренних органов, к ожирению и высыпаниям на коже. Поэтому рацион младших школьников должен контролироваться и в учебных заведениях, и дома [5, с. 41].

Четвертый компонент формирования здорового образа жизни школьника – личная гигиена. Здесь уже преобладает роль семьи. Именно в семье детей должны приучать к утреннему и вечернему душу, уходу за полостью рта, гигиене одежды и обуви, также водным процедурам после физических упражнений, разминок, спортивных игр [6, с. 37].

Быть алкоголиком, курильщиком, наркоманом, иметь излишний вес становится уже просто не модно в молодежной среде. И не в последнюю очередь благодаря пропаганде и просвещению в школе. Именно школа ответственна за формирование у младших школьников представлений о морально-нравственном облике человека. Естественно, положительных результатов

будет сложно достичь, если ребенок видит отрицательный пример взрослых в своей семье. Однако и здесь существует реальная вероятность повлиять на развитие у младшего школьника интереса к здоровому образу жизни. В первую очередь важно показывать детям из неблагополучных семей положительные примеры отказа от вредных привычек. Личный положительный пример педагога может оказать неоценимую услугу в формировании правильного мировоззрения у ребенка [2, с. 45].

Итак, мы рассмотрели основные компоненты здорового образа жизни и то, как они побуждают школу и семью взаимодействовать для формирования у младших школьников интереса к здоровому образу жизни.

\*\*\*

1. Евсеев Ю.И. Физическая культура : учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 444 с.
2. Кобяков Ю.П. Физическая культура. Основы здорового образа жизни : учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 252 с.
3. Курасбедиани З.В. Физическая культура как фактор формирования личности // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2008. № 3. С. 191–196.
4. Мелешкова Н.А., Григорьева С.А., Мусохранов А.Ю. Ценности физической культуры как фактор формирования общекультурных компетенций // Перспективы науки. 2014. № 11. С. 65–68.
5. Реутский С.В. Физическое развитие ребенка. Физкультурные комплексы, растущие вместе с детьми. М.: Речь, Образовательные проекты, Сфера. 2009. 280 с.
6. Секерин В.Д. Физическая культура (для бакалавров). М.: КноРус, 2013. 424 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»**

*Ж.В. Кабатова,  
старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Соркина»*

Одним из требований ФГОС НОО является формирование учебных универсальных действий у младших школьников. Изучение курса «Окружающий мир» А.А. Плешакова «Школа России» играет значительную роль в достижении информационных метапредметных результатов начального образования, состоящих в следующих умениях: извлекать информацию; ориентироваться в своей системе знаний и осознавать необходимость нового знания; делать предварительный отбор источников информации для поиска нового знания (энциклопедии, словари, справочники, СМИ, электронные диски, интернет-ресурсы); добывать новые знания (информацию) из различных источников и разными способами (наблюдение, чтение, слушание); перерабатывать информацию (анализировать, обобщать, классифицировать, сравнивать, выделять причины и следствия) для получения необходимого результата; преобразовывать информацию из одной формы в другую (текст, таблица, схема, график, иллюстрация) и выбирать наиболее удобную для себя форму;

работая с информацией, уметь передавать ее содержание в сжатом, выборочном или развернутом виде (подробно пересказывать небольшие тексты, называть их тему, составлять ответы-высказывания, составлять план текста, делать доклады (сообщения), а также представлять информацию в виде таблиц, схем, опорного конспекта, в том числе и с помощью ИКТ).

Наглядно-образное мышление, свойственное обучающимся младшего школьного возраста, позволяет сформировать целостную, но предварительную картину мира, основанную на фактах, явлениях, образах и простых понятиях. Развитие интеллектуальных умений осуществляется под руководством учителя в 1–2-х классах, а в 3–4-х классах становятся учебные задачи, которые ученики учатся решать самостоятельно, формируется умение результативно мыслить и работать с информацией в современном мире. К концу начальной школы становление абстрактного мышления позволяет начинать достройку картины мира фактами, явлениями и абстрактными понятиями из разных предметов, в том числе из окружающего мира [1].

Учебная информация средствами предмета «Окружающий мир» может быть представлена в различной форме: текстовой (учебник, научно-популярная литература, справочник), иллюстративной или статистических данных. Умение работать с информацией формируется не только во время уроков «Окружающего мира», но также во внеурочной деятельности и при выполнении домашних заданий по предмету.

На нынешнем этапе обучения уже в начальной школе возникают определенные противоречия. Современные дети все меньше обращаются за информацией к печатным книгам, а стараются ее получить, используя электронные образовательные ресурсы. Использование новых информационных технологий и средств массовой информации в курсе «Окружающий мир» значительно поднимает уровень обученности даже при низкой мотивации обучающихся. При этом важно отметить, что в современном информационном пространстве количество информации огромно, а содержание ее не всегда излагается научным языком. Учитель начальных классов должен уметь решить проблему, как предоставить научную информацию по предмету, чтобы ученику была понятна ее роль, видна личная практическая значимость приобретенных знаний и возможность использования в быту, в профессиональном самоопределении. Учителю необходимо создать эффективные условия для повышения качества обучения младших школьников по предмету «Окружающий мир» посредством новизны деятельности, повышения интереса к работе с разными источниками информации.

Одним из основных источников информации является учебник, работа с которым занимает большое место в учебном процессе. Работа с учебником проводится на уроках систематически, на всех этапах.

Одним из важнейших учебных умений, которые мы формируем у младших школьников, является работа с текстом [2]. Рассмотрим возможности текстового материала учебника в формировании информационной компетентности обучающихся. При работе с текстом учебника по окружающему миру можно использовать такие виды чтения, как поисковое и изучающее.

В частности, при организации поискового чтения можно использовать следующие задания: прочитайте текст, определите, освещены ли в нем указанные вопросы; найдите абзацы, посвященные указанной теме; найдите в тексте ответы на вопросы; просмотрите рисунок, назовите абзац, который он иллюстрирует; найдите в тексте факты, которые автор относит к положительным, отрицательным; установите причинно-следственные связи; найдите в тексте общие черты и различия; разделите текст на части в соответствии с пунктами плана; выразите свое мнение о содержании текста и соотнесите его со своим собственным опытом и др.; определите причины явлений, событий; сделайте выводы на основе обобщения знаний; соотнесите иллюстрацию и фрагмент текста.

При организации изучающего чтения можно использовать следующие задания: составьте синквейн; составьте инструкцию (алгоритм действий) и используйте её при выполнении практических работ; объясните понятия (явления) с опорой на текст; составьте модель. Рекомендуются: самостоятельная работа с ориентировочным аппаратом учебника; выборочное чтение; постановка вопросов к тексту; ответы на вопросы текста, раздела; установление причинно-следственных связей; словарная работа; работа по плану.

Одним из источников информации являются статистические показатели, которые могут быть выражены цифрами, а также представлены диаграммами, картограммами и т.д. Умение работать со статистическими материалами, анализировать и преобразовывать их очень важно. Статистические показатели, посредством которых характеризуют количественные параметры предметов, явлений природы и общества, вводятся в систему знаний обучающихся уже на начальном этапе изучения «Окружающего мира». Учителю необходимо научить обучающихся «читать» статистические показатели и делать соответствующие выводы. С этой целью можно использовать следующие виды работ: при работе с рабочей тетрадью «Мой научный дневник» предложить задание обработать результаты таблицы «Дневник наблюдений за погодой» и построить график изменения хода температуры, модель «розы ветров».

Формирование информационных компетенций продолжается во внеурочной деятельности, например через домашнее задание. Детям можно предложить различные формы работы. Приведем ряд примеров.

Работа с «Красной книгой Республики Коми». Школьники изучают содержание «Красной книги», дают характеристику организмам, определяют охранный статус, используя картосхему, выявляют особенности расселения данных объектов по территории Республики Коми, устанавливают взаимосвязи и пр. Во 2-м классе при изучении темы «Красная книга» обучающиеся узнают, какие растения и животные родного края внесены в «Красную книгу Республики Коми», и выполняют проект «Возьмем под защиту», извлекая информацию и составляя собственную «Красную книгу».

Работа с атласом-определителем «От Земли до неба» А.А. Плешакова. Младшим школьникам, обучающимся по программе «Школа России», в 1-м классе предлагаются следующие задания: при изучении темы «Что у нас под ногами?» определять образцы камней по фотографиям и рисункам, при изу-

чении темы «Кто такие насекомые?» определять насекомых на рисунке с помощью атласа-определителя, при изучении темы «Кто такие птицы?» узнавать птиц на рисунке. Во 2-м классе задания усложняются: при изучении темы «Звездное небо» пользоваться для поиска созвездий на небе атласом-определителем; при изучении темы «Комнатные растения» определять комнатные растения своего класса и находить информацию о них. В настоящее время выпущены компьютерные интерактивные определители. В 3-м классе при изучении темы «Охрана животных», используя электронное приложение, определить животных, занесенных в «Красную книгу России».

Закрепление информационных компетенций возможно через задания по определению грибов, водорослей, лишайников, мхов, деревьев и кустарников, травяных растений, бабочек, насекомых-вредителей, пресноводных беспозвоночных, пресноводных и проходных рыб, земноводных (амфибий), пресмыкающихся (рептилий), птиц (птичьих гнезд, яиц и голосов птиц), наземных млекопитающих (зверей) и др. При изучении птиц можно ознакомиться с записями пения птиц (звуки при токовании, позывки, сигналы при беспокойстве и другие звуки) в звуковом справочнике-определителе «Голоса птиц». Также детям можно предложить задание: используя современные гаджеты, записать пение птиц на диктофон и на последующем уроке предложить задание для товарища – определить по голосу ту или иную птицу. Можно сделать видео- или фотосъемку, которая поможет уточнить и определить птиц при помощи атласа-определителя.

Учебные видеофильмы также способствуют формированию информационных компетенций обучающихся. Через фильмы обучающиеся получают информацию о сезонных, морфологических, физиологических, экологических особенностях животных и растений.

Отсутствие систематической целенаправленной работы учителя по обучению работать с текстом приводит к тому, что многие обучающиеся усваивают лишь поверхностный смысл информации, не пытаясь вникнуть в ее содержание. Важной задачей учителя является работа, направленная на обучение анализу учебной информации, актуализацию имеющихся знаний, формирование понимания предлагаемого содержания, выявление логических связей между фактами, понятиями, законами, установление связей между отдельными фрагментами, параграфами, разделами.

\*\*\*

1. Гервальд А.А. Универсальные учебные действия на уроках английского языка в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannyye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/06/16/formirovanie-uud-v-nachalnoy-shkole>. (дата обращения: 04.07.2018).
2. Кручинина С.В. Методы и приемы работы с текстом на уроках окружающего мира [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushchiimir/2017/11/11/doklad-metody-i-priemy-raboty-s-tekstom-na-urokah>. (дата обращения: 04.07.2018).
3. Сабанин П.В., Чупров Л.Ф. Особенности словесно-логического и наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста, проживающих в московской агломерации // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2013. № 4. С. 1–24.

*Научное издание*

## **Перспективы и реалии педагогического образования**

### **Региональная научно-практическая студенческая конференция**

*Сборник материалов*

Ответственный редактор Терентьева Светлана Николаевна

Выполнено с использованием программы Microsoft Office Word

Системные требования:

ПК не ниже Pentium III; 256 Мб RAM; не менее 1,5 Гб на винчестере;  
Windows XP с пакетом обновления 2 (SP2); Microsoft Office 2003 и выше;  
видеокарта с памятью не менее 32 Мб; экран с разрешением не менее 1024 × 768  
точек; 4-скоростной дисковод (CD-ROM) и выше; мышь.

Редактор *Е.М. Насирова*

Верстка и техническое редактирование *Т.В. Матвеевой*

Выпускающий редактор *Л.Н. Руденко*

2,1 Мб. 1 компакт-диск, пластиковый бокс, вкладыш.

Подписано к использованию 15.11.2018 г. Тираж 100 экз. Заказ № 169.

*Адрес типографии:*

Издательский центр ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»  
167023. Сыктывкар, ул. Морозова, 25  
Тел. (8212)390-472, 390-473.

E-mail: [ipo@syktsu.ru](mailto:ipo@syktsu.ru)

<http://www.syktsu.ru/>