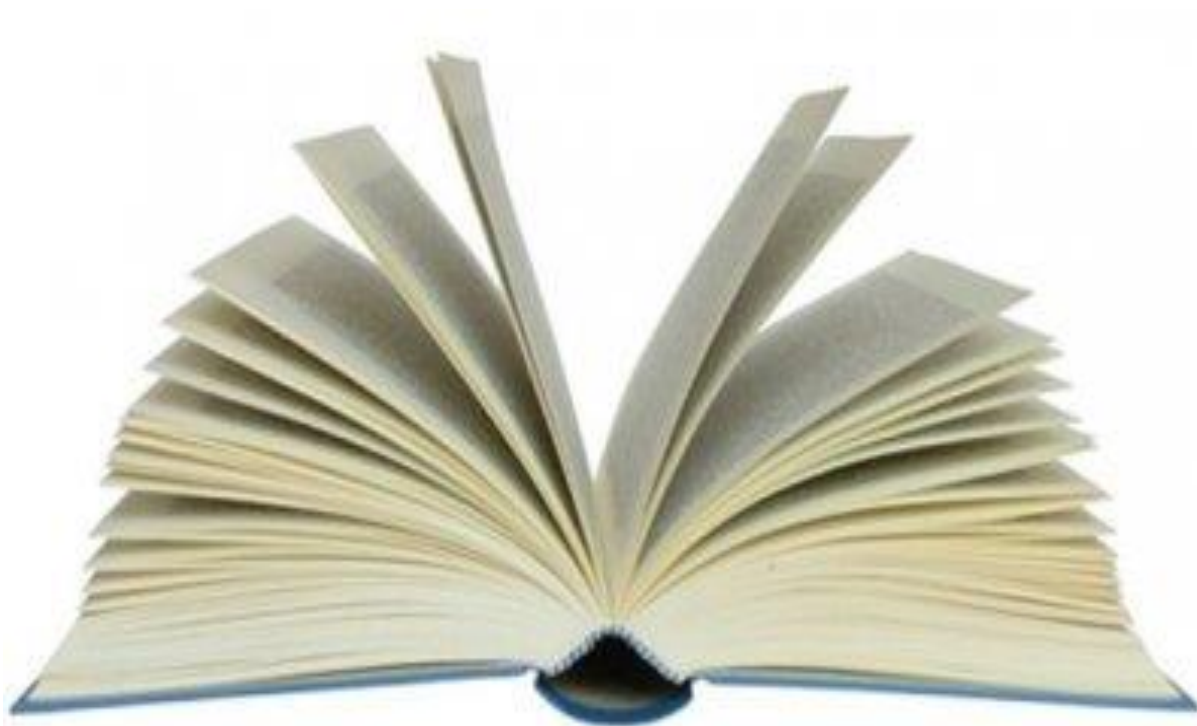


НИЖНЕТАГИЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ) ФГАОУ ВО «РГПУ»
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

21 АПРЕЛЯ 2016 г.



НИЖНИЙ ТАГИЛ
2017

УДК 37
ББК 74.00
А437

А437 Актуальные проблемы образования в период детства: электронный сборник материалов всероссийской студенческой научно-методической конференции международным участием (НТГСПИ, ФППО, 21 апреля 2016 г.) [Электронный ресурс] / отв. ред. Н. И. Репина, М. В. Ломаева, Е. С. Зубарева. – Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (ФИЛИАЛ) ФГАОУ ВО «РГППУ», 2017. – 264 с.

Электронный сборник материалов Всероссийской студенческой научно-методической конференции с международным участием «Актуальные проблемы образования в период детства» представляет интерес для студентов, магистрантов, преподавателей, специалистов дошкольных образовательных учреждений и начальной школы в области общих проблем педагогики и психологии детства, дошкольного образования, специальной психологии и педагогики.

Статус международного участия подтверждается активным участием студентов Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. В конференции приняли активное участие студенты ведущих российских вузов: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГПУ), Иркутский государственный университет, Тувинский государственный университет, Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ).

Авторы статей, 2017
© Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт, (филиал) ФГАОУ ВО «РГППУ», 2017



СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Актуальные проблемы дошкольного и начального образования

<u>Абдалиева Р.К.</u> Игра на музыкальных инструментах как средство развития творческих способностей младших школьников	7
<u>Александрова Е.В.</u> Формирование временных представлений дошкольников по методике Е.И. Щербаковой	11
<u>Баажай Ч.В.</u> Воспитание детей дошкольного возраста на традициях тувинского народа	15
<u>Балева В.В.</u> Профессиональное развитие педагога в рамках непрерывного образования	18
<u>Белых Л.Е.</u> Особенности коммуникативных навыков старших дошкольников в условиях музыкально-игровой деятельности	22
<u>Белькова К.А.</u> Проект деятельности педагога по адаптации первоклассников к обучению в начальной школе	25
<u>Булатова С.В.</u> Обучение старших дошкольников решению арифметических задач	31
<u>Булыгина В.В.</u> К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении будущих педагогов на этапе профессиональной подготовки в вузе	36
<u>Быстрова Е.А., Войнова В. А.</u> Проблема формирования патриотического воспитания у младших школьников	41
<u>Вяткина М.Ю.</u> Интерактивные формы взаимодействия детского сада и семьи по вопросам математического развития дошкольников	43
<u>Гончаренко А.В.</u> Формирование творческой активности младших школьников средствами внедрения игровых технологий	48
<u>Гребенщикова Н.Ю.</u> Использование интегрированных заданий на уроках математики в начальных классах	52
<u>Демина М.В.</u> Роль музыкального искусства в жизни человека	57
<u>Донгак С.В.</u> Роль отца в воспитании дошкольников в Республике Тыва	61
<u>Донгак Ч.В.</u> Воспитание детей в тувинской семье	64
<u>Дорогастина А.Ю.</u> Изучение статусно-ролевых позиций в школьном коллективе	67

<u>Зими́на Д.И.</u> Развитие критического мышления младших школьников в процессе изучения темы «площадь»	72
<u>Латушкина Ю.В., Хайбулина И.С.</u> Использование электронных образовательных ресурсов интерактивной доски в непосредственной образовательной деятельности младшего дошкольного возраста	77
<u>Локосова И.В.</u> Туристско-краеведческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания младших школьников	84
<u>Ляшова Н.С.</u> Коммуникативная компетентность детей старшего дошкольного возраста как залог успешной социальной коммуникации	92
<u>Остроухова В.С.</u> Развитие коммуникативной культуры младших школьников	95
<u>Павлова П.Ю.</u> Развитие коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста.....	99
<u>Прокопьева Е.В.</u> Формы и методы эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста.....	105
<u>Рычкова А.В.</u> Адаптация младших школьников к образовательной среде средствами музыки.....	109
<u>Рычкова А.В., Чекмарёва Е.П.</u> Портфолио как средство профессиональной ориентации младшего школьника	115
<u>Сафонова С.С., Загидуллина О.Н.,</u> Информационно-образовательные технологии в непосредственно-образовательной деятельности для детей младшего дошкольного возраста.....	119
<u>Стародворских Т.П.</u> Создание мультфильмов как средство развития детей старшего дошкольного возраста.....	123
<u>Суслова Ю.Г.</u> Урок-исследование по математике в начальной школе как средство формирования познавательных УУД.....	128
<u>Трефилова А.В.</u> Игровая деятельность как средство развития воображения у детей старшего дошкольного возраста.....	133
<u>Умитбаева О.Р.</u> Характеристика психолого-педагогических условий организации групповой работы учащихся младших классов на уроках математики.....	136
<u>Хайбулина А.Э.</u> Педагогический проект по формированию представлений об объемных телах у дошкольников	144

РАЗДЕЛ 2. Актуальные проблемы педагогики и психологии и детства. Актуальные проблемы специальной психологии и педагогики

<u>Байрамова С.А.</u> Развитие эмоциональной отзывчивости младших на произведения декоративно-прикладного искусства во внеурочной деятельности	149
<u>Братухина Ю.С.</u> Особенности развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	152
<u>Бутузова Л.В.</u> Педагогические условия адаптации детей в дошкольном учреждении пресмотра и оздоровления	157
<u>Ванюкова Л.Л.</u> Возможности тренинга сензитивности в формировании толерантности у детей подросткового возраста	162
<u>Груздева А.Д.</u> Категория «раннее развитие» в системе Марии Монтессори	165
<u>Зудова А.В.</u> Развитие способности к синестезии у детей старшего дошкольного возраста.....	168
<u>Ивановская В.А.</u> Обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения	172
<u>Калинина Е.А.</u> Пересказ как средство коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями	177
<u>Максимова А.А.</u> Квиллинг как средство развития воображения младших школьников	180
<u>Молоднякова А.В.</u> Мобильное обучение 1:1 в дошкольном образовании	185
<u>Панкова А.А.</u> . Элементы топологии в развитии пространственного мышления у детей младшего школьного возраста	192
<u>Полеева А.Е.</u> Развитие сенсорных способностей у детей раннего возраста... ..	196
<u>Попова Е.В.</u> Музыка как средство развития эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста	200
<u>Проничева В.А.</u> Дизайн-деятельность как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.....	204
<u>Прохорова О.Г.</u> Проектно-исследовательская деятельность младших школьников как средство развития детско-молодежной инициативы.....	209
<u>Силкина К.В.</u> Коррекция агрессивности детей младшего школьного возраста средствами музыкотерапии	213
<u>Собалькова Е.В.</u> Негативное влияние гиперопеки матери в детстве.....	216
<u>Староконь М.И.</u> Особенности формирования мотивации у детей младшего школьного возраста к обучению.....	223

<u>Сысоева Н.С.</u> Способы преодоления кризиса трёх лет	227
<u>Чекмарёва Е.П.</u> Эмоциональное благополучие и его значение в старшем дошкольном возрасте	232

РАЗДЕЛ 3. Актуальные проблемы социальной педагогики и психологии

<u>Дядюшкина Е.И.</u> Значение семьи в развитии самооценки младшего школьника	236
<u>Глазунова Т.Н.</u> Значение ролевой игры в формировании этнической толерантности младших школьников	240
<u>Кочнева К.Ю.</u> Медиация как средство разрешения конфликтов в подростковой среде	245
<u>Красуцкая И.А.</u> Военно-патриотический клуб как средство профилактики правонарушений среди подростков.....	249
<u>Малышкина М.М.</u> Формы и методы социально-педагогического сопровождения семей, имеющих детей «группы риска»	252
<u>Рычкова А.В.</u> Традиции детской субкультуры как фактор развития коммуникативной культуры младших школьников.....	257
<u>Степченко Я.О.</u> Движение субкультуры «А.У.Е.» как условие криминализации среди подростков.....	261



РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Абдалиева Раъно Камолиддиновна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.
Научный руководитель: Трофимова Е. Д., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ИГРА НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье анализируются возможности развития творческих способностей младших школьников на уроках музыки, рассматривается вопрос о применении различных игр, различных групп инструментов, требующих освоения различных по степени трудности приемов игры.

Ключевые слова: развитие творческих способностей, игровая ситуация, младший школьник.

Развитие творческих способностей у младших школьников является одной из главных задач современного образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования одной из требований к структуре основной образовательной программы начального общего образования является развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование [6]. В силу того, что большой упор делается на качество и количество полученных знаний не приходится говорить о развитии таких способностях ребенка, как создавать и творить, требующего усердной и упорной работы педагога. При взаимодействии с детьми, особенно младшего школьного возраста, следует учитывать особенности их высшей нервной деятельности и создавать благоприятные условия для совершенствования творческих способностей.

Л.А. Венгер под способностями подразумевает двигательные и индивидуально-психологические особенности индивида, которые имеют какие – либо отношение к благополучному выполнению к деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже сформированы у детей.

Однако, успешность в любой деятельности может быть обеспечена не конкретной способностью, а лишь тем своеобразным их сочетанием, которое характеризует личность [1].

Отечественные психологи А.Н. Леонтьев и Б.М. Теплов рассматривали изучение способностей в своих трудах. Большое внимание Б.М. Теплов уделял индивидуально-психологическим предпосылкам неодинакового успешного развития тех или иных функций и умений [5]. А.Н. Леонтьев рассматривал, главным образом, то, как из природных предпосылок на основе структур человеческой деятельности возникают качественно психические функции и процессы [2]. В свою очередь под творческими способностями понимается - способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем.

Для развития творческих способностей на уроках музыки педагоги применяют различные игры на музыкальных инструментах. Огромный интерес на занятиях у детей младшего школьного возраста вызывает специальный комплект инструментов, который разработал немецкий композитор и педагог Карл Орф для музыкального воспитания детей, под названием «Орф-инструменты». В него входит: ксилофоны, металлофоны и гlockenspieli-колокольчики, штабшпили. Инструменты разделяются на шумовые (ритмические) и звуковысотные (ксилофоны, металлофоны, гlockenspieli), различные виды ударных (треугольники, тарелки, барабан, бубны, коробочки, клавес, блоки, маракасы, пандейра, рубель, трещотка, ложки, бубенцы). Данный комплект в соединении с жестами исполнителей позволяет играть и импровизировать в ансамбле любым составом детей, так как в нем каждый ребенок может получить задачу, соответствующую его способностям.

В ходе занятия, обучая детей игре, педагог способствует развитию их музыкально-сенсорных способностей, умения вслушиваться в многоплановую и многоголосную фактуру произведения. В процессе работы с комплектом «Орф-инструментов» установилось два типа музыкальных игрушек - инструментов – неозвученные и озвученные.

1. Неозвученные (лишь изображающие инструменты) - предназначены для того, чтобы создавать игровую ситуацию, в которой дети, фантазируя и напевая, представляют себя играющими на музыкальных инструментах.

2. Озвученные подразделяются на 4 вида в зависимости от характера их звучания:

–игрушки-инструменты со звуком нефиксированной (неопределенной) высоты - погремушки, бубны, барабаны, кастаньеты и т. д.:

–игрушки-инструменты, построенные на одном звуке - свирели, дудки, рожки и т.д.;

–игрушки-инструменты с заданной мелодией - органчики, музыкальные шкатулки, музыкальные ящички и т. д.;

–игрушки-инструменты с диатоническим и хроматическим звукорядом;

–металлофоны, пианино, кларнеты, флейты, саксофоны, баяны, гармоника, цитры, балалайки и т. д. Данные музыкальные инструменты можно использовать в произведениях песенного репертуара.

Различные группы инструментов требуют освоения различных по степени трудности приемов игры. Приемы игры зависят от конструкции каждого инструмента. Прежде всего, надо установить правильную исходную позу и расположение инструмента по отношению к ребенку.

Металлофоны, цитры лучше всего положить на небольшие подставки, находящиеся на уровне колен играющих. Если подставок нет, инструменты можно положить на колени. Духовые инструменты (до начала игры) также кладут на колени. Барабан и бубен держат на уровне пояса, а треугольник подвешивают на подставку, или же ребенок держит его в левой руке.

Очень важно научить правильным приемам звукоизвлечения. При игре на металлофоне молоточек следует держать так, чтобы он лежал на указательном пальце, а большой палец придерживал его сверху. Удар должен приходиться на середину пластинки и, главное, быть легким. Кисть при этом должна быть свободной.

При игре на цитре медиатор нужно зажать между большим и указательным пальцами. Звук извлекается легким, упругим движением по струне. При этом надо стремиться не задевать лишних струн.

Кастаньеты звучат очень громко, поэтому их берут в правую руку и слегка ударяют «лепестками» по ладони левой. Звук при этом несколько приглушается, и ритмический рисунок отчетливо слышен.

Тарелки дети держат за ремни и ударяют одной о другую скользящим движением. Чтобы звук сразу прекратился, тарелки прикладывают к коленям. Иногда по тарелкам (подвесив их) можно ударять палочкой, конец которой покрыт мягкой материей в несколько слоев или ватой. При игре на треугольнике надо ударять палочкой посередине горизонтальной его части. Звук должен быть легким и упругим и, если он продолжается долго, следует прижать треугольник рукой - звук сразу прекратится.

Бубен издаёт различные по характеру звуки в зависимости от того, ударяют по его перепонке пальцами, мягкой частью ладони или одним большим пальцем.

Играть на триоле и Мелодии-26 следует одинаковыми приемами. Ребенок дует в отверстие трубки, равномерно расходуя дыхание. Одновременно он

нажимает нужную клавишу. Клавиши у триоли цветные, каждая имеет свой цвет и название.

Основной формой занятий оркестра детских шумовых и ударных инструментов должен являться урок, в котором необходимо использовать различные виды деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, а также формы и методы работы, создающие благоприятные условия для занятий. Приемы обучения игре на музыкальных инструментах определяются особенностями дефектов в развитии ребенка. В процессе инструментальной музыкотерапии можно привлекать детей к музыкальной импровизации, которая может включать следующие упражнения:

Упражнение №1. Предложить ребенку в процессе игры на барабанах выразить эмоциональное состояние во время гнева, радости, печали, счастья, а всем остальным отгадать это состояние.

Упражнение №2. Используя инструменты, подчеркивающие ритм (тамбурины, трещотки, барабаны всех видов, колокольчики и т. д.), составить всем вместе симфонию ударно-шумовых инструментов, сделать аудиозапись и затем прослушать вместе.

Упражнение №3. Клавиши. На столе или фортепиано пальцами рук наносятся легкие удары по воображаемым или реальным клавишам. Движение пальцев может идти по порядку, через палец, двумя пальцами одновременно (возможны любые варианты и комбинации). Упражнение выполняется как с открытыми, так и с закрытыми глазами, с использованием голосовой импровизации и без нее.

Упражнение № 4. У каждого учащегося в руках тростниковая поперечная флейта. Ведущий задает той и передает его соседу, и так по кругу. Основная задача - «не уронить звук», бережно передать его другому. Затем каждый выбирает себе свой звук. Ведущий в определенном темпе, обращаясь к тому или иному участнику, показывает момент вступления того или иного звука, создавая свою звуковую палитру. В роли ведущего может быть любой участник группы.

Упражнение №5. С помощью простых шумовых инструментов, «звуков тела» (хлопки, пощелкивание пальцами, языком, похлопывание по различным частям тела, шуршание одежды) создается «Симфония дождя» (солнца, гор, голос земли, леса, животных и птиц).

Таким образом, игра на музыкальных инструментах оказывает положительное влияние на развитие творческих способностей, так как дети сами могут создавать игровую ситуацию, фантазируя и напевая, представляют себя играющими на музыкальных инструментах, а также исполняют музыку, созданную в процессе самостоятельного творческого самовыражения, путем реализации собственного состояния посредством элементарной импровизации.

Литература

1. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. – М.: Педагогика, 1973. – С. 96.
2. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк; ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия. – 1994. – С. 46-55.
3. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике / Е. С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2001. – С. 928.
4. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Харвест; Минск, 1998. – С. 876.
5. Теплов Б. М. Сценарный подход в педагогическом взаимодействии / Б. М. Теплов // Педагогическая техника. – 2004. – № 2. – С. 87-88.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://минобрнауки.рф/documents/922>.

Александрова Екатерина Владимировна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического
образования

Научный руководитель: Ломаева М.В., к.п.н., доцент, декан факультета
психолого-педагогического образования

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ПО МЕТОДИКЕ Е.И. ЩЕРБАКОВОЙ

Аннотация: В статье анализируются возможности преодоления трудностей в восприятии времени дошкольниками на основе методики Е.И. Щербаковой, основу которой составляет детское экспериментирование и использование геометрического материала.

Ключевые слова: трудности в восприятии времени, формирование временных представлений, экспериментальная деятельность.

Дети дошкольного возраста испытывают трудности в восприятии времени, поскольку его нельзя увидеть и потрогать. Они плохо осознают свойства времени такие как тягучесть, текучесть, необратимость, периодичность, одномерность. Для уточнения временных отношений, объективность которых дошкольники долго не могут понять, они используют любые факты, которые в их опыте оказались связанными с определенными показателями времени.

Для преодоления указанных трудностей многие ученые и педагоги Е.И. Щербакова, Т.Д. Рихтерман, А.Н. Белошистая и др., разрабатывали приемы, методы и технологии.

Е.И. Щербакова предложила методику изучения таких свойств времени как одномерность, текучесть, необратимость, периодичность. Исследовательская деятельность Е.И. Щербаковой показала, что плоскостное изображение времени, в виде замкнутых циклов, искривляет суть времени как последовательности и чередования явлений и не содействует формированию у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязи будущего с прошлым через настоящее время. Это является главной трудностью в понимании и активном изучении временных отношений. Исходя из полученных в своем исследовании результатов, Е.И. Щербакова сформулировала задачу: выйти из замкнутого циклического изображения временных эталонов, создать модель времени, которая была бы проста по форме и доступна пониманию детей. Она разработала объемную модель времени в виде спирали. В данной спирали каждый виток наглядно показывает движение изменения процессов, явлений времени, например, модель «дни недели», один виток спирали включает семь отрезков, последовательно окрашенных в разные цвета, соотнесенных с определенными днями недели.

Е.И. Щербакова предложила в процессе формирования временных представлений использовать экспериментальную деятельность [5, с. 154-161].

По мнению Н.Н. Поддьякова, детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности дошкольника, так как появляется гораздо раньше, чем игровая [2, с. 173-176]. Экспериментирование способствует формированию мировоззрения дошкольника и его математических основ.

В экспериментировании проходит процесс саморазвития ребенка. Преобразования объекта, производимые ребенком, раскрывают перед ним новые стороны и свойства объекта, а новые знания об объекте позволяют производить более сложные преобразования. Таким образом, по мере накопления знаний об объекте, исследуемом ребенком, появляется возможность постановки новых, все более сложных целей.

Основным видом деятельности детей младшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования является проведение элементарных опытов. Простота и посильность данных опытов заключается в типологии решаемых задач. В ходе данных опытов научных открытий не происходит, но формируются элементарные понятия и умозаключения. При проведении этой деятельности педагог и дети используют элементарное игровое оборудование или раздаточный материал [1, с. 6].

По времени выполнения опыты делятся на длительные и кратковременные. Если цель наблюдения разрешена в процессе кратковременного наблюдения то анализ результатов опыта происходит сразу в следующем порядке:

рассмотрение условий хода опыта, сравнение результатов и постановка соответствующий выводов. Если опыт занимает длительный промежуток времени, то педагог должен поддерживать заинтересованность детей к происходящим изменениям в наблюдении, напоминать изначальную цель постановки опыта. Доступным примером такого опыта является наблюдение за песочными часами.

Проведение опытов возможно в разных формах организации: как отдельный вид деятельности, как игра или как часть организованной деятельности. Кроме того, экспериментирование можно использовать в процессе режимных моментов, например, на прогулке как фрагмент наблюдения.

Количество проводимых опытов может меняться от одного в неделю до двух в месяц, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей. Длительность проведения экспериментов не имеет однозначного регламента. Это зависит от формы организации опыта и по времени должно занимать не более 10 минут за один этап. Желательно опыты проводить с подгруппой детей или с 2–3 детьми. Проводить опыты со всей группой не рекомендуется, так как при этом сложно задействовать всех детей, и результат проводимого опыта снижается.

Организуя детское экспериментирование, педагогам следует уделить внимание работе с родителями, составить для помощи родителям методические рекомендации по проведению опытов в быту. Кроме этого, родители могут принимать активное участие в обогащении предметно-развивающей среды, организовывать открытые показы вместе с педагогами. Итогом работы являются творческие работы родителей и детей.

Отсутствие наглядности времени усложняет формирование у дошкольников знаний о различных его промежутках. С целью решения этой проблемы педагогами были разработаны различные методы и приемы, например, наблюдение за деятельностью взрослых, за явлениями природы, рассматривание картин, дидактические игры и упражнения, чтение художественных произведений, применение раздаточного материала и т.д. Екатерина Иосифовна Щербакова предложила использовать с этой целью геометрический материал, поскольку, по ее мнению, Картины, иллюстрации и фотографии не могут в полной мере отобразить свойства времени, так как характеризуются статичностью, дискретностью.

Для ознакомления детей младшего дошкольного возраста с частями суток Е.И. Щербакова советует использовать модели с одной формой движения - линейной (круги или квадраты разного цвета). Ребенок, объясняя отдельные элементы модели, запоминает наименования эталонов времени, их чередование и последовательность.

Отдельные части суток изображают кругами, квадратами разного цвета (например, белого, желтого, синего и черного). Однако чтобы сформировать представления о цикличности, периодичности времени, не следует постоянно обозначать части суток отдельными кругами или квадратами. Это не способствует формированию представлений о непрерывности времени. Лучше всего использовать для этого круг или квадрат, разделенный на части, и тогда ребенок будет легко представлять непрерывность времени: заканчиваются одни сутки, начинаются другие; сутки можно начинать с любой части, например, утро, день, вечер, ночь, главное - чтобы прошли все части суток.

Наряду с плоскими полезно использовать объемные геометрические фигуры, так как они точнее передают свойства и особенности времени [5, с. 216-219].

Из вышесказанного следует, что предложенная Е.И. Щербраковой методика формирования временных представлений у дошкольников, включающая детское экспериментирование и использование геометрического материала, является интересной и достаточно эффективной.

Литература

1. Иванова А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – С. 5-8.
2. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» [Текст]. – М., 1974. – 368 с.
3. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка –М.: Просвещение, 1972.-191 с.
4. Фрейлах Н.И. Методика математического развития [Текст]. – М., «ФОРУМ», 2014. - 240 с.
5. Щербакова Е. И. Методика обучения математике в детском саду: Учеб. пособие для студентов дошк. отделений и фак. сред. пед. учеб. Заведений.- [Текст] – М., 2000. – 272 с.
6. Щербакова Е.И., Фунтикова О.А. Формирование представлений и понятий о времени с помощью объемной модели//Дошкольное воспитание. – 1986. – №7. – С. 22.

Баажай Чойгана Владимировна

Тувинский государственный университет,
Кызылский педагогический институт, 2 курс

Научный руководитель: Хурен-оол С. Х., к.и.н., доцент кафедры ПиМДиНО

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ТРАДИЦИЯХ ТУВИНСКОГО НАРОДА

Аннотация: в статье представлены возможности воспитания детей дошкольного возраста на традициях тувинского народа как части древней общемировой культуры.

Ключевые слова: детские игры, традиции, духовно-нравственное становление личности, приобщение детей к культуре и традициям своего народа.

Традиции - это нравственные законы, отражающие суть, характер человека. Они долговечны и устойчивы, передаются из поколения в поколение и сохраняются у каждой определенной группы народа в течение длительного времени.

Традиции появились задолго до появления письменности. Они прошли через века, эти священные заповеди, оставленные потомкам. Традиции тувинского народа – это часть древней общемировой культуры, ее жемчужина, которая, появившись в далекие времена, способствовала развитию творческого начала народа.

Тувинцы воспитывали своих детей правилам ведения домашнего хозяйства и морали до тринадцати лет. Тринадцатилетние мальчик и девочка уже знали, что можно делать, а что нельзя, они уже понимали, что нельзя ронять свою честь, втапывать в грязь, они считали честью оставить свое незапятнанное имя в истории своего рода – племени, это был непреложный закон. Тувинец, прежде всего, думал о своей чести, о своем добром имени перед детьми, родственниками, народом [1, с.15].

Воспитание на традициях тувинского народа детей дошкольного возраста мы посмотрим на примере празднования «Шагаа». Этот традиционный праздник проводов старого года и встречи нового тувинцы называют Шагаа, в Монголии – Сагаа, что означает белый праздник. История проведения Шагаа уходит вглубь веков. Тувинцы праздновали Шагаа, соблюдая 12 – летний цикл, где каждому году соответствует какое – то животное. Порядок годов таков:

1. Год мыши.
2. Год коровы.
3. Год тигра
4. Год кролика.

5. Год дракона.
6. Год змеи.
7. Год лошади.
8. Год овцы.
9. Год обезьяны.
10. Год курицы.
11. Год собаки.
12. Год свиньи (дикого кабана) [1].

Тувинцы начинали подготовку к Шагаа сразу после уборки урожая. Заранее готовили праздничную обувь, для ношения в дни Шагаа. Говорили: «Кто имеет хорошую обувь, тот не поддается сырости»

Дни наступления Нового года устанавливали ламы. Эту дату вычислял только чурагачы, т. е. лама–астролог.

День накануне. Это тридцатое число последнего месяца уходящего года. Последние приготовления завершали за семь дней до наступления нового года. А накануне нового года никто, за исключением детей до тринадцати лет, не должен был спать. Все слушали сказителя. По поверью считалось, что спящий в эту ночь причисляется к мертвым.

Утро. В первый день нового года хозяин должен разжечь огонь в очаге. Хозяйка юрты варит чай с молоком, наливает его в посуду и с молитвой окропляет в первую очередь огонь, затем стены юрты и совершает приношение чаем солнцу, небу, земле. Хозяин разводит жертвенный огонь на плоском камне, находящемся к югу от юрты. При этом произносились слова благопожеланий, выражающие чаяния народа.

В Туве Шагаа занимает одно из центральных мест в календарной традиции, и в наших детских садах ежегодно проводится этот праздник. В тувинском стиле оформляется зал, дети танцуют, читают стихи, благопожелания, проводятся национальные игры. Мальчики имеют возможность показать свою силу, ловкость и посоревноваться в борьбе «Хуреш». К организации и проведению праздника всегда привлекают родителей: мамы принимают участие в приготовлении национальных блюд, шьют красивые костюмы, а папы учат мальчиков приемам национальной борьбы, становятся судьями-секундантами в борьбе «Хуреш» [2].

Детские игры у тувинцев богаты и разнообразны, как, впрочем, и у других народов. Они по-своему специфичны, по-детски подчинены образу жизни, ведущим занятиям своих родителей. Тувинцы с большой любовью относятся к детям и считали, что лучшим воспитателем детей является игра. В Шагаа дети играют в национальные игры: в сайзанак (игра в аал-юрта), ужар-ушпас (летит – не летит), чаштыры (прятки), бодалгалажыыры (устный счет), звуковые подражательные игры, игры на пальцах, согур аза (слепой черт), чинчичажылары (найти бусинку), тевектээр (почекушки) мынгырты(качели)

адыр-бут (соревнование на ходулях), кууйлу (игра с палкой), кажык (игра в кости). И еще дети скатываются с горы на козьих или бараньих шкурах [3].

Игры взрослых с детьми. Потешки (о поэзии пестования в тувинском фольклоре) – особые игры-забавы взрослых с маленькими детьми, сопровождаемые с мимикой и своеобразными движениями, приговорами, иногда короткими песенками: а) боп-боп (стой-стой), теп-теп (надень-надень), арбайхоорар (жарить ячмень), давыыры (наездник), кичик-кичик (щекотка), саналга (считалка), думчуктудар (поймать нос), игра на кулаках [3].

Тувинцы придавали большое значение развитию детей до тринадцати лет, воспитанию их трудолюбивыми, готовыми в любое время прийти на помощь. Считалось, если привить детям до тринадцати лет нравственные устои, они всю жизнь останутся людьми, которые не лгут, не лодырничают, не воруют, не дерутся [1].

Раньше тувинцы новорожденного считали уже годовалым ребенком, потому что время, проведенное в чреве матери, считался за год. Получается, что, если родился он, например, в декабре, то уже в начале января считалось, что ему два годика [1].

В три года постригали волосы малыша, причем в старину это был специальный обряд и большой праздник. Спрашивали у шамана, когда и как провести его. Позже стали обращаться и к ламам (служитель церкви). Приглашали на этот праздник близких родственников матери и отца, а также соседей.

Когда все соберутся, трехлетнему малышу вручали ножницы с привязанной к ним белой лентой (кадак) или просто белой лентой и просили передать их родственнику-долгожителю. А он над головой ребенка ножницами делает три круговых движения, касается головы ребенка головы ребенка кадаком, произнося благопожелания, а потом срезает с правой стороны головки несколько волосинок, отдает их матери, говоря в свою очередь: «Состриг я волосы твои. Дарю тебе жеребенка. Живи долго, как я». После них такие же действия совершат все собравшиеся. Все говорят благопожелания ребенку [1].

Состриженные волосы хранят, положив их в сафьяновый мешочек или завернув в белую материю в подушке хозяев юрты. Нельзя выбрасывать их, а то от младенца может уйти «душа», он может умереть. Если их сжечь, у ребенка ослабнет зрение – так говорили старые тувинцы [1].

Потом начинается пир в честь трехлетнего. Родители потчуют гостей яствами, веселятся от души, говорят по душам.

В три года малыш становится владельцем скота, подаренному ему. Если понадобится для каких-то целей взять какое-нибудь животное, обязательно надо спрашивать разрешения у хозяина, а потом его восстанавливают – «копыто за копыто».

Ребенок четырех лет знает имена старших братьев и сестер. В пять лет мать дарит дочери маленькое ведерко. Та уже умеет доить козочку. Мальчику отец дарит маленький аркан. Тот уже старается поймать арканом козленка. Пятилетним детям родители дают поручения, посылают передать слово соседям, просят следить за передвижениями животных на пастбище. Начинают учить работать.

В шестилетнем возрасте малыши уже всю помогают родителям. Девочка подметает в юрте. Мальчик ходит по воду или носит снег для растапливания.

В семь лет девочка моет посуду, присматривает за младшими, довольно неплохо начинает шить. Мальчик подражает всаднику, носит с собой аркан, играет камушками, воображая, что они – скот всех видов. Играет в астрагал (кажык) и пробует вырезать фигуры животных своим маленьким ножиком [1].

Таким образом, Шагаа для дошкольников предусматривает реализацию воспитательных задач: духовно-нравственное становление личности, приобщение детей к культуре и традициям своего народа, развитие творческих способностей детей, желание выступать перед зрителями.

Литература

1. Кенин-Лопсан М. Б. Традиционная культура тувинцев. Кызыл. Тувинское книжное издательство, 2006. – 232 с.
2. Хомушку Ш. Б. Как мы встречаем праздник Шагаа: инсценировка к празднику Шагаа //Башкы. 2013. – № 1. – С. 88–89.
3. Самбу И. У. Тувинские народные игры / Кызыл тувинское книжное издательство, 1978. – 137 с.

Балева Виктория Владимировна

Новосибирский государственный педагогический университет,
институт физико-математического и информационно-экономического
образования, 3 курс

Научный руководитель: Гудкова Т.В., канд. психол. наук, доцент
кафедры педагогики и психологии

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В РАМКАХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена профессиональному развитию педагога, анализу его основных профессиональных функций.

Ключевые слова: педагог, профессиональная функция, профессиональная компетентность, непрерывное образование.

Педагог, как и любой другой субъект общественной деятельности, должен заботиться о своем профессиональном и личностном развитии. Современный мир не стоит на месте, он постоянно развивается, дополняется, внедряются новые технологии, все это требует от человека приобретения новых знаний и навыков, повышение своей компетентности в том или ином вопросе. Педагог не исключение, ведь он является носителем информации, что подразумевает постоянное ее обновление.

По мнению Б.М. Бим-Бада известного российского ученого, непрерывное образование – это организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни. Целью является развитие и становление личности в периоды её физического и социально-психологического созревания и стабилизации жизненных сил и способностей, а так же и в периоды угасания организма. [1, с. 168].

Так же непрерывным образованием является образование, которое происходит на протяжении всей жизни и обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием условий для самообразования и всестороннего развития личности; совокупностью преемственных, согласованных, дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни [5, с. 155].

В нашем понимании непрерывное образование – это образование в течение всей жизни человека, постоянное обновление и дополнение уже существующих знаний, путем всестороннего развития личности и самообразования.

В современном контексте понимание сущности непрерывного образования позволяет выделить несколько его основных функции, а именно профессиональную, социальную, личностную.

Профессиональная функция обеспечивает развитие у взрослого человека необходимых профессиональных компетенций и квалификаций, а так же, формирование взрослым человеком новых профессиональных возможностей, увеличение его трудовой динамики.

Социальная функция помогает дополнить и обогатить процесс взаимодействия взрослого человека с обществом, экономической сферой, государством в целом за счет ознакомления с языком, культурой, новыми видами деятельности, общечеловеческими ценностями, современными технологиями социального взаимодействия, в том числе информационными, формируя грамотность взрослого человека в различных сферах.

Третья функция обеспечивает удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей взрослого человека, интересов, увлечений и, как правило, сопровождает повседневную жизнь.

Таким образом, для обеспечения устойчивого и эффективного развития человеческого капитала и социально-экономического развития Российской Федерации непрерывное образование взрослых является ключевым из компонентов этого процесса [3].

Изменяющееся общество поставило новые задачи перед педагогическим образованием, а именно: 1) повышение образовательного ценза общества, его гуманизация и гуманитаризация образования;

2) подготовка специалистов, способных самостоятельно, с полной мерой ответственности принимать нестандартные решения, владеющих научными навыками общения, а так же не только умело воспроизводить готовые методики для организации учебного процесса, но и творчески их перерабатывать, с целью создания своих собственных. Содержание программы профессиональной подготовки современного педагога должна включать компетенции инновационной деятельности, т. к. в настоящее время от педагога требуются инновационные способности и готовность к восприятию и участию в инновационном поиске и реализации инноваций.

А. Чикеринг, специалист в области образования взрослых, описал 7 областей (векторов) развития, таких как: компетентность, фиксирование и достижение целей, способность устанавливать дружеские отношения, установление идентичности (чувства индивидуальной самотождественности), соединение всех социально-психологических свойств личности.

Непрерывность профессионального развития является необходимой для личностного индивидуального и профессионального опыта педагога. В связи с этим, в системе непрерывного образования, особое внимание необходимо уделить именно профессиональному развитию [2, с. 115-117].

Педагогическое образование является важнейшей частью образовательной системы, которое обеспечивает подготовку кадров для полноценного функционирования всей системы образования. Это положение доказывается так же тем, что в педагогическом образовании отражаются все процессы и стороны сферы образования, а так же потому, что качество и уровень подготовки педагогических кадров определяют перспективы развития образования в целом. Вместе с тем цели и функции педагогического образования являются производными от основной функции образования в обществе.

Происходящие в обществе социальные преобразования диктуют новые требования к профессиональной деятельности педагога его личности и способностям. Система образования постоянно развивается, в связи с этим новые социальные запросы делают актуальным рассмотрение требований к профессиональному развитию педагогов. Меняются целевые установки в

обществе, соответственно происходят изменения в образовательной среде. Поэтому педагог стремиться формировать у себя качества, требуемые современным обществом. То, насколько полноценным будет развитие учащегося, во многом зависит от профессионализма педагога.

А.К. Марковой обозначаются следующие блоки профессиональной компетентности учителя:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки, которые требует от него профессия;
- г) личностные особенности, которые обеспечивают успешное овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [4].

Исходя из требований современного общества, можно определить основные способы развития профессиональной компетентности педагога:

1 способ. Помощь методических объединений, отдельным педагогам в организации деятельности, с учетом педагогического стажа, уровня профессионализма и индивидуальных запросов личности педагога. Методическая работа должна способствовать совершенствованию квалификации педагога, повышению компетентности.

2 способ. Курсы повышения квалификации как действенный способ развития профессионализма педагога.

3 способ. Реализация различных форм педагогической поддержки.

4 способ. Самообучение и саморазвитие педагога и др.

Главное условие профессионального развития педагога – осознание необходимости повышения собственной компетентности.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
2. Захарова Е. А. Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последипломного образования // Молодой ученый. – 2011. – № 3. – Т. 2.
3. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897 (дата обращения: 10.04.2016 г.)
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993.
5. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. – М., 2004.

Белых Людмила Евгеньевна
НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования,
магистрант

Научный руководитель: Скоробогатова Ю.В., к.п.н., доцент кафедры
психологии и педагогики дошкольного и начального образования

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье анализируются возможности формирования социального и коммуникативного опыта старших дошкольников в условиях музыкально-игровой деятельности – как феномена творческой активности детей.

Ключевые слова: музыкально-игровая деятельность, коммуникативные умения и навыки, взаимоотношения со сверстниками, сотрудничество.

Накопление ребенком самостоятельно и под руководством взрослых достаточного социального и коммуникативного опыта содействует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, эффективной подготовке к обучению в школе, а затем – к взрослой жизни.

Именно в дошкольном возрасте закладываются основные принципы социальной зрелости (компетентности) ребенка, обуславливая траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

В этот период дошкольного детства, дети показывают более высокую потребность в общении (А.В. Мудрик), в стадии становления находятся все компоненты коммуникативной деятельности (М.И. Лисина), кроме того, дошкольники приобретают способность произвольно управлять собственным поведением (А.В. Запорожец и другие).

В условиях специального дошкольного воспитания, когда ребенок постоянно находится с другими детьми, вступает с ними в различные контакты, формируется детское общество, где дошкольник приобретает первые навыки поведения среди равных участников общения.

В работах Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, А.В. Запорожца, Т.А. Репиной существует мнение, что умение ребенка позитивно общаться дает возможность ему комфортно жить в обществе людей, благодаря общению ребенок-дошкольник понимает не только другого человека (взрослого или сверстника), но и самого себя.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка начинают формироваться основные коммуникативные умения и навыки, его коммуникативная активность направлена как на взрослых, так и сверстников [5, с. 123].

Контактируя со сверстниками, дошкольники учатся проявлять доброжелательное внимание, сопереживание, сочувствие, согласовывать свои действия для достижения общего результата, учитывать индивидуальные особенности партнера.

Сотрудничество основывается на интересе детей друг к другу и к коллективной деятельности, выражается в способности осмысленно вступать во взаимодействие.

Общаясь с ровесником, ребенок имеет возможность стать равным партнером в общении. Сверстник выступает объектом сравнения с собой. Это та мерка, которая позволяет оценить себя на уровне реальных возможностей [4].

Общение процесс двусторонний, подразумевает наличие у собеседников таких умений, как ясно и четко выразить свои мысли, слушать и слышать партнера по общению, понимать и адекватно реагировать на высказывания. Все это считается проявлением коммуникативной компетентности [5].

Кроме того, общение служит в качестве механизма объединения людей в группы и условия социализации личности. В.М. Бехтерев указывал, что чем разнообразнее и богаче общение человека с окружающими его людьми, тем успешнее осуществляется развитие личности.

В развитии сферы общения ребенка-дошкольника ведущую роль играют коммуникативные навыки. Коммуникативные навыки – автоматизированные компоненты сознательных действий, определяющих успешность восприятия и адекватного взаимодействия в процессе коммуникаций.

Анализ психолого-педагогической литературы показал различные подходы к составляющим коммуникативных навыков (А.В. Мудрик Л.А. Петровская М.В. Беляниной Л.А. Аухадеева, Г.М. Андреева и другие).

Описывая феномен межличностной обратной связи, Г.М. Андреева, предлагает разделить коммуникативные навыки на группы. Первая группа соответствует коммуникативной стороне общения, включающие понятия о целях, мотивах, средствах и стимулах общения, умении ясно и четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания и суждения, а также строить доказательства.

Вторая группа навыков, определяет перцептивную сторону общения, содержащая в себе понятия об эмпатии, рефлексии, саморефлексии, коммуникативном воспитании и его возможностях, умение слушать и слышать партнера, верно интерпретировать информацию, понимать подтексты, прогнозировать вероятные реакции собеседника в процессе общения.

Наконец, третья группа коммуникативных навыков рассматривает интерактивную сторону общения, включая понятия о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизацию общения, умение вести беседу, увлечь за собой, сформулировать требование,

пожелание, умение поощрять и наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [1].

В практике педагогической деятельности в дошкольной организации наблюдаются трудности вступления в контакт старших дошкольников, как с взрослыми, так и со сверстниками, неготовность к общению, затруднения в понимании экспрессии партнера, адекватного принятия себя и других.

Решение коммуникативных проблем ребенка может быть реализовано в музыкально-игровой деятельности. Музыкально-игровая деятельность обобщает уже существующие подходы к развитию личности ребенка средствами игры.

Преимущества игры как средства, развивающего личностные качества ребенка, проанализированы в трудах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной и других.

Игра, является сильнейшим средством социализации ребенка, содержащее в себе как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия их на становление личности, усвоение знаний, ценностей и норм, свойственных обществу или группе сверстников, так и спонтанные процессы, влияющие на формирование человека.

Музыкально-игровая деятельность – феномен творческой активности детей, реализующий многие психические функции, необходимые для целостного развития личности ребенка [3].

Развивающий потенциал музыкально-игровой деятельности может быть реализован и в развитии общения, овладение вербальными и невербальными способами позитивного взаимодействия с взрослыми и сверстниками:

1) готовность к общению (выработка положительного, доброжелательного отношения к окружающим, желание и стремление общаться);

2) легкость вступления в контакт (снятие барьеров и искусственных ярлыков, создание равных для всех условий общения);

3) инициативность общения (способность не испытывать стеснения оказаться в центре внимания, позитивно реагировать на временные проигрыши);

4) выразительность, эмоциональность общения (возможность естественно выражать свои эмоции);

5) эмпатия (отражение чувств партнера по общению, установление активной обратной связи) [2].

Принципиальным отличием данного метода от существующих игровых методик является то, что он не связан с музыкально-образовательной деятельностью.

Детей при этом можно включать в такие практические формы музыкально-игровой деятельности, как игры-танцы, игры-пластические импровизации,

игры-музыкальные диалоги, игры со звуками, игры в рисовании музыки и другие.

Итак, в старшем дошкольном возрасте у детей появляются новые черты во взаимоотношениях со сверстниками. Позитивное общение становится важным фактом гармоничного формирования личности ребенка. Учитывая коммуникативные особенности детей, необходимо использовать такие формы, методы и средства при которых развитие коммуникативных навыков осуществлялось бы наиболее успешно.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 302 с.
2. Куприна Н.Г. Развитие у ребенка позитивного самоощущения в музыкально-игровой деятельности /Онтогенетические основания экологии музыки: монография; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2004. – С. 224–241.
3. Куприна Н.Г. Развитие у детей позитивного общения в музыкально-игровой деятельности /Онтогенетические основания экологии музыки: монография; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 242–276.
4. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. — М., 1989. – 216 с.
5. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

Белькова Ксения Андреевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Репина Н.И., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ПРОЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: данная статья посвящается проекту деятельности педагога, который направлен на адаптацию первоклассников к обучению в начальной школе. В статье выделяются и описываются факторы, влияющие на адаптацию детей, а также представлен тематический план и краткая характеристика проекта.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, первоклассник, проект, педагог, школа.

Проект имеет большое практическое значение, так как одной из проблем младших школьников с приходом в школу является проблема создания соответствующей психолого-педагогической обстановки, чтобы адаптация первоклассников прошла успешно.

На успешную адаптацию влияют различные факторы: физическое и психическое здоровье, уровень готовности к школе, отношение учителя к ученикам, взаимоотношение ребенка со сверстниками, создание ситуации успеха для первоклассников, принятие младшим школьником социальной роли - ученик, влияние семьи на ребенка [1].

Среди детей младшего школьного возраста есть такие, которые в силу индивидуальных психофизиологических особенностей с трудом адаптируются к новым для них условиям; лишь частично справляются (или не справляются вовсе) с учебной деятельностью, вследствие этого у ребенка происходит обратный процесс адаптации-дезадаптация.

Цели и задачи проекта.

Цель проекта: создание психолого-педагогических условий для успешной адаптации детей младшего школьного возраста.

Задачи проекта:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу, раскрывающую теоретические основы психолого-педагогических условий для адаптации первоклассников к обучению в школе;
2. Подобрать методы диагностики, помогающие определить уровень адаптации у младших школьников;
3. Сформировать положительное отношение к школьной среде;
4. Воспитать осознанное отношение к позиции школьника и учебной деятельности.

Проект рассчитан на первое полугодие (с сентября по ноябрь) учебного года, состоит из пяти разделов: «Взаимодействие со сверстниками», «Создание ситуации успеха», «Взаимодействие учитель-ученик», «Я-ученик!», «Моя семья-мое богатство». Каждый раздел включает занятия, которые проводятся один раз в неделю классным руководителем с учащимися первого класса в школе [3].

Содержание и реализация проекта предполагают учет обозначенных психолого-педагогических условий, необходимых для формирования позиции школьника, положительного отношения к школе:

- создание эмоционально-положительной атмосферы, направленной на достижение успеха в разных видах деятельности;
- организация образовательно-развивающей среды, способствующей формированию представлений о школе, заинтересованного отношения к учению;

– использование форм и методов, способствующих развитию познавательной активности и формированию позиции «школьника»;

Педагог при реализации проекта должен учитывать особенности эмоционального климата, необходимые для создания успешной адаптации первоклассников: положительное отношение к школе со стороны учителя и родителей; позитивные эмоции, обусловленные хорошими деловыми взаимоотношениями школьников с классным руководителем, осознанием своих возможностей в учебной и внеклассной работе, овладением приемами самостоятельного освоения учебным материалом.

Тематический план и краткое содержание проекта по созданию психолого-педагогических условий для адаптации детей младшего школьного возраста в начальной школе.

Таблица 1

№ п/п	Тема занятия	Основные задачи	Краткое содержание	Кол-во занятий
Вводное занятие				
1	<i>Беседа «Здравствуй школа!»</i>	познакомить со школой; с правилами и обязанностями школьников; формировать коммуникативные умения школьников.	Беседа о правилах, традициях школы. Экскурсия по школе. Школьные песни. Произнесение клятвы.	1
Раздел I. «Взаимодействие со сверстниками»				
2	<i>Игра «Что я люблю делать»</i>	познакомиться с детьми, организовать общение между ними так, чтобы в группе складывались благоприятные отношения.	Учитель говорит: «Ребята, я хочу, чтобы вы лучше узнали друг друга. Вы будете рассказывать о себе, о том, что вы любите делать больше всего на свете, но не совсем обычным способом – с помощью мимики, жестов, т.е. пантомимы, говорить – запрещается. Ребята должны отгадать, что вы показываете». В качестве примера учитель может также показать детям какое-либо действие.	1
3	<i>Работа с рассказом А. Митта «Шар в окне»</i>	воспитывать у детей дружеские взаимоотношения, чувство сострадания, желание поддержать друга.	Учитель читает рассказ. А. Митта «Шар в окне». После прочтения задает вопросы ученикам, рассуждают что такое дружба? для чего она нужна? В итоге приходят к выводу о том, что друзья–это когда они всегда все вместе.	1

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ (филиал)
РГППУ, ФПО 21 апреля 2016

№ п/п	Тема занятия	Основные задачи	Краткое содержание	Кол-во занятий
4	<i>Упражнение «Доброе утро!»</i>	укрепление чувства собственного достоинства детей и единства группы.	Это упражнение помогает детям узнать новое друг о друге. Учитель обращается к детям: «Доброе утро!» и называет какой-либо признак, дети к которым относиться сказанное в ответ на приветствие машут рукой. Например, «Доброе утро, все у кого хорошее настроение!», «Доброе утро, те, кто любит шоколад!» и т.д.	1
Раздел II. «Создание ситуации успеха»				
5	<i>Прием «Эврика»</i>	формирование позитивного отношения к школе; стимулирование познавательной активности	Учитель создает ситуацию, в ходе которой ученик сам приходит к интересному выводу, который раскрывает доселе неизвестные ему собственные личностные качества. Например, можно предложить ученикам создать образ главного героя произведения любыми методами: с помощью рисунка, музыки, сняв фильм, сложив песню или стихотворение. Подобные творческие задания раскрывают потенциал детей, а учитель в результате получает целый "букет" талантливо выполненных работ.	1
6	<i>Обучение самовнушению</i>	помогает укрепить веру в себя, почувствовать себя более уверенным, сильным, способным.	Элементы самовнушения включаются путем самооценки на уроках или как элемент физкультминутки.	1
7	<i>Самостоятельный выбор задания</i>	формируется навык не теряться в ситуации выбора; приучает к осознанному выбору, к адекватной оценке своих сил и способностей.	Ученикам предлагается выбрать себе задание самостоятельно. Содержание задания должно быть одинаковым, ученики сами могут выбрать форму работы, его объем, сложность выполнения, или при необходимости обратиться к учителю.	1
Раздел III. «Взаимодействие учитель-ученик»				
8	<i>Упражнение «Эмоция»</i>	развитие у учеников живого и образного общения с учителем, эмоциональности и артистизма.	Группа садится в полукруг, и каждый из участников должен загадать свою загадку: при помощи выражения лица, позы, движений, жестов и некоторых нейтральных фраз изобразить задуманное им эмоциональное состояние, которое группе надо угадать.	1

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ (филиал)
РГППУ, ФПО 21 апреля 2016

№ п/п	Тема занятия	Основные задачи	Краткое содержание	Кол-во занятий
9	<i>Диагностика «Дерево взаимоотношений»</i>	Оценивается уровень взаимоотношений учащихся с учителем.	Учащимся предлагается карточка с тремя кружочками разного цвета (светофор); учащийся выбирает цвет, соответствующий типу взаимодействия, который складывается с учителем.	1
10	<i>Упражнение «Мое детство»</i>	Создание доверительной обстановки, сплочение учителя с учениками.	Группа рассаживается в круг. Учитель просит учеников рассказать самое яркое и радостное, а также самое грустное впечатление детства.	1
Раздел IV. «Я-ученик!»				
11	<i>«Я ученик!»</i>	Формирование положительного отношения к школе	Рисование на тему «Я в школе».	1
12	<i>Беседа «Я хожу в школу, потому что...»</i>	Принятие позиции школьника, правилах поведения и общения в школе	Беседа с детьми о роли ученика в их жизни, с элементами игровых упражнений.	1
Раздел V. «Моя семья-мое богатство»				
13	<i>Родительское собрание «Приветствие».</i>	Взаимодействие учителя с родителями учащихся. Знакомство друг с другом.	Все участники приветствуют по кругу друга друга в разных вариантах: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Сказать дружно друг другу «Привет»! ▪ Стукнуться кулачками; ▪ Потереться спинками; ▪ Обнимаемся. 	1
14	<i>Тренинг «Бумажные салфетки».</i>	Упражнение помогает участникам тренинга познакомиться друг с другом, создать в группе веселую позитивную атмосферу.	Участникам тренинга передаётся по кругу пачка бумажных салфеток со словами: «На случай, если потребуются, возьмите, пожалуйста, себе немного салфеток». После того как все участники взяли салфетки, им предлагается рассказать столько самых счастливых событий из жизни их семьи, сколько у них в руках салфеток.	1
15	<i>Игра «Паутинка»</i>	Игра позволяет проанализировать отношения в семье, находить способы решения конфликта.	Учитель спрашивает родителей: «Кто желает побыть в роли ребенка? (желательно, папа) Вот наш ребенок. Сегодня, каждый предъявляемый запрет, мы переведем в физический и покажем на нашем ребенке. Мы будем в прямом смысле связывать его обязательствами и	1

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ (филиал)
РГППУ, ФПО 21 апреля 2016

№ п/п	Тема занятия	Основные задачи	Краткое содержание	Кол-во занятий
			запретами. Приготовлены красные ленты. Давайте назовем, что обычно запрещают ребенку (родители называют запреты, а учитель обвязывает «ребенка» лентами)».	
Заключительное занятие				
16	«Ученье-свет, а не ученье - тьма».	Содействие формированию осознанного отношения к школе и позиции школьника; формирование желания учиться и получать новые знания; создание положительной мотивации, ситуации успеха	Игровое занятие направлено на развитие познавательной сферы школьников, формирование положительного отношения к школе, в конце проводится рефлексия.	1
Итого:				16

Создание психолого-педагогических условий для успешной адаптации детей младшего школьного возраста - важная задача педагогического коллектива в школе. Учителю необходимо не только познакомить детей с школьной деятельностью, но также обязательно получить доверие учащихся, сформировать дружный коллектив, создать такие ситуации успеха, где ребенок сможет принять позицию ученика, а также открыться, проявить искренние чувства, научиться дружить и освоиться в новом для него месте[2]. Только в этом случае можно говорить о том, что у ребенка прошла успешная адаптация к школе, он способен справляться с высокой физической, эмоциональной и умственной нагрузкой, активно участвовать в жизни класса и школы, взаимодействовать с педагогами и сверстниками и достигать высоких результатов в учебной деятельности.

Литература

1. Тренинговые упражнения для работы с родителями (формирование коллектива). [Электронный ресурс] - режим доступа: [http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2011/06/15/treningovye-uprazhneniya-dlya-raboty-s- .](http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2011/06/15/treningovye-uprazhneniya-dlya-raboty-s-)

2. Образцова Т.Н. «Психологические игры для детей», М: Лада, 2010. – 170 с.

3. Семь способов создать ситуацию успеха на уроке. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://pedsovet.su/metodika/5727>

Булатова Светлана Валерьевна
НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Ломаева М. В., к.п.н., доцент кафедры педагогики

ОБУЧЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация: В статье анализируются принципиально новые условия для развития и обучения детей дошкольного возраста; сделан акцент на развитии математического мышления, возможности решения простых арифметических задач по формированию элементарных математических представлений.

Ключевые слова: решение арифметических задач, элементарные математические представления, познавательное развитие.

Внедрение ФГОС дошкольного образования с 1 января 2014 года говорит о том, что нужно обеспечить каждому ребёнку равные стартовые возможности для успешного обучения в школе. В условиях модернизации дошкольного образования в каждом детском саду ведётся поиск новых технологий развития интегративных качеств детей. Появилась необходимость создать принципиально новые условия для развития и обучения детей дошкольного возраста. Одним из принципов ФГОС ДО является принцип формирования познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в разных видах деятельности. Образовательная область «Познавательное развитие» предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации, формирование познавательных действий, становление сознания через интеграцию с другими образовательными областями.

В ходе режимных моментов и в образовательной деятельности дети постигают основы математического мышления, осваивают логико-математические представления, которые развивают гибкость мышления, дают пищу для ума ребёнка, помогают сохранить и развить стремление к познанию. В дошкольном возрасте ребёнок накапливает определённый интеллектуальный опыт, чтобы эффективно решать задачи, адекватные возрасту, в том числе и арифметические задачи.

Обучение решению задач является проблемой в начальных и старших классах школы, не говоря уже о проблеме обучения решению задач старших дошкольников. Не случайно почти во всех образовательных программах для детей дошкольного возраста в разделе «Формирование элементарных

математических представлений», имеются программные задачи по обучению дошкольников решению арифметических задач.

Дети 5-7 лет проявляют большой интерес к решению арифметических задач, потому что в условиях некоторых из них представлены близкие и понятные реальные ситуации. Со многими они ежедневно сталкиваются дома, на улице, в детском саду. С первых лет жизни ребенку необходимо решать разнообразные задачи: выбирать друзей, игрушки, распределять конфеты между гостями, соотносить количество присутствующих детей в группе с количеством необходимой посуды: кружек, тарелок, ложек. Решая задачи, ребенок лучше понимает окружающий его мир, учится использовать на практике полученные в детском саду знания. Использование жизненных ситуаций для ознакомления с арифметическими задачами очень важно для усвоения структуры самой задачи.

С помощью решения простых арифметических задач формируется одно из ключевых понятий формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста – понятие про арифметические действия и ряд других понятий. Умение решать простые задачи является подготовительным этапом овладения детьми умением решать сложные задачи, поскольку решение сложной задачи сводится к решению ряда простых задач.

Вопросами обучения дошкольников решению арифметических задач занимались такие педагоги как: А.М. Леушина, В.В. Данилова, А.А. Столяр, А.В. Белошистая, Л.С. Метлина. Методические подходы к обучению детей умению решать задачи заложены в работах научных сотрудников под руководством таких отечественных учёных, как Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.А. Люблинская, Н.И. Непомнящая. Колесникова Елена Владимировна, разработавшая авторскую парциальную программу «Математические ступеньки» отмечает, что «решение арифметической задачи для дошкольника – это не самоцель, а средство развития мышления, осознания окружающей действительности, путь к пониманию мира».

Конечно, полностью соответствовать своей роли текстовые задачи могут лишь при правильной организации методики обучения детей дошкольного возраста решению задач. Но что кривить душой, не каждый воспитатель владеет этой методикой в совершенстве.

Наблюдая за детьми, было выявлено, что дошкольники затрудняются в определении признаков задачи. Многие не понимают, чем задача отличается от рассказа, загадки, не могут самостоятельно и по модели составить задачу. Большую трудность у детей вызывает постановка вопроса к задаче. Чем обусловлена эта трудность? Вопрос определяет суть задачи, даёт установку на понимание отношений между числами. Дети же по привычке отвечают сразу на вопрос, когда их спрашивают. Поэтому, повторяя задачу, дети, как правило, не

воспроизводят вопрос, а сразу включают ответ в задачу, они спешат дать ответ на вопрос. Другого назначения вопроса они еще не знают.

Проанализировав программное содержание нескольких примерных основных образовательных программ дошкольного образования, отметила, что обучение решению задач начинается только с подготовительной группы. Опираясь на собственный опыт работы, могу сказать, что этого не достаточно. Подготовительную работу к обучению решению задач можно начинать намного раньше. Например, при обучении моделированию различных ситуаций: объединение и удаление частей, увеличение на несколько частей с использованием предметной наглядности, всё это возможно провести уже с детьми пятого, шестого года жизни. Поэтому мы решили глубже изучить проблему обучения старших дошкольников решению арифметических задач.

Цель исследования – выявить педагогические условия для обучения старших дошкольников решению арифметических задач.

Объект исследования - процесс обучения решению задач детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – методы и средства обучения решению арифметических задач детей старшего дошкольного возраста.

Изучив психолого-педагогическую литературу, я пришла к выводу, что мне наиболее доступна и понятна методика обучения решению задач А.В. Белошистой. В её книге «Формирование и развитие математических способностей дошкольников» показаны возможные варианты организации подготовительной работы к обучению решению задач в детском саду с детьми шестого и седьмого года жизни. А.В. Белошистая знакомит с необходимыми условиями, этапами подготовки к решению задач, а самое главное приводит примеры занятий с детьми шестого и седьмого года жизни. В этих занятиях использованы наиболее полезные виды заданий и упражнений, соответствующие современным подходам к процессу формирования у ребёнка обобщённых умений решать задачи. Начав использовать подходы А.В. Белошистой в своей работе, увидела, что решение задач становится более вдумчивым, осознанным. Можно сделать вывод, что её методика является развивающей.

Взяв за основу методику А.В. Белошистой, я разработала тематическое планирование по ознакомлению детей шестого, седьмого года жизни с арифметической задачей. В предложенном мной планировании нет распределения материала по месяцам. Это вызвано тем, что оно рассчитано на два года обучения. Если по обучению дошкольников решению задач организовать кружковую работу, то данные занятия можно провести и за один год. Изучение данной темы я разбила на 6 блоков:

Блок I: Схема ситуации. Моделирование ситуации задачи:

– Тема 1. Схема ситуации.

- Тема 2. Моделирование ситуации задачи на предметной наглядности.
 - Тема 3. Моделирование ситуации задачи «на слух».
 - Тема 4. Закрепление состава однозначных чисел в процессе моделирования ситуации задачи.
 - Тема 5. Моделирование ситуации задачи на схеме.
 - Тема 6. Составление схемы ситуации.
 - Тема 7. Составление рассказа по схеме.
 - Тема 8. Составление выражений и схем по рисунку.
- Блок II. Знакомство с математическим выражением:
- Тема 1. Игры на концентрацию внимания.
 - Тема 2. Составление выражений по предметной модели ситуации.
 - Тема 3. Соотнесение схематической и символической (математическое выражение) модели ситуации.
 - Тема 4. Соотнесение сюжетного рассказа со схемой.
- Блок III. Математическое равенство:
- Тема 1. Соотнесение сюжетного рассказа со схемой.
 - Тема 2. Равенство. Верное и неверное равенство.
 - Тема 3. Знаки сравнения.
 - Тема 4. Сравнение чисел с использованием знака сравнения.
 - Тема 5. Постановка знака сравнения между выражениями.
 - Тема 6. Сравнение числа и выражения.
- Блок IV. Задача:
- Тема 1. Операция классификация.
 - Тема 2. Вычислительные умения.
 - Тема 3. Составление рассказа по схеме.
 - Тема 4. Знакомство со схемой задачи.
 - Тема 5. Особенности задачи.
 - Тема 6. Признаки задачи.
 - Тема 7. Составление математических выражений к иллюстрации.
- Блок V. Простые задачи на нахождение суммы и остатка:
- Тема 1. Закрепление признаков задачи.
 - Тема 2. Составление схемы задачи.
 - Тема 3. Анализ текста задачи.
 - Тема 4. Анализ числовых данных задачи.
 - Тема 5. Соотнесение схематической и символической модели задачи.
- Блок VI. Задачи с излишком и недостатком данных. Косвенные задачи:
- Тема 1. Задачи с излишком данных.
 - Тема 2. Задачи с недостатком данных.
 - Тема 3. Уточнение представлений о задаче.

- Тема 4. Задачи с нестандартными текстами.
- Тема 5. Косвенные задачи.

Начала разрабатывать конспекты занятий по ознакомлению с задачами в соответствии с составленным тематическим планированием. Далее планирую создать наглядно-методическое обеспечение, так как использование наглядности - одно из важнейших условий для понимания структуры задачи.

Работая над проблемой обучения дошкольников решению арифметических задач, для меня стало понятным, что и не читающего ребёнка можно научить решать задачи. Если даже и не научить, то хотя бы попытаться сформировать желание самостоятельно работать над задачей как занимательной проблемой.

Полностью соглашусь со словами А.В. Белошистой, которая говорит о том, что при обучении дошкольника решению задач огромное значение приобретают умение ребёнка слушать и понимать тексты разных структур, умение правильно выбирать действие в соответствии с предложенной ситуацией, а так же умение составлять математическое выражение в соответствии с выбранным действием.

Хотите, чтобы ваши воспитанники умели анализировать, обобщать, спорить? Тогда учите их решать задачи.

Литература

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников - М., «Владос». 2003 - 400 с.
2. Колесникова Е.В. Обучение решению арифметических задач. Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.
3. Михайлова З.А., Носова Е.А. Логико-математическое развитие дошкольников. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 128 с.
4. Щербакова Е.И. Методика обучения математике в детском саду. М., «Академия», 2000. – 220 с.
5. Панорама педагогического опыта. Из опыта работы педагогов МО Алапаевское. – МКОУ ДПО «Информационно-методический центр», 2013. – 122 с.

Булыгина Валерия Вячеславовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического
образования, 1 курс (магистратура)

Научный руководитель: Дикова В. В., канд. психол. н., доцент кафедры
педагогики и психологии

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье анализируются возможности усовершенствования системы непрерывного профессионального образования, а также сопровождения специалистов на различных этапах профессиональной жизни. формирования «исследовательской компетентности» учащихся начальной школы. Рассмотрены подходы, цели и задачи к пониманию сущности сопровождения профессионального становления на этапе вузовской подготовки.

Ключевые слова: профессиональное становление личности студента, профессиональное самоопределение, этап вузовской подготовки.

На современном этапе развития общества роль личности в качестве активного субъекта производства и организатора собственной профессиональной жизни существенно возрастает, растёт цена человеческих ошибок и востребованность его творческих возможностей. Так в Государственной программе «Развитие образования» на период 2013–2020 гг. в качестве одного из приоритетных направлений образовательной политики определяет «формирование конкурентоспособного человеческого потенциала» [1].

Особое внимание в программе уделено необходимости «переосмысления целей образования в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений и навыков к созданию психолого-педагогических условий для профессионального становления студентов» [1], способствующих обеспечению их готовности к самореализации и саморазвитию в личностной и профессиональной сферах.

Вышеуказанные направления образовательной политики существенно повышают требования к личности профессионала и обуславливают необходимость усовершенствования системы непрерывного профессионального образования, а также сопровождения специалистов на различных этапах профессиональной жизни. Решение данных проблем невозможно без изучения психологических закономерностей превращения индивида в профессионала и его последующей реализации [2, с. 32].

На наш взгляд продуктивность профессиональной подготовки студентов во многом зависит от их отношения к выбранной профессии и формируется на основе представлений о ее ценности в социуме, личной и социальной значимости. Как отмечают исследователи, при поступлении в вуз у многих выпускников школ обозначены профессиональные предпочтения, которые являются основой для дальнейшего формирования профессиональной идентичности [2, с. 122]. Однако часто, этой основы недостаточно для продуктивного профессионального развития в рамках выбранного направления подготовки. Одна из первостепенных причин, содействующих возникновению кризисов профессионального самоопределения, связана с тем, что не все студенты имеют четкие представления о своеобразии будущей профессии. Наряду с этим студенчеству присуще такая ключевая характеристика, как формирование мировоззрения, системы ценностей, самосознания, нравственности, духовности. Вышеуказанное обстоятельство позволяет рассматривать студенческий возраст как сензитивный период для становления структуры профессионального самосознания, развития профессиональной идентичности [3].

Профессиональное становление личности студента – это сложный и многоэтапный процесс. Ожегов С.И. и Н.Ю. Шведова под профессиональным становлением понимают появление и формирование чего-либо в процессе развития. Отметим, что в отечественной психологии труда часто используется и такое словосочетание как «становление человека в качестве субъекта труда, профессионала». Авторы, рассматривающие процесс становления и отстаивающих данную терминологию, в качестве аргументов приводят следующие положения. В «Российской педагогической энциклопедии» развитие рассматривается как разновидность становления. Е. А. Климов считает, что термин «развитие» может трактоваться как «завышенная оценка спонтанного или даже рокового изменения предмета рассмотрения». Употребление слов «развитие» и «формирование» ведет к противопоставлению соответствующих реальностей: человек развивается, а кто-то должен его формировать, например, в ходе образования (обучения и воспитания), включая и профессиональные варианты э того процесса (Е. А. Климов). Термин «становление» представляется Е.А. Климову более оправданным в связи с тем, что человек, в определенном роде, является «формирователем» (делателем) самого себя. Таким образом, наблюдается некоторое соотношение понятий развития, формирования и «самоделания» (Е. А. Климов).

В рамках данной статьи под профессиональным становлением мы понимаем «формообразование» личности, адекватной требованиям профессиональной деятельности.

Своеобразие профессионального самоопределения студентов вузов характеризуется тем, что завершающий этап обучения в вузе и первые годы

работы связаны с адаптацией личности к профессиональной деятельности. Уровень готовности молодых специалистов активно включаться в профессиональную деятельность, быстро адаптироваться к её требованиям определяется уровнем профессиональной идентификации с представителями профессиональной среды [3]. Успешность рассматриваемого процесса напрямую зависит от эмоционального отношения к выбранной специальности, представления о её значимости и ценности, стремления к профессиональному успеху, которые в свою очередь во многом предопределяются содержанием и спецификой профессионального самоопределения абитуриентов при условии сознательного и самостоятельного выбора профессии.

Рассматривая психологические предпосылки профессионального выбора учащихся, В. В. Дикова, указывает, что «для старшеклассников характерна социальная незрелость, отсроченное формирование «чувства взрослости», слабая рефлексия, ориентация на внешние, а не на внутренние факторы выбора профессии, самопознание через внешние пути (экстрим, социальные сети, девиации) и как следствие – непонимание своих возможностей и способностей, неадекватно заниженная или завышенная самооценка» [4, с. 21]. Самостоятельный выбор профессии школьниками в большинстве случаев является затруднительным, вследствие высокой ригидности, инертности, конформности, пассивности в ситуации самоопределения. Исходя из этого, можно предположить, что большинство учащихся поступают в вуз, уже имея достаточно неразрешенных психологических проблем профессионального самоопределения, которые усложняются и усиливаются с началом обучения в вузе. Нерешенные психологические проблемы в самом начале профессионального развития, значительно тормозят его общий темп, ставят под угрозу продуктивность профессионализации, формирование профессиональной идентичности личности. Одним из возможных вариантов решения проблемы, является организация психологического сопровождения профессионального развития личности студента в течение всего периода получения образования.

Понятие «психологическое сопровождение становления профессионала» встречается в работах Э. Ф. Зеера [6, с. 144] и понимается автором как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. Термин «социально-педагогическое сопровождение человека» используется и трактуется М. И. Рожковым «как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих человеку понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающую его саморазвитие на основе рефлексии происходящего».

Рассмотренные выше подходы к пониманию сущности сопровождения профессионального становления на этапе вузовской подготовки позволили нам сформулировать собственное определение данного термина. Так под

психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого обучающегося в образовательной среде вуза. Одна из приоритетных задач психолого-педагогического сопровождения, на наш взгляд, заключается в необходимости научить студента самостоятельно преодолевать трудности на пути профессионального становления, помочь ему стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни.

В свою очередь О. Б. Смирнова выделяет частные цели и задачи психологического сопровождения на каждой стадии профессионального развития учителя: адаптации, профессионализации и мастерства (Табл. 1) [7].

Таблица 1

Цели и задачи психологического сопровождения профессионального становления личности (по О.Б. Смирновой)

Этапы	Цели	Задачи психологического сопровождения
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ	оказание помощи в освоении профессиональной деятельности, норм профессионального поведения и поддержки при вхождении в группу коллегив	<ul style="list-style-type: none"> • изучение и развитие профессиональных и личностных качеств молодых специалистов; • актуализация имеющегося профессионального и социального опыта, стиля профессиональной деятельности и его приспособления к требованиям профессии; • формирование профессионального самосознания, адекватной профессиональной и личностной самооценки или ее коррекция; • формирование установки на необходимость повышения профессиональных знаний, умений, навыков на этапе последиplomного обучения; • помощь и поддержка в выработке молодым специалистом новых целей профессиональной жизни;
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ	обеспечение взаимосогласованности и взаимодействия специалиста и предприятия в профессионально-личностном развитии	<ul style="list-style-type: none"> • согласование целей развития организации и специалиста; • предупреждение и оказание помощи в преодолении барьеров, препятствующих развитию специалиста; • формирование и уточнение критериев профессионально-личностного роста; • диагностика и оценка потенциалов профессионально-личностного роста; • оказание помощи в определении видов и форм повышения квалификации на этапе последиplomного обучения; • помощь в проектировании жизненной стратегии в соответствии с новыми достижениями в профессиональной сфере; • формирование психологической и аутопсихологической компетентности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО Е МАСТЕРСТВО	Развитие профессиональной компетентности	<ul style="list-style-type: none">• оказание помощи в самореализации и самоактуализации;• помощь в преодолении профессиональных и личностных проблем;• внесение корректив в траекторию и темп профессионального становления;• поддержка в обретении личностного смысла профессиональной деятельности;• актуализация потенциала, связанного с наставничеством;• формирование психологической культуры.
---	--	--

Таким образом, последовательное и целенаправленное внедрение психолого-педагогического сопровождения в процесс подготовки педагога позволит оперативно решать возникающие психологические проблемы на каждой стадии профессионализации; предотвращать эмоциональную и социально-психологическую напряженность, нивелировать имеющиеся противоречия между типом деятельности учителя в реальной практике и содержанием сложившейся модели высшего профессионального образования; а также в целом создаст благоприятные условия для дальнейшего совершенствования профессиональной компетентности в образовательном пространстве вуза и предстоящей профессиональной деятельности.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» (с изменениями и дополнениями) // Собрание законодательства РФ. – 2014. – 28 апреля. – № 17. – Ст. 2058.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания [Текст]. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 302 с.
3. Вагапова А.А, Бочарова Е.Е. Психологическое сопровождение профессионального становления личности студента в условиях вузовского образования [Электронный ресурс] / А.А Вагапова, Е.Е. Бочарова - Режим доступа: http://psyjournals.ru/education21/issue/54390_full.shtml (дата обращения: 26.03.2016).
4. Дикова В.В. Специфика профессионального консультирования подростков в условиях регионального рынка труда [Текст] / Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения. // Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции (г. Липецк, 30 апреля 2015 г.) / отв. ред. Е. М. Мосолова. – Липецк: «РаДуши», 2015. – С. 16–22.
5. Дикова В.В. Карьерное консультирование как инструмент прогнозирования профессионального будущего выпускника ВУЗа [Текст] / Личность в профессионально-образовательном пространстве // Материалы XIV

Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. д-р пед. наук, проф. Э. Ф. Зеер; канд. пед. наук, доц. Д. П. Заводчиков; ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2015. – С. 26–33.

6. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов [Текст. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

7. Смирнова О. Б. Профессиональное становление учителя в контексте акме-технологии [Электронный ресурс] // Научный электронный архив – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/5586> (дата обращения: 26.03.2016).

Быстрова Е.А., Войнова В. А.

Уральский государственный педагогический университет, институт
педагогике и психологии детства, 3 курс

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье анализируется одна из актуальных проблем в образовании - патриотическое воспитание школьников, представлены условия формирования гражданско-патриотических качеств младших школьников.

Ключевые слова: патриотическое воспитание школьников, гражданско-патриотические качества, патриотические чувства.

В настоящее время, одной из актуальных проблем в образовании, является патриотическое воспитание школьников. Главная национальная ценность россиян - патриотизм, проявляющийся в любви к своему народу, в уважении к предкам, к культурным традициям. В результате экономических и политических изменений, произошла потеря духовных ценностей, патриотического сознания. Поэтому одной из задач начального общего образования, является повышение уровня патриотического воспитания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) второго поколения большое внимание уделено становлению личностных характеристик выпускника («портрет выпускника начальной школы»): любящий свой народ, свой край и свою Родину;

- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;

– доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;

– выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

В словаре Т.Ф. Ефремовой «Патриот – это тот, кто любит свое отечество, предан своему народу, готов на жертвы и подвиги во имя интересов своей Родины». В Стандарте второго поколения не используются понятия патриот, патриотическое воспитание, но говорится о гражданине и гражданственности. Конечно, некоторые предпосылки гражданского поведения создаются благодаря патриотическому воспитанию. Неотъемлемой частью государственной культуры является гражданское становление личности совместно с патриотическим воспитанием.

В систематическом процессе патриотического воспитания ребенок должен любить свою семью, свою малую родину, должен знать исторические события, которые стали главными в истории родной страны и ощущать причастность к ним. Необходимо знать и помнить подвиги героев Великой Отечественной войны, хранить вечную память о них.

На уроках окружающего мира в начальной школе необходимо беседовать с детьми об исторических событиях нашей Родины, для осмысления значимости событий в истории родной страны; организовывать проектную деятельность, для изучения городов России, архитектуры, народов и др. Необходимо учитывать возрастные особенности в процессе патриотического воспитания. На уроках большое внимание уделяется человеку, как главной ценности общества, его правам и обязанностям, культуре общения. Также даются такие понятия, как малая родина, семья, родословная. Формируется уважительное отношение к символам государства (государственный флаг, герб, гимн).

На уроках литературного чтения учащиеся знакомятся с различными произведениями русских писателей о природе, людях, животных; с народным фольклором, народной поэзией, сказками, эпосом. На уроках русского языка учащиеся, с помощью различных текстов, пословиц, поговорок и афоризмов, учатся проявлять любовь к русскому языку и русскому слову. На уроках ИЗО и технологии происходит знакомство с декоративно-прикладным искусством, народными обрядами и традициями. Даже на уроках математики, учащиеся решая старинные задачи, узнают о жизни своих предков, об интересных фактах из жизни ученых и путешественников.

Формирование гражданско-патриотических качеств в начальной школе происходит и во внеурочной деятельности (проведение внеклассных мероприятий, экскурсий, походов).

Одним из важнейших условий формирования нравственно-патриотического воспитания детей являются отношения детей и родителей. Первые прогулки по парку и лесу вызывают в сердце ребенка большую любовь

к природе. Вечера в семейном кругу, праздничные шествия, яркие праздники ребенок запомнит на всю жизнь. Видя отношения родителей, он учится любить природу, чтить народные традиции.

Патриотические чувства родителей оказывают большое влияние на детей. Листая семейные альбомы, важно рассказывать о семейных героях, которые сражались за Родину. Это вызывает гордость, стремление к продолжению и развитию традиций, так воспитывается будущий защитник своей Родины. Воспитывая чувство патриотизма, в семье необходимо ценить искусство, показывать ребенку народное творчество, читать книги, ходить в театры и музеи, интересоваться шедеврами мастеров России.

Гражданско-патриотические качества необходимо закладывать ребенку в детстве. Дальнейшее развитие личности строится на знаниях, навыках, привычках, способах поведения, усвоенных в этот период. Поэтому задачей образования, является создание открытой, духовно и культурно насыщенной системы, которая способствует становлению гражданственности и патриотизма.

Литература

1. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка Т.Ф. Ефремова. – М., 2000.
2. ФГОС НОО [Электронный ресурс]. – URL: <http://kem-edu.ucoz.ru/> (дата обращения: 5.04.16)

Вяткина М.Ю.

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Ломаева М.В., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье анализируются формы работы с родителями по вопросам математического развития дошкольников, сделан акцент на преимуществе использования информационно-коммуникативных технологий, позволяющих педагогам оперативно и комфортно взаимодействовать с семьями их воспитанников по вопросам математического развития .

Ключевые слова: математическое развитие дошкольников, качество образовательного процесса, интерактивные формы взаимодействия детского сада с семьей.

В настоящее время математическое образование рассматривается как действенное средство интеллектуального развития ребенка, расширяющее возможности успешной адаптации подрастающего человека к современному информационному обществу.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выдвигает ряд требований к познавательному развитию дошкольников, частью которого является математическое развитие.

Добиться эффективного результата в развитии ребенка, возникновения у него потребностей в получении знаний (в том числе математических) можно только в тесном сотрудничестве с семьей. Для правильного математического развития дошкольников важным условием является взаимодействие детского сада и семьи.

В настоящее время бурно возникают и развиваются новые технологии, поэтому некоторые традиционные формы работы с родителями по вопросам математического развития дошкольников постепенно начинают терять свою актуальность. На смену им приходят современные практические, мобильные, информационные, эффективные формы, не требующие больших временных затрат родителей. Эти формы работы с родителями базируются на использовании персонального компьютера и сети Интернет.

Учитывая тот факт, что современная семья является активным пользователем и участником различных интернет-сообществ, чатов, форумов, необходимо расширять формы взаимодействия детского сада и семьи за счет использования информационно-коммуникативных технологий, электронных ресурсов дошкольной образовательной организации, с помощью которых родители в опосредованном режиме (в удобное для них время) смогут выбрать интересующие их рубрики, задавать вопросы, получить квалифицированные советы, просмотреть работы своего ребенка.

Значительно расширяют возможности организации эффективного общения с родителями по вопросам математического развития Интернет-ресурсы, общение on-line.

Преимущества использования информационно-коммуникативных технологий в работе с родителями по математическому развитию дошкольников заключаются в том, что они:

- привлекают и удерживают внимание;
- иллюстрируют и усиливают устную речь;
- сводят к минимуму непонимание;
- усиливают запоминание, «Я слышу – и забываю, я вижу – и вспоминаю, я делаю – и постигаю» (Конфуций).

Есть несколько эффективных, на наш взгляд, интерактивных форм взаимодействия детского сада с семьей по вопросам математического развития дошкольников.

Сайт дошкольной образовательной организации. Сайт позволяет выкладывать для открытого доступа большое количество информации и различных медиафайлов. Сайт в значительной степени информативен и при грамотном расположении информации на нем, он будет визуально удобным для восприятия. Самое главное достоинство – сайт не требует больших временных затрат, работает по принципу «открыл и посмотрел».

На web-страницах «Педагог – родителю», созданных для оказания помощи родителям в поисках способов и путей для развития своего ребенка, размещаются интересные дополнительные материалы, ссылки на цифровые образовательные ресурсы, обучающие презентации, компьютерные игры, опросы, голосование, анкетирование, консультации, осуществляется обратная связь с участниками образовательного процесса. Педагог на своей страничке может активно использовать «Консультации в режиме on-line», на которых родители задают интересующие вопросы, оставляют комментарии.

Вебинары - это интернет – семинары, на которые участники собираются дома у своих компьютеров, чтобы послушать докладчика, а затем задать вопросы по теме семинара. On-line – конференции проводятся в дошкольной образовательной организации с помощью приложения Skype (компьютерная программа, обеспечивающая голосовую и видеосвязь через Интернет).

On-line – конференции для родителей по математическому развитию дошкольников могут быть разных видов.

1. Вводные, на которых родителей знакомят с возрастными особенностями детей, с целями, задачами, содержанием раздела образовательной программы по формированию элементарных математических представлений, с планируемыми результатами (целевыми ориентирами) для данной возрастной группы.

2. Тематические, призванные обобщить, углубить и систематизировать знания родителей в области математического развития дошкольников. Они способствуют обогащению и систематизации собственного информационного поля родителей в методических аспектах формирования математических представлений у детей дошкольного возраста. Уточняют и обобщают представления родителей о путях и средствах формирования элементарных математических знаний у дошкольников в условиях семейного воспитания.

3. Обучающие (с показом мастер-класса), предполагающие знакомство родителей с тем, как можно на практике использовать математические игры, дидактические пособия, литературу по математике для дошкольников. Кроме того, родителей учат, как в домашних условиях своими руками сделать обучающие игры, книжки для детей и т.п. (например, лэпбук).

4. On-line – обсуждения (по запросу родителей).

Все описанные выше формы интерактивного взаимодействия можно использовать в рамках деятельности *интернет-клуба*. Его организация

обогащает практику взаимодействия семьи и детского сада, создает дополнительные возможности для оптимизации их сотрудничества, конечной целью которого является сплочение родительского и педагогического сообщества по вопросам математического развития дошкольников.

Кроме интернет – конференций и форумов, интернет-клуб позволяет в интерактивном режиме организовать серию:

- интерактивных опросов, направленных на выявление удовлетворенности родителей математическим развитием их ребенка в дошкольной образовательной организации, трудностей, с которыми сталкиваются родители в процессе развития ребенка в домашних условиях;

- интерактивных консультаций для родителей с использованием мультимедийных презентаций: например, «Занимательная логика», «Ориентировка в пространстве», «Геометрические фигуры» и др.;

- очно-заочных экскурсий и мастер-классов, а также обучающих тренингов, для которых сначала создаются мультимедийные презентации, монтируются видеоролики, которые потом загружаются в архив клуба. Например, мастер-класс по изготовлению моделей геометрических фигур, обучению детей определять время по часам и др.

Современные родители мало стали обращать внимание на информационные папки - передвижки в группах, редко замечают объявления. Несмотря на занятость, проверить электронную почту у них всегда найдется время.

Электронная почта один из самых простых способов информатизации взаимодействия с родителями. Позволяет довести информацию для родителей быстро и всем одновременно. С помощью электронной почты можно отсылать родителям материалы для домашних занятий с детьми математикой. Размещение материалов можно сопровождать электронными презентациями, в которых подробно описывается процесс и методика выполнения заданий с детьми. Так же можно рассылать сведения об индивидуальном развитии ребенка, рекомендации по воспитанию и обучению дошкольников. Со страниц электронной почты родители могут получить оперативную информацию о том, как дошкольникам «подружиться» с математикой, советы о развитии математического мышления детей. Воспитатель может поинтересоваться тем, что полезное и интересное для детей из мира математики хотели бы еще узнать родители и многое другое. Преимущества использования электронной почты в том, что до сведения родителей можно доводить значительный объем информации по различным направлениям, осуществлять индивидуальное взаимодействие.

Построению живого диалога с родителями, оперативности обмена информацией способствует использование сотовой связи. Например, приложение WhatsApp позволяет родителям бесплатно позвонить, отправить

сообщение, в котором задать любой волнующий их вопрос или сообщить о возникшей проблеме.

Нынешнее поколение родителей дошкольников – это молодые мамы и папы, которые, как правило, зарегистрированы в одной или сразу нескольких социальных сетях. Большинство молодых людей, использующих социальные сети, не выходят из статуса «on-line» практически круглосуточно, а это значит, появляется еще одна возможность в любое время связаться с ними. Педагог может создать группу в социальных сетях и сделать ее способом взаимодействия с родителями по вопросам математического развития дошкольников.

Раздел «Обсуждения» позволяет создать проблемную страничку, посвященную определенной теме. Например, можно создать обсуждение по теме «Как научить ребенка различать и называть дни недели?», поместить в «обсуждение» методические рекомендации и предложить родителям поделиться своими способами и приемами решения данной проблемы. Есть возможность прикреплять документы к своим записям на «стене». Это позволяет родителям в удобное для них время познакомиться с материалами, которыми им предоставляют.

Практика показала, что при использовании воспитателем информационно-коммуникативных технологий в работе с родителями, значительно повысился интерес у них к проблемам математического развития дошкольников. Родители из пассивных наблюдателей перешли в категорию активных участников образовательного процесса.

Таким образом, использование интерактивных форм, информационно-коммуникативных технологий, в частности, сайта дошкольной образовательной организации, интернет – клуба, электронной почты, личной web – страницы педагога, социальной сети, сотовой связи, позволяет педагогам оперативно и комфортно (экономия времени) взаимодействовать с семьями их воспитанников по вопросам математического развития дошкольников, совершенствовать практические и теоретические умения родителей, что способствует повышению качества образовательного процесса и развития ребенка в целом.

Литература

1. Антипина, Г.А. Новые формы работы с родителями в современном ДОУ // Воспитатель ДОУ – 2011. – №12. – С. 88–94.
2. Борисова, Н.П. Детский сад и родители. Поиск активных форм взаимодействия // Детский сад управление. – 2007. – № 2. – С. 5–6.
3. Буданова, О.В., Виноградова Н.А., Интерактивная педагогика в детском саду. Методическое пособие / Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.

Гончаренко Алена Владимировна
Муниципальное Бюджетное Общеобразовательное учреждение,
горно-металлургическая средняя общеобразовательная школа, учитель
начальных классов

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВНЕДРЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье анализируются проблемы формирования творческой активности младших школьников, представлен аспект игровых технологий, как средства побуждения, мотивирования школьников к творческой деятельности.

Ключевые слова: творчество, творческая активность, игровые технологии.

В соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов третьего поколения личность современного педагога должна сочетать в себе творческие, креативные, организаторские навыки и умения.

Преподаватель должен работать не только с коллективом учащихся, но и обращать внимание на индивидуальность каждого ребенка, определять зону ближайшего развития, давать возможность творчески проявить себя.

Термин «творчество» обычно понимается как процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания субъективно нового. Основным критерий, отличающий творчество от изготовления (производства) – уникальность его результата [2, с. 23].

Разноречивы суждения ученых по поводу того, что считать творчеством: созидание ли нового, ступеньки реконструкции уже известного, новые подходы к идеям или деятельность по созиданию материальных и духовных ценностей, деятельность по решению специальных задач, которая отличается новизной, необычностью и т.д. [4, с. 141]

По определению Я.И. Пономарева: «Творчество заключается не в той деятельности, каждое звено которой полностью регламентировано заранее данными правилами, а в той, предварительная регламентация которой содержит в себе известную степень неопределенности в деятельности, приносящей новую информацию, предлагающей самоорганизацию» [8, с. 45].

Не менее важен термин «активность». «Человеческая активность – важнейшая специфическая черта личности, характеризующая ее стремление изменять себя и окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями» [1, с. 230]

Активность ребенка – это проявление потребностей его жизненных сил. В связи с этим определением «Активность ребенка» можно считать и предпосылкой и результатом его развития.

Психолого-педагогические исследования зафиксировали 3 уровня активности:

1. Репродуктивно-подражательная активность (опыт деятельности накапливается через опыт другого).
2. Поисково-исполнительская активность (принять задачу и самому отыскать средства ее выполнения).
3. Творческая активность [4, с. 112].

Изучением проблемы творческой активности занимались многие педагоги, психологи: Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин, Г.И. Щукина, Ф.Я. Байков, М.И. Бойцов, А.И. Денисов, Н.А. Ковина, Л.С. Беляева, Х.Х. Габраль, Л.Л. Литвиненко, В.В. Мерцалова, А.Н. Леонтьев, М.Н. Скаткин, Я.И. Пономарев Т.И. Шамова и другие [2, с. 11].

Исследования ученых подтверждают, что творческая активность – высший уровень учебно-воспитательного процесса и необходимое условие всестороннего развития личности.

Таким образом, творческая активность – это высший уровень активности, т.к. сама задача ставится учащимся, и пути ее решения избираются новые, оригинальные. Показатели творческой активности, выявлены психологией в характере творчества: новизна, оригинальность, отход от шаблона, неожиданность, ценность. Творческая активность успешно развивает познавательные способности в овладении знаниями, воспитывает постоянное стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели [4, с. 21].

В целостном педагогическом процессе формирование творческой активности - необходимое условие всестороннего развития личности. Процесс формирования творческой активности средствами внедрения игровых технологий имеет ряд особенностей, которые позволяют глубже и шире проникнуть в его сущность.

Обилие информации, которую ученик получает от преподавателя, большой объем знаний, усваиваемых им в ходе урока при помощи внедрения игровых технологий, повышают эффективность формирования творческой активности.

Творческое мышление как высший уровень мышления составляет сущность творческой активности учащегося. Основная задача педагога состоит в способствовании развития мышления от конкретно-образного до творческого самостоятельного, активность которого проявляется в умении анализа своих действий и полученных результатов, в умении нахождения неизвестного в известном, а так же, необычного в обычном средствами формирования творческой активности.

По Д.Н. Узнадзе, игра – форма психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности [8, с. 161]. Д.Н. Узнадзе выявил то, что в человеческой практике игровая деятельность выполняет следующие функции:

- развлекательная

- коммуникативная
- самореализации
- игротерапевтическая
- диагностическая [10].

В педагогике Л.С. Выготского игра трактовалась, как пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок [4, с. 211].

А.Н. Леонтьев вел разговор о том, что игра – свобода личности в воображении, «иллюзорная реализация нереализуемых интересов» [4, с. 212].

Игра наряду с трудом и учением — один из основных видов деятельности ребенка.

Большинству игр присуще четыре главные черты (С. А. Шмаков):

- свободная развивающая деятельность, принимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата;
- творческая, в значительной мере импровизационная, очень активная по характеру этой деятельности;
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция и т. п.;
- наличие прямых и косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [10].

В структуру игры как процесса входят: роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое употребление предметов, т. е. замещение вещей игровыми, условными; реальные отношения между играющим; сюжет (содержание) — область действительности, условно воспроизводимая в игре [9].

Игровые технологии как метод обучения люди использовали с давних времен. Широкое применение игра находила в народной педагогике.

В современной школе игровая деятельность используется в таких случаях как самостоятельная технология для освоения комплекса понятий, темы и даже раздела учебного предмета; как элемент более обширных технологий; в качестве одного из методов проведения урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля); как технология проведения внеурочной работы по предмету [9].

Понятие «игровые педагогические технологии» включает обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр, педагогическая игра обладает существенными признаками, такими как: четко поставленная цель обучения и соответствующая ей педагогический результат, который характеризуется учебно-познавательной направленностью [10].

Игровые ситуации на уроках выступают как средство побуждения, мотивирования школьников к учебной деятельности.

Преподаватель, который проводит игру, должен уделять большее внимание тем ученикам, которые что-то не понимают, у которых не получается, должен рекомендовать им различные упражнения для тренировки нужных качеств, еще раз объяснять правила проведения игры [9].

Так как дети могут импровизировать и вносить свои коррективы в уже имеющиеся правила игры, педагогу следует поддержать их инициативу и творческий выбор. При проведении игры очень важно обеспечить равное положение, то есть положение, при котором состязающиеся будут равны по силам и находиться в равных условиях. Необходимо создать комфортную обстановку, при которой у обучающихся сформируется правильное отношение к игре [3, с. 45].

Позиция взрослого в игре в обязательном порядке должна быть активной, причем всегда. Роль посредника, члена жюри позволяет педагогу давать оценки, характеризовать поведение учеников. Учитель так же может принимать участие в играх, превращая их в воспитательный фактор, это способствует развитию гармоничного отношения «учитель — ученик». Это является основной функцией игровой позиции педагога, который, не смотря на вышеперечисленное, еще и способствует созданию творческой атмосферы. Игровая позиция учителя представляет собой своеобразный стиль отношений между взрослыми и детьми [9].

Педагог с помощью игровых технологий может выявить психоэмоциональное состояние ученика, проводить грань между задачами урока, учитывать творческую индивидуальность каждого ребенка, его мироощущение и понимание окружающей действительности, приоритет тех или иных стилей изобразительного искусства, видов материала.

Когда организуются сюжетные игры, педагог имеет возможность влиять на взаимоотношения в игровой группе через их игровые взаимоотношения путем продуманного распределения ролей.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить следующие функции игровой позиции педагога:

- гуманизации взаимоотношений педагога с детьми;
- повышения творческого потенциала коллективной деятельности;
- экономии нервных затрат педагогов и школьников;
- обеспечения гибкого поведения учителя [10].

Процесс формирования творческой активности – несомненно, процесс непрерывный. Только непрерывное, систематическое взаимодействие учителя и обучающегося способствует успешному формированию творческой деятельности.

Систематизированное введение учебного материала и строгая последовательность в формировании практических умений вырабатывают устойчивые привычки, потребности в познавательной деятельности учащихся.

На современном этапе школа остро нуждается в педагогах, способных заинтересовать детей, формировать в них творческую активность, стремление к творческой деятельности, самореализации.

Литература

1. Андреев В. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Эксмо, 2000. – 473 с.
2. Афанасьев В.В. В мире прекрасного. – М.: ЛадКом, 1990. – 204 с.
3. Левандо П. Могучее средство воспитания. – М.: Просвещение, 1978. – 186 с.
4. Пономарев. Психология творчества. – М.: Наука, 1973. – 326 с.
5. Сухомлинский В.А. Не только разум, но и сердце. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 243 с.
6. Ушинский К.Д. // Учительская газета. – 1999.
7. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – 481 с.
8. Щетинская А. Педагогическое управление деятельностью учреждения дополнительного образования детей. – Оренбург: Наука, 1992. – 152 с.
9. Игровые технологии на уроках ИЗО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://infourok.ru/igrovyte_tehnologii_na_urokah_izo-547736.htm
10. Методическая разработка «Игровые приемы обучения на уроках изобразительного искусства» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pedsovet.pro/index.php?option=com_content&view=article&id=15287:2016-01-28-08-56-14&catid=77:organization-of-educational-process

Гребенщикова Наталья Юрьевна

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Факультет педагогики и методики начального образования, 4 курс
Научный руководитель: Худякова М.А., к.п.н., доцент кафедры естественно-математического образования в начальной школе

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация: в статье анализируются механизмы формирования у обучающихся универсальных учебных действий, возможности педагогической

интеграция по созданию укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса; представлены виды интегрированных заданий в процессе работы на уроках математики.

Ключевые слова: интегрированные задания, формирование универсальных учебных действий, предметные и метапредметные действия.

Современное образование в настоящий момент переживает период перехода к деятельностному обучению, в процессе которого формируется личность, способная к самореализации и самоопределению. В соответствии с новыми стандартами необходимо усилить мотивацию ребёнка к получению знаний и сформировать универсальные учебные действия (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные).

В качестве механизмов формирования у обучающихся универсальных учебных действий выделяют образовательные технологии деятельностной направленности, дидактический аппарат учебников (тексты, продуктивные задания), проектно-исследовательская деятельность младших школьников, групповые и парные формы обучения, информационно-образовательная среда и пр. Мы в своем исследовании в качестве средства формирования УУД выбрали интегрированные задания.

Интегрированные задания строятся на основе интеграции, поэтому, прежде всего, следует сказать, что такое педагогическая интеграция. Более полное понятие, на наш взгляд, дает В.С. Безрукова: «Педагогическая интеграция – это создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса нескольких разделов подготовки учащихся» [1]. Интеграция различных предметов обеспечивает гармоничное развитие образного мышления обучающихся, формирует личность, позволяет полнее представить, как устроен мир, ведь современное образование направлено на формирование у школьников естественнонаучной картины мира.

Отсюда вытекает определение интегрированного задания. Интегрированные задания – это такие задания, для решения которых необходим синтез знаний из нескольких предметных областей. Целью интегрированных заданий является обеспечение целостного восприятия окружающего мира; применение знаний в жизненных ситуациях.

Как и любые другие виды заданий, интегрированные имеют свои отличительные особенности, к ним относятся:

– Условие задачи сформулировано как сюжет, ситуация или проблема, для решения которой необходимо использовать знания из разных предметных областей или из жизни, на которых нет явного указания в тексте задачи;

- Информация и данные в задаче могут быть представлены в различной форме (рисунок, таблицы, схемы...), что потребует распознавание объектов.
- По структуре эти задачи – нестандартные;
- Наличие избыточных, недостающих данных в условиях задачи;
- Наличие нескольких способов решения.
- Структура интегрированного задания: характеристика задания, задачная формулировка, источник информации, инструмент проверки.

При составлении интегрированных заданий, необходимо придерживаться следующего алгоритма:

- Определить цель задания, его место на уроке, в теме, в курсе (в разделе).
- Определить предметные области задания.
- Определить какие предметные и метапредметные действия оно будет формировать.
- Подобрать информацию для содержания задания (анализ учебно-методической литературы).
- Определить уровень сложности: базовый, повышены.
- Выбрать структурные элементы задания.
- Определить, в каком виде будет представлена информация.
- Определить степень самостоятельности учащихся в получении и обработке информации.
- Определить тип задания (выбор ответа, краткий ответ, развернутый ответ).
- Инструмент проверки: модельный ответ, ключ, наблюдение.

Практика подтверждает, что для разработки интегрированных заданий возможно сочетание следующих предметных областей:

- Обучение грамоте (литературное чтение, письмо) – математика.
- Литературное чтение – русский язык.
- Литературное чтение – музыка – ИЗО.
- Математика – технология.
- Математика – ИЗО.
- Ознакомление с окружающим миром – математика.
- Ознакомление с окружающим миром – музыка – ИЗО – технология.

Приведем примеры интегрированных заданий.

Задание 1 – интеграция предметных областей «математика» и «окружающий мир».

Данное задание предназначено для детей 3-4 класса; является интегрированным, так как для решения обучающимся необходимо найти информацию из предмета «Окружающий мир» (раздел – краеведение), уметь

записывать, сравнивать многозначные числа, выполнять арифметические действия (сложение, вычитание) с ними.

«Горы Пермского края»

Дополни таблицу значениями высот гор Пермского края:

Белая гора	
Вогульский камень	1066 м
Ермак - Камень	
Ишерим	1331 м
Казанский Камень	1034 м
Няровский Камень	773 м
Осиновая Голова	430 м
Ослянка	1119 м
Полюдов Камень	527 м
Тулымский Камень	

Отметьте верные утверждения (высказывания, предложения):

- А) Белая Гора ниже Полюдова Камня на 77 м;
- Б) Самыми низкими высотами гор являются Ослянка и Ермак – Камень;
- В) Тулымский Камень и Ишерим считаются самыми большими горами Пермского края;
- Г) Осиновая Голова выше Ермака – Камня на 290 м;
- Д) Ослянка ниже Тулымского камня на 350 м;
- Е) Общая высота гор Вогульский камень, Ермак-Камень и Ослянка более 3000 м.

При выполнении задания «Горы Пермского края» у детей формируются универсальные учебные действия, а именно познавательные (поиск необходимой информации; работа с информацией представленной в виде таблицы).

Задание 2 – интеграция предметных областей «математика» и «литературное чтение».

Данное задание ориентировано на учащихся 2 класса, является интегрированным, так как для его выполнения обучающимся необходимы знания из литературного чтения: какие сказки являются авторскими, а какие народными; из математики – умения работать с диаграммой.

«Любимая сказка»

Среди учащихся 2-х классов провели опрос: «Какая ваша любимая сказка?» Результаты опроса представлены в диаграмме.

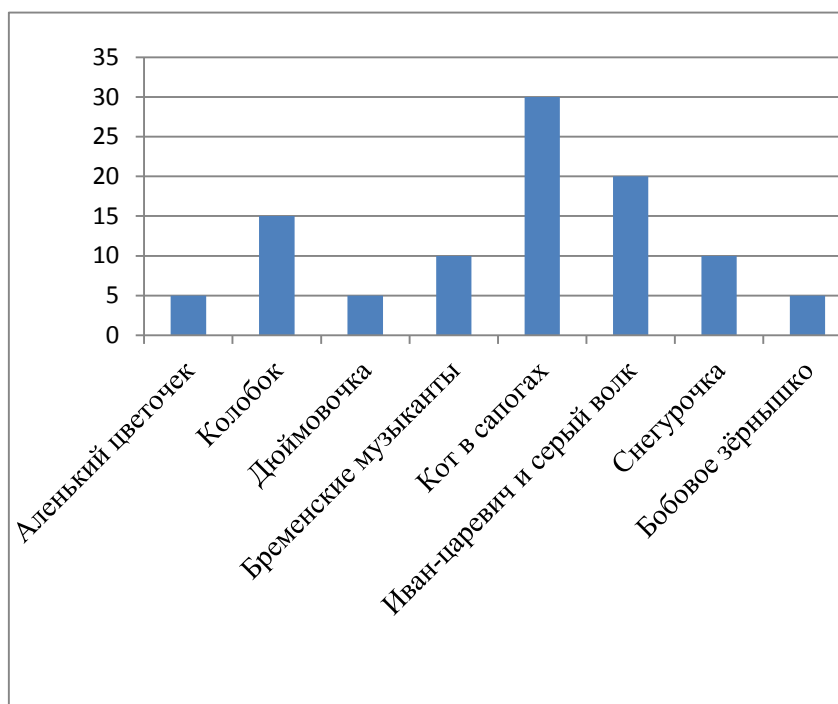


Диаграмма. Предпочтения детьми сказок.

Закончи предложения:

- А) Число учащихся, любимая сказка которых «Аленький цветочек» в _____ меньше, чем учащихся, которым нравится сказка «Кот в сапогах».
- Б) Русско-народных сказок на _____ больше, чем авторских.
- В) Число учащихся, которым нравится сказка «Кот в сапогах» на _____ больше, чем учащихся, которые любят другие авторские сказки.

Интегрированное задание «Любимые сказки» способствует формированию познавательных универсальных учебных действий (умение работать с информацией, представленной в виде диаграммы).

Выполняя интегрированные задания, обучающиеся должны заметить, что в данных заданиях участвуют сразу несколько предметных областей и не зная материала одного предмета невозможно выполнить задание другого предмета, а, следовательно, и все задание в целом.

Интегрированные задания так же могут служить и подготовкой к интегрированным урокам. Включая подобные задания на пропедевтическом уровне, обучающиеся постепенно знакомятся с ними и в дальнейшем поймут специфику непосредственно самих уроков.

В заключении отметим, что использование интегрированных заданий при обучении младших школьников будет способствовать не только достижению предметных результатов, но и формированию универсальных учебных действий.

Литература

1. Методическая разработка «Интегрированные уроки в начальной школе». [Электронный ресурс.], 2015. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/607839/>

Демина Маргарита Витальевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Трофимова Е. Д., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: в статье представлена ретроспектива развития музыки, ее основных направлений, оказывающих влияние на духовное развитие человека; сделан акцент на механизмах воздействия музыки.

Ключевые слова: воздействие музыки на человека, механизмы воздействия музыки: акустический, вибротактильный, биорезонансный.

В современном мире, в котором прогресс идет вперед каждый день, музыка проходит свою эволюцию, у нее появляются новые разнообразные направления, каждый из которых имеет свое право существовать и развиваться дальше. Поэтому музыка занимает немаловажное место в нашей жизни. У каждого человека есть своя любимая музыка, будь то классические произведения или современные направления, такие как поп-музыка или рок-музыка. Но мало кто задумывается о том, что музыка оказывает огромное воздействие, не только на наше настроение, но и на наше физическое и психическое здоровье. Еще древние ученые занимались изучением влияния музыки на человека. Многие научные работы содержат в себе различные утверждения и опыт, накопленный тысячелетиями, воздействия музыки на все живое.

В древности выделяли три основных направления влияния музыки на человека: на духовную сущность человека; на интеллект; на физическое тело. Звуковые колебания оказывают эффективное лечебное, а так же болезнетворное воздействие на человеческий организм и психику. Впервые научное объяснение о влиянии музыки на здоровье человека дал древнегреческий ученый, и философ Пифагор он говорил о том, что любая музыкальная мелодия синхронизирует работу внутренних органов. Такое явление объясняется тем, что любой из наших органов является источником энергии и электромагнитных волн определенной частоты, а так как сами звуки тоже являются волнами, они входят с ними в резонансное взаимодействие, вследствие чего меняются настройки нашего тела. В тот момент, когда звучит

мелодия, ее акустическое поле начинает накладываться на акустическое поле организма и получается, что мы испытываем на себе определенного рода «клеточный массаж». Пифагора называют первым музыкотерапевтом, он создал целую методику музыкотерапии и успешно применял её на практике. Он излечивал душевные и физические заболевания людей, с помощью специально составленных им музыкальных композиций.

Древнегреческий врач Гиппократ лечил музыкой такое известное заболевание, как эпилепсию, а так же часто мучившую людей бессонницу.

С.В. Шушарджан отмечал, что Аристотель, Платон обращали внимание современников на целебную силу воздействия музыки, которая, по их мнению, устанавливает пропорциональный порядок и гармонию во всей Вселенной, в том числе и нарушенную гармонию в человеческом теле [6, с. 105].

Известно, что в Средние Века музыка выступала не только как лечебное воздействие, но и разрушительной силой. Музыка считалась оружием, которое способно как созидать, так и уничтожать всё живое вокруг. История помнит одну из самых страшных казней, это казнь под колоколом, во время которой приговоренного помещали под большой колокол и со всей силой ударяли в него [5, с.40].

Начиная с XIX в. наука накапливала немало важных сведений о воздействии музыки на человека и живые организмы, полученных в результате экспериментальных исследований ученых. Эти научные данные, подтверждают знания древних мудрецов о том, что музыка - мощнейший источник энергий, влияющих на все живое. Ученый – фармаколог Иван Михайлович Догель доказал, что под воздействием музыки меняются кровяное давление, частота сокращений сердечной мышцы, ритм и глубина дыхания, как у человека, так и у животных[7].

Во время сложных операций музыку использовал известный русский хирург Б.В. Петровский. Он считал, что под воздействием музыки организм начинает работать более гармонично. Выдающийся психоневролог академик В.М. Бехтерев считал, что музыка положительно влияет на дыхание, устраняет усталость и придает бодрость.[4,с. 15].

Музыка и ее ритм использовались при проведении всевозможных обрядов. Ярким примером этому может служить шаманская практика, известная у разных народов мира. Специально подобранные ритмичные удары шаманского бубна способствовали вхождению в особые состояния сознания, как самого шамана, так и зрителей.

Музыкальные звуки воздействуют на организм через 3 основных механизма - акустический, вибротактильный и биорезонансный [9]. В основе акустического механизма воздействия музыки лежит ее способность влиять на психоэмоциональное состояние человека. Данный механизм особенно применим к людям, испытывающим не наследственные заболевания, а

психосоматические расстройства, которые возникают как ответная реакция на стрессы и переходят в определенное заболевание. Вибротактильный механизм музыки действует на человеческий организм с помощью вибраций, которые возникают во время музыкотерапевтического воздействия, они воспринимаются тактильным анализатором, расположенными на поверхности кожи, через рецепторы давления, прикосновения и вибрации. Биорезонансный механизм музыки воздействует различными структурами организма при совпадении частоты звукового сигнала с резонансной частотой органа, органы нашего организма имеют определенную частоту колебаний и при воздействии звукового сигнала, который имеет другую частоту, происходит резонанс, который, имеет лечебный эффект [2, с. 20].

Исследованиями установлено, что музыка влияет и на глухих людей. Так как музыка способна проникать в организм не только через органы слуха, но и через кожу. Когда происходит воздействие на виброрецепторы звуковыми волнами определенной частоты, запускается противоболевая система организма. Российские ученые впервые в мире доказали воздействие музыки на клеточном уровне, а также на уровне ДНК.

Исследователями было выявлено, что на музыку реагируют раковые клетки, от одной музыки они начинают активно расти и размножаться, а от другой музыке, их рост существенно замедляется. В своих экспериментах со стафилококками и с кишечными палочками, учёные подобрали такую музыку, от которой эти микробы погибают.

Целебным фактором в музыке считается ритм. Ритм это сердце музыки, именно он лежит в основе ее лечебных свойств. Физиологическое воздействие музыки на человека основывается на том, что нервная система и мускулатура обладают способностью усвоение ритма. Музыка, как ритмический раздражитель, стимулирует процессы организма, происходящие как двигательной, так и вегетативной сфере. Ритмы органов всегда соразмерны. Между ритмами движения и ритмом внутренних органов существует определенная взаимосвязь. При использовании музыки как ритмического раздражителя, можно достигнуть повышения ритмический процессов организма. Ритм марша, который рассчитан на сопровождение войск в длительных походах, медленнее ритма спокойной работы сердца. Именно при таком ритме музыки можно идти очень долго, не испытывая сильной усталости. Марши, которые, звучат во время парадных шествий, более энергичны. Его ритмы наоборот повышают нормальный ритм сердца, которое находится в спокойном состоянии. Так же известно, что ритм вальса оказывает успокоительное воздействие на человека [3, с. 170].

Известно так же как влияет на человека похоронный марш, звуки которого, проникая в человеческий мозг, способны раздражать центр сердечной деятельности, возбуждать память о прошлом, они действуют на клетки мозга,

которые отвечают за выделение слез, человек может расстроиться и заплакать, чувствуя сердечную боль.

Особое влияние на человека могут оказывать звуки государственного гимна. Гимн вызывает чувство гордости и сплачивает людей. Из музыкальных инструментов самым первым, по воздействию на человека, считается орган.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что музыка действительно оказывает на нас огромное влияние, она способна нас лечить, но может и навредить. Ведь ученые с древних времен изучали механизмы воздействия музыки на человека, и внесли огромный вклад в развитие данного направления. Исследования продолжаются и в наше время, эксперименты, которые проводят ученые показывают удивительные результаты, например американский ученый Дэвида Элкина, в свое время доказал, что звук большой громкости способствует сворачиванию белка, то есть, сырое яйцо, положенное перед громкоговорителем на одном из концертов, через три часа превратилось в сваренным всмятку[6]. В исследованиях детского центра восстановительного лечения, который находится под руководством врача-педиатра Михаила Львовича Лазарева, было доказано, что музыкальные вибрации благотворно влияют на костную структуру, щитовидную железу, массирует внутренние органы. Слушая отдельные классические произведения, беременные женщины способны излечиться от сердечно-сосудистых заболеваний, различных нервных расстройств, то же самое происходит и с плодом. Под звуки гармонической музыки ребенок еще в утробе матери будет развиваться как духовно, так и физический. Будущим мамам ученые рекомендуют слушать произведения известного композитора Вольфганга Амадея Моцарта, его произведения благотворно влияют на интеллектуальное развитие ребенка, еще во внутриутробном периоде.

Эти интересные и необычные исследования ученых еще раз доказывают огромное влияние музыки на организм, а так же на психическое состояние человека, даже если человек глухой или слабослышащий. Музыка так же способна влиять на наше настроение, на душевное состояние в определенный период времени. Не зря мы подбираем для прослушивания определенную музыку под наше душевное состояние. Слушая музыкальные композиции, мы находимся под их прямым воздействием. Поэтому каждый человек должен понимать, что музыка это не просто развлечение или повседневный способ расслабиться, уйти от проблем, это, прежде всего серьезный инструмент воздействия не только на душевное состояние, но и на наш организм, на наше здоровье. Именно поэтому к ней стоит относиться серьезно и выбирать такую музыку, которая по многочисленным и проверенным исследованиям является безопасной для человека, в особенности для ребенка, у которого только формируется психика и крепнет здоровье. Музыкаотерапия активно используется в наше время, в особенности с детьми с ОВЗ, которые нуждаются

в эффективных методах коррекции и музыка занимает не последнее место в данном направлении. Использование музыкотерапии в наше время доказывает, что музыка способна лечить, способна успокаивать и наоборот пробуждать нас к активной деятельности.

Литература

1. Блейз О.С. Все о музыке. – Балашиха: «Астрель», 2000.
2. Зайцев Г.К. Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. – СПб.: «Детство-пресс», 2001. – 59 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. – М.: СФЕРА, 2002. – 510 с.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. – М., 1999
5. Чередниченко Т.В. Музыка в истории культуры. – Долгопрудный: Аллегро-пресс, 1994. – 199 с.
6. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. – М.: Антидор, 1998. – 363 с.
7. <http://deit.name/2012/03/воздействие-музыки-на-человека-мнени/>
8. <http://nsportal.ru/ap/library/muzykalnoetvorchestvo/2014/08/15/vliyanie-muzyki-na-cheloveka>
9. <http://darmuz.ucoz.ru/publ/1-1-0-1>

Донгак Саяна Валерьевна

Тувинский государственный университет, Кызылский педагогический институт
Научный руководитель: Хурен-оол С. Х., к.и.н., доцент кафедры ПиМДиНО

РОЛЬ ОТЦА В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА

Аннотация: В статье анализируется роль отца, функции мужчины как исторически закрепленная деятельность обеспечения, защиты и воспитания; дана современная трактовка роли отца и современного отцовства в целом, для которого характерен уход от авторитаризма и доминирования в семье к демократическим отношениям.

Ключевые слова: роль отца, современное отцовство, тувинские национальные праздники.

Социальные роли отцовства включают в себя исторически сложившиеся и закрепившиеся функции: обеспечения, защиты, воспитания.

Исторически сложилась и закрепились за мужчиной – роль отца как кормильца своей семьи. Поэтому мальчиков с детства нужно воспитывать для выполнения этой роли.

Функция мужчины как защитника - исторически закреплённая деятельность мужчины. В современных условиях даже если отец не может защитить детей от непосредственной опасности, но, тем не менее, он выполняет функцию защиты социальной стороны, т.е. предоставляет своим детям возможность обучаться, получить образование, выбрать профессию и подготовиться к дальнейшей взрослой жизни.

При воспитании отец не только прививает правила поведения и нормы, но еще вносит существенный вклад в выборе профессиональных знаний для будущей жизни, расширяя кругозор, дает своим непосредственным примером фактические знания и умения, занимаясь, особенно с мальчиком, каким-либо совместным делом. Он несет ответственность за воспитание детей. Это всегда воплощение дисциплины, порядка, определенных норм и требований. Поэтому отцовская любовь – требовательная.

Если говорить о современной отцовской роли, хочется отметить, что оно вызвало к жизни открытие новых его сторон и идентичности, которых раньше не знали или недооценивали, например, раньше в семье слово отца считалось законом, а сейчас современные отцы воспитывают детей так, что с мнениями младшего поколения могут считаться. Иногда современные отцы позволяют своим детям учиться на своих ошибках. И с этим позволяют своим чадам проявлять самостоятельный выбор при решении каких-либо сложных задач. Поэтому современные дети более свободны при выборе творческих проявлений.

В настоящее время видно, что современное отцовство постепенно уходит от авторитаризма и доминирования в семье к демократическим отношениям. Стереотипы, безусловно, играют свою роль в восприятии образа отца как силы, закона и долга [1].

Первый республиканский форум отцов стартовал в Туве 18 ноября 2011 года, в нем принимали участие мужские делегации со всех районов региона, который с этого времени проводится ежегодно. Основной целью данного мероприятия было привлечение внимания общественности к повышению ответственной роли отцов в воспитании детей, укрепление авторитета отцовства, института семьи, сохранение духовных и нравственных традиций. На нем были представлены итоги исследования «Социальное положение мужчин в Республике Тыва», сделанного совместно с правительством и учеными республики.

Необходимо стимулировать интерес отцов к жизни дошкольного учреждения, прибегая к системному включению отцов в жизнь

образовательной организации. Поэтому важно участие их в массовых мероприятиях дошкольного учреждения: в играх, состязаниях [2].

Приобщение отцов необходимо осуществлять через соблюдение народных традиций, обрядов и организации совместных праздников.

Здесь мы имеем в виду традиционные, значительные праздники, в которых ярко представлены традиции и обычаи тувинского народа. В освещении этого вопроса существует большое количество исследований тувинских ученых. Одна из них этнографическая работа Г. Н. Курбатского «Тувинцы в своем фольклоре» [4], где говорится, в частности о праздновании нового года по лунному календарю Шагаа. Он проводится, как правило, в конце зимы и в начале весны. Дети получают знания о национальных традициях, обычаях. В этот месяц тувинцы старались навещать своих родных и близких, живущих далеко в других уголках Тувы. И взрослые, в частности отцы своим непосредственным примером показывали, как правильно приветствовать своих предков, взрослых людей и показывали, как они почитают свою родину, природу.

Суть праздника в том, что взрослые в начале нового года просили благоденствия в новом году, чтобы был богатый урожай, скот был в сохранности, чтобы болезни миновали, для этого они приносили на самую высокую священную гору приношения в виде различных лакомств. На священную гору всегда строго поднимались только мужчины. И это считалось почетом для главы семейства, младшие дети (мальчишки) со своими отцами приветствовали друг друга особой формой «чолукшупмендилежири», сопровождая протягиванием руки младшего по возрасту ладонями вверх, а старший опускает свои руки ладонями вниз, при этом руки их соприкасаются на уровне локтей [3]. Этот обряд проводился один раз в год.

Обязательным является выполнение ритуала окуривания жилища можжевельником – артышом. На этих празднованиях тувинцы старались не обижать даже изгоев, потому что если на «шагаа» посетят в аал (юрта) много гостей, то в этом году к тому аалу считалось придет богатство и спокойствие. А если первым гостем первого дня белого месяца будет мужчина, то считали еще лучше. И с этим можно сказать, что роль мужчин из давних времен тувинцы особо почитали и уважали. Поэтому, я думаю, что нужно еще больше стимулировать роль отца в современной семье, нужно особо развивать институты семьи и отцов.

При проведении национальных праздников тувинцы придерживались традиций ношения национальной одежды. Мужской костюм отличается от женского костюма своими аксессуарами. Мужчина, достигший определенного благополучия в семье, в воспитании детей, повязывал многослойный пояс на талии. К этому поясу могли подвешивать «дерги» поясные подвески. Левые «дерги» - кисет с табаком и трубка с серебряными отделками. Правые «дерги» -

нож в ножнах. Взрослые именно во время праздника по особенному старались показывать младшему поколению, что все эти аксессуары использовались только для мирных целей и красоты [3].

Во время Шагаа, в детском саду детям рассказывают про тувинские национальные игры. К таковым относятся - тевектээри (почекушка), хуреш (борьба), кара адары (стрельба в мишень), чаадары (стрельба из лука), аътшалбалаары (заарканивание лошади) и др. В них заложены нормы быта и хозяйствования тувинцев, с которыми дети знакомятся, а также они направлены на развитие физических качеств дошкольников [3].

Таким образом, можно сказать, что в условиях дошкольных учреждений необходимо возрождать роль отцовства как один из основополагающих критериев в воспитании детей дошкольного возраста.

Литература

1. Аранчын Ю. Л. Культура тувинцев: традиция и современность / Ю. Л. Аранчын. – Кызыл, 1988. – 235 с.
2. Кенин–Лопсан М. Б. Традиционная культура тувинцев / М. Б. Кенин–Лопсан. – Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2006. – 232 с.
3. Кужугет А. К. Зрелищно-игровые элементы в культовых обрядах тувинцев. – Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2002. – 79 с.
4. Курбатский Г. Н. Тувинцы в своем фольклоре (историко-этнографические аспекты тувинского фольклора). – Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2001. – 464 с.

Донгак Чимис Мергеновна

Тувинский государственный университет, Кызылский педагогический институт
Научный руководитель: Хурен-оол С. Х., к.и.н., доцент кафедры ПиМДиНО

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ТУВИНСКОЙ СЕМЬЕ

Аннотация: автор статьи прослеживает взаимосвязь социального и психологического аспекта поведения детей, акцентирует внимание на возрождении национальных традиций, правилах и нормах поведения, которые в течение многих веков сформировались в традиционной тувинской культуре.

Ключевые слова: воспитание детей, семья, национальные традиции.

Семья - это тот маленький мир, куда приходит появившийся на свет человек. И от того, что он получит в семье, зависит его физическое и психическое развитие, а также само формирование человека как личности. Поэтому очень важно видеть связь ребенка и его семьи. Семейные условия,

включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, их личностный набор нравственных качеств в значительной мере определяют жизненный путь ребенка. Но кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности. Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения детей, особенно, который бы не зависел от семейных условий в настоящем и прошлом.

Возрождение национальных традиций и обычаев является актуальным на сегодняшний день. Правила и нормы поведения в течение многих веков сформировались в традиционной тувинской культуре [3]. В вопросах воспитания детей, тувинцы, опирались на добрые традиции предков. Среди которых очень много действий, которые необходимо выполняться детьми:

- детям нельзя проходить перед взрослыми, которые сидят на войлочном ковре в юрте;

- детям не положено прямо называть старших по имени, это считается крайне неприличным;

- дети не должны говорить злые недобрые слова;

- дети не должны вмешиваться в разговоры взрослых и т.д. [1].

Отношение к детям у тувинцев удивительно нежное и заботливое, их никогда не наказывают, кормят грудью до тех пор, пока они не начнут ходить. Ребенка не целуют, а нюхают, что является наивысшей формой ласки у тувинцев.

Бездетность у тувинцев воспринимается как большое несчастье, поэтому нет ничего предосудительного в том, чтобы взять на воспитание чужого ребенка. Ребенок - это лучшее, что может пожелать себе человек. У тувинцев содержать детей в большом количестве не считается бременем, напротив, многодетность обеспечивает им дальнейшее продолжение рода. Раньше у тувинцев широко бытовала традиция усыновлений, а другими словами - рационального «перераспределения» детей между многодетными и бездетными семьями. Приемные дети почитались, их любили. Но в современном обществе почти в каждом кожууне (районе) есть социальные приюты для детей и пожилых людей, детские дома. Значит, со временем утрачиваются те лучшие традиции предков, которые были раньше. В основном такое явление наблюдается в городах, молодежь не ориентирована на взаимоотношения с родом [2].

В настоящее время популярным становится обсуждение глобального кризиса семьи. Эти процессы коснулись и тувинской семьи, но в целом институт семьи как высшей ценности в нашей республике сохранился. Это

можно объяснить тем, что тувинское общество продолжает оставаться самобытным.

Родители – первые воспитатели детей. Родители влияют на детей своим личным примером. В основе воспитания детей в тувинских семьях лежит труд. Мальчиков приобщают к мужскому труду, а девочек учат овладевать опытом матери в ведении домашнего хозяйства. В тувинских семьях, особенно в сельской местности, с самого раннего детства родители все делают вместе с детьми. А дети, подражают во всем родителям. Много разговоров не ведут, нравоучения не делают, но очень требовательно относятся к выполнению домашних обязанностей. Уже в трехлетнем возрасте дети начинают ухаживать за домашними животными, вместе со старшими детьми [1]. Также начинают приучаться к ведению домашнего хозяйства: ходят за водой, колют дрова, моют посуду - посильно помогают старшим. Приученный к труду с самого раннего детства ребенок и в школе будет выполнять все требования учителей, и будет хорошо относиться к умственному труду. Не будет проблем в изучении предметов и конфликтных ситуаций с учителями.

В тувинских семьях культивировались определенные взаимоотношения между детьми. Младшие относились к старшим с большим послушанием и почтительностью. Основная нагрузка по уходу за детьми и их воспитанию ложилась на женщину-мать [2].

Но иногда среди части родителей бытует мнение, если ребенок одет, обут, накормлен, на этом заканчивается их забота по отношению к детям. Они считают, что воспитанием детей должна заниматься школа. Но никто пока не отменял родительских обязанностей по воспитанию детей [3].

У тувинцев есть особые правила ухода за младенцем. Родители соблюдали этикет поведения: что можно, а что нельзя. Их не били, очень редко в наказании применялись лишь легкие шлепки.

Привив ребенку с младенчества добрые качества, черты характера, родители в старости не могут нарадоваться достоинствам своего чада. Вырастить детей добрыми людьми - высший для тувинца закон, которому следовали в веках. Дети для тувинцев - самое дорогое из того, что у них есть; в них они видят главный смысл своей жизни [2].

Литература

1. Кенин-Лопсан М. Б. Традиционная культура тувинцев. – Кызыл, 2006.
2. Ламажаа Ч.К. Тува между прошлым и будущим. – М., 2008.
3. Хурен-оол С.Х. О некоторых традициях воспитания в тувинской семье / С.Х. Хурен-оол // Научные труды Тувинского госуд. университета. Выпуск VI, том I (Мат-лы ежегодной научно-практ. конф. преподавателей ТывГУ, сост. 14 ноября 2008. – С. 22–27.

Дорогастина Анастасия Юрьевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Репина Н.И., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ИЗУЧЕНИЕ СТАТУСНО-РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация: статья посвящена изучению статусно-ролевых и межличностных отношений в школьном коллективе; содержание деятельности педагога – психолога, проанализированы особенности влияния ученической группы на личность подростка

Ключевые слова: статус, роль, межличностные взаимоотношения, подростковый возраст.

В современном обществе происходят стремительные изменения в общественной жизни, диктующих новые требования к человеку, условиям его социализации, освоению социальных ролей. В большей степени это проявляется в подростковом периоде, когда у ребенка происходит формирование более высокого уровня самосознания и навыков социального взаимодействия.

Изучением статусно-ролевых и межличностных взаимоотношений занимались как отечественные, так и зарубежные авторы: Я.Л. Коломинский, Р. Лорд, Л. И. Новикова, Н.В. Репина, Н.В. Тихонова Ф. Фидлер, и др.

Дадим для начала определение «статус» и «роль». В исследованиях А.И. Кравченко статус – рассматривается как определённая позиция в социальной структуре группы или общества, связанная с другими позициями через систему прав и обязанностей. Один и тот же индивид, в различных группах может иметь совершенно отличающиеся по значимости и содержанию статусы. А роль определяется как модель поведения, ориентированная на данный статус [4, с. 286–298].

Чтобы перейти к рассмотрению особенностей взаимоотношений подростков, рассмотрим специфику данного возраста. Так, С. Холл полагал, что подростковый возраст – это беспокойное время жизни, характеризующееся колебаниями между крайними эмоциональными состояниями. С точки зрения биолога, главным источником психологических и поведенческих изменений, являются биогенетические факторы. Предполагается, что как процессами роста, так и поведением индивида управляют внутренние силы созревания, а влияние социокультурных условий воспитания незначительно [8, с. 50–52].

Изменения в физическом и гормональном плане развития подростка имеют большое значение в появлении психологических новообразований, например,

чувства взрослости, которое выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет содержание и направление его социальной активности, эмоциональных реакций и переживаний. Также происходит резкий скачок в процессе формирования «Я – концепции».

В этот период оно обогащается таким важным открытием, как открытие подростком своего внутреннего мира, происходит расширение представлений человека о самом себе и основанная на ней установка по отношению к себе и другим людям, а также характер взаимодействия с партнерами по общению [3].

Л. И. Божович весь возраст полового созревания относит к критическому периоду, отмечая, что к началу переходного возраста в общем психологическом развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. Однако, в подростковом возрасте еще нет возможностей (ни внутренних, ни внешних), чтобы занять эту позицию [1, с. 351–352].

Подростковый возраст – время существенных перемен во взаимоотношениях с социумом. Подростки становятся более независимы от своих семей и проводят больше времени с друзьями. И так как их социальные когнитивные умения стали более развитыми, они лучше понимают окружающих, а сверстники лучше понимают их, что способствует более осмысленному и близкому общению. С физическим взрослением и появлением полового влечения у подростков начинает проявляться потребности романтических и платонических взаимоотношений.

Группа сверстников начинает играть ведущую роль в процессе социализации подростков, так как отношения с партнерами своего и противоположного пола создают прототип взрослых отношений. Ученическая группа предоставляет возможность построения новых отношений с самим собой и с другими, помогая понять себя и свое предназначение. Так же под воздействием референтной группы сверстников складываются правила поведения подростков [6, с. 427–438].

Что касается взаимоотношений в школьном коллективе, то существующие позиции в классе начинают выделяться особенно рельефно. Для подростка становится важным не просто общаться со сверстниками и быть вместе с ними, но главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других – быть признанным, любимым товарищем, для третьих – непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения взрослеющих детей. При этом подростки отчетливо понимают, что официальные и неофициальные руководящие, лидирующие позиции не совпадают.

Эффективность влияния ученической группы на личность подростка во многом характеризуется взаимоотношениями, складывающимися у ученика с

классом. Подросток в своем круге общения начинает проявлять большую избирательность, чем ранее. Это, в свою очередь, приводит к усилению дифференциации в структуре ученического коллектива, к тому же с каждым учебным годом численность школьников, которые в классе не пользуются авторитетом и занимают неблагоприятное положение в нем, становится значительно больше.

И. С. Кон отмечает, что школьный класс – важнейшая группа принадлежности школьника. Любой школьный класс дифференцируется на группы и подгруппы, причем, признаки по которым это происходит, могут быть различны и не совпадать друг с другом.

Во-первых, существует социальное расслоение, которое особенно заметно в больших городах. Причинами могут быть, например, неравенство материального положения, расхождение во взглядах и мнениях в определенной ситуации, различие в уровне притязаний и способах их реализации. Порой такие группы могут не взаимодействовать между собой.

Во-вторых, формируется особая внутриклассная иерархия, основой которой будет официальный статус учащихся, их успеваемость в учебном процессе, принадлежность к «активу».

В-третьих, происходит дифференциация авторитетов, статусов и престижа по причине принятых неофициальных ценностей в самом ученическом коллективе [2, с. 106–149].

Л. И. Божович отмечала, что подросток оценивает себя не только с точки зрения успеваемости, но и с точки зрения положения в школе, отношений с ребятами. В результате этого отношения подростка со сверстниками, проявляющиеся и формирующиеся в общении с ними, отражаясь в самооценке школьника, влияют на особенности его учебной деятельности. Среди всех отношений, в которые включен подросток на первое место выходят отношения с одноклассниками [7, с. 26].

Выявлено, что «предпочитаемые» и «отверженные» подростки в классе отличаются разными структурами ориентаций. Первые в большей степени предпочитают совместную деятельность. Когда «предпочитаемые» осознают возможную потерю статуса, их стратегия поведения становится активной, а деятельность более интенсивной, целенаправленной и организованной. Ученики, которые имеют низкий статус в классе, нацелены в основном на взаимоотношения со сверстниками. В случае угрозы их и без того неблагоприятному положению в группе их реакция аффективна, они могут совсем прекратить отношения со сверстниками.

Популярные и непопулярные школьники отличаются уровнем социального развития. Первые показывают более зрелые подходы к анализу конфликтных ситуаций, и имеют довольно объективное мнение. Восприятие событий у непопулярных школьников ограничено конкретной конфликтной ситуацией.

Оказавшись, ее участником они либо уходят от решения, либо, ориентируются на сиюминутный результат, не задумываясь о последствиях своих действий.

Обостренная потребность в индивидуализации личности и максимализм в оценках окружающих, которые тоже стремятся обрести и продемонстрировать свою индивидуальность, может осложнять процессы группового развития.

Статусно-ролевые и соответственно межличностные отношения можно экспериментально выявить путем применения различных социально-психологических методов, например, используя социометрический метод, разработанный американским ученым Дж. Морено. Сущность метода содержится в том, что человек оказывается в ситуации выбора членов группы в зависимости от своего отношения к ним. Затем на основе полученных предпочтений приходят к выводу о том, какое место занимает человек в структуре отношений внутри данной группы [5 с. 4–9].

На основе теоретического анализа мы решили провести эмпирическое исследование по изучению статусно-ролевых позиций в подростковом коллективе учащихся, где приняли участие 25 учащихся, 11 девочек и 14 мальчиков, из них присутствовали 22 ученика.

Результаты по первому вопросу: статус формального лидера «старосты».

На основании полученных данных, в классе выявлен один ярко выраженный лидер – Настя Х, также одноклассники выделяют Ваню В. Они считают их ответственными, дисциплинированными, подающими положительный пример для окружающих и видят их в роли старосты класса.

Результаты по второму вопросу: статус интеллектуального лидера.

По интеллектуальному критерию, критерию взаимопомощи ученики выделяют Жасмин А.

Результаты по третьему вопросу: статус «лидера-друга» к категории «надежных», настоящих друзей, детей, которые умеют хранить чужие секреты, кому можно доверить любые тайны, кто поймет и поддержит, ребята отнесли Ангелину Ч., Жасмин А.

Результаты по четвертому вопросу: статус неформального лидера. Среди неформальных лидеров (т. е. детей, которые имеют влияние на коллектив, с которыми хотят проводить время большинство одноклассников) выявлены: Жасмин А., Егор З., Дима К., Даша Ф., Ангелина Ч.

1 человек (Жасмин А.), что составляет 4% от общего количества участников социометрического измерения, получил 7 выборов;

11 учеников, что составляет 44% - 3-4 выбора (Данил Б., Степа Д., Егор З., Глеб З., Дима К., Федя Л., Даша Ф., Ангелина Ч., Катя Ш., Егор Ш., Даша Щ.);

11 человека (44%) – Ваня В., Кирилл П., Ярик С., Гриша С., Полина Т., Илья Ф., Настя Х., Настя Ч., Инна Ш., Лена Ш., Леша Ш., – получили 1-2 выбора;

2 школьника (8%) – Даша З. и Андрей Ц. – не получили выборов вообще.

В классе выделены группы по интересам:

1. Жасмин А., Полина Т., Ангелина Ч.
2. Даша Ф., Катя Ш., Жасмин А.
3. Егор З., Кирилл П., Данил Б.
4. Глеб З., Егор Ш.

В классе выявлен один формальный лидер «староста» – Настя Х., также дети выделяют Ваню В., по интеллектуальному критерию выбирают Жасмин А. К категории «надежных», настоящих друзей ребята отнесли: Ангелину Ч. и Жасмин А. Неформальные лидеры Жасмин А., Егор З., Дима К., Даша Ф., Ангелина Ч.)

Особое внимание необходимо обратить на Андрея Ц., т. к. его никто не выбирает для проведения совместного досуга.

Также трудности взаимодействия с одноклассниками наблюдаются у Даши З., Лена Ш., Катя Ш.

В результате анализа групповой сплоченности был выявлен высокий уровень равный 0,84 или 84%.

Уровень благополучия взаимоотношений в данном коллективе учащихся низкий, так как наблюдается преобладание детей с неблагоприятным статусом.

Коэффициент взаимности равен 42%, что говорит о высоком уровне развития данного показателя.

Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями равен 76%, который соответствует высокому показателю. Для каждого из учеников так же был выявлен коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями и в сумме получились следующие результаты: 28% - низкий уровень удовлетворенности общением, 32% - ниже среднего; по 20% - выше среднего и высокий уровни.

Исходя из теоретического обоснования и полученных результатов в ходе эмпирического исследования, мы можем сделать следующий вывод о том, что статус и роль оказывают значительное влияние на межличностные отношения внутри коллектива. В данном коллективе мы наблюдаем преобладание учащихся с низким статусом, что должно послужить «сигналом» для педагога-психолога или других специалистов, которые смогут реализовать развитие положительной динамики школьного коллектива и создать благоприятный для взаимодействия микроклимат группы.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
2. Кон, И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 260 с.

3. Кроповницкий О. В. Психология подростка. Тренинг личностного роста. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 128 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://laiko.narod.ru/posobie_voz.html

4. Кравченко А. И. Социология: Учебник для вузов. М.: Академический Проект, 2006. – 10-е изд. – 512 с. – («Gaudeamus»)

5. Марковская И.М. Социометрические методы в психологии: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999.– 46 с.

6. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для вузов по пед. спец./ В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. - 608 с.

7. Общение и формирование личности школьника: Опыт экспериментального и психологического исследования / Под ред. А. А. Бодолева, Р. Л. Кричевского. – М.: Педагогика, 1987. – 195 с.

8. Филип Райс, Ким Долджин. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 624 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

Зими́на Дарья́ Игоревна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Зубарева Е.С., к.п.н., зав. кафедрой психологии и педагогики дошкольного и начального образования

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПЛОЩАДЬ»

Аннотация: В статье предоставлены и проанализированы результаты опроса учителей начальной школы на предмет использования технологии критического мышления на уроках математики в процессе изучения темы «Площадь».

Ключевые слова: критическое мышление, технологи развития критического мышления, мыслительные навыки.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения акцентирует внимание на обеспечении условий для развития личности обучаемых, стимулируя тем самым инновационные аспекты деятельности учителей, а также на формирование основ критического мышления обучающихся.

Современные представления о критическом мышлении базируются на исследованиях в разных областях науки. Например, в психологии Дайана Халперн понимает под критическим мышлением - использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого

конечного результата [5, с. 120]. В педагогике Ч. Темпл считает, что «критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений».

Площадь является одной из содержательных линий математического образования во всех учебно-методических комплексах начальной школы, которая изучается на протяжении двух лет: 3 и 4 класс. Согласно требованиям к результатам освоения темы «Площадь» учащиеся должны получить конкретные представления об этих величинах, ознакомиться с единицами их измерения, овладеть умениями измерять величины, научиться выражать результаты измерения в различных единицах, выполнять арифметические действия над величинами.

Актуальность данной темы заключается в том, что существует необходимость развития критического мышления младших школьников, и требования федерального государственного образовательного стандарта акцентируют внимание на личностно-ориентированном обучении, все это реализуются с помощью технологии развития критического мышления.

Использование приёмов технологии развития критического мышления на уроках в начальной школе позволяет повысить интерес к изучаемому материалу, повышается эффективность восприятия информации, ученики учатся работать в сотрудничестве с другими [3, с. 2].

В 1997 году технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» при поддержке Международной ассоциации чтения стала внедряться в России и ещё в 11 странах Центральной и Восточной Европы и Азии. Программу изначально разработали педагоги из США Джинни Стил и Курт Мередит.

Базовыми аспектами технологии являются идея открытого общества и современное понимание культуры, предполагающее активность ее субъектов, актуальность взаимоотношений между ними и существование различных мировоззрений при отсутствии единой, жестко заданной нормы восприятия и поведения [4, с. 4].

Цель данной технологии - развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.).

С целью знакомства с опытом использования технологии развития критического мышления в своей работе учителями начальной школы было проведено анкетирование. В анкетировании приняли участие 10 учителей начальной школы: город Нижний Тагил МБОУ СОШ № 44, города Нижняя Тура МБОУ СОШ №2 и МБОУ СОШ №3. В числе опрошенных педагогов, пятеро имеют высшую квалификационную категорию и имеют стаж работы 10 лет, четыре учителя имеют первую квалификационную категорию и имеют

стаж работы не менее пяти лет. И также мы опросили одного молодого преподавателя, который имеет стаж работы два года.

Разработанная нами анкета состояла из 6 вопросов с вариантами ответов. Результаты анкетирования были проанализированы и представлены в гистограммах.

Отвечая на первый вопрос «Знакомы ли Вы с технологией развития критического мышления?», 9 преподавателей (90 %) ответили, что знакомы с этой технологией, 1 преподаватель (10 %) ответил, что не знаком с данной технологией. Анализируя данные ответы, можно сделать вывод о том, что большинство преподавателей знакомы с данной технологией. Они имеют представления о применении технологии развития критического мышления.

Ответы на второй вопрос: «Какие приемы и стратегии развития критического мышления Вы знаете?» показали, что перечисленные в предложенной анкете приемы известны практически всем преподавателям, а именно: прием «Кластер» отметили 7 педагогов (70 %), а такой прием как «Шесть шляп» известен 6 педагогам из всех опрошенных, что составляет 60 %. Прием «Инсерт» отметили 5 учителей (50%). Приемы «Верные и неверные утверждения», «Эссе» и таблица «Знаю - Хочу узнать - Узнал» известны 4 преподавателям, что составляет 40 % всех опрошенных. Пять педагогов (50 %) назвали другие, знакомые им приемы технологии развития критического мышления: «Диаманта», «Дерево предсказаний», «Синквейн» и таблица: «Плюс - минус - интересно». Исходя из ответов, мы можем увидеть, что преподаватели знакомы с наиболее распространенными приемами технологии развития критического мышления, а самым известными приемами являются «Кластер», «Шесть шляп» и «Инсерт».

На вопрос: «Используете ли Вы данную технологию на уроках математики?» 8 учителей начальных классов (80 %) ответили «Да», а двое преподавателей (20 %) отметили, что не используют данную технологию в своей педагогической практике. Таким образом, большинство учителей используют приемы данной технологии на уроках математики.

Отвечая на вопрос: «Какие приемы и стратегии развития критического мышления Вы используете на занятиях?» были предложены те же варианты ответов: «Кластер», «Верные и неверные утверждения», «Инсерт», «Шесть шляп», таблица «Знаю - Хочу узнать - Узнал» и прием написания «Эссе». Таким образом, 6 преподавателей (60 %) выбрали первый вариант – «Кластер», 4 педагога (40 %) используют в своей работе таблицу «Знаю – Хочу узнать – Узнал», 3 (30 %) – «Верные и неверные утверждения», и всего лишь 1 преподаватель (10 %) использует прием «Шесть шляп». Приемы «Толстые и тонкие вопросы» и «Синквейн» преподаватели назвали самостоятельно. Такие приемы, как «Инсерт» и «Эссе» преподаватели не используют в своей практике. Исходя из ответов, можно сделать вывод о том, что педагоги на своих уроках

отдают предпочтение использованию приема «Кластер» и таблице «Знаю - Хочу узнать - Узнал», а такие приемы как: «Инсерт» и «Эссе» данные преподаватели не используют на уроках.

Пятый вопрос звучит так: «Как Вы считаете, эффективно ли применять данную технологию при изучении темы «Площадь и ее меры» в начальной школе?». Отвечая на него 9 преподавателей (90 %) ответили положительно, и лишь 1 учитель (10 %) ответил отрицательно. Таким образом, большинство преподавателей считают, что применение технологии развития критического мышления на уроках математики в начальной школе при изучении темы «Площадь» будет эффективно.

Отвечая на последний вопрос: «Какие приемы и стратегии технологии развития критического мышления наиболее приемлемы, на Ваш взгляд, при изучении темы «Площадь и ее меры» в начальной школе и почему?» учителя назвали такие приемы, как: «Корзина идей», «Вопросительные слова», «Синквейн», «Дерево предсказаний» и «Тонкие и толстые вопросы». Перечисляя данные приемы, преподаватели делали акцент на том, что данные приемы, на их взгляд, наиболее эффективны при изучении темы «Площадь и ее меры» в начальной школе, поскольку развивают интеллектуальные способности ученика, позволяющие учиться самостоятельно.

В результате проведенного анкетирования преподавателей начальной школы мы пришли к выводу, что технология развития критического мышления используется в практической педагогической деятельности. Но затруднения, возникающие у учителей начальной школы, связаны с выбором тех или иных приемов технологии развития критического мышления при изучении темы «Площадь».

Однако стоит подчеркнуть, что педагоги школы осознают актуальность проблемы развития критического мышления младших школьников в связи с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к обучению в начальной школе [2, с. 53].

На основе изучения и анализа психолого-педагогической и методической литературы по проблеме использования технологии развития критического мышления в начальной школе, а также рассмотрения методических аспектов изучения в теме «Площадь» на уроках математики в начальной школе нами был разработан педагогический проект по использованию технологии развития критического мышления через чтение и письмо при изучении данной темы.

Согласно УМК «Школа России» изучение темы «Площадь» начинается в 3 классе во второй четверти. Трудоемкость данной темы составляет четыре часа, а именно: 4 урока. Продолжается в 4 классе, на что отводится три часа.

В основу проекта положена структура базовой модели технологии развития критического мышления через чтение и письмо, состоящая из трех стадий или фаз: фаза вызова, осмысления и рефлексии.

В результате анализа возможностей использования данной технологии при изучении темы «Площадь» в начальной школе нами были отобраны конкретные приемы и стратегии технологии развития критического мышления для уроков, являющиеся по нашему мнению наиболее оптимальными и эффективными для развития критического мышления младших школьников при изучении данной темы.

Цель педагогического проекта: использование технологии развития критического мышления при изучении темы «Площадь» в начальной школе.

Задачи:

1. развивать умение работать с неизвестными понятиями при помощи приемов «Корзина идей» и «Схема Фишбоун»;
2. развивать умение не только выдвигать и формулировать свои гипотезы, но и аргументировать их, используя приемы «Верные и неверные утверждения» и «Вопросительные слова»;
3. развивать умение систематизировать и графически представить существенные признаки рассматриваемого понятия при помощи приема «Денотатный граф»;
4. развивать умения формулировать вопросы и соотносить понятия при помощи приема «Толстый и тонкий вопрос»;
5. формировать умение проводить исследовательскую работу по теме при применении приемов таблица «Знаю - Хочу узнать - Узнал» и «Дерево предсказаний»;

Исходя из выводов исследования, можно сказать, что критическое мышление - это подход в обучении, ориентированный на развитие самостоятельной творчески мыслящей личности, на самореализацию «я» ученика, на развитие творческого потенциала ребенка, чтобы он смог применить полученные знания в дальнейшей жизни и легко адаптировался в окружающем мире.

Литература

1. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. – М.: Мирос, 2002. – 176 с.
2. Зубарева Е.С. Использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо в процессе обучения математике будущих педагогов начального образования в вузе /Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития/ Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург. Научные редакторы: Е.М. Дорожкин, В.А. Федоров. Издательство: Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург), 2013. – С. 52–54.

3. «Использование технологии развития критического мышления на уроках в начальной школе»/ О.М. Сидорова. – 2012. – С. 3.
4. Формирования УУД на уроках в начальной школе через использование технологии «Развитие критического мышления»/ М.В. Околызина. – 2015. – С. 8.
5. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

**Латушкина Юлия Владимировна, старший воспитатель,
Хайбулина Ирина Сергеевна, воспитатель**
Детский сад «Лигрёнок», г. Нижний Тагил

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье анализируются возможности использования IT технологий, электронных образовательных ресурсов, рассмотрены возможности продуктивного использования интерактивной доски в таких видах деятельности, как игровой, познавательной, речевой.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, интерактивная доска, образовательные технологии, младший дошкольный возраст.

В современном мире использование IT технологий затрагивает все сферы жизнедеятельности человека, и образование тоже не является исключением. Многие специалисты, изучая тенденции развития современных технологий, отмечают, что всестороннее развитие современных детей дошкольного возраста невозможно без использования новых образовательных технологий и, в частности, электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Электронные образовательные ресурсы - это учебно-методические материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. Принципиальным различием электронных образовательных ресурсов от цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) является наличие в первом случае компонента интерактивности. Это условие является ключевым для педагогов нашего детского сада, использующих программное обеспечение в своей образовательной деятельности.

Одними из основных принципов обучения детей дошкольного возраста являются наглядность, сознательность и активность детей в усвоении и применении знаний. Для реализации этих принципов наши воспитатели используют как средство обучения интерактивную доску, составляя ЭОР в программном обеспечении elite Panaboard book.

Интерактивная доска (ИД) – это удобный современный сенсорный инструмент, который способен реагировать на несколько касаний одновременно. Она предоставляет широкие возможности для проведения образовательной деятельности, позволяет сделать занятия с детьми дошкольного возраста более интересными, наглядными и увлекательными.

Для дошкольника ведущей деятельностью является игра, в которой не только проявляется, но прежде всего, формируется и развивается личность ребёнка. ИД позволяет организовать обучающий процесс именно в форме игровой деятельности.

Использование программного обеспечения ИД возможность совершать виртуальные путешествия, проведение интегрированных занятий. Детям интересно. У них повышается скорость приёма и переработки информации, они лучше её запоминают. Именно яркий, выразительный, динамичный, вызывающий интерес наглядного материала помогает включить ребенка в активную работу и обеспечить наиболее полное восприятие целостного образа изучаемой ребёнком информации. То, что дети видят на большом экране с музыкальным сопровождением и визуальными эффектами, надолго остаётся у него в памяти. В отличие от традиционных методов демонстрации наглядности, ИД позволяет увидеть действие. Дети мысленно могут совершить это действие вместе с объектом, «прожить» его, «прочувствовать», что способствует более качественному усвоению знаний, помогает разнообразить игровую деятельность. Объединение текстовой, графической, аудио-видеоинформации при помощи интерактивной доски, а также использование анимации способствует повышению качества преподаваемой на занятиях. Воспитанники перестают отвлекаться, концентрируют свое внимание, тем самым повышается познавательная активность и мотивация к обучению.

Используя ЭОР в НОД, каждый педагог должен заботиться о соблюдении санитарно-гигиенических норм:

1. Четкое изображение, оно не должно быть слишком большими, иначе они будут плохо восприниматься;
2. Расстояние до экрана.
3. Изображения, с которыми ребенок работает самостоятельно, следует располагать ближе друг к другу.
4. Хороший звук.
5. Сюжет простой доступный для ребёнка.
6. Проводить не более трех раз в неделю
7. Продолжительность НОД младшего дошкольного возраста 8-10 мин., старшего 10-15 мин.
8. После работы с компьютером с детьми проводят гимнастику для глаз.

ИД является универсальным средством обучения в образовательном процессе, и, безусловно, позволяет расширить творческие возможности педагога, оказывает положительное влияние на различные стороны психического развития дошкольников. Наиболее продуктивно использовать ЭОР интерактивной доски в таких видах деятельности, как в игровой, познавательной, речевой, продуктивной.

Во время работы с интерактивной доской в программе elite Panaboard book в простом режиме изображение компьютера через проектор подается на интерактивную доску, а самоуправление компьютером можно производить с помощью специальных маркеров и пальцем идущих вместе с интерактивной доской.

Программа имеет инструменты, с помощью которых педагог «конструирует» элементы непосредственно-образовательной деятельности дошкольника: игровая деятельность, дидактическая игра, конструирование, рисование.

При составлении дидактических заданий педагог использует основные приёмы интерактивной доски:

1. Выбор (Выделение, Выбрать);
2. Фигуры;
3. Цвет;
4. Сетка;
5. Текст;
6. Экранная клавиатура;
7. Фото экрана;
8. Лупа (Увеличение, Проектор);
9. Непрозрачный экран (Затемнение, Шторкаотдельных частей экрана);
10. Таймер (Часы, Секундомерскрытие объекта на некоторое время);
11. Видеозапись экрана (ЗаписьАудио);
12. Записи на экране маркером, рисование пальцем;
13. Зафиксирование на месте;
14. Работа со «слоями» накладывание объекта на объект, группировка;
15. Технология drag&drop, перемещение объектов (тащить и отпустить);
16. Просмотр страниц в любом порядке, возврат к страницам;
17. Коллекция картинок и шаблонов;

Рассмотрим некоторые приемы использования электронных образовательных ресурсов интерактивной доски, составленных педагогами детского сада:

Таблица 1

До выполнения	После выполнения	Описания и пояснения
		<p>Формулировка творческого задания: -«В гости к нам прилетела на воздушных шариках девочка и принесла подарок. Давайте посмотрим, что в мешочке. А мешочек прыг да скок. Мешочек не простой он живой. Посмотрите, что в нем. Так это колобок.»</p> <p>Тип задания: игровая деятельность с объектом.</p> <p>Этап занятия: знакомство с основным персонажем.</p> <p>Технология выполнения задания: Перемещение объекта при помощи технологии «draganddrop», освоение возможностей объекта в игровой деятельности – перемещение, переворачивание и т.п.</p> <p>Методическая ценность задания: игровая деятельность с объектом позволяет быстро освоить навыки работы с доской, повышает мотивационную составляющую.</p>
		<p>Формулировка творческого задания: -«Стоит домик на опушке. Кто в домике живет. Давайте постучим: тук, тук, тук, кто в домике живет. В домике живет бабушка и дедушка. Заходите в гости.»</p> <p>Тип задания: затенение.</p> <p>Этап занятия: знакомство с основным персонажем.</p> <p>Технология выполнения задания: Сюрпризный момент.</p> <p>Методическая ценность задания:</p>
		<p>Формулировка творческой задачи: -«Просит дед испечь колобка, бабка замесила тесто, испекла и посадила на окошко остудить.»</p> <p>Тип задания: затенение и звуковое сопровождение.</p> <p>Этап занятия: основная деятельность.</p> <p>Технология выполнения задания: Сюрпризный момент, перемещение объекта, выполнение упражнения по музыке.</p>

		<p>Методическая ценность задания: в процессе рассказывания развиваются коммуникативная компетентность дошкольника, движение по музыку, развитие и музыкального слуха ребенка.</p>
		<p>Формулировка творческой задачи: -«Устал колобок сидеть на окошке и прыгнул колобок на землю и не знает, куда ему катиться. Давайте нарисуем тропинку для колобка»</p> <p>Тип задания: рисование и музыкальное сопровождение.</p> <p>Этап занятия: основная деятельность.</p> <p>Технология выполнения задания: Перемещение объекта при помощи технологии «draganddrop», рисование пальцем, выбор цвета линий.</p> <p>Методическая ценность задания: направлено на развитие эмоциональной сферы дошкольника, ее коммуникативной составляющей, развитие и музыкального слуха ребенка.</p>
		<p>Формулировка творческой задачи: -«Покатился колобок по тропинке, а на встречу ему кто?».</p> <p>Тип задания: затенение отгадай, кто спрятался, музыкальное сопровождение.</p> <p>Этап занятия: завершение задания.</p> <p>Технология выполнения задания: С помощью прикосновения объект открывается. Дети угадывают, кто встретился колобку. Перемещение объектов, дети работают по очереди. Присутствует музыкальное сопровождение, где дети выполняют по музыку движения.</p> <p>Методическая ценность задания: активная вовлеченность в процесс познания, ускоряет процесс звукопроизношения, связанный с необходимостью многократного повторения определённых звуков, слов, вызывает повышенный интерес и положительный эмоциональный настрой у детей, развитие и музыкального слуха ребенка.</p>

<p>Посмотри на круж, На круж, на круж, Помог кружку раскрасить свои круж.</p> 	<p>Посмотри на круж, На круж, на круж, Помог кружку раскрасить свои круж.</p> 	<p>Формулировка творческой задачи: -«У Фантазейки есть волшебные очки, посмотри на картинку сквозь волшебные очки и нарисуй предмет».</p> <p>Тип задания: рисование.</p> <p>Этап занятия: основная деятельность.</p> <p>Технология выполнения задания: Рисование маркером, выбор цвета линий. Дети по очереди «превращают» предметы.</p> <p>Методическая ценность задания: задание направлено на развитие оригинальности и продуктивности мышления ребенка, развитие и музыкального слуха ребенка.</p>
<p>Колобок больше всего любит играть в парашют, поэтому на нем. Помоги найти эти игрушки.</p> 	<p>Колобок больше всего любит играть в парашют, поэтому на нем. Помоги найти эти игрушки.</p> 	<p>Формулировка творческой задачи: -«Колобок больше всего любит играть в игрушки похожие на него. Помоги найти эти игрушки».</p> <p>Тип задания: группировка и рисование</p> <p>Этап занятия: основная деятельность.</p> <p>Технология выполнения задания: Перемещение множества объектов, рисование от объекта к нужному объекту</p> <p>Методическая ценность задания: направлено на развитие оригинальности и продуктивности мышления ребенка.</p>
<p>Колобок очень любит пирожки и яблоки. Помоги собрать в лукошко пирожки, а в корзинку яблоки.</p> 	<p>Колобок очень любит пирожки и яблоки. Помоги собрать в лукошко пирожки, а в корзинку яблоки.</p> 	<p>Формулировка творческой задачи: - «Колобок очень любит пирожки и яблоки. Помоги собрать в лукошко пирожки, а в корзинку яблоки»</p> <p>Тип задания: сортировка предметов.</p> <p>Этап занятия: основная деятельность.</p> <p>Технология выполнения задания: разделить фрукты в корзинку, пирожки в лукошко. Дети перемещают предметы самостоятельно.</p> <p>Методическая ценность задания: задание развивает логическое мышление.</p>

		<p>Формулировка творческой задачи: - «Колобок хотел построить домик, как у зайчика. Но у него не получилось. Давайте поможем собрать ему домик и спрячем колобка.»</p> <p>Тип задания: конструирование, затенение.</p> <p>Этап занятия: завершение задания.</p> <p>Технология выполнения задания: Перемещение объекта. Педагог показывает, как построить дом для колобка. Дети перемещают колобка и прячут в домике. Затем педагог предлагает построить каждому ребенку свой домик из конструктора.</p> <p>Методическая ценность задания: дети наблюдают за последовательностью действий и согласовывают свои действия с выполнением задания. Умение работать в проблемной ситуации строить домик самостоятельно. Задание развивает способность детей к свободному фантазированию, мышлению, воображению.</p>
--	--	--

В заключении можно сделать вывод, что использование интерактивной доски в НОД с дошкольниками способствует повышению качества образовательного процесса: педагоги получают возможность профессионального роста, повышается их социальный статус. Использование ЭОР в работе с детьми не только современная технология обучения в детской группе, но и творческий инструмент педагога по моделированию дидактических материалов к деятельности с детьми.

У воспитанников повышается познавательная мотивация, соответственно наблюдается рост их достижений, ключевых компетентностей.

Родители, отмечая интерес детей к ДОУ, стали уважительнее относиться к воспитателям, прислушиваются к их советам, активнее участвуют в групповых проектах.

Литература

1. Воронкова, О.Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы / О.Б. Воронкова. – Ростов н/Д.: Издательство «Феникс», 2010. – 320 с.

2. Горюнова М.А. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе: Информатика и информационно-коммуникационные технологии /

М.А. Горюнова, Т.В. Семенова, М.Н. Солоневичева / Под общей ред. М.А. Горюновой. – СПб.: «БХВ-Петербург», 2010. – 336 с.: ил. + CD-ROM

3. Ершкова Ю.Ю. Информационные технологии в дошкольном образовательном учреждении. Методические рекомендации. – Зима: ТРЦ, 2008. – 30 с.

4. Рабинович П.Д. Практикум по интерактивным технологиям. Методическое пособие: ИКТ в работе учителя / П.Д. Рабинович, Э.Р. Баграмян. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2012. – 96 с.

5. Солоневичева М.Н. Использование интерактивного оборудования в образовательном процессе. Часть II. Из практики использования интерактивных досок разных типов в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга: Сборник методических разработок. – СПб.: РЦОКОиИТ, 2010. – 88 с.

6. Использование интерактивной доски в детском саду [Электронный ресурс]: <http://www.openclass.ru/node/439933>

7. Применение интерактивной доски в дошкольном образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/576562/>

8. Методика применения интерактивной доски [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://interaktiveboard.ru/publ/4>

9. Интерактивные доски Panaboard [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://panasonic.ru/products/visual_systems/panaboard
<http://edu.panaboard.ru/>

Локосова Ирина Викторовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования

Научный руководитель: Соколова А. В., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена исследованию уровня сформированности гражданско-патриотической воспитанности, которая осуществлялось у учащихся 3 класса. Анализ результатов показал, что у 34% опрошенных выявлен низкий уровень гражданско-патриотической воспитанности, 62% обладают средними показателями и, лишь у 4% установлен высокий уровень гражданско-патриотической воспитанности. Исходя из полученных результатов, возникла необходимость разработки проекта деятельности педагога по гражданско-патриотическому воспитанию.

Ключевые слова: туристско-краеведческая деятельность, гражданско-патриотическое воспитание, младший школьник.

Период младшего школьного детства является самым значимым в жизни человека, ведь в это время происходит активное становление личности школьника, формируется его гражданская позиция. Поэтому, именно, в младшем школьном возрасте необходимо помочь ребёнку осознать себя гражданином своей страны. Важность данного процесса этого осознаётся и государством, так, Правительством РФ разработана и внедряется в практику образования Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [2].

Более того в ФГОС НОО второго поколения определён портрет не только знающего и умеющего учиться выпускника начальной школы, но и любящего свой край и своё Отечество, уважающего свой народ, его культуру и духовные традиции, осознающего и принимающего ценности человеческой жизни, и многое другое, относящееся не к обучению, а именно к гражданско-патриотической воспитанности [1, с. 4–5].

Однако, современный младший школьник, пока, не соответствует требованиям, предъявляемым к его гражданско-патриотической воспитанности. Об этом факте свидетельствуют результаты исследования, проведённого на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы № 66 г. Нижнего Тагила.

по гражданско-патриотической воспитанности».

Анализ результатов показал, что у 34% опрошенных выявлен низкий уровень гражданско-патриотической воспитанности, 62% обладают средними показателями и, лишь у 4% установлен высокий уровень гражданско-патриотической воспитанности.

Исходя из полученных результатов, возникла необходимость разработки проекта деятельности педагога по гражданско-патриотическому воспитанию. Основным средством реализации данного проекта выступает туристско-краеведческая деятельность. В формировании патриотизма и гражданственности велика роль туристско-краеведческой деятельности – комплексного средства гармоничного развития ребёнка, которое заключается в активном познании и улучшении окружающей среды и самих себя в процессе путешествий или изучении родного края.

Разработанный проект деятельности педагога начальной школы по гражданско-патриотическому воспитанию посредством туристско-краеведческой деятельности, включает в себя комплексную систему мероприятий, состоящую из туристского, краеведческого, социального и экологического компонентов (по одному мероприятию каждого компонента в

четверть). Также в нём даны примерные продукты, которые должны выполнить учащиеся после мероприятия.

Цель проекта: повышение уровня гражданско-патриотической воспитанности учащихся младшего школьного возраста.

Задачи проекта:

1. Сформировать у учащихся основы патриотизма и активную гражданскую позицию.

2. Сформировать гуманистическое отношение к окружающим людям и миру в целом.

3. Сформировать внутреннюю потребность личности в самосовершенствовании.

4. Сохранение и развитие чувства гордости за свою страну, край, школу, семью, ее выдающиеся достижения в области политики, экономики, науки, культуры, спорта.

Принципы реализации проекта: системность и последовательность занятий, научность, доступность, наглядность, деятельностный подход, активность и сознательность, завершённость обучения, принцип уважительного отношения к детскому творчеству.

Формы осуществления проекта: экскурсия, поход, исследование, социальная акция, творческие и интеллектуальные конкурсы, выставки.

Методы работы: методы формирования сознания личности, методы стимулирования деятельности и поведения.

Направления: проект будет реализовываться по четырём направлениям: туристическое, краеведческое, социальное, экологическое.

Проект будет реализован поэтапно: в каждой из учебных четвертей планируется проведения по одному мероприятию каждого из выбранных направлений деятельности.

***Проект осуществления гражданско-патриотического воспитания
посредством туристско-краеведческой деятельности***

<i>№ n/n</i>	<i>Компонент ТКД</i>	<i>Мероприятие</i>	<i>Примерный продукт учащихся</i>
<i>I четверть</i>			
1.	Туристический	Экскурсия на Лисью гору, обзор города	Рисунок «Что я видел с Лисьей горы»
2.	Краеведческий	Изучение своей родословной	Генеалогическое древо семьи
3.	Социальный	Акция по сбору гигиенических принадлежностей для Дома Малютки	Стенгазета «Спешите делать добрые дела»
4.	Экологический	Акция «Кормушка»	Изготовление и размещение кормушек для зимующих птиц
<i>II четверть</i>			
1.	Туристический	Конкурс «Я в лесу не заблужусь!»	—

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ (филиал)
РГППУ, ФППО 21 апреля 2016

2.	Краеведческий	Обзорная экскурсия в Краеведческий музей Нижнего Тагила	Сочинение о поездке
3.	Социальный	Изготовление новогодних открыток для ветеранов войны и труда, вручение	Новогодняя открытка
4.	Экологический	Акция «Не рубите Ёлочку!»	Плакат
III четверть			
1.	Туристический	Поход выходного дня на Белую гору, обзор окрестностей	Фотоотчёт о походе
2.	Краеведческий	Сбор материалов для исследовательской работы «Профессии Нижнего Тагила»	Исследовательский проект, подготовка защиты
3.	Социальный	Работа над проектом помощи приюту «4 с хвостиком»	Листовки в помощь животным приюта, акция по раздаче на улице
4.	Экологический	Фотовыставка «Тагил неприбранный»	Фотографии мусора в Нижнем Тагиле
IV четверть			
1.	Туристический	Познавательная экспедиция на гору Гольй камень, сбор природных материалов	Поделка из материалов, добытых в экспедиции
2.	Краеведческий	Экскурсия в музей природы «Природа Урала»	Конкурс экскурсоводов по фотографиям, сделанным в музее
3.	Социальный	Акция «Ветеран живёт рядом»	Посещение ветеранов войны и труда с концертной программой
4.	Экологический	Экологический рейд по наведению чистоты вокруг территории школы	–
Итого			12 мероприятий за год

Мероприятие 1: Экскурсия на Лисью гору, обзор города.

Цель: знакомство с главным символом города, панорамный обзор Нижнего Тагила.

Содержание:

1. Подготовительная беседа в школе.
2. Подъём на гору с остановками и перечислением того, что становится видно на каждой остановке.

3. Обзор города с самой высокой точки горы, история башни.

4. Задание на дом: рисунок «Что я видел с Лисьей горы».

Список источников:

1. Википедия, статья «Лисья гора», г. Нижний Тагил: <https://ru.wikipedia.org/>

2. Сайт, посвящённый истории Нижнего Тагила и его окрестностям: <http://historyntagil.ru/>

Мероприятие 2: Изучение своей родословной (ПРИЛОЖЕНИЕ 8)

Цель: изучить своих предков, их занятия, узнать о происхождении своей фамилии.

Содержание:

1. Беседа и мастер–класс по изготовлению генеалогического древа семьи.
2. Совместная работа с родителями по изготовлению древа семьи.
3. Представление своей родословной на классной конференции «Моя семья».

Список источников:

1. Семейное древо онлайн: <https://www.myheritage.com/>
2. Происхождение и значение фамилий: <http://www.ufolog.ru/names/>

Мероприятие 3: Акция по сбору гигиенических принадлежностей для Дома Малютки.

Цель: развитие чувства сопереживания другим людям.

Содержание:

1. Беседа о жизни детей в Доме Малютки.
2. Домашнее задание на изготовление плаката «Спешите делать добрые дела».
3. Размещение плакатов в школе.
4. Сбор гигиенических принадлежностей, передача нуждающимся.

Мероприятие 4: Акция «Кормушка».

Цель: воспитание любви и чувства сопричастности к природе.

Содержание:

1. Работа с родителями по изготовлению кормушек.
2. Мероприятие в классе о жизни птиц зимой, совместный вывод о необходимости подкормки зимующих птиц.
3. Развешивание кормушек на пришкольной территории, еженедельное пополнение запасов корма.

Список источников:

1. Презентация в помощь педагогу «Зимующие птицы»: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/2014/02/23/prezentatsiya-dlya-detey-na-temu-zimuyushchiy-ptitsy>

2. Как сделать кормушку для птиц своими руками: <http://www.infoniac.ru/news/Kak-sdelat-kormushku-dlya-ptic-svoimi-rukami.html>

Мероприятие 5: Конкурс «Я в лесу не заблужусь!»

Цель: развитие туристических умений и навыков.

Содержание:

1. Предварительная работа по изучению лесной жизни, определению севера и юга, формированию навыков нахождения в лесу.
2. Составление игры-презентации с вопросами по изученному материалу.
3. Проведение игры в классе с элементами практики.

Список источников:

1. Статья «Как выжить в лесу»: <http://www.activ43.ru/archives/4816>
2. Игра-соревнование «Зов тайги»: <http://nsportal.ru/user/218866/page/igra-sorevnovanie-dlya-mladshih-shkolnikov-zov-taygi>
3. Уроки безопасности в лесу: <http://veselajashkola.ru/roditelyam-sovety/bezopasnost-shkolnikov-doma/>

Мероприятие 6: Обзорная экскурсия в Краеведческий музей Нижнего Тагила.

Цель: пополнение знаний о городе, знакомство с его историей.

Содержание:

1. Поездка в Краеведческий музей.
2. Задание на написание сочинения по итогам экскурсии.

Список источников:

1. Сайт, посвящённый истории Нижнего Тагила и его окрестностям:
<http://historyntagil.ru/>

Мероприятие 7: Изготовление и вручение новогодних открыток для ветеранов войны и труда.

Цель: развитие патриотических чувств, сопереживания.

Содержание:

1. Беседа о ветеранах войны и труда и об их подвигах, заочное знакомство с ветеранами Нижнего Тагила, побуждение желания поздравить их с Новым годом.
2. Изготовление новогодних открыток.
3. Посещение ветеранов и их поздравление.

Список источников:

1. Новогодние открытки своими руками (мастер-классы): <http://ped-kopilka.ru/detskoe-tvorchestvo/novogodnie-podelki-svoimi-rukami/novogodnie-otkrytki-svoimi-rukami-master-klassy-s-poshagovymi-foto.html>

Мероприятие 8: Акция «Не рубите Ёлочку!»

Цель: развитие чувства сопереживания природе, желания сохранить её.

Содержание:

1. Показ фотографий с последствиями вырубки леса.
2. Совместный вывод о необходимости защиты ёлок под Новый год.
3. Изготовление плаката «Не рубите Ёлочку!».
4. Размещение плакатов на остановках общественного транспорта.

Список источников:

1. Последствия вырубки лесов:
<http://www.syl.ru/article/70703/beskontrolnaya-vyirubka-lesov-posledstviya>

Мероприятие 9: Поход выходного дня на гору Белую, обзор окрестностей.

Цель: приобретение знаний об окрестностях Нижнего Тагила.

Содержание:

1. Подготовительная беседа про историю Белой горы.
2. Проведение похода, обзор окрестностей, перечисление населённых пунктов, которые видно с горы.

3. Оформление фотоотчёта в Книгу путешествий.

Список источников:

1. Википедия, статья «Гора Белая»: <https://ru.wikipedia.org/>

2. Официальный сайт горнолыжного комплекса «Белая гора»:
<http://www.gorabelaya.ru/>

Мероприятие 10: Исследовательская работа «Профессии Нижнего Тагила»

Цель: расширение знаний о городе, его жителях.

Содержание:

1. Поисковая работа с целью выявления наиболее интересных профессий.
2. Объединение в группы по схожим профессиям.
3. Групповой поиск материалов.
4. Оформление исследовательского проекта.
5. Защита.

Список источников:

1. Сайт, посвящённый истории Нижнего Тагила и его окрестностям:
<http://historyntagil.ru/>

2. Алфавитный указатель профессии: <http://www.profguide.ru/professions/>

Мероприятие 11: Работа над проектом помощи приюту «Четыре с хвостиком».

Цель: развитие чувства сопереживания нуждающимся животным.

Содержание:

1. Фотоэкскурсия в приют, совместный вывод о необходимости помощи.
2. Задание на изготовление листовок с призывами помощи приюту.
3. Раздача листовок в школе.
4. Сбор кормов и других принадлежностей, отвоз в приют вместе с наиболее отличившимися учениками.

Список источников:

1. Официальная группа приюта в Контакте: <https://vk.com/club28630184>

Мероприятие 12: Фотовыставка «Тагил неприбранный».

Цель: развитие гражданских чувств, обращение внимания на экологические проблемы города.

Содержание:

1. Виртуальная экскурсия по красивым местам города.
2. Вывод о том, что в городе есть не только красивые прибранные места, но и мусорные свалки, портящие его облик.
2. Задание на фотографирование мусора, который портит город.
3. Проведение фотовыставки.

Список источников:

1. Достопримечательности города Нижний Тагил:
<http://autotravel.ru/excite.php/47/1>

Мероприятие 13: Познавательная экспедиция на гору Голый камень, сбор природных материалов.

Цель: приобретение знаний о природе гор, расширение знаний о Нижнем Тагиле.

Содержание:

1. Выезд на гору Голый камень, беседа о его истории, соревнования по лесным приметам.

2. Сбор природных материалов для дальнейшего изготовления поделок.

3. Изготовление поделок, паспорта поделки с указанием материалов.

4. Выставка поделок.

Список источников:

1. Описание горы голый Камень: <http://uraloved.ru/mesta/sverdlovskaya-obl/gora-goliy-kamen>

2. Раздел на сайте детской библиотеки Нижнего Тагила, посвящённый его достопримечательностям: http://www.tagilib.ru/our_city/pop_tagilovedenie/

Мероприятие 14: Экскурсия в Музей природы «Природа Урала».

Цель: расширение знаний об Урале и Нижнем Тагиле, знакомство с профессией экскурсовод.

Содержание:

1. Экскурсия в Музей природы, фотографирование объектов.

2. Отбор лучших фотографий.

3. Проведение конкурса экскурсоводов по выбранным фотографиям (кто лучше запомнил и смог больше рассказать).

Мероприятие 15: Акция «Ветеран живёт рядом».

Цель: продолжение знакомства с ветеранами войны и труда, знакомство с их военными подвигами.

Содержание:

1. Сбор информации о ветеранах, живущих рядом с детьми.

2. Составление концертной программы для поздравления их с Днём Победы.

3. Подготовка номеров.

4. Посещение ветеранов на дому, показ для них концертной программы, вручение подарков.

Мероприятие 16: Экологический рейд по наведению чистоты вокруг территории школы.

Цель: воспитание любви к месту, в котором находятся ребята, желание содержать его в чистоте.

Содержание:

1. Беседа с совместным выводом о необходимости уборки территории школы.

2. Проведение экологического рейда.

Указанные мероприятия помогут систематически и целостно повышать уровень гражданско-патриотической воспитанности, так как они разрабатывались с учётом возрастных особенностей и особенностей восприятия именно младших школьников.

Таким образом, представленный комплекс мероприятий позволит наиболее полно охватить весь воспитательный процесс в начальной школе. Результатом проделанной работы станет формирование у большинства учащихся активной гражданской позиции, расширение знаний о родном городе и его окрестностях, приобретение туристических навыков, воспитание любви к природе.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] : утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373. – С. 4–5.

2. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы [Текст]: государственная программа утв. постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493.

Ляшова Надежда Сергеевна

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,
аспирант кафедры общей и дошкольной педагогики.

Научный руководитель: Глазырина Л. Д., доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей и дошкольной педагогики БГПУ

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: статья посвящена развитию социальной коммуникации детей дошкольного возраста, сделан акцент на определении двух основных социально значимых функций данного процесса - взаимодействия и воздействия.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, социальная коммуникация, социализация.

Развитие социальных коммуникаций в современном мире является одним из важнейших вопросов воспитания гармоничной и разносторонне развитой личности. Социальное взаимодействие с различными категориями лиц доступно не только взрослым, но и детям дошкольного возраста. С овладением

речью они активно обмениваются информацией, оказывая, таким образом, друг на друга определенное воздействие. Поэтому очень важно уже на этапе дошкольного детства обратить внимание на развитие социальных коммуникаций, дабы заложить крепкий фундамент для их становления и развития в дальнейшей жизни.

Для успешной социальной коммуникации детей дошкольного возраста необходимо создавать в учреждениях дошкольного образования условия, которые будут способствовать росту и развитию воспитанников в личностном плане. Руководящая роль в этом принадлежит педагогу дошкольного учреждения, который для детей служит своеобразным эталоном поведения. Умение педагога разрешать конфликтные ситуации мирным путем, следовать правилам этикета в общении с детьми и коллегами по работе, быть позитивно настроенным и жизнерадостным – все это играет свою роль в становлении социальных коммуникаций у детей.

Степень эффективности социальной коммуникации определяется по результатам актуализации двух основных социально значимых функций - взаимодействия и воздействия. Дети старшего дошкольного возраста в процессе различных видов деятельности (общение, игровая, познавательная практическая и др.) обмениваются информацией и таким образом оказывают определенное воздействие на собеседников. Причем воздействие носит двухсторонний характер: один ребенок сообщает что-то, другой/другие интерпретируют полученную информацию в соответствии со своим жизненным опытом и отвечают вербально или не вербально, оказывая воздействие теперь уже в обратном направлении. И если, например, у собеседника недостаточно развита связная речь, то с выражением своей позиции по тому или иному вопросу могут возникать проблемы и, как следствие, нарушение коммуникативного процесса.

Проблема развития социальных коммуникаций становится более заметна на следующем этапе – в начальной школе, где уже требуется умение ясно и четко формулировать мысль, передавать смысл и содержание увиденного/прочитанного, взаимодействовать с одноклассниками и педагогами. Поэтому важно развивать коммуникативные качества личности воспитанников для их успешной социализации.

Д.П. Гавра выделяет следующие составляющие коммуникативной компетентности личности [1, с. 212]:

1. Уровень умений и навыков определения характера и прагматических параметров коммуникативной ситуации для выбора релевантных ей коммуникативных средств. Дети дошкольного возраста достаточно быстро адаптируются к изменяющимся условиям социальной действительности и различают, где можно вести себя в соответствии со строгими правилами (например, при посещении спектаклей необходимо вести себя тихо, не мешать

актерам), а где позволительно расслабиться (на прогулке можно позволить повысить голос, активно двигаться).

2. Уровень практического владения кодовыми системами вербальной и невербальной коммуникации; умений кодировать и декодировать, пользоваться индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств с целью обеспечения эффективной коммуникации. Дети старшего дошкольного возраста при коммуницировании уже умеют отмечать различные эмоциональные проявления, и если кто-то грустит, то пожалеют, подберут утешительные слова, поделятся игрушкой.

3. Уровень умений и навыков выстраивания дискурса в соответствии с нормами и правилами, задаваемыми культурным контекстом коммуникации. Подрастая в определенной культурной среде, ребенок как губка впитывает особенности своего народа и отражает их при взаимодействии с другими людьми.

4. Уровень умений и навыков варьирования коммуникативными средствами в процессе взаимодействия в зависимости от динамики коммуникативной ситуации. Если ребенка обидели, то он оказывается в ситуации выбора, где в зависимости от накопленного опыта разрешения конфликтных ситуаций может ответить ответчику применением силы, выразить свое недовольство вербально или пойти к взрослому за помощью в разрешении конфликта. И выходом из сложившейся конфликтной ситуации, в зависимости от эмоционального состояния и жизненного опыта, может стать тот или иной вариант у разных дошкольников.

5. Уровень умений и навыков выбора каналов коммуникации, адекватных цели коммуникатора и релевантных ситуации взаимодействия. Дошкольный возраст в этом плане предлагает в основном использование устного канала коммуникации, но и наглядные примеры из мультфильмов, жизни, картинок, сказок могут оказывать воздействие на становление коммуникативной компетентности старшего дошкольника.

6. Уровень умений и навыков коммуникативной интроспекции и рефлексии. Развитие самосознания в дошкольном возрасте находится на этапе становления и не всегда дети могут осознать последствия тех или иных действий и предугадать итог своего поведения. Но в повседневных ситуациях они уже способны проанализировать, пусть пока на элементарном уровне, свое поведение и его результат. Это можно учитывать при планировании работы с детьми по преодолению конфликтных ситуаций в игровой деятельности. Например, при распределении ролей предложить ребятам выбрать карточки с ролью, учесть предпочтения и интересы воспитанников, дублировать любившихся персонажей.

7. Уровень умений и навыков оценки коммуникативных практик и коммуникативной компетентности партнеров по общению. При беседе с

младшими дошкольниками дети старшей группы будут употреблять более простые семантические конструкции, пояснять, для чего нужна та или иная вещь, как пользоваться электронной игрушкой.

8. Уровень умений и навыков идентификации и преодоления коммуникативных шумов и барьеров коммуникации. Старший дошкольный возраст характеризуется становлением волевой сферы, дети уже становятся способны контролировать свои поведенческие реакции, учатся сдерживать отрицательные эмоциональные проявления, хоть и не всегда результативно.

О.В. Забровская считает, что в основе коммуникативной компетентности лежат такие аспекты, как: готовность извлекать нужные данные в процессе диалога, готовность толерантно относиться к мнению, отличному от своего, умение работать в коллективе [2, с.3].

Данные составляющие подчеркивают важность умений идти на контакт, способности к сотрудничеству и взаимодействию с различными партнерами по коммуникации, толерантному отношению.

Таким образом, мы видим, что стимулируя развитие коммуникативных качеств личности ребенка старшего дошкольного возраста, мы подготавливаем благоприятную среду для установления успешных социальных коммуникаций и социализации воспитанников.

Литература

1. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
2. Забровская О. В. Развитие коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в поликультурном пространстве детского сада // Концепт. 2013. Спецвыпуск № 08. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13572.htm> (дата обращения: 03.04.16)

Остроухова Виктория Сергеевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Сегова Т.Д., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье представлена проблема воспитания коммуникативной младших школьников, анализируется научное содержание понятия «коммуникативная культура», представлены результаты эмпирического исследования по определению уровня развития коммуникативной культуры у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: воспитание коммуникативной культуры, коммуникация, коммуникативные умения и навыки.

Сегодня перед школой стоит сложнейшая задача - воспитать культурную, творческую личность, умеющую найти свое место в непростой, постоянно изменяющейся действительности. Ориентация современной педагогики на гуманизацию воспитательно-образовательного процесса выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий для развития личности каждого младшего школьника.

Проблема воспитания коммуникативной культуры в настоящее время наиболее актуальна, поскольку изменились современные требования к подготовке учащихся ко взрослой жизни. Вопросы воспитания коммуникативной культуры личности всегда были в центре внимания педагогики и исследовались в различных аспектах (культура общения, поведения, межличностных отношений, речевая культура и т.д.). Отсутствие необходимых навыков владения коммуникативной техникой любым участником учебно-воспитательного процесса ведет к искаженной передаче и приему знаний, идей, мнений и чувств [2, с. 124].

Научное содержание понятия «коммуникативная культура» определяется содержательным наполнением понятий: общение, коммуникации, культура, толерантность.

Общение – это связь между людьми, в ходе которой возникает психический контакт, проявляющийся в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживаниях, взаимопонимании. Общение направлено на установление контакта между людьми, целью его является изменение взаимоотношения между людьми; установление взаимопонимания, влияние на знания, мнения, отношения, чувства и другие проявления направленности личности; средством – различные формы самовыражения личности [3, с. 123].

Коммуникации – это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями [4, с. 110].

Коммуникативная культура – это совокупность знаний законов межличностного общения, умений и навыков пользования его средствами в различных жизненных и производственных ситуациях и личностных коммуникативных качеств [1].

Коммуникативная культура – это часть базовой культуры личности, обеспечивающая ее готовность к жизненному самоопределению, установлению гармоничных отношений с окружающей действительностью и внутри себя. Она

есть средство создания внутреннего мира личности, богатства ее содержания, средство решения возникающих проблем.

В коммуникативную культуру входят: эмоциональная культура (культура чувств), культура мышления и культура речи.

Коммуникативную культуру можно рассматривать:

- как коммуникацию;
- как системообразующий, интегрирующий социум фактор;
- наряду с художественной, эстетической, информационной культурой.

В данной работе мы будем рассматривать коммуникативную культуру как коммуникацию, так как отсутствие необходимых навыков владения коммуникативной техникой любым участником учебно-воспитательного процесса ведет к искаженной передаче и приему знаний, идей, мнений и чувств.

Формирование коммуникативной культуры нужно начинать с самого раннего возраста, однако процесс этот должен строиться на четкой системе знаний, которые характеризуют тот или иной возрастной этап развития младшего школьника. Этот процесс требует продуманной организации и специальной методики.

Развитие коммуникативной культуры не может протекать стихийно, необходим контроль. А для этого необходимо знать характерные принципы воспитания коммуникативной культуры младших школьников:

- создание коммуникативно-информационной среды, которая создает условия для обмена информацией и представлена специально отобранными сведениями о реальном мире и о роли человека в нем, служит специфическим средством обмена между участниками образования;
- создание деятельностно-стимулирующей среды, предназначенной для побуждения участников образования не только к исполнению своих обязанностей, но и к удовлетворению познавательных и иных духовных потребностей [5, с. 66].

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования развития коммуникативной культуры у детей младшего школьного возраста, было проведено эмпирическое исследование на основе диагностического материала.

Этот этап включал обоснование и проведение исследования, направленного на эмпирическое выявление уровня развития коммуникативной культуры у детей младшего школьного возраста, а также подбор диагностического материала и его реализацию.

Далее осуществлялась обработка диагностических материалов, выявление уровня развития коммуникативной культуры у детей младшего школьного возраста и подведение итогов исследования.

В качестве диагностического инструментария были использованы диагностические методики: анкета «Твой вежливый словарь», тест на оценку

своей вежливости (из учебника «Детская риторика», 3 класс, Т.А. Ладыженской), тест «Умеете ли вы общаться» (из пособия «Развитие речи. Уроки риторики» Л.Г. Антоновой).

Цель анкеты «Твой вежливый словарь»: выявить уровень знания вежливых слов у учащихся младших классов. Цель теста на оценку своей вежливости (из учебника «Детская риторика», 3 класс, Т.А. Ладыженской):

оценить, насколько вежлив младший школьник. Цель теста «Умеете ли вы общаться» (из пособия «Развитие речи. Уроки риторики» Л.Г. Антоновой): проверить, умеет ли общаться младший школьник, всегда ли делает это успешно.

Изучая развитие коммуникативной культуры у детей младшего школьного возраста, было проведено эмпирическое исследование на базе муниципального автономного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 20 п. Баранчинский.

Источниковую базу исследования составили 23 учащихся 3 «а» класса (10 девочек и 13 мальчиков, возраст 9 - 10 лет).

Анализируя результаты исследования с помощью анкетирования «Твой вежливый словарь», мы установили, что у 61% (14 человек) третьеклассников преобладает средний уровень знания вежливых слов, 17% (4 человека) учащихся – высокий уровень знания вежливых слов, у 22% (5 человек) обучающихся показали, к сожалению, низкий уровень знания вежливых слов.

Анализируя результаты исследования с помощью теста на оценку вежливости младших школьников, было выявлено, что у 78, 3% (18 человек) учащихся преобладает высокий уровень вежливости, у 13% (3 человека) третьеклассников – средний уровень вежливости, эти дети не всегда вежливы, у 8, 7% (2 человека) обучающихся был выявлен низкий уровень вежливости.

Результаты исследования с помощью теста «Умеете ли вы общаться» показали, что у 87% (20 человек) учащихся преобладает средний уровень общительности, эти дети не слишком общительные, но почти всегда внимательные и приятные собеседники, которые знают правила общения. Лишь у 4, 3% (1 человек) третьеклассников высокий уровень общительности, данный результат считается высоким и свидетельствует о достаточно выраженной способности к общению, умении контактировать с людьми, понимать их. К сожалению, есть и учащиеся с низким уровнем общительности – 8, 7% (2 человека), следует признать, что общаться с такими людьми далеко не всегда приятно.

Полученные нами данные убеждают нас в том, что в данном классе необходима работа по развитию (совершенствованию) коммуникативной культуры младших школьников. В связи с этим нами будет разработан проект, направленный на развитие коммуникативной культуры младших школьников, в который будет включен ряд заданий, упражнений по 11 разделам:

«Вежливость», «Выразительная речь», «Сказки», «Диалог», «Монолог», «Чистоговорки», «Скороговорки», «Народные пословицы о речевом этикете», «Учимся спорить и доказывать», «Будем талантливыми собеседниками», «Общаемся с удовольствием».

Подводя итог, хотелось бы сказать, что именно в сфере коммуникативной культуры человек осуществляет свои профессиональные и личные планы. Здесь он получает подтверждение своего существования, поддержку и сочувствие, помощь в реализации жизненных планов и потребностей. Именно поэтому коммуникативные умения и навыки – это средства, которые обеспечат успешную деятельность субъекта в сфере коммуникативной культуры.

Литература

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – М., 2000.
2. Богуславская Н.Е. Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова [и др.]; под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
4. Михайлова И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности./И.М. Михайлова – М.: Псков. ПГПУ, 2005. – 188 с.
5. Озерова И.Н. Формирование коммуникативной культуры детей / И.Н. Озерова // Начальная школа. -- 2004. – № 11. – С. 65–70.

Павлова Полина Юрьевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.
Научный руководитель: Сегова Т. Д., доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье анализируются возможности развития коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста, автор доказывает, что развитие коммуникативных умений является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию ребенка в окружающем его мире.

Ключевые слова: развитие коммуникативных умений, функции коммуникативных умений, развитие речи, дошкольный период.

Общение – это главное условие жизни человека. Для того чтобы происходил процесс общения, человеку необходимы коммуникативные умения, которые следует развивать в период детства. Младший дошкольный возраст является фундаментом в развитии речи ребенка, поэтому важно в данный период развивать коммуникативные умения детей.

В федеральном государственном образовательном стандарте прописаны основные задачи, с помощью которых ребенок должен приобрести опыт в коммуникативной деятельности: опыт конструктивного общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, устной речи как основным средством общения.

Актуальность проблемы развития коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста заключается в том, что многие дети в настоящее время испытывают серьезные трудности в общении со сверстниками и окружающими их людьми; дети не умеют по собственной инициативе обратиться к другому человеку, порой даже стесняются ответить на вопрос.

Современная практика дошкольного обучения и воспитания свидетельствует о том, что развитие коммуникативных умений хотя и совершается в организованных условиях дошкольных учреждениях, тем не менее, носит стихийный, нерегулируемый и нецелевой характер ее усвоения.

Развитие коммуникативных умений является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию ребенка в окружающем его мире. Умение вступать в контакт с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать свое поведение оказывают решающее влияние не только на позитивную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус ребенка в обществе.

Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста можно рассмотреть с двух сторон: с одной стороны, - это естественное развитие общения на стадии детского онтогенеза, с другой стороны, развитие – это целенаправленный процесс воспитателя, направленный на развитие коммуникативной деятельности детей посредством различных приемов и методов [1, с. 45].

В работах А. В. Запорожца, М. И. Лисиной, А. Г. Рузской отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию детей младшего дошкольного возраста.

Коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия воспитанников и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения (А. А Максимова).

По мнению психологов, коммуникативные умения – это освоенный человеком способ установления взаимоотношения между людьми, к ним относятся умения входить в контакт с незнакомым человеком, понимать его

личные качества и намерения, предвидеть результаты его поведения и в соответствии с этим строить свое поведение [3, с. 105].

Развитие коммуникативных умений детей младшего дошкольного возраста проводится для того, чтобы дети смогли свободно общаться со сверстниками и взрослыми для развития всех компонентов речи ребенка, а также для практического овладения речью воспитанником.

Б. Ф. Ломов выделяет следующие функции коммуникативных умений для детей дошкольного возраста:

1) информационно-коммуникативная функция – в нее входят умения вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, вежливое обращение), умения ориентироваться в ситуациях общения (начать говорить с незнакомым и знакомым человеком, соблюдать правила культуры общения со сверстниками и взрослыми людьми), умения соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально выражать мысли, использовать жесты и мимику);

2) регулятивно-коммуникативная функция – в нее входят умения согласовывать свои мысли, действия (осуществлять контроль над своей деятельностью, выполнять операции в определенной логической последовательности, определение порядка способов выполнения заданий совместной деятельности), умение доверять и поддерживать общение с тем, с кем общаешься (уступать, быть честным, не уклоняться от ответа), применять свои знания при решении совместных задач (использовать речь, мимику, движения);

3) аффективно-коммуникативная функция – состоит из умений делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению, проявлять чуткость, отзывчивость, оценивать эмоциональное поведение друга.

Процесс развития коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста должен осуществляться по следующим принципам, которые выделяет С.А. Козлова:

1) Принцип интегративности – взаимосвязь развития речи с другими видами деятельности.

2) Принцип максимальной активности детей – дети участвуют во всех видах деятельности.

3) Принцип сотрудничества ребенка со сверстником и взрослыми.

4) Принцип компетентности педагога – основан на профессионализме педагога.

5) Принцип индивидуального подхода к детям (дифференцированный подход).

6) Принцип игровой подачи материала – так как ведущий вид деятельности ребенка-дошкольника это игра.

Коммуникативные умения дошкольников - это осознанные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [3, с. 111].

В три-четыре года ребенок начинает чаще и охотнее вступать в общение с детьми своего возраста ради участия в общей игре или продуктивной деятельности, именно для этого ему нужна поддержка и внимание взрослого. не стоит и забывать о том, что на данном этапе проходит кризис трех лет, когда у ребенка проявляется упрямство, сопротивляемость, конфликтность и так далее.

Главным средством общения детей данного возраста со сверстниками и взрослыми является речь. Словарь младшего дошкольника в основном состоит из слов, обозначающих предметы обихода, игрушки, близких ему людей [3, с. 55].

К четырем годам кризис трех лет постепенно проходит. На данном этапе происходит развитие инициативности и самостоятельности ребенка в общении со взрослыми и сверстниками. Дети продолжают сотрудничать со взрослым в практической деятельности, наряду с этим дети активно стремятся к интеллектуальному общению, что проявляется в многочисленных вопросах - Кому? Зачем? Почему? Общение со сверстниками по-прежнему переплетено с другими видами детской деятельностью, например, совместные игры, однако отмечаются и случаи ситуативного общения.

Младший дошкольный возраст состоит из двух групп - 1 младшая группа и 2 младшая группа. Рассмотрим основные умения, которыми должен овладеть ребенок, по программе «Детство».

К концу первой младшей группы дети должны:

- уметь проявлять участие в совместной деятельности со взрослыми и детьми;
- уметь выражать эмоциональный отклик в процессе общения;
- уметь вслушиваться в речь другого;
- уметь обратиться с просьбой к взрослому и сверстнику.

К концу второй младшей группе дети должны:

- уметь устанавливать положительные контакты между людьми, основанных на общих интересах к действиям с игрушками, симпатии;
- уметь выражать эмоциональную отзывчивость, доверие в процессе общения со взрослыми и сверстниками;
- оказывать помощь детям в освоении способов взаимодействия со сверстниками в игре, в повседневном общении и бытовой деятельности (обмениваться игрушками, воссоединяться в пары, наблюдать вместе за кем-либо, рассматривать картинки);
- уметь использовать простые способы общения и взаимодействия;
- уметь обращаться к сверстникам и взрослым с просьбой;
- уметь договариваться.

Развитие коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста – это воспитание способности эффективного общения и успешного взаимодействия с окружением. Оно основано на нескольких особенностях личности дошкольника: желании вступить во взаимодействие, способности слышать и сопереживать собеседнику, разрешать сложные вопросы взаимодействия, владеть правилами эффективного общения [3, с. 110].

Для развития коммуникативных умений детей младшего дошкольного возраста, возможно использовать такие методы, как игра, изобразительная деятельность, чтение художественной литературы, психологический тренинг, коммуникативные упражнения.

Игра – это основной вид деятельности детей дошкольного возраста. Игра является отражением социальной жизни, оказывает существенное воздействие на всестороннее развитие ребенка. Игровой коллектив – это социальный организм с отношениями сотрудничества, навыками общения [1, с. 70]. Для примера можно взять игру «Интервью» направленную на развитие умения вступать в диалог.

Изобразительная деятельность является одним из основных методов, направленных на развитие коммуникативных умений, так как данный метод способствует практическому освоению реального социального пространства. К концу младшего дошкольного возраста дети могут создавать коллективную работу, тем самым учатся общаться, договариваться, обсуждать [4, с. 34]. Примером коллективной работы может служить - рисунок «Город», когда дети делятся по своему желанию на тех, кто хочет нарисовать дома и на тех, кто хочет нарисовать машины.

Чтение художественной литературы является распространенным видом деятельности в детском саду, направленным на развитие коммуникативных умений детей дошкольного возраста. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Слушая сказки в детстве, человек неосознанно накапливает некий опыт жизненных ситуаций. Работа со сказками начинается с ее анализа, обсуждения. Когда сказочные смыслы будут проработаны, то необходимо установить связь с реальными жизненными ситуациями. Например, после прочтения сказки «Маша и медведь», по иллюстрации детям задаются вопросы: Как Машенька попала в лес? – В чей дом попала Маша? и так далее), в конце воспитатель с детьми соотносит сказку с реальной жизнью: – А можно ли уходить в лес? – Почему нельзя уходить в лес? – Что с нами может случиться?

Тренинг (психологический) - один из ведущих методов практической психологии. Существует множество игровых тренингов общения, в том числе и на развитие коммуникативных умений. Закреплять полученные в ходе работы по формированию коммуникативных умений результаты, необходимо проводя с детьми беседы (в виде диалога). В разговоре и беседе формируется умение

высказываться, задавать вопросы, отвечать на них, развиваются качества личности: общительность, вежливость, тактичность, выдержанность. Беседа используется для того, чтобы систематизировать знания детей, ведет их к правильным и ясным выводам, активизируется словарь, совершенствуется грамматическая форма [5, с. 42]. Такое тренинговое упражнение, как «Клубочек» (когда дети передают по кругу клубочек, называя друг друга ласковыми именами и рассказывая свои любимые занятия), развивает у детей качества личности (вежливость, тактичность), а также формирует положительную обстановку в группе.

Коммуникативные упражнения в детском саду – это простой и эффективный способ научить ребенка устанавливать контакт и уверенно общаться [2, с. 241]. Существует ряд коммуникативных упражнений «Я и мое тело» - эти упражнения направлены на преодоление замкнутости, пассивности, скованности детей, а также двигательное раскрепощение.

Процесс по развитию коммуникативных умений детей дошкольного возраста будет наиболее эффективен, если воспитатель будет осуществлять работу комплексно, закрепляя полученные умения и навыки в различных видах деятельности, а так же проводить диагностику, выявляя уровень развития коммуникативных умений.

Таким образом, коммуникативные умения – это важнейшие умения современной личности, которые требуется развивать с малого возраста. Процесс развития коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста будет, происходит результативнее с помощью таких методов, как сюжетно-ролевая игра, изобразительная деятельность, чтение художественной литературы, коммуникативные упражнения. Если коммуникативные умения не будут развиты в дошкольном возрасте, то в дальнейшем эта проблема существенно затруднит раскрытие и реализацию ребенка в учебе, среде сверстников и в социуме.

Литература

1. Деревянко Р. И. Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников [Текст]/Р. И. Деревянко – М.: Просвещение, 1983. – 270 с.
2. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст] / Добрович А. Б. – М.: Просвещение, 1987. – 356 с.
3. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Козлова С. А., Куликова Т. А. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 432 с.
4. Мироненко М. А. Особенности развития коммуникативных умений детей младшего дошкольного возраста в процессе обучения [Текст] / Мироненко М. А.//Детство. – М.: Просвещение. – Вып. 7. – С. 34-36.

5. Скобелева О. В. Формирование коммуникативных умений детей дошкольного возраста [Текст] / Скобелева О. В. // Детский клуб. – М.: Просвещение. – Вып. 11. – С. 42–43.

Прокопьева Елена Витальевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Репина Н.И., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПО РАЗВИТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлен проект, направленный на развитие художественно-творческой активности у старших дошкольников, направленный на развитие познавательных и психических процессов: восприятия (формы, цвета, целостного восприятия), памяти, внимания, мышления, воображения, пространственных представлений;

Ключевые слова: художественно-творческая активность, педагогический проект, дети старшего дошкольного возраста.

Для развития художественно-творческой активности детей старшего дошкольного возраста предлагаю ввести курс непосредственной образовательной деятельности на тему: «Космос среди нас». С детьми перед каждой непосредственной образовательной деятельностью должна быть проведена предварительная работа: чтение сказок, интересных историй и фактов о космосе, слушание музыки, рассматривание иллюстраций, беседы, экскурсии, просмотр коротких фильмов о космосе, звездах, космическом пространстве, астероидах и так далее. Это помогает детям эстетическому и познавательному развитию. Использование красок, пластилина, подручных материалов (пуговиц, макарон, разных круп), бросового материала, бумаги, клея способствует развитию цветового восприятия, умения подбирать разные оттенки одного цвета, форм предметов, мелкой моторики пальцев рук.

Непосредственная образовательная деятельность состоит из трех частей: вводной, основной и заключительной.

Вводная часть включает чтение художественной литературы, беседы по теме и рассказ детей о том, что они планируют нарисовать.

Основная часть — непосредственная работа с художественным и декоративно-прикладным материалом, которая проходит под музыку. Педагог подбирает произведения классической музыки, записи звуков природы, космических звуков.

Заключительная часть строится на анализе детьми своих работ и работ одноклассников.

В конце проекта (по истечению 12 занятий) из лучших работ оформляется выставка и фотоальбомы каждого ребенка. Если детей в группе много, то можно разделить детей на подгруппы.

Обоснование проекта: для того, чтобы развить художественно-творческую активность у детей старшего дошкольного возраста нужно ввести дополнительные занятия по художественно-эстетическому развитию, расширить кругозор детей.

Плюсов в этом проекте много, так как позволяет маленькому художнику:

- преодолеть чувство страха;
- выразить в рисунке чувства и эмоции, дает свободу;
- развивать творческий потенциал ребенка;
- развивать познавательные процессы (восприятие, внимание, память, образно-логическое мышление, пространственное воображение), процессы саморегуляции;
- развивать сенсорно-перцептивную сферу;
- формировать коммуникативные навыки;
- формировать коммуникативные навыки;
- тренировать мелкую моторику рук;
- гармонизировать психоэмоциональное состояние;
- формировать установку на положительное отношение к себе и окружающему миру.

1. Цель проекта:

- развитие художественно-творческой активности у старших дошкольников;
- создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищено, проявляя художественно-творческую активность;
- развитие познавательных и психических процессов: восприятия (формы, цвета, целостного восприятия), памяти, внимания, мышления, воображения, пространственных представлений;
- развитие фонематического слуха, автоматизация звука в слогах, словах;
- дифференциация, автоматизация звуков, проговаривание сложных слов;
- совершенствование навыков и умений практического общения, используя вербальные и невербальные средства;
- развитие фантазии, наглядно-образного мышления, словесно-логического мышления, творческого и критического мышления, побуждая

детей к активным действиям и концентрации внимания, способствуя проявлению эмпатии;

– снижение психофизического напряжения, актуализация эмоций.

2. Задачи проекта:

– проведение методики на выявление художественно-творческой активности;

– разработка занятий;

– анализ комплекса занятий.

3. Участники проекта:

Основная целевая аудитория: дети старшего дошкольного возраста, в возрасте 6 лет, воспитатель, родители. Дети в количестве не более 15 человек.

4. Описание проекта:

Данный проект нужен для того, чтобы развить художественно-творческую активность детей, имеющих низкий или средний уровень художественно-творческой активности. А также поддерживать интерес для детей с высоким уровнем художественно-творческой активности. Развивать познавательные и психические процессы (восприятие, память, внимание, мышление, воображение, пространственных представлений). Для данного проекта будет реализована программа на развитие художественно-творческой активности у детей старшего дошкольного возраста. Для этого будут включены ряд занятий, которые будут проводиться два раза в месяц, как дополнительная непосредственная образовательная деятельность по рисованию. Каждое занятие будет составлять 35–40 минут (вводная, основная и заключительная часть). Во второй половине дня. Занятие проводит педагог по изобразительной деятельности. Для этих занятий будет проводиться входная диагностика в начале курса и итоговая диагностика в конце.

5. Необходимое оборудование проекта:

Интерактивная доска, компьютер, проектор, цветная бумага, краски (гуашь, акварель), восковые мелки, свечка, крупы, макароны, пластилин, карандаши, фломастеры, бумага, цветной картон, нитки, крупная соль, цветная вода в бутылках, глобус, карты звездного неба, атлас земли, изображения планет, созвездий, макет солнечной системы, книги и энциклопедии о космосе, мультфильмы «Тайна третьей планеты», «Белка и Стрелка», стека, бросовый материал, клеенка (водонепроницаемая скатерть).

6. Рабочий план проекта:

– подбор методик;

– проведение методик;

– непосредственный план занятий (таблица 1):

Таблица 1

Непосредственный план занятий

№	Дата	Наименование мероприятия
1	1.10 2.10	Знакомство с космосом
2	22.10 23.10	Наблюдение за луной
3	5.11 6.11	Первооткрыватели космоса
4	19.11 20.11	Белка и Стрелка
5	3.12 4.12	Атлас Земли и карта звездного неба
6	24.12 25.12	Цветной снег
7	7.01 8.01	Тайна третьей планеты
8	21.01 22.01	Комета – исполнительница желаний
9	4.02 5.02	Внеземная жизнь
10	18.02 19.02	Фантастический космос
11	3.03 4.03	Звездное небо
12	17.03 18.03	Выставка детских работ

Прогнозируемые результаты:

Краткосрочные: преодоление чувство страха, выражение в рисунке чувств и эмоций, формирование положительного отношения к себе и окружающему миру, коммуникативных навыков, развитие фонематического слуха, автоматизация звука в слогах, словах, снижение психофизического напряжения, актуализация эмоций, знание новых художественных способов декоративно-прикладного искусства.

Долгосрочные: развитый творческий потенциал ребенка, познавательные процессы (восприятие, внимание, память, образно-логическое мышление, пространственное воображение), процессы саморегуляции, гармоничное психоэмоциональное состояние, развитие мелкой моторики рук, развитие фантазии, наглядно-образного мышления, словесно-логического мышления, творческого мышления, побуждение детей к активным действиям и концентрации внимания, проявление эмпатии, дифференциация, автоматизация звуков, проговаривание сложных слов, совершенствование навыков и умений практического общения, используя вербальные и невербальные средства, развитие художественно-творческой активности.

Литература

1. Гуричева Е.А. Космос [Текст] : [энциклопедия : для дошкольного возраста : 0+] – Москва : РОСМЭН, 2013. – 31 с.
2. Денн Бен. Космос / Бен Денн и Эйлин О' Брайен ; Пер. с англ. Елены Дорониной ; Науч. ред. Наталья Шафрановская. – М. : РОСМЭН, 2003 (ГУПП Дет. кн.). – 48 с.
3. Комарова. Т.С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов.
4. Комарова Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада. Конспекты занятий.
5. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозайка-Синтез, 2010. – 304 с.

Рычкова Анна Вячеславовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.
Научный руководитель: Трофимова Е. Д., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Аннотация: в статье проанализирован процесс адаптации – как активного приспособления индивида к условиям образовательной среды, включение личности во взаимодействие с социальной средой. Адаптации младшего школьника к образовательной среде может способствовать музыкальная деятельность в различных её видах, игра на инструментах, пение, интонирование, восприятие музыки.

Ключевые слова: адаптация, психологическое сопровождение адаптационного периода, первоклассники, музыкотерапия.

Особенностью младшего школьного возраста является поступление ребёнка в школу. Это событие является одним из самых волнительных и ответственных в жизни ребёнка, оно несёт с собой серьезные испытания возможностям человека. Школьники погружаются в образовательный процесс и процесс коммуникации с учителями и сверстниками, что в будущем им поможет проще социализироваться и жить в современном обществе.

От того, насколько ученик погрузится в систему требований, норм и социальных отношений школы, приспособится к новым условиям, режиму, а также новым видам деятельности зависит его дальнейшее отношение к учебной деятельности, а также общение с учителями и одноклассниками.

Явной проблемой школьной среды является то, что учеников погружают в сферу школьной жизни и тут они сами должны проявить активность и желание в установке отношений с обществом. Но не все дети могут адаптироваться и социализироваться в обществе сами в таком случае у ребёнка формируются различные страхи, тревога, конфликты с коллективом. Всё это, в будущем, если не обращать внимания и не работать с этим, может перерасти в различные отклонения в психическом здоровье человека, его самооценке и социализации в обществе.

Главной задачей и основной проблемой современных школ, является, процесс адаптации младшего школьника к образовательной среде, он должен проходить быстро и безболезненно, осуществлен ребенком без серьезных потрясений, ухудшения самочувствия, снижения самооценки.

В ФГОС НОО Требования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования сказано: «Интегративным результатом реализации указанных требований должно быть создание комфортной развивающей образовательной среды: гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся» [7].

«Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире» [7].

Проблемой адаптации детей к школе занимались такие учёные как Ш.А. Амонашвили, Н.Г. Лусканова, Л.С. Выготский, А.В. Кузнецова, Б.Д. Карвасарский, Н.В. Пилипко, И.В. Рахновская.

Изначально термин «адаптация» был определён в биологически дисциплинах. В направлении физиологии адаптация - это реакция приспособления органов чувств на воздействие раздражителей. В биологии термин адаптация говорит о приспособлении строения функций органов к условиям существования организма.

Актуальной проблема приспособления стала и в концепциях психологии, они направлены на анализ взаимоотношения индивида с окружающей средой.

Социально-психологическая адаптация раскрывает приспособление личности к новому социуму, нормам поведения и взаимоотношений в новом коллективе.

Педагогический и психолого-педагогический подход определяет процесс адаптации как связанный с включением субъекта в новую учебно-воспитательную ситуацию и служит показателем успешности обучения.

В ряде исследований социальная адаптация рассматривается в соотношении с ведущей деятельностью личности и способностью личности решать проблемную ситуацию.

А. Налчаджян определяет социальную адаптацию как состояние взаимоотношений личности и группы, при котором личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободно выражает свои творческие способности [5, с. 156].

Социально-психологическая адаптация является неотъемлемой частью функционирования общества как единой социальной системы, она предполагает приобретение личностью статуса и места в социальной структуре общества, что является социализацией.

Исследователь Л.В. Ключникова под видом социально-психологической адаптации понимает процесс включения личности во взаимодействие с социальной средой, предполагающий ориентировку в ней, осознание проблем, возникающих в ходе этого взаимодействия, и нахождение путей их разрешения, выбор наиболее адекватной для нее деятельности в данных условиях с целью достижения соответствия между собой и социальной средой [3, с. 234].

Адаптацией младшего школьника это комплекс мер направленных на ребёнка с целью быстрого и не травмирующего вхождения ребёнка в образовательный процесс, новое помещение, коллектив, принятие правил поведения, усвоение режима, привыкание к новой системе оценивания.

Анализ психолого-педагогической литературы, показал, что успешной адаптации в школе и полноценному личностному развитию первоклассника способствуют положительные психологические и физические состояния, включенность в образовательную и вне учебную деятельность, успешная самореализация и позитивные межличностные отношения, всё это является психологическим, интеллектуальным и физическим комфортом школьников.

Согласно ФГОС НОО требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования является ориентация на представление о роли музыки в жизни человека и её роли в духовно-нравственном развитии человека, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности, умение воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению.

В начальной школе в число предпочитаемым учебных предметов, у первоклассников, является «Музыка».

Музыка как доставляющее ребёнку приятные ощущения, через разнообразные виды деятельности: пение, игра на инструментах, прослушивание композиций, позволяет первокласснику самореализовать себя через этот вид деятельности, что приводит к переживанию приятных эмоций.

По мнению ряда учёных: А.В. Кузнецовой, Н.В. Пилипко, И.В. Рахновская, уроки музыки и дополнительные музыкальные занятия при активной адаптационной работе ведущих их преподавателей могут способствовать устранению негативных психоэмоциональных состояний детей, в том числе чувства тревоги и страха, чувства недоверия к учителю, а также негативного отношения к контактам со сверстниками. В процессе освоения этих предметов учащиеся активно включаются в различные виды художественной деятельности: пение, игру на элементарных детских музыкальных инструментах, пластическое интонирование, восприятие музыки, которые способствуют успешной адаптации детей к школьному обучению [4, с. 122]

Важным является то, что во время занятия, детям стоит дать свободу в своих действиях и выборе того, чем они хотят заняться на данном занятии. Нужно побудить их желание раскрыть своё эмоциональное состояние и мироощущение через призму музыки, благодаря таким действиям дети будут создавать музыкальные картины, начнут открываться друг другу, сбросят эмоциональное напряжение и получат хорошее настроение, научатся переживать эмоции через музыку.

При организации социально-психологической адаптации первоклассников могут быть задействованы следующие приемы и формы работы:

1. Межличностные контакты. Они предполагают знакомство друг с другом через музыку, каждый ребёнок выберет себе инструмент, который может раскрыть его характер или настроение и озвучит его.

2. Рассказ о себе. «Раскрыть» каждого ребенка, показать одноклассникам его достоинства, с помощью инструментов или любого другого приспособления сочинить мелодию, историю о себе.

3. Вхождение в коллектив. Взаимодействие с помощью музыки, дети могут танцевать вместе или сыграть какую-либо мелодию.

4. Общее дело. Ничто так не сплачивает коллектив, как общие дела: создать звуковой оркестр, спеть песню в хоре.

В большинстве случаев в школьной среде от детей требуют строго выполнения задания и дисциплины, что не даёт детям само выразиться, ярко выразить свои эмоции и общаться друг с другом. Для решения данной проблемы существуют особые, как в учебном процессе, небольшие музыкальные игры, музыкальные вставки во время урока, так и во вне учебном процессе, методы взаимодействия с ребёнком – музыкотерапия.

Влияние музыки на человека замечали ещё наши предки, античные философы Пифагор, Аристотель, Платон – они полагали, что музыка может восстанавливать нарушенную болезнями первоначальную гармонию души, а так же положительное воздействие на человека музыки исторически

доказывается в древних трудах врачей Китая и Индии, в исследованиях И.М. Догеля, И. Р. Торханова, В. М. Бехтерева.

Термин «музыкотерапия» имеет греко-латинское происхождение и в переводе означает «лечение музыкой».

Б.Д Карвасарский дает определение «музыкотерапии»: психотерапевтический метод, использующий музыку в качестве лечебного средства. Направлена на профилактику, оздоровление и коррекцию различных психосоматических, психоэмоциональных, поведенческих отклонений, на коррекцию личностного развития, на реабилитацию личности средствами музыкального искусства [2, с. 553].

Методики музыкотерапии предусматривают целостное и изолированное использование музыки в качестве основного фактора воздействия, так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов [6, с. 54].

Одним из действенных приёмов музыкотерапии является вокалотерапия.

Вокалотерапия - это метод музыкотерапии, который базируется на пении и включает в себя упражнения, повышающие адаптационные и интеллектуально-эстетические способности человека.

В трудах учёных Ю.Н. Бычков, Л.Д. Назарова, В. Рюмин при описании упражнений, используемых в русле вокалотерапевтических занятий, подчеркивают положительное влияние на формирование коммуникативных навыков у посещающих данные занятия учеников.

Л.Д. Назарова отмечает, что после занятий у посещающих их учеников агрессивность по отношению к другому человеку, их стеснительность, а также замкнутость постепенно угасают. Коллективные формы вокалотерапии способствуют вовлечению людей в общий коллективный творческий процесс, который базируется на взаимодействии всех его участников, поющий имеет поддержку другого человека, он может поддержать его интонацией, взглядом, движением корпуса, жестом. Это взаимодействие способствует налаживанию устойчивых контактов между поющими людьми, при этом устраняются их отрицательные отношения друг к другу [6, с. 53].

Музыкотерапия используется в коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях и др.

В процессе музыкальной терапии проявляется творческая деятельность ребёнка, она обусловлена различными стремлениями и побуждениями: выразить свои чувства и переживания, понять свои переживания, интерес и желание исследовать окружающий мир, вступить в коммуникацию.

В музыкотерапии существуют две формы работы:

– Пассивная форма представляет собой прослушивание музыкальных произведений;

– Активная форма даёт ребёнку право активно принимать участие в процессе музыкального творчества (пение, игра на инструментах).

Занятия помогут быть структурированными и неструктурированными.

Структурированные занятия предполагают определённую тему и подбор материалы. По окончании занятий проходит обсуждение темы и подведение итогов. Неструктурированные занятия заключаются в том, что учащиеся выбирают тему, технику исполнения, музыкальные инструменты.

Музыкотерапия одно из средств, способствующих эффективной социально-психологической адаптации младшего школьника. Она выполняет функции: создания положительного эмоционального настроя; развитие коммуникативных навыков, развитие чувства контроля, снижение негативного эмоционального состояния и его проявления, обеспечивает процесс включения личности школьника во взаимодействие с новой для него социальной средой, предполагающей ориентировку в ней, осознание проблем, возникающих в ходе этого взаимодействия, и нахождение путей их разрешения, выбор наиболее адекватной для нее деятельности в данных условиях с целью достижения соответствия между собой и социальной средой.

На наш взгляд, адаптации младшего школьника к образовательной среде может способствовать музыкальная деятельность в различных её видах, игра на инструментах, пение, интонирование, восприятие музыки, которые непосредственно используются на уроках музыки, дополнительных музыкальных занятиях, музыкотерапии. Всё это способствует самовыражению ребёнка, умению понимать и контролировать свои чувства, взаимодействию с окружающими и снятию напряжения, благодаря чему адаптация ребёнка к новому коллективу и новой среде становится для ученика более быстрой и безболезненной.

Литература

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – 78 с.
2. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. Учебник для вузов.-4-е изд. – СПб., 2004. – 553 с.
3. Ключникова Л.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации переселенцев и межгруппового восприятия в новых социальных условиях // Современная психология: состояние и перспективы исследования. – М., 2002.
4. Кузнецова, А. В. Взаимосвязь школьной адаптации и творческого мышления младших школьников: автореф. дис. . канд. психол. наук / А. В. Кузнецова. – Сургут, 2005. – 122 с.
5. Налчаджан А.А. Социально-психическая адаптация личности: (Формирование, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988. – 156 с.

6. Музыкальная деятельность как средство адаптации первоклассников к школьным условиям: монография /О.Н. Новикова [и др.] под ред. М.Ю. Самакаевой. – Екатеринбург, 2008.

7. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://минобрнауки.рф/>

Рычкова Анна Вячеславовна
Чекмарёва Екатерина Павловна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Соколова А.В., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация: В статье анализируются проблемы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения. Портфолио рассматривается как одно из средств профессионального самоопределения младшего школьника, которое помогает проследить изменения интересов к миру профессий; целям и потребностям.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, портфолио, младший школьник.

Проблема профессиональной ориентации и профессионального самоопределения в настоящее время приобрели особую актуальность в связи с тем, что современное общество требует квалифицированных специалистов, которые осознанно подходят к выбору своей профессии.

В наше время профессиональная ориентация в основном проводится в старших классах, что заставляет человека в короткие отрезки времени выбрать профессию, которая будет сопровождать его на жизненном пути, но не редко такие случаи приводят к тому, что человек выбирает профессию, которая не является для него самой благоприятной в плане того что человек не получает от своего места работы положительных эмоций, не само выражается или вообще его деятельность ему не интересна.

Основными трудностями в выборе профессии мы считаем следующие:

– противоречия между жизненными установками человека и общественными потребностями;

– расхождение профессиональных планов с индивидуальными возможностями человека и особенностями его личности;

– противоречия между недостаточной просвещенностью старшеклассников о мире профессий и требованием самостоятельности и сознательности профессионального самоопределения.

Проблему профессиональной ориентации затрагивают в основных документах Российской Федерации:

В соответствии с Постановления и распоряжения Правительства Российской Федерации:

Концепция действий на рынке труда на 2008 - 2010 годы. (Распоряжение Правительства РФ от 15 августа 2008 г. N 1193-р) которая указывает:

– Профессиональная ориентация актуальна и является частью государственной политики,

– Профориентация является частью государственной политики в области регулирования рынка труда.

Согласно ФГОС НОО метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: «получение первоначальных представлений о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества; о мире профессий и важности правильного выбора профессии».

Изучением данного вопроса занимались такие психологи как: Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Е.И. Головаха, Г.В. Резапкина и др. Методологические основы психологического подхода к проблемам самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном.

Поэтому мы считаем, что профессиональную ориентацию стоит осуществлять со ступени начального образования.

Профессиональная ориентация в младшем школьном возрасте имеет три цели:

Учебная – создание условий для формирования конкретно-наглядных представлений о существенных сторонах профессии;

Развивающая – развитие запоминания, произвольного внимания, развитие познавательных способностей учащихся на основе создания максимально разнообразных впечатлений о мире профессий;

Воспитательная – осознание учащимися ценности и важности профессии в современном мире, совместное обсуждение и осмысление важности воспитания в себе определённых человеческих качеств, для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

Задачи профессионального самоопределения для младших школьников:

– познакомить с разнообразием видов профессий

– дать общие сведения о трудовой деятельности;

– рассказать о правилах поведения в процессе трудовой деятельности;

– сформировать мотивацию и интерес к трудовой и учебной деятельности,

– сформировать стремление к коллективному общественно-полезному труду;

– воспитывать трудолюбие, старательность, аккуратность, настойчивость в доведении дела до конца, бережное отношение к результатам труда.

Одним из продуктивных средств профессионального самоопределения младшего школьника, на наш взгляд, может стать портфолио.

К. Варвус описывает портфолио как «систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых учителем и учащимся для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых» [2, с. 39].

Ещё одно определение предложено Д. Майером: «Портфолио – это целенаправленная коллекция работ учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс, достижения в одной или более областях. Коллекция должна вовлекать учащегося в отбор его содержания, определения критериев его отбора; должна содержать критерии для оценивания портфолио и свидетельства о рефлексии учащегося» [3, с. 67].

М. Фрай определял портфолио как «своеобразную выставку работ учащихся, задачей которой являлось отслеживание его личностного роста» [1, с. 45].

Цель портфолио: сформировать представление о мире профессий, обучить детей младшего школьного возраста организации своей деятельности и умению осуществлять адекватную самооценку собственной деятельности.

Задачи портфолио:

– создание мотивации к образовательному процессу, в том числе мотивации достижения успеха;

– развитие рефлексивной культуры младших школьников, их оценочной (самооценочной) деятельности;

– развитие умения систематизировать, анализировать собранный материал, презентовать субъективный опыт;

– совершенствование системы оценивания достижений младших школьников в условиях реализации компетентного подхода.

Функции портфолио:

– Информационная – сообщение о состоянии образовательных достижений конкретного ученика за определенный период обучения.

– обобщающее аналитическая – анализ уровня учебно-познавательной деятельности младшего школьника на уроках, его способности прогнозировать и проектировать собственную деятельность;

– развивающая – развитие рефлексивной культуры младшего школьника, совершенствование системы оценивания в условиях обучения;

– активизирующая – активизация усилий всех субъектов образовательного процесса на его совершенствование в рамках формирования ключевых компетенции обучающегося;

– воспитательная – формирование индивидуальности каждого обучающегося, его сознательной дисциплины, развитие его культуры.

Структура портфолио не содержит жёстких рамок, так как это индивидуальная работа каждого ученика в которой проявляется его творческая направленность.

В основе профессионального успеха, удовлетворённости работой лежат три компонента — желание человека заниматься выбранным делом «Хочу», его способность выполнять данную работу «Могу» и востребованность этого вида деятельности на рынке труда «Надо».

Можно выделить основные компоненты, которых стоит придерживаться при составлении портфолио:

Титульный лист (ФИО, контактная информация).

Раздел 1. «О себе» Автобиография (мои увлечения, интересы, кем я хочу стать, кем работают мои родители, мои друзья и вообще любая информация интересная и важная для ребёнка). Этот раздел можно отнести к понятию «Хочу», в нём ребёнок описывает свои интересы к какому-либо виду работ.

Раздел 2. «Образовательные цели» Образовательные планы на год, сведения о занятости в кружках. Данный раздел можно отнести к компоненту «Надо», в нём ребёнок планирует, чем он будет заниматься, чего собирается достичь, ставит себе цели.

Раздел 3. «Социальная практика» Сведения о поручениях (все виды социальной практики: проекты, помощь нуждающимся, субботники и т. д.). Данный раздел относится к понятию «Надо», ребёнок выполняет различные поручения и задания.

Раздел 4. «Мои достижения» Творческие работы, грамоты, сведения об участии в олимпиадах, спортивных мероприятиях. Данный раздел относится к компоненту «Могу», в нём ребёнок показывает, каких успехов достиг.

Раздел 5. «Мои впечатления» сведения о посещении театра, выставки, музея, экскурсии.

Раздел 7. «Рабочие материалы» Задания (письменные работы). Данный раздел относится к понятию «Надо», во время профориентационной работы ребёнок получает различные задания, которые он должен выполнить.

Раздел 8. «Пожелания и рекомендации» (учителей, родителей и педагогов дополнительного образования).

Необходимо выделить несколько рекомендаций по составлению портфолио:

1. Привлечь родителей к созданию портфолио, это дает осознанное понимание родителей о важности выбора профессии ребенка.

2. Фиксировать успехи ребенка, что помогает ребенку почувствовать себя в ситуации успеха.

Через портфолио ребёнок учится оценивать свои возможности, ставит перед собой цели, самоорганизуется, он с ответственностью начинает относиться к своим интересам и достижениям, анализирует свои действия и делает выводы. Портфолио ученика, как одно из средств профессионального самоопределения помогает проследить изменения интересов к миру профессий; целям и потребностям, что в будущем поможет ребёнку идти и работать именно в том направлении, в котором он больше раскроет свои возможности и сможет реализоваться, а в дальнейшем подберёт ту профессию, которая будет ему интересна.

Литература

1. Баранов С.П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1987. – С. 34.
2. Варвус, К. Модель «портфолио» выпускника основной школы / К. Варвус // Управление школой. – 2004. – № 31. – С. 38–47.
3. Ксензова Л.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М.: 2000. – С. 67.
4. Новикова Т.Г. Нужен ли портфолио российскому школьнику? // Методист. – 2004. – № 5. – С. 56–59.

Сафонова Светлана Сергеевна, старший воспитатель,
Загидуллина Ольга Николаевна, воспитатель,
ООО АВСПАНТЕРА, структурное подразделение детский сад «Лигренок»,
г. Нижний Тагил

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НЕПОСРЕДСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье анализируются возможности информационно-образовательных технологий, облегчающих усвоение учебного материала, предоставляющих новые возможности для развития творческих способностей детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: информационно-образовательные технологии, непосредственно-образовательная деятельность, младший дошкольный возраст.

В настоящее время система дошкольного образования находится в поиске новых подходов к организации образовательной деятельности детей. Новые стандарты дошкольного образования определили условия к качеству образовательной деятельности, и одним из этих условий является использование интерактивных технологий в образовательной деятельности.

Актуальность проблемы заключается в том, что современные дети подрастают в среде, насыщенной мобильными технологиями. В нашу жизнь устойчиво вошли такие технологии, которые кардинальным способом улучшают и процессы производства, и процессы потребления информации. Использование мобильных технологий позволяет быть в курсе всех событий в мире, прилагая для этого минимум усилий. Что же такое мобильные технологии? Мобильные технологии – это такие технологии, которые позволяют своим владельцам быть мобильными: иметь возможность к передвижению и использованию данных технологий. Мобильные устройства (ноутбуки, смартфоны, планшеты), мобильные приложения, мобильные веб-сайты и т. п. – всё это и есть мобильные технологии. Ребёнка XXI века невозможно представить без электронных гаджетов и интернета. Смартфон, планшет, ноутбук - неиссякаемый источник удовольствия для детей и предмет беспокойства родителей. При этом, современные гаджеты значительно упростили жизнь взрослых, так как теперь им не нужно постоянно заниматься ребенком. Достаточно усадить ребенка за планшет и можно спокойно заниматься своими делами. Гаджеты стали неотъемлемой частью всех сфер нашей деятельности.

Ребенок, которому не хватает внимания, может полностью погрузиться в виртуальный мир. В интернете полно захватывающих игр, друзей и недругов. Здесь каждый может почувствовать себя нужным и даже важным. Гаджеты являются частью повседневной жизни ребенка и задача современного педагога – создать условия для формирования информационной культуры ребенка, научить его использовать электронные технологии для развивающей и продуктивной деятельности.

Требования государственного стандарта для развивающей предметно-пространственной среды детского сада включает элементы электронной среды как одно из условий современного стандарта качества образования. Данное направление развития образовательной отрасли, как подчеркивается в государственных документах, признается важнейшим национальным приоритетом.

Электронные носители в сочетании с познавательными программами в настоящее время можно назвать универсальными средствами обучения. Использование электронных ресурсов способствует реализации основных принципов стандарта: поддержка инициативы детей в различных видах деятельности и построение образовательной деятельности на основе индивидуальных способностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится субъектом образования. Внедрение новых подходов в обучении должно способствовать не замене традиционных методов, а расширению их возможностей.

Таким образом, актуальность проблемы определило тему педагогического проекта в условиях группы детского сада «Лигрёнок», а именно: «Использование мобильных приложений для организации дидактической игры в непосредственно образовательной деятельности детей младшего дошкольного возраста».

Как все мы знаем, лучше всего знания усваиваются в игровой форме. Сегодня есть масса мобильных приложений, помогающих познавать мир, учить буквы, иностранные языки, ноты, подтягивать оценки по школьным предметам. Словом, планшетный компьютер становится универсальным учебным пособием. Простота и удобство использования делают планшеты доступными даже для самых маленьких детей. Они облегчают для ребенка выполнение различных функциональных действий (передвижение, выбор, рисование и т. п.). Новизна этих технических средств дополнительно мотивирует детей к занятиям.

Они могут выполнять различные интерактивные задания, конструировать, рисовать. У детей тренируется память; причем, разные ее виды: образная и логическая, произвольная и произвольная, развивается смекалка и острота мышления. Все это облачено в увлекательную форму. А педагогу планшет позволяет мобильно перемещаться по всей групповой комнате, по учебному кабинету и даже на улице, оперативны эти устройства в любой аудитории, в любой момент занятия. Данная технология относится к технологии мобильного обучения. При этом педагог должен учитывать гигиенические нормы использования электронных устройств для деятельности дошкольников не более 5–10 минут в день 2–3 раза в неделю.

В рамках реализации педагогического проекта наши педагоги используют мобильное дидактическое приложение Explain Everything для организации непосредственно-образовательной деятельности с детьми младшего дошкольного возраста. Explain Everything – программа с набором инструментов, которые позволяют педагогу создать дидактическое упражнение разного уровня сложности. Она отлично оптимизирована, имеет простой и понятный интерфейс, на котором вы сможете комментировать, анимировать, создавать слайды, рисовать в любой цвет, добавлять фигуры, добавлять текст, вращать, перемещать, масштабировать, копировать, вставить фотографию или картинку, заблокировать любой объект, делать импорт и экспорт практически в любом месте.

С помощью данного приложения воспитатель создает дидактические игры – разновидность игр с правилами, специально разрабатываемые педагогами в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Программное содержание педагогического проекта:

- развитие познавательной активности детей;
- развитие элементарных математических представлений, навыков конструирования объектов цифровых сред;
- активизация речевой деятельности детей с использованием электронных ресурсов;
- развитие навыков действий с цифровыми инструментами и объектами мобильных приложений;
- расширить знания детей об окружающем мире с использованием элементов технологий дополненной реальности.

Этапы реализации проекта:

Во-первых, мы анализируем содержание разделов образовательной программы и производим отбор мультимедийного обеспечения. Создаем необходимые дидактические и методические материалы (информационный банк) для проведения развивающих занятий.

Во-вторых, апробируем механизмы использования информационно-образовательных технологий в непосредственно-образовательной деятельности с дошкольниками. Продолжаем формирование базы дидактических материалов, видеотеки, необходимых для непосредственно-образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста.

В-третьих, анализируем результаты и определяем перспективы в работе с детьми на следующий учебный год.

Уже имеющийся опыт показал, что работа с применением таких технологий, демонстрация материалов в образовательном процессе улучшают восприятие материала воспитанниками. Применение информационных образовательных технологий на игровых занятиях не только облегчает усвоение учебного материала, но и предоставляет новые возможности для развития творческих способностей детей. Родители признают, что интерактивный подход помогает принимать активное участие в занятии.

Мы выделяем следующие ключевые преимущества использования этого образовательного мобильного приложения в деятельности воспитателя:

- легкость и простота в использовании инструментов для создания своих дидактических материалов,
- интерактивность цифровой среды, в которой ребенок может взаимодействовать с дидактическими объектами,
- прием «видеозапись» позволяет создать учебный ролик, где озвучивание и действия с предметами делает сам ребенок. Этот материал можно просмотреть вместе с ребенком, он может услышать свой голос, что вызывает у малыша живой интерес и яркие эмоции.
- малыш учиться делать элементарные действия с инструментами, которые в дальнейшем перейдут в более сложные учебные задачи, таким образом, появляются первые предпосылки цифровой грамотности.

Литература

1. Веракса Н.Е. Проблемы дошкольного образования // Дошкольное образование. – 2010. – №4.
2. Использование планшетных технологий в образовательном процессе// Курс. – URL: <http://moodle.ligrenok.ru/course/view.php?id=3/> (дата обращения 11.04.2016)
3. Актуальные проблемы доступности дошкольного образования и пути их решения// Консультация. – URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2015/05/16/aktualnye-problemy-dostupnosti-doshkolnogo-obrazovaniya-i-puti/> (дата обращения 12.04.2016)
4. Компьютеры и гаджеты: плюсы и минусы использования детьми// Блог. – URL: <https://blog.repetit.ru/2015/03/20/komputeri-i-gadzheti-plusi-i-minusi-ispolzovania-detmi/> (дата обращения 08.04.2016)
5. Офисные программы. – URL: <http://4pda.ru/forum/index.php?showtopic=608654/> (дата обращения 08.04.2016)
6. Проблема взаимодействия детей с современными гаджетами. Мультиурок. – URL: <http://multiurok.ru/shilkova/files/probliema-vzaimodieistviia-dietiei-s-sovriemiennymi-ghadzhietami.html/> (дата обращения 11.04.2016)

Стародворских Татьяна Павловна

МБДОУ д/с № 20 компенсирующего вида г. Красноуральск, воспитатель

СОЗДАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Статья посвящена мультипликации или анимации – направлению современного искусства, который обладает чрезвычайно высоким потенциалом познавательного, художественно-эстетического, нравственно-эмоционального воздействия на детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: мультипликация, анимация, создание мультфильмов, дети старшего дошкольного возраста.

Проблема развития детей старшего дошкольного возраста — одна из важнейших проблем современной педагогики. Основная задача педагогов заключается в том, чтобы поддерживать и стимулировать их любознательность, познавательную и творческую активность, побуждать интерес к разным сферам действительности, удовлетворять потребность в познании, самовыражении, творческой конструктивной деятельности.

В настоящее время одним из факторов, которые оказывают влияние на становление личности дошкольника, его познавательную и речевую активность является развитие информационно-коммуникационных технологий. Большую

роль в развитии ребенка-дошкольника играют мультфильмы. Как показал опрос детей старшего дошкольного возраста, 100% детей –любят смотреть мультфильмы, а 75% – хотели бы сами научиться создавать мультфильмы.

Мультипликация или анимация – это вид современного искусства, который обладает чрезвычайно высоким потенциалом познавательного, художественно-эстетического, нравственно-эмоционального воздействия на детей старшего дошкольного возраста, а также широкими образовательно-воспитательными возможностями.

Анимация – технология, позволяющая при помощи неодушевленных неподвижных объектов создавать иллюзию движения; наиболее популярная форма – мультипликация, представляющая собой серию рисованных изображений. Мультипликация представляет собой сложный процесс, построенный на объединении нескольких видов искусств, является сложным процессом воздействия на личность ребенка, с особой силой воздействует на его воображение. При грамотном педагогическом подходе, интерес ребенка к мультфильмам, стремление к созданию собственного мультипликационного продукта можно использовать в качестве средства развития познавательной, творческой, речевой активности детей дошкольного возраста.

Кроме того, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, который предписывает развитие дошкольника в пяти образовательных областях, данная деятельность позволяет решать задачи:

– **речевого развития** детей (знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, обогащение словаря; в ходе озвучивания мультфильма - развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха);

– **познавательного развития** (деятельность по созданию мультфильмов вызывает у дошкольников устойчивый интерес и способствует поддержанию познавательной мотивации, обеспечивает решение дошкольниками проблемно-поисковых ситуаций, способствует формированию у старших дошкольников произвольного внимания, развитию слуховой и зрительной памяти, развитию воображения и мышления дошкольников);

– **художественно-эстетического развития** (восприятие художественных произведений, стимулирование сопереживания персонажам произведений, самостоятельная художественная и конструктивная деятельность детей в процессе изготовления персонажей и декораций мультфильма);

– **социально-коммуникативного** развития (развитие общения и взаимодействия дошкольника со взрослым и сверстниками, становление самостоятельности и саморегуляции в процессе работы над созданием общего

продукта – мультфильма, развитие готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование позитивных установок к труду и творчеству);

– **физического развитие** (развитие мелкой моторики рук)

В рамках деятельности по созданию мультфильмов естественным образом интегрируются различные виды детской деятельности: игровая, познавательно-исследовательская, коммуникативная, продуктивная.

Создание анимационного фильма предполагает наличие следующих этапов:

1. Определение общей идеи мультфильма.
2. Написание сценария мультфильма или знакомство с готовым художественным произведением.
3. Изготовление героев и декораций для всех сцен фильма.
4. Покадровая съёмка мультфильма.
5. Соединение кадров в фильм при помощи компьютерной программы.
6. Озвучивание фильма.
7. Совместный просмотр.

Организация данной деятельности имеет следующие особенности.

Особенность организации рабочего пространства для создания мультфильма предполагает специально оборудованное место в группе, либо отдельное помещение, оснащенное необходимыми для детского творчества материалами.

Для создания мультфильма в технике «Перекладка» предусмотрены краски (гуашь, акварель, пальчиковые), цветные карандаши, восковые мелки, сангина, цветная бумага, цветной картон, ножницы, клей. Пластилин, глина, природные материалы (шишки, семена растений, гербарии, веточки, ракушки, камешки и т. д.), а также сюжетные игрушки предусмотрены для изготовления «Объемной анимации».

Сыпучие продукты (крупы, песок, кофейные зерна и др.) - для «сыпучей анимации», а также технологические карты рисования персонажей, картинный материал, схемы изготовления мультипликационных героев и декораций (животных, людей, растений, строений, транспорта и т.д.) из разнообразных материалов (природного, пластилина, бумаги и др.). Данные пособия могут использоваться в зависимости от поставленных педагогом образовательных целей деятельности по созданию мультфильма.

Из технических устройств обязательным условием является наличие фотоаппарата, компьютера с программой для создания мультфильмов, штатива и дополнительных источников света.

Постановка приоритетных целей и задач является основополагающим условием деятельности по созданию мультфильмов, определяющим направление работы педагога и детей, выбор художественного произведения, технику исполнения. Педагогические цели данной деятельности могут быть

направлены на социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое развитие дошкольников. После определения цели и задач мультипликационной деятельности с детьми, встает проблема выбора художественного произведения, соответствующего по содержанию поставленной цели. Произведение должно соответствовать следующим требованиям:

- простота и четкость ритма (если оно имеет стихотворную форму),
- небольшой объем,
- простота и ясность знакомых детям образов,
- отсутствие описательного и созерцательного моментов при ярко выраженной действенности.

Создание мультфильма предполагает комплексную организацию разнообразных видов детской деятельности (оговоренных в ФГОС ДО): восприятие художественной литературы, коммуникативной деятельности, познавательно-исследовательской деятельности и экспериментирования, продуктивной, изобразительной и конструкторской деятельности.

Организация наблюдения и экспериментирования в процессе создания мультфильма заключается в побуждении дошкольников к активному предварительному исследованию и изучению изображаемых объектов и явлений с целью правдоподобной их передачи.

Организация продуктивной деятельности дошкольников в процессе создания мультфильма заключается в совместной с педагогом работе над изготовлением персонажей, декораций из различных материалов. Выбор материала предоставляется детям.

Для создания мультфильмов традиционно используют несколько **техник**:

1. *Перекладка* – создание детьми плоских персонажей (нарисованных, вылепленных, вырезанных из бумаги и т.д.), плоского фона и декораций. Передвижение происходит путем перемещения объектов по фону.

2. *Сыпучая анимация* предполагает использование в работе сыпучих материалов (манка, сахар, гречка, горох, песок и др.), движение происходит с помощью рисования руками по сыпучему фону, находящемуся на прозрачной подсвеченной поверхности.

3. *Объемная анимация* - изготовление объемных персонажей и декораций, их перемещение в трехмерном пространстве. Дает возможность использования в работе природных материалов, сюжетных игрушек, поделок из бросового материала, пластилина, глины. Является наиболее трудоемкой и сложной в исполнении техникой создания мультфильма.

Организация деятельности по озвучиванию мультфильма заключается в распределении ролей между дошкольниками, (необходимым условием является участие в постановке каждого ребенка), разучивании текста

произведения, диалогов и монологов. Далее осуществляется звукозапись текста с использованием микрофона и компьютерной программы.

Организация съемки мультфильма предполагает выставление дошкольниками каждого кадра мультфильма, отражающих движение персонажей, их мимику, жесты и прочее. Педагог, используя штатив и неподвижные источники света, фотографирует каждый кадр, учитывая смену ракурсов, дальнего и ближнего и планов. Чем большее количество кадров отснято, тем плавнее и правдоподобнее будет мультфильм.

Монтаж мультфильма в компьютерной программе производит педагог: выставляет кадры в строгой последовательности, накладывает звукозапись текста, музыку, титры.

Заключительная часть деятельности по созданию мультфильма в условиях дошкольной образовательной организации предполагает **совместный просмотр** готового мультипликационного продукта группой старших дошкольников, высказывание впечатлений от совместной работы, выражения собственного мнения, оценивание результатов творческой деятельности и приобретенных в процессе нее знаний. Также возможно приглашение на презентацию мультфильма родителей.

Организованная деятельность по созданию мультфильмов старшими дошкольниками позволяет решать образовательные задачи, формировать навыки работы в коллективе, сотрудничества и взаимопомощи, развивать творческие способности старших дошкольников, активизировать познавательные процессы и предполагает комплексную организацию разнообразных видов детской деятельности.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что деятельность по созданию мультфильмов может выступать эффективным средством комплексного развития детей старшего дошкольного возраста, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования.

Литература

1. Анофриков П. Принципы организации детской мультстудии // Искусство в школе. – 2009. – № 6.
2. Больгерт Н., Больгерт С. Мультстудия Пластилин. – М., 2012. – 66 с.
3. Зубкова С.А., Степанова С.В. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 5. – С. 54–59.
4. Ишкова Е.И. Механизмы влияния мультипликационных фильмов на социально-личностное развитие детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 8. – С. 20 – 23.
5. Красный Ю.Е. Мультфильм руками детей. – М., 2007. – 175 с.

6. Милборн А. Я рисую мультфильм. – М., 2006. – 64 с.
7. Некрасова О.Н. Рисовать – значит познавать. // Обруч. – 1997. – № 5.
8. Тимофеева Л. Л. Мультфильм своими руками // Воспитатель. – 2009. – № 10. – С. 25–28.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2013. – 29 с.

Суслова Юлиана Германовна

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
факультет педагогики и методики начального образования
Научный руководитель: Худякова М.А., к.п.н., доцент кафедры естественно-математического образования в начальной школе

УРОК-ИССЛЕДОВАНИЕ ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД

Аннотация статьи: В статье проанализированы возможности организации урока-исследования по математике в начальной школе, отмечается, что систематическое включение уроков-исследований при обучении младших школьников математике, будет способствовать формированию у них познавательных УУД.

Ключевые слова: организация уроков-исследований, математика, познавательные УУД.

ФГОС предъявляет требования к выпускникам начальной школы, а значит, и к учителям, и к формам организации учебного процесса. Эти требования связаны с формированием у младших школьников познавательных УУД, а именно нахождением, выделением, поиском информации и использованием её для получения нового знания, с последующим применением этого знания на практике не только в учебных, но и в жизненных ситуациях.

Организация уроков-исследований помогает учителю приблизиться к выполнению требований ФГОС. В методической литературе встречаются разработанные уроки-исследования по русскому языку, литературному чтению для начальной школы (например, пособие «Урок-исследование в начальной школе. Русский язык. Литературное чтение» авторы Шумакова Н.Б. и др.). Вместе с тем отмечаем отсутствие, подобных разработок по математике. В этой связи была определена цель – разработать уроки-исследования по математике для младших школьников с учетом особенностей организации и проведения таких уроков и требований к ним.

Проанализировав литературу, а в частности учебно-методическое пособие «Методика исследовательского обучения младших школьников»

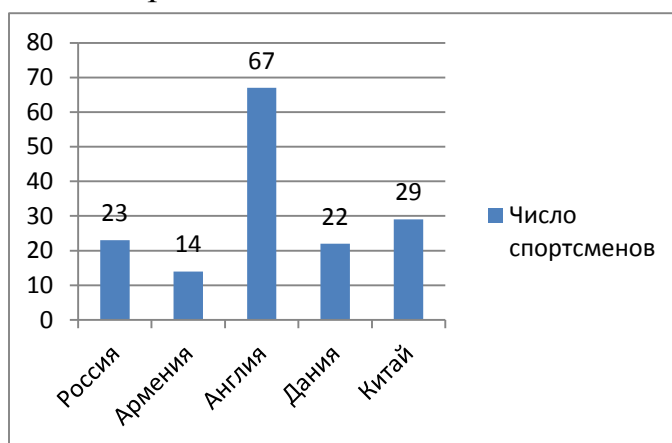
А.И. Савенкова, выяснили, что автор рекомендует не проводить сразу уроки-исследования, т.к. обучающиеся могут не справиться с такой формой подачи информации. Первоначально необходимо младших школьников научить выполнять исследовательские задания [1, с. 10-11]. В основе этих заданий лежат познавательные (общеучебные) универсальные действия такие, как поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, что составляет ядро исследовательских умений. Отметим, что исследовательские задания являются пропедевтическим этапом к проведению уроков-исследований.

Приведем примеры таких заданий.

Задание 1. Ученикам дан текст: «Тигры лучше прыгают в длину, чем в высоту. Прежде чем напасть на жертву, тигры долго высидживают в засаде, затем тихо подкрадываются к будущей добыче и делают резкий прыжок. Если пуме, чтобы преодолеть расстояние в 10 метров, необходимо совершить примерно 5 прыжков, то тигру достаточно одного прыжка». *Вопрос:* Сколько прыжков сделает тигр, если ему необходимо преодолеть расстояние в 20 метров? Сколько прыжков сделает пума, если ей необходимо преодолеть это же расстояние?

При ответе на вопрос обучающиеся должны найти нужную информацию в тексте, которая поможет им решить задачу.

Задание 2. Число спортсменов – участников по спортивным бальным танцам представлено в диаграмме.



Закончи предложения:

- А) Сколько участников приехало на соревнования из России и Англии. _____
- Б) На сколько спортсменов из Армении меньше спортсменов из Англии _____
- В) На сколько спортсменов из Англии больше чем из Китая _____

Эти задания можно использовать как на уроке, на внеклассных занятиях по математике, так же они могут являться базой для создания урока-исследования.

Урок-исследование – это деятельность обучающихся и учителя:

– связанная с решением обучающимися (при поддержке учителя) творческой, исследовательской задачи (пусть и с заранее известным решением, но неизвестным учащимся);

– предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования [2].

Цель урока-исследования:

– приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа получения новых знаний;

– развитие способностей учащихся к исследовательскому типу мышления;

– активизация личностной позиции учащегося в образовательном процессе [2].

Главный результат урока-исследования: интегральный творческий продукт (знания), устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования [2].

В связи с наличием двух основных разновидностей мыслительного процесса (индукции и дедукции) автор пособия «Урок-исследование в начальной школе» – Н.Б. Шумакова выделяет два варианта проведения урока-исследования – индуктивного и дедуктивного типа.

Основные этапы индуктивного и дедуктивного исследования одинаковые.

1. Мотивация (создание проблемной ситуации).
2. Исследование (может быть в мыслях группах).
3. Обмен информацией.
4. Организация информации.
5. Связывание информации.
6. Подведение итогов: рефлексия.
7. Постановка новых вопросов.
8. Применение.

Главная отличительная особенность видов уроков-исследований заключается в целях этих уроков. *Целью индуктивного исследования* является открытие связующего принципа, новой общей идеи, закономерности. *Целью дедуктивного исследования* является подтверждение (доказательство) проблемы или изучения форм её проявления в разных условиях, ситуациях, сферах [3, с. 10–25]. В связи с этим, одни и те же по названию этапы имеют в каждом случае свои функциональные особенности. Например, на уроке индуктивного типа, на этапе мотивации создается проблема, которая служит основой для формулирования проблемного вопроса, а на этапе связывания информации этот проблемный вопрос становится новым открытым знанием (принципом, идеей). На уроке дедуктивного типа, на этапе мотивации детям

предлагаются невыполнимые практические задания, которые предполагают выдвижение гипотезы, а затем на этапе связывания информации делается вывод о ложности или истинности гипотезы. Этапы «Постановка новых вопросов» и «Применение» являются дополнительными, которые могут меняться местами и даже выпадать в каких-то случаях.

Приведем пример урока-исследования.

2 класс

Тема: Введение меры длины - 1 метр.

Цель: 1) формирование представлений о метре как новой единице измерения длины;

2) формирование умений применять новую единицу длины (метр) при измерении длин объектов и решении практических задач.

1. Мотивация

Для создания проблемной ситуации на уроке можно предложить детям ленту длиной 1 метр.

– Саша, Коля и Петя – учащиеся 2 класса измеряли ленту и получили следующие результаты: 3 локтя, 2 шага, 1 маховая сажень (пример). У них между собой завязался спор: один утверждал, что способ измерять длину локтями, лучше, чем все остальные способы; другой говорил, что у него получилось не 3 локтя, а 2 и ещё немного осталось, а вообще лучше измерять все в шагах; третий же сказал, что он шагами измерять не будет, а будет маховой саженью.

– Что вы заметили в записи ответов? (при одинаковой длине ленты, результаты получились разными)

– Как нам разрешить спор ребят?

– А можно ли пользоваться всеми этими мерками?

– Удобно ли сразу всеми мерками пользоваться одновременно?

Выслушать учеников и сформулировать цель исследования: можно ли измерять длину данными мерками и выяснить, какой меркой необходимо пользоваться, чтобы получились у всех одинаковые результаты.

2. Исследование

Организуется работа в 5-6 группах. Каждой группе необходимо предоставить текст, в котором содержится информация о разных мерках длины (о старинных единицах измерения величин, а так же есть информация о метре), листы для записи фактов, как измерять данный отрезок, практическое задание.

Для организации работы ученикам можно предложить использовать инструкцию. Например:

1. Прочитать текст. Выделить о какой мерке для измерения длины идет речь в тексте.

2. Записать на отдельном листе, как использовать, измерять длину данной меркой.

3. Измерить новой меркой длину ленты. Записать результаты.
4. Сделать вывод, удобно ли измерять данной меркой длину ленты, которая в 2 или в 3 раза больше исходной
5. Подготовить выступление.

3. Обмен информацией

Дать возможность каждой группе рассказать о проделанной работе, продемонстрировать способ измерения и результаты. Попробовать представителю от каждой группы измерить ленту в той единице измерения длины, о которой они узнали от выступающей группы учеников.

4. Организация информации

Учитель фиксирует данные на доске в таблицу: Название мерки и результат измерения длины ленты.

5. Связывание информации

На этом этапе ученики вместе с учителем формулируют вывод о том, что измерять длину ленты необходимо при помощи метра. Т.к. если измерять в шагах и локтях результаты получаются разными, а при измерении метром, результат у всех получился одинаковым.

Исследование заключалось в нахождении эффективного способа измерения длины путем поиска и выделения информации из данного текста и фиксации найденной информации в бланках ответов.

В заключение отметим, что систематическое включение уроков-исследований при обучении младших школьников математике, на наш взгляд, будет способствовать формированию у них познавательных УУД, а именно таких как нахождение, выделение и поиск информации из данных источников.

Литература

1. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / Под ред. А.И. Савенкова. – Самара: «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2010. – 224 с.
2. Урок-исследование как составная часть формирования исследовательского типа мышления учащихся [Электронный ресурс]. – URL: http://chastysc.ucoz.ru/publ/urok_issledovanie/4-1-0-278
3. Шумакова, Н.Б., Авдеева Н.И., Климанова Е.В., Соловьева Н.Б. Урок-исследование в начальной школе./ Под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2014. – 168 с.

Трефилова Анастасия Владимировна
НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Ломаева М.В., к.п.н., доцент кафедры психологии и
педагогике дошкольного и начального образования

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье анализируются возможности игры – как средства развития воображения детей старшего дошкольного возраста,

Ключевые слова: воображение, игровая деятельность, игры на развитие воображения.

Воображение ребенка необходимо развивать с детства, и наиболее чувствительный, наиболее благополучный и подходящий период для такого развития — это дошкольный возраст.

Воображение это психический процесс создания образов, который связан с предвосхищением результата какой – либо деятельности. Воображение делает детскую жизнь интереснее, ярче, насыщенной, дает возможность ребенку проявить себя, создать что – то свое, что – то новое.

Игра - основной вид деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой развиваются духовные, физические силы ребенка, а также психические процессы: внимание, память, мышление, воображение. Игра является неотъемлемой частью свободной деятельности детей, их общения.

Игра также включена в педагогический процесс и используется в целях развития детей, в частности, для развития воображения [2].

В игре ребенок часто замещает реальные предметы не совсем реальными, а точнее воображаемыми. Он скачет верхом на палочке, и в этот момент он уже не просто малыш, он всадник или даже рыцарь, а палочка – лошадь, и сейчас он будет спасать принцессу или сражаться с недругами. Постепенно его воображение начинает опираться на предметы, совсем не похожие на замещаемые, например, дети 5–7 лет в качестве игрового материала часто используют природный (листья, шишки, палки, камешки и пр.).

Игры на развитие воображения связаны с использованием одних предметов в качестве других. Это действие стало основой методики Марии Монтессори. Дети могут играть с простыми кубиками, представляя, что это цыплята или чашки для кукол. В качестве машин они могут использовать деревянные блоки. В качестве денег в игрушечном магазине – листья или пуговицы. В паровоз они могут объединять шишки. Такие игры эффективно развивают воображение, заставляя детей смотреть на мир другими глазами, не важно, что все эти предметы не всегда бывают, похожи на настоящие игрушки.

Главное, что ребенок может представить предметы заместители – настоящими игрушками. Тем самым в процессе игровой деятельности с предметами заместителями, дети развивают свое воображение.

Исследование детского воображения советскими психологами показало, что и в игровой деятельности, и при восприятии сказок, и в изобразительной деятельности ярко обнаруживается своеобразный реализм ребенка. А.В. Запорожец, критикуя теорию символизма, указывал, что ребенок предпочитает зонтик готовой игрушечной лошади не потому, что он является символом, а потому, что на зонтике можно «ездить», а на игрушечной лошади нет, и что в этом проявляется истинный реализм дошкольника [4].

Даниил Борисович Эльконин в своем исследовании специально выяснил, в какой мере дошкольники в игре следуют логике реальной жизни и насколько они стойки в осуществлении этой реалистической тенденции. Так, дошкольникам при игре в обед предлагалось сначала «съесть» второе или третье, а потом первое блюдо. Это предложение вызвало бурный протест у детей дошкольного возраста на том основании, что «так не бывает» в реальной жизни. На основе это Даниил Борисович выдвинул предложение, что само возникновение образов фантазии вызывает столкновение реалистической идеи с ограниченными средствами ее воплощения – это и создает необходимость дополнить недостающие элементы ситуации образами воображения [5].

Характерной особенностью детского воображения является его яркость, его большая эмоциональность. Большое количество наблюдений показывает, что в своей игровой деятельности ребенок старшего дошкольного возраста воспроизводит те объекты и события, которые волнуют его воображение, эмоционально его захватывают. Например: интересный рассказ, спектакль, мультфильмы, события, взволновавшие ребенка, сейчас же находят отражение в его играх.

В игровой деятельности, как утверждает А.К. Бондаренко, умственная активность детей всегда связана с работой воображения: нужно найти себе роль, представить, как действует человек, которому хочется подражать, что он говорит. Воображение проявляется и развивается также в поиске эффективных средств для выполнения задуманного: прежде чем отправится в полет, необходимо соорудить самолет; для магазина надо подобрать подходящие товары, а если их не хватает, изготовить самому [1].

Как правило, сами сюжеты творческих игр у дошкольников определяются областью явлений, эмоционально значимой для детей. В игре для ребенка чрезвычайно важно, чтобы взятая им роль была эмоционально привлекательна. Часто дети отказываются брать на себя роль отрицательного персонажа или играют ее с большой неохотой [4].

Для дошкольников характерно появление интеллектуальных или словесных игр, развитие самостоятельного словесного творчества. Примером

такой игры, где требуется высокий уровень развития воображения, является игра в путешествие. Ребенок должен сочинить рассказ о своем путешествии с соблюдением определенных правил игры (чтобы рассказ был составлен на определенную тему с использованием заранее заданных слов и т. п.) [4].

Развитие воображения детей дошкольного возраста проще и эффективнее осуществлять при помощи игр с картинками. Детям можно предложить нарисовать что-нибудь свое, а можно попросить их дорисовать имеющиеся на листочке элементы. Это может быть круг, квадрат, треугольник и т.д. Чем старше становится ребенок, тем сложнее должны быть картинки. Дети старшего возраста должны придумывать что-нибудь необычное. Кроме геометрических фигур для данного задания подходят также бесформенные кляксы.

Развитие воображения невозможно без обыгрывания предметов. Очень полезно, например, играть с детскими игрушками в школу. Взрослый может задавать игрушкам разные вопросы, давать задания, а малыш должен на них отвечать голосом каждого из героев.

Таким образом, ребенок будет не только развивать свои умственные способности, но так же и постоянно придумывать короткие истории, которые придется еще и запоминать, чтобы продолжить историю позже. Кроме того, дети в своей игровой деятельности могут «оживить» кукольных персонажей, зверей, кормить их, укладывать спать, придумывать для них движения и фразы, имитировать голоса. Все это напрямую связано с развитием воображения.

Чтобы творческое воображение детей во время игры не иссякло, а наоборот, проявлялось все ярче, воспитатель, по мнению С.Л. Новоселовой, должен незаметно, тактично способствовать совершенствованию сюжета. «В любой игре проявляются ростки детской фантазии. Их надо замечать, заботливо ухаживать за ними, беречь и уважать» [3].

Подводя итоги, можно сказать о том, что воображаемый мир ребенка может быть самым разнообразным, красочным, а главное интересным для детей и для того что бы детям было интересно жить, заниматься и играть мы должны способствовать развитию их воображения. Ведь воображение ребенка дошкольника не развивается само собой. Оно складывается и формируется на основе различных видов деятельности, среди которых игровая деятельность является ведущей. С помощью игры ребенок познает окружающий мир быстрее и с большим интересом.

Литература

1. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре [Текст]: пособие для воспитателя детского сада / А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.

2. Кравцова Е. Развитие воображения // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12.
3. Новоселова С.Л. Игра дошкольника [Текст]: учеб. пособие / С.Л. Новоселова – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
4. Психология детей дошкольного возраста [Текст]: / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко [и др.]: под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М.: Просвещение, 1964. – 350 [2] с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст]: учеб. пособие / Д.Б. Эльконин. – М.: «Педагогика», 1978. – 304 с.

Умитбаева Ольга Ринатовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Зубарева Е.С., к.п.н., зав. кафедрой психологии и педагогики дошкольного и начального образования

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: В статье представлена характеристика психолого-педагогических условий организации групповой работы учащихся младших классов, существенно повышающих эффективность организации и результатов деятельности учащихся на уроках математики.

Ключевые слова: групповая работа, дети младшего школьного возраста, уроки математики.

Активная познавательная деятельность младших школьников на уроках является необходимым условием развития личности, прочного усвоения знаний, формирования понятий, умений и навыков. Без активизации познавательной деятельности учебно-воспитательный процесс неполноценен, так же, как неполноценно учение без воспитания. С увеличением информационного потока и неоправданной перегрузкой учащихся обнаруживается тенденция угасания интереса школьников к учебной деятельности.

Одним из способов решения данной проблемы является применение таких активных форм организации обучения, введение которых существенно изменит форму деятельности учащихся, повысит эффективность учебно-воспитательного процесса. Г.И. Щукина указывала, что «обращение к личности в науках возможно только через деятельность, потому что личность

формируется в деятельности, в ней она создаст себя» [20, с. 39]. Плодотворную основу исследования оказанной проблемы дает выдвинутое Г.И. Щукиной положение о необходимости обращения дидактики к личности растущего человека, о том, что «главным центром, в котором сходятся исследования всех дидактических вопросов, является формирование личности обучаемого». Наиболее эффективной формой организации обучения, обладающей всем перечисленным, может выступить групповая работа.

В нашем исследовании под групповой работой подразумеваем понятие В.В. Котова. Групповая работа – это способ организации совместных усилий учащихся, по решению поставленной на уроке учебно-познавательной задачи в составе группы [10, с. 37]. Далее В.В. Котов пишет, что «дело не в том одинаковые или неодинаковые задания выполняются в группах, а в том, как они выполняются - совместными усилиями участников звена...».

Федеральный государственный образовательный стандарт рекомендует использовать групповую работу на уроках, но при этом условия использования групповой работы на уроках математики изучены недостаточно. Из сказанного ясно, что проблема применения групповой формы работы в процессе обучения математике остается актуальной.

Возникает вопрос: «Каковы психолого-педагогические условия, необходимые и достаточные для организации групповой работы обучающихся на уроках математики в начальной школе?».

Деятельность на уроке математики имеет специфику, которую нам необходимо учитывать при изучении математики в школе, может быть рассмотрена в широком и узком смыслах. В широком смысле - это деятельность, направленная на анализ реальной действительности для получения математической модели, исследование модели и применение результатов исследования модели к преобразованию реальной действительности. В узком смысле - это деятельность по применению методов математики к математическим объектам, т.е. дедукционного доказательства [16, с. 82].

По мнению Л.Л. Гурова, специфика предмета математики в школе сводится к тому, что содержание учебного материала зафиксировано только в четырех формах мышления: понятия (подавляющее большинство их раскрывается через формально-логическое определение); утверждения (теоремы, свойства, признаки, следствия, леммы, законы); алгоритмы (правила) и математические методы.

При групповой работе необходимо учитывать специфику изучаемого предмета. Специфика предмета математики заключается, прежде всего, в том, что ее понятия есть результат довольно высокого уровня абстракции по сравнению с другими предметами естественного цикла. Поэтому не случайно выводы психолога В.В. Давыдова сводятся к тому, что при обучении

математике возможно и даже необходимо формировать понятия по типу теоретического обобщения. Именно специфика предмета нас к этому призывает, так как раскрыть математический смысл понятий этого предмета невозможно без теоретического обобщения, вне выделения связей, свойственных природе данной науки. Именно эти связи и есть высокого уровня абстракции. Предмет математика требует от учащихся серьезной мыслительной деятельности, в связи с этим, нередко у учащихся могут возникать психологические препятствия (страх совершить ошибку, получить плохую отметку, страх перед новыми задачами, страх перед незнакомой математической ситуацией). Решить данную проблему может групповая работа.

Группа создает сравнительно благоприятные условия для детей, неуверенных в себе, не имеющих опыта общения, испытывающих учебные и поведенческие трудности. Всякий человек, а ребенок в особенности, более активно проявляет себя при условии, если он уверен в поддержке со стороны окружающих, то есть испытывает то чувство, которое А.С. Макаренко назвал защищенностью в коллективе. В группе у ребенка растет самообладание, исчезает страх, шире становится объем внимания, памяти - в этих условиях легче обеспечить ему личный успех при выполнении дела. Таким образом, деятельность детей в группах может стать средством коррекции деятельности и поведения младшего школьника, его внутренних страхов [16, с 45–50].

В условиях ограниченности времени учитель не имеет возможности уделить внимание каждому ученику, объяснить каждому непонятное место в изучаемом материале, натолкнуть на мысль при решении задачи, вспомнить необходимую формулу. Взаимопомощь учащихся в группах позволяет избежать различного рода непредсказуемых задержек в усвоении материала всеми участниками.

Смысл групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданной среде опыт (знания, умения) человек смог перенести во внешний мир и успешно использовать его. Однако при организации группой работы помимо чисто учебных целей важно, чтобы в процессе происходящих в группе взаимодействий осознавалась ценность других людей и формировалась потребность в общении с ними, в их поддержке [10, с. 180–181].

Математика - дедуктивная наука, однако процесс ее развития носит индуктивный характер. Любое математическое предложение, прежде чем оно будет доказано, должно быть открыто.

В практике групповой работы на уроках математики учителя нередко навязывают детям доказательство, декларируя его исходные шаги, дополнительные построения («Разделим угол...», «Соединим две точки...», «Рассмотрим прямоугольный треугольник...»), а затем с помощью мелких, поверхностных вопросов («Что можно сказать о прямоугольном треугольнике?») создают иллюзию активного участия школьников в проводимом ими

доказательстве. Нетрудно заметить, что при этом дети не только лишены возможности участвовать в поиске и открытии доказательства, но им даже не показывают, как до него додумались другие. Как додумались, что доказательство следует начать именно с этого дополнительного построения? Зачем рассматривают именно эти треугольники? На эти и многие другие вопросы дети не получают ответа. Вопросы учителя настолько подсказывающие, что дети продвигаются вперед почти без усилий. «Скользя» над более глубокими и тонкими вопросами, школьники мыслят фрагментами, не понимают происхождения и смысла отдельных шагов доказательства, его логики не видят его конечной цели, идут вслепую.

Таким образом, перед учителем встает задача формирования у школьников логически доказательного склада ума, обучения их умению аргументировать свои выводы, умению рассуждать. Построить образовательный процесс таким образом, чтобы учащиеся смогли самостоятельно добывать знания, открывать изучаемые факты. Это позволяет применение групповой работы.

Кроме того, чтобы групповая работа была эффективной, необходимо давать младшим школьникам выполнимые задания, которые возможно решить в группе. Одним из первых, кто обратил внимание на то, как зависит продуктивность групповой работы от типа решаемой задачи, был Д. Хакман. Им было установлено, что типом задачи определяется до 50% вариаций эффективности деятельности группы. Он же экспериментально показал, что в несколько меньшей степени на успешность совместной деятельности влияет степень трудности задачи [20]. При организации групповой работы с учащимися важное значение имеют формулировки учебных заданий, обращенные к ним. На занятиях проводится работа по формулированию учебных заданий, когда даны цель, содержание, методы, обучения и прогнозируемая учебная ситуация. Предлагая учебные задания, учитель всегда должен помнить о способах их выполнения учащимися, о возможности применения того или иного способа в каждой конкретной ситуации.

Н.П. Щербо было замечено, что при работе с задачами типа лабиринтных головоломок, требующих перебора возможных вариантов, а также некоторых простых задач «на внимание» испытуемые уходили от активного диалога с партнерами и решали задачу индивидуально. Если же в качестве экспериментального материала предлагались задачи, требующие выработки общего решения и логического рассуждения, то в этом случае верное совместное решение возникало достаточно часто [20, с. 1071].

В некотором отношении схожие результаты были получены в экспериментах Н.В. Черняк, проведенных под руководством Н.Н. Обозова. Ими было показано, что в целом, так называемые «конвергентные» задачи (т.е. задачи, требующие нахождения единого решения) решались успешно именно в условиях совместной деятельности. А анализ индивидуального и совместного

решения задач «дивергентных» (т.е. требующих от испытуемых разнообразия решений), оказались непригодными для групповой работы [20, с. 38–42].

Задача дивергентного типа, пример:

Школьники из Ставрополя собрались на каникулы поехать в Москву, посетив попутно город-герой Волгоград. Из Ставрополя в Волгоград можно отправиться на поезде или автобусом, а из Волгограда в Москву на самолете, поездом или теплоходом. Какие маршруты могут выбрать ребята для осуществления своего путешествия?

Задачи дивергентного типа, по мнению Н.В. Черняк, не могут быть эффективными при групповой работе.

Конвергентная задача, пример:

15 человек, отдыхающих в доме отдыха, любят играть в уголки. Они провели между собой соревнование. После каждой партии выбывал проигравший. В первый день состоялось 5 партий, во второй 6, а в третий день соревнование закончилось. Сколько партий состоялось в третий день?

Задачи конвергентного типа эффективны на уроках математики при групповой работе [20].

Педагоги, исследующие проблему использования групповой работы на уроках [15, с. 68] также придают определенное значение подбору соответствующих заданий. Анализ литературы позволяет выявить некоторые общие критерии определения адекватности того или иного задания его использованию при групповой работе.

Одним из наиболее встречающихся требований к учебному материалу для использования его в групповой работе является его проблемность. Так, один из разработчиков теории проблемного обучения В. Оконь напрямую связывает групповую работу с проблемным обучением [16, с. 87]. Но что понимается разными исследователями под проблемностью задания? Здесь уместно вспомнить слова С.Л. Рубинштейна, который подчеркивал, что в познании исходным всегда является взаимодействие человека с действительностью как сопротивляющейся действиям человека. Без этого сопротивления не возникает потребности в овладении новым. То есть проблемность задания создает своего рода учебный конфликт. Причинами подобных конфликтов Н.И. Поливанова и И.В. Ривина называют возникающие противоречия: 1) между имеющейся у учащегося моделью знаний и получаемыми фактами; 2) между моделями изучаемого объекта, построенными разными участниками деятельности в соответствии с их уровнями знаний; 3) между успешностью применения ребенком сформированного представления в одних ситуациях и его ошибочностью в других [5, с. 54]. Т.е. противоречия и их преодоление выступают движущей силой развития. Применение проблемных задач при обучении не только вызывает большой интерес у школьников, активизирует мыслительную деятельность, но и «приводит, по крайней мере, приближает, ко

второй, высшей ступени понимания, дает ясное представление о всех связях явлений в изучаемой области» [6, с. 103]. Поэтому мы в качестве одного из необходимых для использования того или иного задания в групповой работе назовем следующее условие: задание должно «объективно предполагать существование более чем одной точки зрения на ее содержание и способ решения» [9, с. 78].

Еще одним требованием, предъявляемым разными авторами к заданиям для групповой работы, является исключение возможности их индивидуального выполнения [11, с. 58]. И. Стейнер [4, с. 55] показал, что если задача настолько проста, что практически каждый человек в состоянии справиться с ней, то потенциальная продуктивность отдельно взятого индивида будет такой же высокой, как и группы в целом. А поэтому в этом случае использование групповой работы нецелесообразно. Если же задача настолько трудна, что в группе с ней в состоянии справиться лишь отдельные индивиды, то группа будет обладать потенциально большей успешностью, чем индивид [9, с. 180]. Мы считаем данное условие необязательным к выполнению, поскольку на практике трудно подобрать задачи, которые совершенно исключали бы возможность их индивидуального выполнения. К тому же групповая работа должна способствовать овладению учащимися навыками решения «обычных», а не каких-то особо специальных задач. Т.е. для групповой работы необходимо лишь выбирать из имеющихся задач подходящие, а не придумывать их специально.

И наконец, еще одно часто встречаемое условие, выполнение которого требуют педагоги, исследующие групповую работу. Так, Х.Й. Лийметс пишет, что групповые задания должны предполагать использование и осмысление жизненного опыта ученика, информации почерпнутой из различных источников. Они должны, легко связываться с ранее прочитанной литературой, с впечатлениями, полученными на экскурсиях, при посещении предприятий, музеев, выставок, от наблюдений за окружающей жизнью [12, с. 236], Карлинская Л.И. и Никандров Н.Л. практически высказывают ту же идею, говоря о том, что материал для обеспечения общения на занятиях должен быть актуальным, представлять значимость, быть информативным для обучаемых [8, с. 52]. Эти требования скорее необходимы для проведения дискуссий. Говоря о математических задачах, это условие можно переформулировать как требование занимательности формулировки задания, что должно способствовать повышению мотивации у обучаемых.

Таким образом, суммируя все вышесказанное, к заданиям, используемым при групповой работе, будем предъявлять одно желательное и два строго необходимых условий. Первым, из которых является занимательная формулировка задания, вызывающая интерес у учащихся. Два необходимых условия следующие:

– возможность существования более чем одной точки зрения на содержание и ход решения задачи;

– задание должно обеспечивать наличие общей цели.

Последнее условие может быть достигнуто разными способами, и частности, задание может быть разбито на отдельные части, которые предлагаются к решению разным группам учащихся. Все остальные рассмотренные нами требования, предлагаемые другими авторами к подобным задачам, носят факультативный характер и могут предъявляться при том или ином частном варианте групповой работы.

Подведем итог, групповая работа на уроке математики будет эффективной, если будет учитываться специфика предмета математики, которая заключается в том, что математические понятия есть результат довольно высокого уровня абстракции по сравнению с другими предметами естественного цикла. Именно, из-за специфики предмета необходимо формировать у обучающихся понятия по типу теоретического обобщения. Потому, что раскрыть математический смысл понятий невозможно без теоретического обобщения.

Математика – дедуктивная наука, однако процесс ее развития носит индуктивный характер. Любое математическое предложение, прежде чем оно будет доказано, должно быть открыто. Для того чтобы применение групповой работы было эффективным, необходимо обеспечить условия для самостоятельного открытия группами учащихся изучаемых математических фактов. Кроме того, необходимо учитывать, что не все математические задания допустимы для выполнения в группе. Это экспериментально доказано психологами Дж. Хакман, Н.П. Щербо, Н.В. Черняк и Н.Н. Обозовым. Главное требование к математическому заданию – это его проблемность. А также учебное задание должно иметь несколько способов его решения.

Литература

1. Байрамов А.С., Джавадов Р.А. Исследование мышления при коллективном решении мыслительной задачи. – М., 2009.
2. Бекно А. Об организации групповой работы и выборе заданий для нее. – М., 2010.
3. Бойко В.В. и др. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Мысль. 2005. – 207 с.
4. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Диалог в процессе познания. // Познание и общение. – М.: Наука, 2001. – С. 63–69.
5. Быстрова Н.В. Объективные условия выбора форм и приемов обучения математике учащихся старшего подросткового возраста. – СПб., 2009. – 19 с.

6. Журавлев И.К. К проблеме организации урока // 2010. – № 3. – С. 88–91.
7. Журавлев И.К. Формы организации процесса обучения. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского. И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 2011.
8. Карлинская Л.И., Никандров Н.Д. Обучение как специально организованный процесс общения / Обзоры по информационному обеспечению педагогических программ и основным направлениям развития педагогической науки» и практики. Обзорная информация. Вып. 5 (74). – М., 2010. – 52 с.
9. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии [Текст]. – М., 2007. – С. 180–181.
10. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся [Текст]. – Рязань, 2010. – С. 37.
11. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25.
12. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
13. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. – М.: Педагогика, 1984. – 200 с.
14. Нурк Э. О возможностях применения групповой работы на уроках математики. – Тарту, 2003. – С. 18–75.
15. Обозов Н.Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности [Текст] // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 38–42.
16. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968.
17. Поливанова Н.И., Ривина И.В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности. /V Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 43–53.
18. Формирование учебной деятельности школьников. [Текст] // Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1982.
19. Чебышева Л.Г. Формирование взаимоотношений как условие развития общественной активности младшего школьника [Текст]. – М., 1995. – С. 45–50.
20. Щербо Н.П. Особенности индивидуального и группового решения задач в условиях совместной деятельности [Текст] // Вопросы психологии. – № 2. – 1984. – С. 107.

Хайбулина Анжела Эдуардовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования

Научный руководитель: Ломаева М.В., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБЪЕМНЫХ ТЕЛАХ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье представлен проект по формированию представлений об объемных телах у дошкольников, его цели, принципы организации, учебно-тематический план.

Ключевые слова: представления об объемных телах, дошкольники, объемные предметы.

Анализ примерных образовательных программ и практики работы дошкольных образовательных организаций показал, что формированию представлений дошкольников об объемных телах уделяется недостаточное внимание.

Актуальность формирования представлений об объемных телах у дошкольников очевидна, поскольку именно объемные предметы окружают ребенка с первых дней его жизни. Путем обследования, ощупывания, многократного обращения с предметами ребенок согласует свое восприятие с формирующимися у него представлениями о предмете. Он учится находить важные признаки предмета, сравнивать их с другими.

С целью создания условий для формирования представлений об объемных телах у дошкольников нами был разработан проект.

Задачами проекта стали:

– формирование умений узнавать и называть объемные тела, находить предметы указанной формы в окружающей обстановке и называть их по представлению;

– закрепление указанных умений с помощью продуктивных видов деятельности (моделирования, лепки, рисования, аппликации и др.).

При реализации проекта мы руководствовались следующими принципами: наглядности, систематичности, доступности, связи с жизнью, индивидуального подхода.

Методика формирования представлений об объемных телах предусматривает следующие этапы:

- 1) рассматривание и называние;
- 2) обследование осязательно-двигательным путем и словесное описание фигуры;
- 3) разнообразные действия с моделями (катать, ставить и др.) для

выявления существенных свойств;

4) упражнение в группировке, выкладывание сериационных рядов [5, с. 124].

В связи с этим в проекте мы использовали словесный (объяснение), наглядный (рассматривание) и практический методы.

Для реализации проекта мы предусмотрели демонстрационный и раздаточный материал. Раздаточный материал необходим, так как все дети должны обследовать каждую фигуру осязательно-двигательным путем.

Форма организации познавательной деятельности: фронтальная, индивидуальная.

Формы непосредственно образовательной деятельности – дидактическая игра, математическая сказка, экспериментирование, рассказ, чтение художественной литературы (стихотворение).

Участники проекта: дошкольники и воспитатель.

Продолжительность работы: 1 год. Проект включает 14 занятий продолжительностью 15–20 минут.

Таблица 1

Учебно-тематический план

№ п/п	Срок и проведения	Содержание работы (тема)	Задачи	Методы, приемы и формы работы	Оборудование
1	30.09	Знакомство с кубом	Познакомить с кубом; обследовать фигуру; дать представления о том, что у куба есть грани, ребра	Словесный (объяснение), наглядный (рассматривание); демонстрации. Форма НОД - математическая сказка	Демонстрационный материал: куб, указка, картинки к сказке. Раздаточный материал: куб (по количеству детей)
2	07.10	Закрепление знаний о кубе	Продолжать формировать представления о фигуре; выполнять постройки из куба; измерять грани, ребра	Словесный (беседа), практический (дидактические игры и упражнения), работа под руководством воспитателя; инструкция, практические действия. Форма НОД - дидактические игры	Раздаточный материал: кубы по 3 штуки (по количеству детей), условная мерка - квадрат со стороной 1 см
3	11.11	Знакомство с шаром	Познакомить с шаром; обследовать фигуру; сравнить с кубом	Словесный (объяснение), наглядный (рассматривание); демонстрация. Форма НОД - стихотворение	Демонстрационный материал: шар. Раздаточный материал: шар и куб (по количеству детей)

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ (филиал)
РГППУ, ФПО 21 апреля 2016

4	18.11	Закрепление знаний о шаре	Продолжать формировать представления о фигуре; выполнять постройки из куба и шара	Словесный (вопросы к детям), наглядный (рассматривание); пояснения, практическая деятельность; Форма НОД - экспериментирование	Раздаточный материал: кубы и шары (по количеству детей)
5	23.12	Знакомство с цилиндром	Познакомить с цилиндром; обследовать фигуру	Словесный (объяснение), наглядный (рассматривание); демонстрация. Форма НОД - стихотворение	Демонстрационный материал: цилиндр Раздаточный материал: цилиндр (по количеству детей)
6	30.12	Закрепление знаний о цилиндре	Продолжать формировать представления о фигуре; сравнить цилиндр с шаром и кубом	Словесный (беседа), практический (дидактические игры и упражнения), работа под руководством воспитателя; инструкция, практические действия. Форма НОД :загадки, дидактические игры	Раздаточный материал: цилиндр, шар и куб (по количеству детей)
7	03.02	Знакомство с конусом	Познакомить с конусом; обследовать фигуру	Словесный (объяснение), наглядный (рассматривание); Демонстрация. Форма НОД - обобщающая сказка «История о круглых братьях»	Демонстрационный материал: конус, картинки к сказке Раздаточный материал: конус (по количеству детей)
8	10.02	Закрепление знаний о конусе	Продолжать формировать представления о фигуре; выполнять постройки из конуса, цилиндра, шара и куба	Словесный (беседа); практический (дидактические игры и упражнения), работа под руководством воспитателя; инструкция, практические действия. Форма НОД - экспериментирование	Раздаточный материал: конус, цилиндр куб и шар (по количеству детей)
9	16.03	Знакомство с параллелепипедом	Познакомить с параллелепипедом; обследовать фигуру; дать представления о том, что у параллелепипеда есть грани, ребра	Словесный (объяснение), наглядный (рассматривание); Демонстрация. Форма НОД - обобщающая сказка «Как геометрические фигуры город строили»	Демонстрационный материал: параллелепипед, указка, картинки к сказке. Раздаточный материал: параллелепипеды(п

Актуальные проблемы образования в период детства НТГСПИ (филиал)
РГППУ, ФПО 21 апреля 2016

					о количеству детей)
10	23.03	Закрепление знаний о параллелепипеде	Продолжать формировать представления о фигуре; выполнять постройки из параллелепипеда; измерять грани, ребра	Словесный (беседа), практический (дидактические игры и упражнения), работа под руководством воспитателя; инструкция. Форма НОД экспериментирование	Раздаточный материал: параллелепипед, условная мерка – квадрат со стороной 1см, развертка параллелепипеда, ножницы (по количеству детей) клей
11	20.04	Знакомство с призмой	Познакомить с призмой; обследовать фигуру; дать представления о том, что у призмы есть грани, ребра	Словесный (объяснение), наглядный (рассматривание); демонстрация. Форма НОД - сказка «Графиня призма»	Демонстрационный материал: призма, указка, картинки к сказке. Раздаточный материал: призма (по количеству детей)
12	27.04	Закрепление знаний о призме	Продолжать формировать представления о фигуре; сравнить с конусом; выполнять постройки	Словесный (беседа); практический (дидактические игры и упражнения); работа под руководством воспитателя; инструкция. Форма НОД - экспериментирование	Раздаточный материал: призма, конус (по количеству детей); фигуры для построек
13	01.06	Знакомство с пирамидой	Познакомить с пирамидой; обследовать фигуру; дать представления о том, что у пирамиды есть грани, ребра	Словесный (объяснение), наглядный (рассматривание); демонстрация. Форма НОД - рассказ о пирамиде	Демонстрационный материал: пирамида, указка, картинки к рассказу. Раздаточный материал: пирамида (по количеству детей)
14	08.06	Закрепление знаний о пирамиде	Продолжать формировать представления о фигуре; выполнять постройки	Словесный (беседа); практический (дидактические игры и упражнения), работа под руководством воспитателя; инструкция. Форма НОД - экспериментирование.	Раздаточный материал: фигуры для постройки: куб, призма, пирамида, параллелепипед, конус.

Таким образом, разработанный нами проект по формированию представлений об объемных телах, в котором представлен учебно-

тематический план, содержащий 14 занятий, указаны методы и приемы работы, формы непосредственно образовательной деятельности, а также необходимое оборудование могут использовать в своей профессиональной деятельности педагоги дошкольных образовательных организаций.

Литература

1. Бортникова Е. Чудо-обучайка: изучаем геометрические фигуры. – Екатеринбург: Литур, 2005. – 24 с.
2. Емельянова О. Загадки про геометрические фигуры и формы для детей [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.olesya-emelyanova.ru/index-zagadki-geometricheskie_figury.html (дата обращения 16.12.2015)
3. Загадки о геометрических телах [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://igri-uma.ru/forum/index.php?showtopic=3936> (дата обращения 16.12.2015)
4. Лема Б. Математика для дошколят. Формы и фигуры. – Минск: Аверсэв, 2006. – 19 с.
5. Фрейлах Н. И. Методика математического развития. – М.: ИНФРА, 2006. – 208 с.



РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ И ДЕТСТВА. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Байрамова Санана Аджисаяткзы

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Ческидова И.Б., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На сегодняшний день развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников на произведения декоративно-прикладного искусства представляет собой одну из главных задач, решаемых в начальной школе, так как именно они помогают раскрыться ребёнку полностью, творить нечто новое – будь это предмет внешнего мира, приводящее к новым знаниям, или чувство, отражающее новое отношение к действительности.

Для того, чтобы взрослый человек стал духовно богатым, необходимо обратить особое внимание на эмоциональную отзывчивость детей младшего школьного возраста. Ведь эмоциональная отзывчивость на произведения декоративно-прикладного искусства осуществляется с помощью изучения различных видов и жанров искусства: литературе, музыке, изобразительному искусству, хореографии.

С раннего детства ребенок сталкивается с многообразием окружающего мира. Родители знакомят своих детей со всем тем, что его окружает, и всегда выражают свое отношение к вещам, поступкам, явлениям с помощью интонации, мимики, жестов, речи. Благодаря нашей естественной возможности выражению эмоций мы можем понимать друг друга, не используя речевых средств. Разумеется, что язык эмоций – это единый язык для всех людей Земли.

Б.И. Додонов считал, что «эмоции это процесс деятельности оценивания, несущее в мозг информацию о внешнем и внутреннем мире, которую ощущения и восприятия кодируют в форме его индивидуальных образов» [1, с. 45].

Эмоции имеют две стороны – субъективную и объективную. Субъективная сторона – это внутренние переживания. Объективная сторона – это внешние проявления (смех, слезы).

Эмоции выражаются во внутренних переживаниях, которые субъективны, и единственный способ ознакомиться с ними – задать вопрос человеку, что он чувствует. Однако передать словами то, что действительно чувствуешь, бывает очень сложно. В поведении (мимика, жесты, интонации речи и т.д.). Очень часто выражение данной эмоции бывает связано с культурой, к которой принадлежит человек. На физиологическом уровне при переживании эмоций случаются резкие изменения такие как: изменение пульса, тонуса сосудов и мышц, дыхания, потоотделения и др., а еще биохимические сдвиги в организме (типа выделения в кровь адреналина, глюкозы) [2, с. 152].

Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для развития эмоциональной отзывчивости, которая приобретает новые черты.

Понятие «эмоциональная отзывчивость» в психолого-педагогической литературе рассматривалась психологами А.В. Запорожца, Я.З. Неверович, Б.М. Неменский.

К примеру, согласно суждению А.В. Запорожца, эмоциональная отзывчивость – это обобщающее определение многообразных форм небезразличного отношения человека к переживаниям, выраженным в произведениях искусств, чувствам других людей и всему живому [5, с. 89].

Психологи А.В. Запорожец, Я.З. Неверович предполагали, что отзывчивость – это эмоциональная реакция ребенка на состояние другого человека, как основная форма проявления действенного эмоционального отношения к другим людям, включающую сопереживание и сочувствие [5, с. 105].

Ученые в своих исследованиях отмечают, что эмоциональная отзывчивость оказывает глубокое воздействие на воспитание таких качеств личности, как чуткость, гуманность, доброта, и умение сочувствовать другому человеку.

П.В. Симонов в своих работах утверждает, что эмоциональная отзывчивость – личностное системное образование, имеющее физиологическую, инстинктивную основу, включающее индивидуальный эмоциональный опыт. В свою очередь эмоциональный опыт является вектором, определяющим направленность деятельности человека [5, с. 42].

На уроках изобразительного искусства и технологии дети часто встречаются с декоративно-прикладным искусством, этот вид изобразительного искусства развивает у школьников трудовые умения и навыки, формирует эстетический вкус.

Декоративно-прикладное искусство является действенным средством формирования эстетического отношения к действительности, обогащает

эмоциональный и практический опыт; развивает природные задатки детей, их нравственные качества; настраивает на дальнейшую активную, творчески осознанную деятельность; отвечает их духовным потребностям, воспитывает любовь к своему народу; удовлетворяет стремление к самореализации и проявлению личностных качеств [4, с.14].

Для развития эмоциональной отзывчивости у младших школьников необходимо стремиться к тому, чтобы общение с искусством вызывало у детей чувство радости, удовлетворения, и способствовало проявлению их активности и самостоятельности.

Использование методов и приемов, влияющих на развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников, является одним из ведущих педагогических условий. Для пробуждения у детей эмоциональной отзывчивости можно использовать на уроке изобразительного искусства разнообразные методы.

Одним из методов, влияющих на развитие эмоциональной отзывчивости, который предполагает анализ и сравнение произведения декоративно-прикладного искусства, является метод сравнения. Сравнивая произведения, учащиеся ощущают их различие, обращают внимание на цвет, форму, текстуру, линии узора, символы. Например, «мандала» и «ловец снов» выполняются в технике плетения, анализируя эти изделия, дети рассказывают, в чем их сходство и различие. Особое внимание дети обращают на цветовую гамму, форму, материал, и символику произведений.

Еще один метод, который поможет развить эмоциональную отзывчивость у детей – это беседа. Чтобы поднять интерес у детей, создать определённое настроение и доброжелательную обстановку учитель должен рассказывать выразительно, увлекательно, обращая внимание на детали. Можно рассказать о талисманах, например о мандале. Об истории возникновения этого оберега, о значении талисмана, о яркой цветовой гамме, ведь цвет помогает воспринимать мир на эмоциональном уровне. Когда детям интересно, появляются много вопросов, и всегда делятся о своих впечатлениях об услышанном.

Мандала – это сакральный, геометрический символ сложной структуры, который интерпретируется как модель вселенной, «карта космоса». Мандалы (в переводе означает «диск, круг»), вышивают на ткани, рисуют на песке, выполняют цветными порошками и делают из металла, камня, дерева. Плетение мандалы из ниток возникло в индийском племени Уичоли, эти изделия назывались оберегами «Глаз бога». При плетении мандалы желательно ни с кем не разговаривать, думать о хорошем, представляя, как ваша позитивная энергия передается изделию. Нити, из которых плетется мандала, образуют определенные узоры из кругов и квадратов. Каждый цвет имеет свое значение. Мандалу можно сделать для того, чтобы она гармонично дополняла интерьер жилья, и при просмотре вызывала эстетическое удовольствие. Нередко бывает

так, что вы задумали сплести одну мандалу, а получается совсем иная. Ничего удивительного, все-таки есть что-то мистическое, волшебное в этих фигурах.

Для формирования эмоциональной отзывчивости у младших школьников в своей книге Н.Л. Кряжева «Развитие эмоционального мира детей» предлагает игру «Рисуем музыку». Эта игра направлена на выражении эмоций с помощью музыки и цвета. Например, дети под музыку рисуют мандалы, расписывают их символическими узорами, подбирая цвет, дети показывают свое настроение, которое вызывает данная мелодия.

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что сказать, что развитие эмоциональной отзывчивости на декоративно-прикладное искусство занимает особое место в жизни младших школьников. Так как именно эмоциональная отзывчивость способствует полностью раскрыться ребенку, быть духовно богатым, чутким, гуманным и добрым, а декоративно-прикладное искусство способствует формированию таких качеств. Ведь именно этот вид искусства является действующим средством в формировании эстетического отношения действительности, которое, воздействует на личность.

Литература

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М., Политиздат, 1978. – 272 с.
2. Изард К. Э. Эмоции человека. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 954 с.
3. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 233 с.
4. Неменский Б.М. Декоративно-прикладное искусство в жизни человека. – М., Просвещение, 2015. – 191 с.
5. Симонов П.В. Информационная теория эмоций. – М.: Изд-во Моск. Ун-та. 1984. – 288 с.

Братухина Юлия Сергеевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.
Научный руководитель: Темникова Е. Ю., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

На сегодняшний день дошкольное образование получило новый статус в системе российского образования. Оно стало основным базовым уровнем в развитии личности ребёнка. С введением федерального государственного стандарта дошкольного образования изменились цели и основные принципы

работы детского сада, а на основании этого и требования к результатам освоения основной общеобразовательной программы, где достижения воспитанников определяются не суммой конкретных знаний и умений, а комплексом основных характеристик, которые представлены в виде целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из целей является гуманистическая направленность образования, которая прослеживается в ориентации на «личностно-ориентированную» модель взаимодействия педагога с ребёнком, в основе которой заложен основной принцип развития личности ребёнка, его творческого потенциала, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребёнка [6, с. 3].

Высокий уровень проявления творческих способностей способствует гармоничному развитию личности ребёнка. Развитое воображение предполагает наличие у детей старшего дошкольного возраста определённого кругозора и запаса конкретных знаний об окружающей действительности.

Развитое дивергентное мышление, которое является одним из компонентов творческих способностей, даёт ребёнку возможность проявить себя как исследователя, ребёнок может обобщать, классифицировать, находить существенные признаки, логически рассуждать. Развитая память, связная речь, восприятие являются важными показателями интеллектуальной готовности детей к школьному обучению.

Только при наличии этих качеств можно гарантировать полноценную подготовку подрастающего поколения к будущей жизни. Становление именно такой творчески развитой, интеллектуально подготовленной личности и является социальным заказом общества.

Если рассматривать дошкольный возраст с психологической точки зрения, то можно сказать, что он является благоприятным периодом для развития творческих способностей дошкольников. Особенность проявления психических функций как воображение и мышление в дошкольном возрасте развивается своеобразно, причём в зоне актуального развития ребёнка.

Необходимым источником творческих способностей является накопление разнообразного жизненного опыта, приобретение знаний и формирование убеждений, взглядов и принципов. В дошкольном возрасте дети весьма любознательны, у них преобладает огромное желание познавать и исследовать окружающий мир.

Однако особую категорию детей в дошкольных образовательных учреждениях составляют дети, имеющие различные виды нарушения в развитии. Среди них особое место занимают дети с речевыми нарушениями, в том числе и с общим недоразвитием речи (ОНР).

Количественный анализ ежегодной речевой диагностики детей дошкольного возраста по Свердловской области, показал, что в 2011–2012 учебном году процент детей, имеющих тяжелые речевые нарушения, составил 8,1% от общего количества обследованных детей, то 2013–2014 вырос до 14,7%. За три учебных года процент детей, входящих в группу риска по развитию речевых нарушений поднялся от 43,5% до 45,5%.

А.Г. Литвак считает, что если у ребенка имеется нарушение различных психических и физиологических функций, то развитие ребенка будет своеобразным и специфичным, поэтому развитие творческих способностей (творческого мышления и воображения) детей с нарушениями речи, которое имеет свои специфические особенности, учитывающиеся при воспитании и обучении данной категории детей, не может быть исключением.

В своих исследования Л.С. Выготский, выделяет своеобразие развития творческих способностей детей. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи речевой опыт небольшой, они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме. Дети не могут логично и связно излагать свои мысли.

Практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, поэтому их представления о предметах бывают неточными и неполными. Чем тяжелее нарушения речи, тем больше локализируются возможности ребенка проявить творчество, он не способен воплотить свои идеи в создании новых образов [2, с. 223–234].

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, по мнению В.П. Глухова, чаще прибегают к повторению образцов и предметов ближайшего окружения, они копируют собственные рисунки или отказываются выполнять задание. Для них свойственны использование шаблонов, пассивность, инертность воображения, длительные паузы в деятельности, быстрая утомляемость [3, с. 96–97].

По данным О.М. Дьяченко, творческое воображение у детей старшего дошкольного возраста с ОНР формируется с задержкой. Ответы детей отличаются простотой и несформированностью связных высказываний. У них наблюдается недостаток воображения, который проявляется в негативной эмоциональной окраске образов т.к. образные представления детей не сформированы или находятся на низком уровне [4, с. 17].

По данным И.Т. Власенко в старшем дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи мышление сохраняет свою зависимость от системного недоразвития речи. Это проявляется при необходимости опосредованного запоминания, требующего установления речемыслительной связи слова с предметным образом во внутреннем плане [1, с. 145].

Для детей старшего дошкольного возраста с ОНР характерна ригидность мышления, т.е. дети с трудом овладевают анализом, иными словами они не

могут мысленно разделить целое на части с последующим их сравнением, синтезом – в котором дети также испытывают затруднения в объединении отдельных частей в целое, обобщением – мысленное объединение сходных по каким-то признакам предметов и явлений, сравнением и классификацией.

Детям старшего дошкольного возраста с ОНР сложно создавать новые образы на основе словесного описания и графического изображения. Они не могут находить выход из проблемных ситуаций. Дети не способны реализовать свои замыслы, создавать не сложные, но законченные произведения, рисунки. Также они испытывают трудность в воссоздании целостного образа картинки, предмета на основе восприятия. Основные показатели творческого мышления: гибкость, продуктивность, оригинальность, разработанность у детей старшего дошкольного возраста с ОНР не развиты или их проявления находятся на низком уровне.

Для подтверждения теории мы провели диагностическое исследование творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «РОСИНКА» г. Новоуральска в детском саду № 6 компенсирующей направленности для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В исследовании принимали участие дети подготовительной группы в количестве 8 человек. По заключению психолого-медико-педагогической комиссии, обследуемые дети имеют диагноз – ОНР II – III уровня.

Для определения уровня сформированности творческого воображения и творческого мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР использовались следующие методики:

1. Методика «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко).
2. Методика «Неоконченный рисунок» (Л.Ю. Субботина).
3. Методика «Что произойдет?» (А.В. Запорожец)
4. Тест П.Торренса на творческое мышление (адаптирован и стандартизирован Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щеплановой, Н.П. Щербо).

Исследуя уровень творческого воображения по методикам О.М. Дьяченко, Л. Ю. Субботиной, А.В. Запорожца мы определили, что 37,5% детей старшего дошкольного возраста с ОНР имеют средний уровень, 62,5% – низкий.

При обработке результатов исследования мы выявили, что рисунки детей имели схематический характер, они были лишены деталей. В пояснениях к рисункам прослеживалась такая особенность воображения, как отсутствие объяснений появления данного образа и отсутствие дальнейшего указания на него. Дети создавали новые образы на основе словесного описания, при помощи взрослого. Рисунки были не оригинальны, носили стереотипный характер. Дети испытывали значительные трудности при воссоздании образов.

Проведя анализ результатов уровня творческого мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР, мы выявили, что уровень творческого мышления находится на низком уровне. То есть, согласно тесту П. Торренса на творческое мышление средний уровень имеют 12,5 %, а низкий 87,5 % детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Обработка результатов исследования показала, что дети старшего дошкольного возраста, имеющие общее недоразвитие речи при выполнении заданий по тесту П. Торренса на творческое мышление не проявили фантазию и оригинальность в изображении своих рисунков, не смогли придать им законченный вид. У дошкольников отсутствовала целенаправленность в деятельности. Рисунки отличались бедностью содержания, они имели характер однотипности и повторения. Решения цветовой гаммы рисунка тоже имело свою специфическую особенность, рисунки детей не отмечались яркостью цветов, в основном дети использовали один, два цвета. Пояснения к рисункам дети давали односложные, не всегда прослеживалось подчинение образов замыслу, наблюдались логические ошибки.

Результаты нашего исследования уровня творческого воображения и творческого мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР полностью подтверждают точку зрения учёных и психологов В.П. Глухова, О.М. Дьяченко, Л.С. Выготского, И.Т. Власенко.

Таким образом, результаты исследования творческого воображения и творческого мышления показали, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдалась низкая аффективная включённость в процесс создания продуктов воображения, прослеживалась слабая оригинальность и частое повторение образов, отмечалась ригидность воображения. Также было отмечено, что творческому мышлению детей свойственно недостаточная детализация образов. Дети при выполнении заданий только называли придуманные образы, но не описывали их внутренние и внешние качества, что свидетельствует о низком уровне творческих способностей. Следует отметить, что при выполнении всех четырёх методик, дети не проявляли активности при выполнении заданий или совсем отказывались от их выполнения, на вопросы педагога затруднялись ответить или давали не развернутые ответы. Рисунки не отличались оригинальностью, как и по содержанию, так и по цветовому решению. Детям была необходима помощь педагога.

На основании проведённых диагностических исследований мы доказали, что творческие способности детей старшего дошкольного возраста с ОНР находятся на низком уровне, следовательно, нужно проводить коррекционно-развивающую работу по данному направлению.

Литература

1. Власенко В.А. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушением речи: монография / И.Т. Власенко. – Москва, 1990. 122-167 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.,

1991. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с ОНР. Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 1985 – 136 с.

4. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольников ОНР // Вопросы психологии - 1988, № 6 .

5. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. Пособие / А.Г. Литвак: Рос.гос.пед. ун-т А.И. Герцена. – СПб.: изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.

6. Федеральный государственный стандарт. – Издательский дом «Ажур», 2014.

Бутузова Людмила Владимировна

Иркутский государственный университет, кафедра психологии и педагогики
дошкольного образования

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ПРИСМОТРА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ

Дошкольные учреждения присмотра и оздоровления занимают особое место в системе общественного воспитания детей раннего возраста. Эти оздоровительные реабилитационные учреждения призваны создать условия, в которых ребёнок может оздоровиться, развивается всесторонне и своевременно.

Известно, что ранний возраст – период быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических процессов. Своевременно начатое и правильно осуществляемое воспитание детей раннего возраста, является важным условием их полноценного развития. Развитие в раннем возрасте происходит на таком неблагоприятном фоне, как повышенная ранимость организма, низкая его сопротивляемость к заболеваниям. Каждое перенесённое заболевание, отрицательно сказывается на общем развитии детей.

По утверждению Г. Селье существует определённый параллелизм между жизненностью и способностью человека к адаптации. Исследования Г. Селье показали, что определённая степень стресса может быть даже полезной, так как играет стабилизирующую роль и способствует приспособлению человека к изменяющимся условиям. Однако если стресс силён и продолжается долго, то он перегружает адаптационные возможности индивида и приводит к физиологическим и психическим «поломкам» в организме [50].

Исследование проводилось на базе МДОУ «детский сад присмотра и оздоровления» №24 г. Ангарска Иркутской области.

Методологической основой исследования являются представления о критериях психологической адаптации (А.А. Реан), об уровнях адаптации (Н.Д.

Ватутина), положения Л.С. Выготского о движущих силах психического, В.А. Петровского о принципах развития на основе личностно-ориентированной педагогики.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечена методологической обоснованностью его исходных позиций, применением комплекса исследовательских методов.

Наиболее ценным нам представляется проживание реального позитивного опыта взаимодействия взрослых с детьми и другими членами группы. Условиями совместной деятельности являлось не пассивное наблюдение за участниками в процессе адаптации, а активное включение детей во все виды деятельности группы.

Объект исследования: адаптация детей раннего возраста в дошкольном учреждении пресмотра и оздоровления.

Основной идеей создания педагогических условий адаптации послужило эффективное взаимодействие специалистов с детьми.

От того, как пройдет привыкание ребенка к новому учреждению, зависит дальнейшее развитие малыша и его эмоциональное благополучие. Если воспитывающие взрослые объединят свои усилия и обеспечат малышу эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду, протекание адаптации детей.

Предмет исследования: педагогические условия адаптации детей раннего возраста в дошкольном учреждении пресмотра и оздоровления.

Система психолого-педагогических воздействий осуществлялась на основании алгоритма.

Т.В. Костяк раскрывает особенности психологической адаптации детей раннего возраста к детскому саду, а также факторы психологического благополучия ребенка и основные закономерности его психического развития в дошкольном возрасте [5, с.71].

Успешность алгоритма педагогических воздействий в период адаптации ребенка в условиях учреждения пресмотра и оздоровления будет зависеть от более целесообразного выполнения действий с учетом реальных условий отработанных диагностических механизмов.

Учет психического состояния ребенка в период адаптации к учреждению пресмотра и оздоровления является одной из важных задач педагогической практики.

Цель исследования: определение педагогических условий адаптации детей раннего возраста в дошкольном учреждении пресмотра и оздоровления.

Таблица 2

Алгоритм системы психолого-педагогических воздействий

Этапы работы	Направление	Содержание	Взаимодействие сотрудников
1 этап Подготовительный.	Произвести сбор информации о ребёнке. Подготовить ребёнка к плавному переходу из одной группы в другую (из младшей группы в старшую).	- Беседа с педиатром, старшей медсестрой, психологом.	Медико-психолого-педагогический консилиум (участие всех специалистов).
2 этап Психолого-педагогическое сопровождение.	Определение социально-психологической адаптации ребёнка. Оптимизация факторов, влияющих на уровень адаптации ребёнка.	Создание специальных условий для адаптации ребёнка в группе: - поэтапный приём; - разработка индивидуального режима для ребёнка; - создание специальных условий для детей в группе; - воспитание культурно-гигиенических навыков; - организация действий с предметами; - обогащение позитивного опыта взаимодействия и отношений с окружающими. Реализация адаптационной системы: 1 группа. Игры и упражнения для детей с затруднениями в общении. 2 группа. Игры и упражнения на снятие психоэмоционального напряжения. 3 группа. Игры и упражнения, направленные на позитивное эмоциональное отношение к окружающей действительности.	Специалисты ДОУ.
3 этап Анализа и выводов.	Анализ адаптационных возможностей ребёнка. Оценка уровня нервно-психического развития детей.	Объективный и комплексный подход к анализу адаптивных возможностей ребёнка, определение индивидуальной работы с детьми, имеющих тяжёлую степень адаптации.	МППК (медико-психолого-педагогический консилиум).

Данный вид сотрудничества показал, что общие переживания участников деятельности, предоставляет опыт сотрудничества, дает возможность проявить себя как индивидуальность, а также получить новый опыт.

Учитывая, что ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста является игра, и она становится условием развития коммуникативных умений ребенка, выступает своеобразной сферой, в которой происходит налаживание отношений с окружающим миром, людьми, утверждение «самостоятельности» ребенка, игра и общение выступают основными содержательными компонентами алгоритма на втором этапе работы.

Игра обеспечивает высокий уровень мотивации для участия в занятиях, при этом, ее эмоциональный компонент, непосредственность, творчество привлекают не только детей, но и взрослых.

В содержание алгоритма были включены игры для детей раннего и младшего дошкольного возраста в период адаптации к условиям дошкольного учреждения:

1 группа. Игры и упражнения для детей с затруднениями в общении (на установление контакта с детьми, формирование доверительного отношения к взрослым, т. е. коллективные игры).

2 группа. Игры и упражнения на снятие психоэмоционального напряжения (релаксационные игры, ролевые игры, психологические гимнастики, и др.).

3 группа. Игры и упражнения, направленные на позитивное эмоциональное отношение к окружающей действительности (познавательные игры, игры-забавы и другие).

Анализ результатов позволил нам охарактеризовать настроение, сформированность привычек и социальных навыков, регулирование физиологических потребностей, интерес к окружающей действительности, аффективную привязанность на этапе поступления ребенка в новую группу.

Данная работа показала необходимость ее включения в подготовительный этап алгоритма социально-педагогической адаптации детей к дошкольному учреждению.

Введение детей в диагностические ситуации и наблюдения за их поведением позволили более дифференцированно охарактеризовать проявления адаптации.

Выяснилось, что у большинства детей ни новое помещение, ни игрушки не вызвали интереса и не способствовали появлению положительных эмоций. Можно предположить, что прошлый опыт посещения группы приводил детей к неблагоприятному прогнозированию возможных перемен. Защитой в этих ситуациях может выступать только взрослый. Поэтому ребенок активно искал у него поддержки. Только убедившись в наличии необходимой защиты, в позитивном отношении к себе и к своим переживаниям, он приходил в более спокойное эмоциональное состояние.

Наиболее значимым для ребенка показателем положительного отношения взрослого оказался тактильный контакт. Для некоторых детей он мог быть сравнительно непродолжительным, а для других должен был длиться достаточно долго. При этом даже дети, которые изначально отвергали тактильный контакт (не шли на руки, вырывались), в дальнейшем изменяли свое поведение. В результате наблюдался выход из состояния стресса и переход к обычному состоянию и поведению.

Другие дети адаптировались быстрее и полноценнее. Они раньше отвечали на предложение включиться вся в игру, и проявляли большую активность и самостоятельность.

Педагогическими условиями успешной адаптации детей к дошкольному учреждению присмотра и оздоровления являются:

– своевременная диагностика и учет индивидуально-психологических особенностей ребёнка, его состояния здоровья во взаимодействии сотрудников с детьми;

– создание благоприятной развивающей среды комфортного пребывания ребёнка приемами эмоциональной вовлеченности в игровое взаимодействие в соответствии с интересами и потребностями ребенка.

Контрольный эксперимент подтвердил эффективность педагогических условий, что подтверждает гипотезу исследования.

Литература

1. Авдеева, Н.Я. Развитие личности в раннем детстве [Текст] / Н.Я. Авдеева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 103-110.
2. Алямовская, В.Г., Петрова, С.Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста: книга практического психолога. – М.: ООО «Издательство Скрипторий 2000», 2002. – 80 с.
3. Ватутина, Н. Д. «Ребенок поступает в детский сад»: Пособие для воспитателей детского сада / Под редакцией Л.И. Каплан [Текст] / Н.Д. Ватутина. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
4. Остроухова, А. М. Успешная адаптация [текст] / А. М. Остроухова // Обруч. – 2000. – № 3. – С. 16–18.

Ванюкова Лидия Леонидовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования,
магистрант

Научный руководитель: Ломаева М.В., к.п.н., доцент кафедры психологии и
педагогике дошкольного и начального образования

ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГА СЕНЗИТИВНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Проблемой толерантности в современном обществе ученые занимаются уже на протяжении двух десятилетий. Довольно длительное время эта проблема была одной из самых актуальных в мире. На данный момент мы имеем множество психолого-педагогических исследований по вопросу формирования толерантности среди людей разного возраста, социального положения, этнической принадлежности и так далее. К таким исследованиям можно отнести труды А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, Г.В. Безлюевой, Г.М. Шеламовой, О.Д. Шаровой, С.Д. Щеколдиной и других российских ученых, а также материалы зарубежных исследователей, например, Б.Э. Риэрдон. Однако, наряду с большим объемом теоретических исследований, остается недостаточно представленным изучение формирования толерантного отношения к окружающему миру у подростков.

Рассматривая особенности формирования толерантности у подростков, следует отметить, что ведущим видом деятельности у детей этого возраста является общение со сверстниками, поэтому вопрос успешной коммуникации с окружающими значителен для подростка[2, с.]. В этот период детям важно быть понятыми и услышанными, а также чувствовать принадлежность к «своей» группе сверстников. Таким образом, из всех видов толерантности (этническая, социальная, коммуникативная и т.д.) для подростков наиболее важным является формирование коммуникативной толерантности. В подтверждение этому заключению можно привести результаты исследования уровня сформированности толерантности детей подросткового возраста, проведенного среди обучающихся 9 классов одной из общеобразовательных организаций в 2015 году. Исследование было проведено с помощью следующего психодиагностического инструментария: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн). Низкий уровень сформированности социальной толерантности и способности к эмпатии, которая является одним из компонентов коммуникативной толерантности, наблюдается, соответственно, у 25% и 44% подростков, принимавших участие в исследовании. Выявлена

выраженность следующих обратных критериев коммуникативной толерантности: «стремление переделать, перевоспитать партнеров» у 19% подростков; «категоричность или консерватизм в оценках других людей» у 12,5 % подростков; «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров» у 13% подростков; «стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»» у 13% подростков; «неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других» у 13% подростков.

Таким образом, имея низкий уровень эмпатии как способности сочувствовать, сопереживать другому, подросток вряд ли будет готов к конструктивному общению с окружающими. Следовательно, необходимо подобрать такое средство, которое повысило бы как социальную чувствительность подростков по отношению к другим, так и понимание коммуникативных процессов в группе или в партнерстве.

Обычно, основным средством формирования толерантности является социально-психологический тренинг. Это весьма надежное и доступное средство в формировании данного качества у людей. Например, Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и О.Д. Кравцовой разработана тренинговая программа для подростков, которая называется «Жить в мире с собой и другими».

Тренинг, как и дискуссии, решение ситуационных задач, деловые игры, относится к активным средствам формирования различных качеств и свойств личности. Их главное отличие от пассивных средств (убеждение, внушение, стимулирование и т.д.) состоит в том, что подросток самостоятельно участвует в «поиске», приобретает опыт и, таким образом, развивает свою активную жизненную позицию.

Тренинг сензитивности, который является одним из видов социально-психологического тренинга, может выступать средством формирования толерантности, главным образом, потому, что данный вид тренинга позволяет развивать социальную чувствительность у его участников. Иначе говоря, благодаря развитию социальной чувствительности, можно повысить уровень эмпатии и способности к пониманию и сопереживанию поступков, чувств и мыслей других людей[1]. Особенно хорошо данный вид тренинга будет применим к подросткам, потому что именно у детей этого возраста наблюдается большая чувствительность к происходящему вокруг.

Кроме того, следует отметить и другие возможности тренинга сензитивности: способность к расшифровке социальных сигналов получаемых от других людей (жесты, мимика, интонация и т.д.), осознание влияния своего поведения на окружающих, преодоление социальных стереотипов, развитие способности понять и принять индивидуальность другого человека, активно с ним взаимодействовать, и, наконец, развитие таких механизмов толерантности

как способность подростка к торможению, сдерживанию негативных реакций и готовность к перестройке неадекватных установок.

На основе результатов упомянутого выше исследования был разработан тренинг сензитивности, направленный на формирование толерантности у подростков. Тренинг включает 11 занятий, которые проводятся в три этапа (этап формирования основ толерантности, этап формирования социальной чувствительности и этап подведения итогов). Для достижения цели тренинга, были поставлены следующие задачи: развитие понимания собственного «Я» и понимания других людей, чувственное понимание процессов группового взаимодействия, развитие готовности к перестройке неадекватных установок в процессе взаимодействия с партнером и развитие эмоциональной отзывчивости по отношению к другим людям. Разработанный тренинг сензитивности по формированию толерантности у детей подросткового возраста может быть использован педагогом-психологом и педагогами образовательных организаций.

В заключение хотелось бы отметить, что, несмотря на большой объем теоретических исследований толерантности, вопрос поиска эффективных средств по формированию этого качества у подростков остается по-прежнему открытым. Отдельное внимание исследователей занимает проблема коммуникативной толерантности. Разработанный тренинг сензитивности как вид социально-психологического тренинга, развивающий социальную чувствительность, может быть средством формирования коммуникативной толерантности благодаря повышению уровня эмпатии и способности к пониманию и сопереживанию поступков, чувств и мыслей других людей.

Литература

1. Захаров, В.П. Социально-психологический тренинг [Текст]: учебное пособие / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – СПб. : ЛГУ, 1989. – 56 с.
2. Пайгунова, Ю.В. Развитие толерантности в онтогенезе личности [Текст] / Ю.В. Пайгунова // Известия Саратовского университета. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2. – Вып. 1. – С. 20–26.

Груздева Алена Дмитриевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Репина Н.И., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования.

КАТЕГОРИЯ «РАНЕЕ РАЗВИТИЕ» В СИСТЕМЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ

Существует множество методик развития детей в раннем возрасте, каждая преследует свои цели, ставит определенные задачи и добивается желаемых результатов. Каждая по-своему интересна, в каждой разные подходы, методы и разнообразные дидактические материалы (рамки Монтессори, кубики Зайцева, карточки Домана). Так, например, в методике Никитиных основывается на играх детей с родителями, в основном это головоломки, решение которых помогает развитию логического и образного мышления.

Ранее говорилось о раннем развитии детей, обратимся к понятию, что же такое раннее развитие? Конечно же это период в жизни ребенка (от 0 до 3–4 лет), который наиболее благоприятен для интенсивного развития способностей. Так же В. Дмитриева называет раннее развитие специально созданной жизненной средой, наполненной интересными и необычными объектами, которые малыш может изучать и разглядывать.

Одной из самых актуальных методик воспитания является система Марии Монтессори, итальянского педагога-гуманиста. Данная система реализует идеи свободного воспитания, в ней преобладают идеи гуманизма, уделяется большое внимание индивидуальности ребенка. Но кто такая Мария Монтессори и как она пришла к изобретению этой программы?

Мария Монтессори родилась в Италии в 1870 году. Учеба давалась ей легко, а настойчивость позволила преодолеть все преграды: в 13 лет ее приняли в техническую школу для юношей, в которую девушке не принимали. Основным предметом увлечения было естествознание. На своей родине она стала первой женщиной-врачом, до этого в Италии медицина была привилегией мужчин. Монтессори лечила детей, страдающих слабоумием, и для адаптации создала специальную школу. Еще в студенческие годы она не раз наблюдала за умственно отсталыми детьми, которые были лишены не только книжек и игрушек, но и самого простого человеческого тепла. До Марии Монтессори психически больных людей не лечили, а лишь изолировали, и людям не приходило в голову видеть в них личность. Прочитав множество трудов французских психиатров, Монтессори пришла к выводу, что слабоумие – это по большей мере проблема не медицинского плана, а педагогического, значит нужно что-то менять в детских садах и школах. Уже в 1907 году был открыт первый Дом ребенка, там находились дети разных возрастов и оборудован он

был так, чтобы всем детям было удобно и комфортно. Там свободные игры совмещались с молитвами, разнообразная познавательная деятельность с пением. Дидактические материалы были устроены таким образом, что дети делают все самостоятельно, что помогает ребенку быть всесторонне развитым и самосовершенствоваться. Данный проект имел большой успех и ее метод начали активно внедрять в жизнь. Последние 20 лет жизни Мария Монтессори жила в Индии. Умерла 6 мая в 1952 году за несколько месяцев до своего 82-летия [1, с. 17–22].

Почему же метод Монтессори так популярен в мире? Постараемся разобраться в этом вопросе. Во-первых, цель Монтессори-педагога – это воспитание свободного, независимого, самостоятельного ребенка. Необходимо подвигнуть ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Во-вторых, материалы примитивны, те, которыми мы часто пользуемся в повседневной жизни. Например, предметы для пересыпания и переливания, они есть в каждом доме и просты в использовании. Упражнения помогают улучшить координацию движений, способствуют концентрации внимания [3].

В чем заключается важность развития мелкой моторики?

С развитием мелкой моторики тесно связано развитие речи. Если внимательно посмотреть на снимок головного мозга, то становится ясно, что двигательная речевая область расположена рядом с двигательной областью, являясь её частью. Тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большое влияние на развитие активной речи ребенка [2].

По методике Монтессори вся окружающая среда выстраивается для стимулирования развития речи ребенка. Вследствие чего, речь развивается естественно и в соответствии личным особенностям. В сравнении с другими игровыми методиками раннего обучения чтению, которые могут привести к затруднениям в письме, методика Монтессори-педагога более адаптирована для ребенка, его не заставляют выполнять какие-либо задания, а побуждают к их выполнению, тем самым показывая, что это его независимое решение.

Мария Монтессори выделяет пять зон развития ребенка:

- зона практической жизни (адаптация к жизни, минимальная забота о самом себе);
- зона сенсорного развития (получение знаний о предмете, посредством прямого контакта с ним);
- математическая зона (обучение простейшей математике);
- зона языкового развития (расширение словарного запаса, обучение письму и чтению);
- зона естественнонаучного воспитания (знакомство с окружающим миром).

Так же метод применим в домашних условиях, так как многие пособия можно заменить реальными вещами. Например, известные рамки Монтессори можно легко заменить на кофту с пуговицами или молнией [1, с. 31–34].

У ребенка в такой группе нет запретов, если ребенок разбивает или проливает что-то, он видит свою ошибку и то, что он принес неудобство окружающим. В такой ситуации не имеет смысла наказание.

Если вы хотите, чтоб ваш ребенок всегда жил в порядке, то самое время помочь ему так устроить свою жизнь. Помогите понять ребенку, что на стуле - сидят, за столом - едят, дверь открывают не ногой, а рукой. Взрослые понимают, что в обществе вы не будете вести себя как дома, а ребенок следует вашему примеру, поэтому родителям стоит задуматься как вести себя при детях дома. Так же необходим порядок, для этого нужно позволить ребенку выбрать место для хранения игрушек, а задача родителя – вместе с ним убирать их в выбранный шкафчик или полочку [1, с. 45–47].

Сколько бы не было интересных и полезных советов в этой методике, как и везде в ней присутствуют определенные погрешности и минусы. Самый большой минус данной системы это тяжелая адаптация в школе после Монтессори группы. Ребенка никогда не ограничивали в его действиях, в его выборе, а в школе появляется дисциплина, определенное помещение, домашние задания, которые необходимо выполнять. Еще одна погрешность методики – это отказ от книг - сказок. Ребенок должен жить в реальном мире, это правило нелегко выполнить, ведь, читая сказки, мы развиваем фантазию у ребенка, учим доброте и взаимопомощи [4].

Данная методика очень актуальна в нашем мире, так как в обществе растут и развиваются свободные дети, которые имеют собственное мнение и право выбора. Вышеуказанная система позволяет вырастить именно такого человека. Но, как известно, не бывает ничего идеального, поэтому стоит дифференцировать элементы из различных методик, чтобы получить желаемый результат.

Литература

1. Методика раннего развития Марии Монтессори. От 6 месяцев до 6 лет/ В. Дмитриева. – Москва: Эксмо, 2015. – 224 с.
2. Методика раннего развития Марии Монтессори. [Электронный ресурс]. – URL: www.ladushki.info
3. Сравнение популярных методик воспитания детей, или Как вырастить гения [Электронный ресурс]. – URL: www.miridei.com
4. Методика Монтессори: плюсы и минусы. [Электронный ресурс]. – URL: www.baby.ru

Зудова Александра Владимировна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Ческидова И.Б., к.п.н., доцент кафедры психологии и
педагогике дошкольного и начального образования

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К СИНЕСТЕЗИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования говорится о вариативном образовании, ориентированном на зону ближайшего развития каждого воспитанника, учитывающим его психолого-возрастные и индивидуальные возможности и склонности. Современное дошкольное образование должно обеспечивать организацию различных видов деятельности ребенка, стимулирующих развитие его мышления, воображения, фантазии и детского творчества [8].

Синестезия (в переводе с греческого — одновременное ощущение) — как психологический феномен восприятия, проявляется в большей степени в том, что раздражение одного органа чувств, вызывает специфические ощущения в другом органе чувств, незадействованном в данном конкретном случае.

Иными словами, синестезия это появление при раздражении определенного органа чувств кроме ощущений, специфических для этого органа, также сопутствующих «ощущений», характерных для другой области чувств. Например, человек, слушая музыку, может очень ярко представлять в своем воображении известные картины художников. Так же, существует графемно-цветовая синестезия, при которой человек видит написанные буквы в цвете.

В связи с этим развитие способности к синестезии у детей актуально и непосредственно связано с совершенствованием познавательных процессов личности. Данная способность объединяет восприятие, воображение и мышление в единую систему, направленную на познание окружающей действительности.

Развитие способности к синестезии у детей дошкольного возраста входит в область «Художественно-эстетического» развития и предполагает создание предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного).

Старший дошкольный возраст обозначают в психологии как возраст становления предпосылок, а затем формирования психологической готовности к школьному обучению. Этот период характеризуется кризисом 6–7 лет, описанный в трудах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.В. Запорожца.

Своеобразие становления психики старшего дошкольника состоит в том, что ее развитие опосредуется ведущей, доминирующей в это время

психической формой – представлениями.

Феномен синестезии известен науке на протяжении уже трех столетий. Пик интереса к ней пришёлся на рубеж XIX и XX веков. Тогда смешением чувств заинтересовались не только медики, но и люди искусства.

В отечественной психологии проблемами развития способности к синестезии занимались такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. За рубежом способность к синестезии и ее развитие изучали Д. Иглман, Кретьенва, Кемпен, Р. Сайтовик, О. Сакс, М. Сиберг.

Выготский определял, что в дошкольном возрасте особенностью мышления является его синкретичность. «Ребенок, оставленный наедине с собой и побуждаемый к действию ситуацией, начинает действовать в соответствии с принципами, ранее сложившимися в его отношениях со средой. Это значит, что действие и речь, психическое влияние и физическое влияние синкретически смешиваются. Эту центральную особенность в поведении ребенка мы называем синкретизмом действия» [3, с. 40].

В работах Л.С. Выготского можно найти многочисленные эксперименты, говорящие о синкретичности образов у детей раннего и дошкольного возраста, когда они обозначают цветом объекты, не имеющие цвета: явления природы, домашних животных, близких людей. Так, например, если мама «розовая», то отношение к ней в этот момент положительное: розовый цвет приятен, ассоциируется с добрыми чувствами. Это механизм эмоционального уподобления одних объектов другим [2, с. 144].

Развитию способности к синестезии детей старшего дошкольного возраста уделяется мало внимания. При этом данный возраст является сензитивным периодом ее развития. Конкретных методических рекомендаций по развитию синестезии у дошкольников обнаружено не было.

Таким образом, целью работы является подборка диагностики для оценки способности к синестезии детей старшего дошкольного возраста, а так же составление рекомендации по развитию данной способности.

Ребенок с высоким уровнем развития способности к синестезии может проявлять чуткость к образному строю произведения, художественной манере авторов. У него более развита культурно-эстетическая ориентация, т.е. ему нравятся более образные, выразительные и эмоционально-сложные произведения искусства.

Измерять эти качества позволяют методики Е.М. Торшиловой и Т.В. Морозовой – диагностики эстетического восприятия детей [7]. Констатирующая диагностика проводилась в группе 15 дошкольников в возрасте 5 лет.

Тест «Матисс» одна из методик данного мини-исследования, целью которой является определение чуткости детей к образному строю произведения, художественной манере автора.

В качестве стимульного материала детям предлагается набор из двенадцати натюрмортов двух художников (К. Петрова-Водкина и А. Матисса).

Ребенок, руководствуясь двумя образцами картин, (по одной от каждого автора), должен определить авторство последующих репродукции, которые ему демонстрирует экспериментатор. В протоколе записываются номера натюрмортов, которые ребенком отнесены к одному и другому художнику. После выполнения задания ребенка можно спросить, чем, по его мнению, отличаются эти картины, как, по каким признакам он их раскладывал.

Правильное выполнение задания связано с умением, возможно, интуитивным, видеть особенности художественной манеры, выразительных средств авторов, то, как, а не что они рисуют. Если же ребенок ориентируется при классификации натюрмортов на предметно-содержательный слой произведения, на то, что изображает художник, то задание выполняется им неправильно.

Тест «Матисс» является типичным и достаточно сложным образцом диагностики чувства стиля. Тест «Ван Гог», в котором ребенку предлагается выбрать лучшее, на его взгляд, изображение из пары репродукций.

Целью опроса является выявление способности ребенка проявлять особенности эстетического отношения, вообще не свойственные большинству детей. Поэтому в парах, подобранных для оценки, детям предлагается довольно сложная задача: выбрать между ярким и злым или добрым, но темным; понятным, но однотонным или необычным, хотя ярким и т. п. К более сложным и требующим большей эстетической развитости относят не только необычные по изобразительной манере, но и эмоционально непривычные детям «грустные» картинки. Поэтому в ряде пар и лучшей по эстетическому достоинству, и более «взрослой» считается грустная и более темная картинка. Тестовый материал включает семь пар изображений.

Стоит внимательно отнестись к степени неформальности понимания ребенком задачи и попытаться включить его оценку, если он уходит от нее, и машинально выбирает всегда правую или всегда левую картинку.

Пары подобраны так, чтобы «лучшая» картинка, выбор которой свидетельствует о развитой культурно-эстетической ориентации ребенка, а не возрастной элементарности вкуса, отличалась в сторону большей образности, выразительности и эмоциональной сложности. Правильность выбора оценивалась в 1 балл.

В результате проведенных диагностик нами было выявлено, что лишь у двух детей из группы уровень развития способности к синестезии достаточно высок. У 7 детей – средний уровень. Шесть детей имеют низкий уровень развития способности к синестезии.

В старшем дошкольном возрасте очень важно развивать ребенка всесторонне, готовить его к обучению в школе. Именно поэтому так же важно развивать способности к синестезии у детей.

Сложнее всего детям показался тест «Матисс». Им было тяжело определиться с выбором репродукций того или иного художника. Дети терялись и не находили отличительные признаки стиля художника, что указывает на низкий уровень развития чуткости детей к образному строю произведения и художественной манере автора.

Для развития способности к синестезии у детей дошкольного возраста целесообразно использование возможностей интегрированных занятий, сочетающих разные виды деятельности с задействованием разных органов чувств. Эти занятия позволяют использовать возможности разных видов искусства (изобразительное искусство, литература, музыка) и др.

Примером может стать занятие по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста (рисование) «Здравствуй, друг!», целью которого является показ возможности использования выразительных возможностей разных видов искусства.

Воспитатель предлагает детям познакомиться с новым другом, объясняет, что друг очень шаловливый, поэтому не хочет показываться ребятам на глаза, но предлагает пожать ему руку, погладить по голове и т.д. Детям предлагается потрогать игрушку, узнать персонажа и нарисовать его, не видя.

Так же, мы можем выделить некоторые рекомендации, которые позволят педагогу успешнее развивать у детей старшего дошкольного возраста способности к синестезии:

1. Развитие таких познавательных процессов, как память, мышление, воображение и восприятие.
2. Использование различных видов искусства в НОД.
3. Обращение к возможностям данной способности в деятельности вне НОД, например, на прогулке задать вопрос: «Если бы у дождика был голос, то какой была бы его песенка?».
4. Поощрение любой активности детей, любых ответов на вопросы.

Синестезия – явление редкое и малоизученное, однако позволяющее педагогам, при правильном использовании, развивать мышление детей, что является хорошим залогом успешного обучения в школе.

Литература

1. Большой психологический словарь / ред. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 633 с.
2. Выготский Л.С. Психология - 2000 (Мир психологии). – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 287 с.
3. Выготский Л.С. Слово Л.С. Выготского – М.: Смысл, 2007 – 78 с.

4. Галеев Б.М. Что такое синестезия: мифы и реальность / Leonardo Electronic Almanac, v.7, 1999. – № 6. – 45 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
6. Сайтовик Р. Синестезия: содружество чувств. – М., 2002. – 199 с.
7. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет: Теория и диагностика. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 141 с.
8. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования [Текст]: фед. закон: принят МИНОБРНАУКИ РФ 23 нояб. 2009 г.

Ивановская Вера Аркадьевна
НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического
образования

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Нарушение зрения у детей затрудняет ориентировку в пространстве, задерживает формирование двигательных навыков. У некоторых детей бывает отставание в психическом развитии. Важным условием организации процесса воспитания и обучения является оснащение специальным оборудованием: для детей, имеющих нарушения зрения необходимы специальные оптические средства, тактильные панели, которые можно осязать, и с которыми можно совершать различные манипуляции.

К детям с нарушением зрения относятся:

- слепые дети с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией [1, с. 125].

При нарушении зрения дети видят второстепенные признаки предметов, объектов, поэтому образ предмета искажается и закрепляется в памяти [3, с. 225–226].

Слепота – утрата зрения, ограничено зрительное восприятие окружающего мира. Нарушаются функции различных зрительных структур. Слепота плохо сказывается на психофизическом развитии детей, бывает врожденной и приобретенной. Врожденная слепота – это следствие заболеваний в период внутриутробного развития. По степени сохранности зрения различают абсолютную (тотальную) и практическую слепоту. При абсолютной слепоте нет

зрительных ощущений. При практической слепоте имеется остаточное зрение. При этом сохраняется светоощущение или форменное видение. Светоощущение позволяет отличать свет от тьмы. При остаточном зрении имеется возможность фиксировать пальцы вблизи лица, воспринимать свет, цвет, контуры, силуэты предметов на близком расстоянии. Слабовидящие дети используют имеющееся у них зрение при знакомстве с явлениями, предметами, ориентировке в пространстве и движении. Зрение остается ведущим анализатором. Их зрительное восприятие не полноценно, оно ограничено.

У слабовидящих детей нарушено бинокулярное зрение. В особых условиях зрение развивается и совершенствуется, это обеспечивает в будущем формирование сложных пространственных представлений. У таких детей есть нарушение цветоразличительных функций и контрастной чувствительности зрения, имеются врожденные формы патологии цветоощущения.

Влияние также оказывает нарушение глазодвигательных функций, что вызывает трудности в фиксации взора, прослеживании динамических изменений, оценке линейных и условных величин [2, с. 17].

Коррекционная работа позволяет формировать у детей сложные синтетические образы реальной действительности [4, с. 17].

У слепых и слабовидящих детей главная причина это врожденная патология глаз, недоразвитие зрительной системы. Для таких детей имеются специальные дошкольные учреждения:

1. детские сады, ясли-сады для слепых детей;
2. детские сады, ясли-сады для слабовидящих детей;
3. детские сады, ясли-сады для детей с косоглазием и амблиопией;
4. детские сады смешанного вида.

Цель дошкольных учреждений: обеспечить лечение, создать коррекционно-компенсаторные условия в процессе обучения и воспитания, устранить недостатки в познавательной деятельности, в физических отклонениях, нежелательных личностных качеств детей.

Группы для таких детей работают по специальной программе, построенной с учетом своеобразия развития детей и особенностей формирования их познавательной деятельности, двигательной сферы и качеств личности.

Обучение детей направлено на всестороннее развитие, коррекцию и компенсацию имеющихся у детей с нарушением зрения недостатков развития, обусловленных степенью и характером зрительного дефекта.

Обучение детей с нарушениями зрения в детском саду осуществляется на занятиях с группой 10 человек слепых и слабовидящих детей или 10–12 детей с косоглазием и амблиопией. Занятия носят фронтальный, подгрупповой, индивидуальный характер.

Содержание обучения и воспитания детей с нарушением зрения направлено на решение общих и специальных задач формирования знаний,

навыков и умений, обеспечивающих слепым, слабовидящим и детям с косоглазием и амблиопией успешное поступление в школу. Для этого имеются специальные программы, которые разработаны для таких детских садов. В этих программах имеются специальные разделы по развитию зрительного восприятия и формирования предметных представлений, социальной адаптации и ориентировке в пространстве, развитию осязания, слухового восприятия, лечебной физкультуре, ритмике, коррекции нарушений речи.

Для преодоления вербализма предметных представлений и расширения чувственного опыта проводится специальная работа по ознакомлению с окружающей действительностью на экскурсиях и наблюдениях, при этом важная роль отводится регулирующей роли речи как средства компенсации слепоты и слабовидения. Для коррекции недостатков развития предметно-практических действий используется метод поэтапного, пооперационного выполнения заданий в ручном труде, конструировании, лепке, аппликации. В результате комплексного подхода к обучению и воспитанию детей формируется деятельность ребенка и его взаимодействие с окружающей действительностью и людьми.

Правильному развитию ребенка способствует организация преемственности между обучением в детском саду и школах-интернатах для детей с нарушением зрения, а также между общественным и семейным воспитанием. Важное место в педагогическом процессе занимает работа по преемственности и взаимосвязи коррекционно-воспитательной и лечебно-восстановительной работы, по развитию и активизации зрения, его охране, а также укреплению общего состояния здоровья.

Детский сад, ясли-сад для детей с косоглазием и амблиопией – специальное учебно-воспитательное учреждение, предназначенное для лечения, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, входят в систему образования и открываются отделами образования совместно с отделами здравоохранения.

В дошкольные учреждения – ясли-сад принимаются дети с 2 до 7 лет.

Отбор детей осуществляется на основе медицинского заключения и психолого-педагогического обследования психолого-медико-педагогических комиссий. Методика обследования представляет собой серии игровых заданий, позволяющих выявить уровень психофизического развития ребенка определенного возраста.

Решение о зачислении в учреждение, о выводе из него принимаются психолого-медико-педагогической комиссией.

Основной целью дошкольных учреждений для детей с косоглазием и амблиопией является оказание комплексной помощи детям.

Обучение и воспитание включает задачи:

уточнение уровня психофизического развития и организация соответствующих условий для обучения и воспитания;

обеспечение общего уровня развития, воспитания и обучения;

создание коррекционных условий для преодоления отклонений в психофизическом развитии.

Во всех видах детской деятельности проводятся упражнения для активизации зрительных функций. Развитие зрительного восприятия осуществляется на специальных коррекционных занятиях, а также в процессе игры, общеобразовательных занятий и повседневной жизни.

Коррекционные занятия по развитию зрительного восприятия, ориентировке в пространстве, социально-бытовой ориентировки проводятся учителем-дефектологом.

Занятия по преодолению недостатков речевого развития проводятся логопедом, при этом дети объединяются в подгруппы в соответствии с уровнем речевого развития, т.е. приблизительно с одинаковым состоянием лексики, грамматики, фонетики, связной речи.

Весь учебный процесс в детском саду строится с учетом требований лечебно-восстановительной работы.

Консультативные группы для детей с нарушением зрения, не посещающих дошкольные учреждения, возникли как необходимость оказания помощи семье в воспитании слепых и слабовидящих детей. Эти группы создаются как при государственных, так и при общественных, частных и других дошкольных учреждениях. Комплектование групп осуществляется медико-психолого-педагогическими комиссиями, работающими в системе образования. В группы зачисляются дети с момента выявления первичного дефекта (нарушения зрения).

Работа с детьми осуществляется как на базе дошкольного учреждения, так и в условиях семьи.

Цель консультативных групп: это выявление детей с нарушением зрения, не посещающих дошкольные учреждения и нуждающихся в комплексной медико-психолого-педагогической помощи;

консультирование родителей в связи со своеобразием, особенностями психофизического развития ребенка и разработка совместно с родителями программы его обучения и воспитания;

обучение родителей методам, средствам и приемам воспитания и обучения детей с нарушением зрения в условиях семьи;

проведение коррекционных занятий учителем-дефектологом в присутствии родителей и с их помощью в дошкольном учреждении и домашних условиях;

изучение успешности в развитии и продвижении ребенка в процессе обучения и воспитания и составление в процессе обследования индивидуальных карт динамики психофизического развития ребенка.

Консультативные группы должны оказывать помощь родителям, как в настоящий момент, так и в будущем.

Однако данные группы только начинают функционировать, поэтому необходимы специальные номенклатурные акты, регламентирующие их деятельность.

Домашнее воспитание и обучение ребенка при нарушении зрения имеет свои особенности, зависящие от состояния зрительного нарушения, от времени его возникновения. Родители ребенка с нарушенным зрением должны регулярно получать консультативную помощь специалистов: тифлопедагога, психолога, офтальмолога.

Общаясь с ребенком, взрослому необходимо комментировать все свои действия, что позволит ребенку воспринимать информацию о происходящем вокруг него с помощью сохранных анализаторов, как бы «видеть с помощью слуха». Успешность компенсаторной перестройки анализаторов во многом зависит от семейного обучения и воспитания. Важно создать условия, соответствующие возможностям слепого или слабовидящего ребенка. Создание чрезмерно щадящего режима или неоправданной опеки отрицательно сказывается на формировании личности при дефекте зрения. Поэтому в зависимости от воспитания у ребенка могут быть сформированы как активность, так и пассивность, эгоизм, мнительность, боязливость или уверенность в своих силах, иждивенчество или самостоятельность, открытость и общительность или замкнутость и озлобленность.

Слепота и слабовидение имеют и социальные последствия для ребенка. В семье, где растет ребенок с нарушенным зрением, отношения с окружающими и с самим ребенком начинают строиться иначе. Взрослые, члены семьи, родственники, знакомые жалеют его, высказывая свое отношение вслух, ребенок становится центром излишнего внимания, жалости и заботы. Это негативно сказывается на воспитании ребенка, формировании его самооценки, взаимоотношений с окружающими.

Дети обучаются основным навыкам гигиены зрения, а также, если это необходимо, и пользования очками. У детей развиваются все элементы зрительного восприятия: способность видеть вблизи и вдаль, наблюдать за движущимися предметами, способность различать форму предметов, краски, рассматривать картинки, ориентироваться в пространстве. Развитие зрительных функций дополняется развитием слуха и осязания. Дети подготавливаются к систематическим занятиям в школе.

Таким образом, при обучении детей с нарушением зрения необходимо учитывать общие, специфические, индивидуальные особенности развития, модифицировать учебные планы и программы [1, с. 125–126].

Литература

1. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: АСАДЕМА, 2008.
3. От рождения до школы / Под ред. Н.Е. Вераксы.
4. Экзаменационные вопросы по специальной педагогике.
5. Назарова Н.М. Специальная педагогика. – М.: АСАДЕМА, 2007.

Калинина Елена Александровна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Трубина Е.Н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ПЕРЕСКАЗ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Развитие речи является одним из самых первостепенным из достижений ребенка в дошкольном возрасте и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей, что самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием и онтогенезу личности в целом.

В настоящее время наблюдается склонность к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Среди них большое место занимают дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В основном отмечается при общем недоразвитии речи разного рода речевые расстройства, когда у детей нарушено становление всех компонентов речевой системы, касающийся звуковой и смысловой стороны [3, с. 24].

Актуальность проблемы коррекции недостатков развития формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обусловлена тем, что уровень развитости связной речи является самым главным условием успешности обучения ребенка в школе. Кроме того, федеральный государственный образовательный стандарт специального образования также ориентирует педагогов-психологов на работу в данном направлении.

Связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Связная речь – это способность ребенка объяснять свои мысли, логично, выдержано, не отвлекаясь на лишние детали.

Связная речь реализовывает главные социальные функции: способствует ребенку сойтись мнениями с окружающими людьми, направляет развитие

нормы поведения в обществе, что служит разрешающим условием для усовершенствования его личности [2, с. 23–28].

Основные виды связной речи – это монологическая и диалогическая.

В диалоге предложения могут быть односложными, они насыщены интонациями и междометиями. В диалоге главное быстро, опытно и точно излагать свои вопросы и давать ответы на поставленные вопросы оппонента.

В речи монологического типа ребенку нужно говорить ярко, выразительно, но при этом полагается чтобы мысли были сосредоточены без отвлечения на детали. Монолог является глубокой формой речи, служащую для быстрой передачи информации. Содержание монологической речи заблаговременно задано и планируется.

Формирование таких форм как (диалог и монолог) связной речи проявляет наиважнейшую роль в процессе речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста и занимает главное место в коррекционной работе по развитию речи в дошкольной образовательной организации.

В дошкольном возрасте возникает отделение речи от прямого практического опыта. Важной особенностью является возникновение предполагающей функции речи. Она получает форму монологической, контекстной. Дети постигают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Затрудняется структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

К моменту прихода в школу у нормально развивающихся детей связная речь развита на достаточно высоком уровне. У детей с общим недоразвитием речи связная речь развита скудно. Притесненный словарный запас, частое использование одинаково звучащих слов с различными значениями создает речь детей бедной и стандартной. Правильно понимая логическую связь событий, дети довольствуются только названием действий. При пересказе дети с общим недоразвитием речи заблуждаются в передаче закономерной логичности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц [4, с. 6].

Рассказ-описание малопонятен для них, обычно рассказ подменяется отдельным называнием предметов и их частей. При описании игрушки или предмета по плану наблюдаются значительные трудности [4, с. 3].

Дети с общим недоразвитием речи в основном не понимают смысл прочитанного, при пересказе короткого текста опускают необходимые для изложения детали, не соблюдают последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе нужного слова [5, с. 92].

Описательный рассказ дошкольников беден и содержит огромное количество повторов; дети не используют рекомендованный план рассказа и

описание сводится к простому перечню признаков любимой игрушки или знакомого предмета.

Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются недостатком четкости, правильности изложения, отрывочностью, невдумчивые впечатления, а не на причинно-следственные отношения действующих лиц. Затруднительнее всего таким детям даются все виды творческого рассказывания и самопроизвольное рассказывание по памяти. Но и в воспроизведении текстов по образцу значительно отставание от нормально говорящих сверстников. Свойственно, что нехватка у детей чувства рифмы и ритма препятствует заучиванию ими стихов.

Потребность организации коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, бесспорно, исходя из особенностей развития их связной речи. Исправление существующих речевых недостатков происходит в процессе обыденной жизни, на коррекционных занятиях, с специалистами и родителями.

Особая роль при коррекции связной речи детей принадлежит пересказу.

Пересказ – это логическое изложение событий с характеристиками героев и событий. При пересказе повышается произношение, структура речи. Ребенок учится безошибочно строить предложения. Для овладения пересказом нужен ряд умений, которым детей обучают специально: прослушивать произведение, понять его основное содержание, запоминать последовательность изложения, речевые обороты авторского текста, осмысленно и связно передавать текст [1, с. 47].

Существует несколько видов пересказа: *традиционные* (подробный, или близкий к тексту; краткий, или сжатый; выборочный; с перестройкой текста; с творческими дополнениями) и *нетрадиционные* (расскази самому себе; пересказ по кругу; пересказ в диалогических парах; пересказ группе детей). Чаще практикуется близкий к тексту пересказ, пересказ фрагментов (в дидактических играх), пересказ по аналогии (с заменой героя, сезона и т. д.).

Большое внимание при подготовке к обучению пересказа следует уделить выбору текстов для пересказывания. Тексты для пересказа лучше выбирать с наличием одинаковых эпизодов, повторяющихся сюжетных моментов, тексты с четким делением на фрагменты-эпизоды, логической последовательностью событий. Занятия по обучению пересказыванию помогает решению всех задач умственного воспитания. Чтение и последующее осмысливание текста оказывает помощь в закреплении знаний о жизни детей в детском саду, о явлениях природы, о животных, их величине, повадках. Эти занятия помогают развитию произвольного внимания, памяти, воображения, так как вопросы, разъяснения, напоминания воспитателя побуждают детей укреплять свою память, внимание и т. д.

Пересказ представляет необъятность для активной работы мышления – ведь ребенку при пересказе надо сопоставлять, сравнивать, делать выводы, соблюдать правильность в изложении, осознать связь между событиями.

Влияние пересказывания на речь детей бесспорно велико. У дошкольников развивается умение слушать и понимать литературный текст; говорить связно, последовательно; формируется грамматическая правильность речи, так как дети подражают совершенным образцам. Помимо того, пополняется пассивный словарь детей (становятся понятны такие слова, как аукаться, завалинка, закоулочки и др.) и закрепляются, более употребительные выразительные слова (румяненький, хорошенький, безвредный, помощники, мордочка и т. п.). Одновременно формируется звуковая культура речи детей [6, с. 21].

Таким образом, пересказ положительно влияет на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста, так как они следуют примеру литературной речи, стараются копировать его. Тексты литературных произведений содержат образные описания, которые вызывают интерес детей. Это формирует опытность описывать предметы и явления, что помогает улучшению всех сторон речи.

Литература

1. Алексеева М. М. Речевое развитие дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.
2. Гербова В. В. Составление описательных рассказов // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 9. – С. 23–28.
3. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М.: Просвещение, 1982.
4. Поваляева М. А. Справочник логопеда. – Р.-на-Д.: Феникс, 2001.
5. Соболевич Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. – М.: Классик Стиль, 2003.
6. Хрестоматия по детской литературе / Сост. А. Л. Табенкина. – М.: Просвещение, 2002.

Максимова Анна Андреевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Ческидова И.Б., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

КВИЛЛИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из целей начального образования в проекте Федерального государственного образовательного стандарта является его гуманистическая

направленность. Она обуславливает личностно-ориентированную модель взаимодействия, развитие личности ребенка, его творческого потенциала [3, с. 9]. Процесс глубоких перемен, происходящих в современном образовании, выдвигает в качестве приоритетной проблему развития творчества, способствующего формированию всесторонне-развитой личности, отличающейся неповторимостью, оригинальностью.

Для того чтобы ребенок мог успешно достичь этой цели, необходимо большое внимание уделять развитию всех познавательных и психических процессов. Одним из таких является воображение.

Изучением процесса воображения младших школьников в отечественной науке занимались такие исследователи как, Л.С. Выготский, Р.М. Грановская, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, Е.И. Игнатъев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и др.

Воображение – психический процесс, присущий только человеку. С помощью воображения человек может изменять окружающий мир и самого себя, совершать научные открытия и создавать произведения искусства. Если бы люди не обладали способностью создавать новые образы, процесс познания был бы невозможен, так как любое обучение связано с необходимостью что-то представить, вообразить, оперировать абстрактными понятиями. Значит, воображение является высшей и необходимейшей способностью человека.

Важно отметить, что способность к созданию новых образов особенно интенсивно развивается в возрасте от 5 до 15 лет. И если в этот период воображение специально не развивать, в последующем наступает быстрое снижение активности этой функции. Вместе с уменьшением способности фантазировать у человека обедняется личность, снижаются возможности творческого мышления, гаснет интерес к искусству и науке.

Наиболее эффективно воображение развивается в творческой деятельности, так как именно в творческой деятельности происходит создание качественно нового продукта, ранее не существовавшего.

Организация творческой деятельности дает возможность использовать различные техники, способствующие развитию воображения. Одной из таких техник, по нашему мнению, является квиллинг.

Квиллинг – искусство скручивать длинные и узкие полоски бумаги в спирали, видоизменять их форму и составлять из полученных деталей объемные или плоскостные композиции.

В настоящее время в начальной школе техника бумагокручения распространена, главным образом, в дополнительном образовании. Об этом свидетельствуют авторские программы кружков Л.В. Косоротовой «Квиллинг – бумажная филигрань», И.А. Тертычной «Волшебный завиток», В.А. Осиповой «Волшебный квиллинг» и др.

В рабочих программах начальной школы по предмету «Технология» Н.И. Роговцева, Н.В. Богданова УМК «Школа России»; Т.М. Рогозина УМК «Перспективная начальная школа»; О.А. Куревина, Е.А. Лутцева УМК «Школа 2100» занятия в данной технике отсутствуют.

На основании изученного нами теоретического материала мы пришли к выводу о необходимости работы в данном направлении и разработали педагогический проект занятий кружка по квиллингу «Путешествие в страну Бумагия».

Цель проекта: развитие воображения младших школьников посредством квиллинга.

Задачи проекта:

1. Знакомить детей с основными понятиями и базовыми формами квиллинга и создавать композиции на их основе.
2. Учить детей создавать предмет по его описанию.
3. Учить детей создавать новые образы на основе отбора материала в соответствии с замыслом.

Проект предназначен для учащихся 8–10 лет.

Реализация проекта проводится во внеурочное время, программа занятий рассчитана на 15 занятий по 1 занятию в неделю, количество участников проекта 10–15 человек.

На первом занятии учитель рассказывает о технике квиллинг, его истории, инструментах. Знакомит с техникой безопасности. В практической части занятия обучающиеся выполняют упражнения с бумагой вместе с учителем – разрезают, надрезают, отрезают, рвут, мнут, сгибают, отгибают, скручивают.

На втором занятии учитель рассказывает об основных правилах скручивания бумаги. Практическая работа заключается в изготовлении роллов обучающимися по инструкции учителя. Изготовление героев страны с опорой на зрительный образ.

На следующем занятии дети знакомятся с правилами склеивания деталей. Для практической работы учитель выдает каждому заготовку – тугий ролл. Используя изученные формы, обучающиеся создают своего помощника-путешественника по стране «Бумагия» с использованием заготовки.

На последующих занятиях обучающиеся самостоятельно придумывают формы скручивания бумаги и изготавливают из них волшебный цветок, несуществующее животное из известных им форм. После выполнения рассказывают о своем животном; изготавливают бабочку, педагог раздает туловище, дети дополняют его крылышками формами, сделанными в технике квиллинг. На других занятиях педагог использует шаблон, который необходимо украсить элементами квиллинга или заполнить его. На таких занятиях дети создают необычные здания волшебной страны, их жителей, посуду, открытки, украшения.

Так же на занятиях данного кружка предусмотрены коллективные работы, которые способствуют не только развитию воображения, но и развитию коммуникативных качеств ребенка. На данных занятиях обучающиеся создают страну «Бумагия» из изготовленных ранее поделок; наряжают елку игрушками, выполненными в технике квиллинг.

Следует отметить, чтобы развитие воображения посредством квиллинга было эффективным, необходимо соблюдать следующие условия.

Во-первых, важно, чтобы на основе изученных базовых форм скручивания бумаги, то есть используя уже имеющийся опыт, учащиеся сами создавали новые формы.

Во-вторых, создавать композиции из основных и придуманных форм следует без опоры на образец.

В-третьих, алгоритм создания композиции обучающиеся разрабатывают самостоятельно.

Для того, чтобы реализовать вышеперечисленные условия на занятиях по квиллингу, важно правильно подобрать методы обучения.

Одним из таких методов является объяснительно-иллюстративный метод, выделенный в классификации И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, сущность которого заключается в том, что педагог сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию [6, с. 84].

Данный метод следует использовать, например, на вводном занятии для раскрытия темы кружка, при рассказе об истории квиллинга, при ознакомлении с инструментами, используемыми в технике квиллинг, при изучении основных правил скручивания бумаги, и т. д.

Для того чтобы дети самостоятельно создавали новые формы и композиции без опоры на образец, разрабатывали алгоритм действий по их созданию следует использовать следующие методы самостоятельного овладения знаниями, называемые проблемными, которые представил в своей классификации В. Оконь, основанные на творческой познавательной активности в ходе решения проблем.

Одним из таких методов является ситуативный метод, основанный на введении учащихся в сложную ситуацию, задача понять и принять нужное решение, предвидеть последствия этого решения, найти другие возможные решения.

Например, на занятии учитель ставит задачу изготовить животное в технике квиллинг, при этом последовательность действий детям не объясняется. Обучающиеся знают, как выглядит это животное, знакомы с основными формами скручивания бумаги. Задача обучающихся самостоятельно подобрать формы, определить их расположение для наибольшего совпадения с их зрительным образом этого животного.

Следующий метод – метод мозгового штурма – оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических [5, с. 89].

Данный метод на занятиях по квиллингу можно использовать при создании коллективной работы, или создании какого-либо фантастического волшебного существа.

Так же на каждом занятии следует использовать практические методы, которые связаны с выполнением различных видов работ, формированием подходов к решению и выбор лучших вариантов, построение модели и проверка ее функционирования, конструирования заданных параметров, индивидуальная и групповая оценка выполнения задания.

Данный метод следует использовать потому, что именно практическая деятельность дает возможность более эффективно развивать воображение посредством создания нового продукта, на основе имеющегося у детей опыта.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преподавание техники квиллинг возможно в дополнительном образовании и при соблюдении вышеперечисленных условий, развитие воображения у младших школьников будет более эффективным.

Литература

1. Восточный квиллинг. Техника. Приемы. Изделия. [Текст] / под.ред. Ваниной, Т. – М.: АСТ-Пресс, 2013. – 112 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Выготский, Л.С. – М.: Просвещение, 1991. – 87 с.
3. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Текст] от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.05.2015).
4. Рогачевская, Л. Ажурный квиллинг. Уникальная авторская техника [Текст] / Рогачевская, Л. – М.: АСТ-Пресс, 2014. – 96 с.
5. Шикунова, Е.В. Развитие воображения у детей на занятиях декоративно-прикладном творчеством [Текст] / Шикунова Е.В. // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – № 3. – С. 28–31.
6. Шрагина, Л.И. Логика воображения [Текст] / Шрагина, Л.И. – М.: Просвещение, 2001. – 400 с.

Молоднякова Алена Валерьевна
директор ООО «АВСПАНТЕРА», педагог-психолог
высшей квалификационной категории

МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ 1:1 В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

«Я работал на настольном персональном компьютере конца 60-х годов. Но, возвращаясь из Кембриджа самолетом, я понял, что такой компьютер — всего лишь ступень в развитии компьютерной техники и нам надо разработать компьютер, предназначенный для детей. На мой взгляд, возможности компьютеров, как средств обучения сами по себе оправдывают их существование...»

*До того как я занялся компьютерами, я сделал «живую» обучающую гитару. Я думал об эстетике, связывающей людей с их музыкальными инструментами, и в голове повторялась фраза: **«Инструмент, исполняющий музыку идей»**. Итак, я стал размышлять на эту тему, и меня не волновало, сколько времени все это займет. Я просто думал, что обучающий компьютер должен иметь небольшие размеры, иметь небольшой вес. Я прикинул, что вес идеального обучающего компьютера не должен превышать двух фунтов (900 граммов), иначе ребенку будет тяжело его носить. Что касается размеров, то такой компьютер должен быть настолько тонким, чтобы его можно было носить вместе с другими принадлежностями в портфеле. (Кей, 2002)*

Кей нарисовал в своем воображении Dynabook, который он описал как «переносной интерактивный персональный компьютер, такой же доступный, как книги». Dynabook должен работать в сети с другими компьютерами, обеспечивая пользователям синтез текста, изображений, анимации и звука. Кей сделал набросок этого устройства – сегодня очень многие считают его прототипом ноутбука, но на деле он гораздо ближе к сегодняшнему планшету iPad» [1].

Идея использования планшетных компьютеров в обучении детей и сегодня считается новшеством, которому еще предстоит занять прочное место среди информационно-коммуникационных технологий в образовании. Использование планшетов связано с возможностями мобильного обучения – «электронного обучения с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения учащегося» [2]. В методических рекомендациях для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста по организации развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС выделены функциональные и дидактические возможности «интерактивных планшетов»:

✓ «Интерактивные планшеты подходят для детей дошкольного возраста, облегчают для ребенка выполнение различных функциональных действий (передвижение, выбор, рисование и т. п.)».

✓ «Интерактивные планшеты (при количестве не менее трех на группу) позволяют организовать работы в малых группах, игровую конкуренцию, конкурсы, а также совместную творческую работу».

✓ «Новизна этих технических средств дополнительно мотивирует детей к занятиям».

✓ «Простота и удобство использования делает планшеты доступными даже для самых маленьких детей».

✓ «Работа с планшетами хорошо развивает все пальцы рук, так как ребенок не использует клавиатуру или мышь, а все действия осуществляет как бы карандашом или ручкой».

✓ «Педагогу планшет позволяет мобильно перемещаться по всей групповой комнате, оперативно использовать эти устройства в любой аудитории, в любой момент занятия» [3].

Этот краткий обзор основных преимуществ использования планшетов в образовательной и развивающей деятельности не дает полного представления специалисту дошкольного образования о преимуществах данной технологии обучения.

Так в чем же состоит секрет ИКТ средства, «исполняющего музыку идей»? Ведущая идея этого формата обучения – мобильность, а значит, мы не ограничены пространством 4-х стен, и образовательная деятельность может быть развернута на детской игровой площадке, на экскурсии в парке, в условиях игровой группы детского сада: на полу, на трансформируемой мебели, за столами с дидактическим материалом. Эта идея ближе всего условиям дошкольного образования, где стандартом дошкольного образования предусмотрена «реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка» [4].

Таким образом, мобильное обучение может быть организовано в форме игры, например, виртуальной игры-путешествия с элементами ресурсов дополненной реальности; в форме исследовательской деятельности, где планшет становится инструментом сбора и анализа первых объектов наблюдения; мобильное обучение может стать эффективной технологией развития художественно-эстетических представлений дошкольников при организации разных форм продуктивной деятельности.

Средствами мобильного обучения являются *программные продукты* или *мобильные приложения* для детей, которые в соответствии с методическими рекомендациями для педагогических работников дошкольных образовательных

организаций по организации развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС разделяют на *обучающие*, т.е. «дидактического типа, в которых в игровой форме предлагается решить одну или несколько задач. Игры направлены на решение задач, стимулирующих различных видов активности детей, отвечающих за развитие ориентации на плоскости и в пространстве, математических представлений, грамотности, экологическому воспитанию и др.», и *развивающие программы*, «способствующие познавательному развитию дошкольников. Они являются инструментами для творчества, для самовыражения ребёнка» [3].

Развивающие мобильные приложения имеют открытый характер обучения, т.е. могут быть использованы в разных формах деятельности, так как имеют набор инструментов, деятельность с которыми задается педагогической ситуацией. Например, мобильное приложение Explain Everything может быть использовано и при организации поисково-исследовательской деятельности старших дошкольников и как дидактическое средство по развитию речевой деятельности детей.

Основной задачей воспитателя при использовании развивающих мобильных приложений является обучение детей разным формам деятельности с инструментами цифровой среды: ориентация в визуальных символах цифровых сред, фиксация объектов наблюдения, сохранение и передача данных цифровых объектов, использование инструментов рисования, конструирование, звукозапись и другие. Итогом этой деятельности с цифровыми инструментами и объектами становится электронный проект или электронный продукт, который легко сохраняется в разных типах файлов и отправляется в электронное портфолио ребёнка.

Другие развивающие мобильные приложения ориентированы на определенную деятельность. Например, деятельность «конструирование» может поддерживаться в зависимости от свойств объектов в цифровой среде в двух форматах: 2D-конструирование плоскими объектами и 3D-конструирование трехмерными объектами.

Конструирование или «конструктивная деятельность – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, *заранее задуманного* реального продукта, соответствующего его функциональному назначению». «Характерной особенностью процесса конструирования является воссоздание и преобразование (комбинирование) пространственных представлений (образов), что способствует практическому познанию свойств геометрических тел и пространственных отношений.

При этом особенно важно развитие пространственного воображения и образного мышления (Н.Н. Поддьяков). С одной стороны, этот вид деятельности требует от детей достаточно сложной пространственной ориентировки. Ребенку необходимо представлять создаваемую конструкцию в

целом, учитывать ее пространственные характеристики, взаиморасположение частей и деталей. С другой стороны, именно в конструировании, как ни в какой другой деятельности, формируются пространственные ориентировки.

Представление о пространстве при этом складывается из конкретных признаков формы, величины, протяженности, объемности предметов, а также их структурных единиц: частей, деталей. В связи с этим речь детей обогащается новыми терминами, понятиями (брусок, куб, пирамида и др.), которые в других видах деятельности употребляются редко» [5].

Конструирование в цифровой среде можно рассматривать как этап манипулирования разными формами объектов для создания модели объекта, как этап экспериментирования с такими признаками объектов, как форма и цвет, этап формирования замысла объекта, который предполагается построить из элементов детского конструктора в процессе игровой деятельности.

В данной деятельности дети «приобретают не только конструктивно-технические умения (сооружать отдельные предметы из строительного материала – здания, мосты и т. д. или делать из бумаги различные поделки – елочные игрушки, кораблики и т. д.), но и обобщенные умения – целенаправленно рассматривать предметы, сравнивать их между собой и расчленять на части, видеть в них общее и различное, находить основные конструктивные части, от которых зависит расположение других частей, делать умозаключения и обобщения» [5]. Воспитатель, организуя деятельность «конструирование» с помощью развивающих мобильных приложений, использует три основных вида конструирования: по образцу, по условиям и по замыслу.

Конструирование *по образцу* – когда есть готовая модель того, что нужно построить (например, изображение или схема дома). Воспитатель предлагает образец для конструирования, который закрепляется действиями с реальными объектами конструктора.

При конструировании *по условиям* – образца нет, задаются только условия, которым постройка должна соответствовать (например, домик для собачки должен быть маленьким, а для лошадки – большим). Воспитатель составляет для детей дидактическую задачу, которую дети решают в процессе деятельности конструирования каждый на своем планшете.

Конструирование *по замыслу* предполагает, что ребенок сам, без каких-либо внешних ограничений, создаст образ будущего сооружения и воплотит его в материале, который имеется в его распоряжении. Этот тип конструирования задействует воображение детей, а значит, в полной мере развивает творческие способности детей в данной деятельности. Эта деятельность возможна, когда ребёнок овладеет в полной мере видами конструирования по образцу и условиям.

Проектируя свою деятельность средствами мобильных приложений, воспитатель может сделать выбор между готовыми цифровыми средами, предназначенными для определенных видов деятельности, и многофункциональными приложениями, с помощью которых воспитатель самостоятельно разрабатывает электронный ресурс к образовательной или развивающей деятельности с дошкольниками.

Технология разработки интерактивного дидактического материала средствами многофункциональных приложений становится доступной современным специалистам благодаря простым инструментам цифровых сред и позволяет управлять дидактическим материалом в системе виртуального класса некоторых приложений.

Особым приемом использования электронных объектов для дидактических упражнений на планшете является применение фотографий из реального окружения ребёнка, объектов, связанных с повседневным опытом жизни ребёнка. Этот прием является наиболее эффективным при интеграции электронных средств в традиционные виды деятельности детей, он позволяет создать необходимый баланс между электронным и традиционными формами обучения, позволяет сделать объектом исследования непосредственный опыт ребёнка, зафиксированный с помощью камеры в формате видеофайла или фотографии.

Нельзя обойти вниманием самый дошкольный вид деятельности – рисование, где первые элементарные формы можно отнести к типу «пальчикового рисования». Также как при рисовании «пальчиковыми красками» ребёнок делает выбор цвета, «обмакивая» палец в нужный цвет, и делает первые штрихи/контуры в рабочем поле цифровой среды.

Поле деятельности в цифровой среде с арт-объектами расширяется: можно озвучить рисунок, сделать его элементом проекта мультфильма, добавить в рабочее поле разные типы объектов, создав коллаж. Здесь, как и в других формах деятельности с мобильными приложениями, ребёнок приобретает элементарную ИКТ-компетентность в работе с цифровыми объектами: фиксирует, добавляет, управляет, взаимодействует, сохраняет.

В тоже время надо помнить, что использование мобильных приложений предполагает интеграцию данных информационно-образовательных технологий в традиционные специфические дошкольные виды деятельности, а не изолированное использование данных технологий.

Это условие обеспечивает и расширяет возможности освоения образовательной программы по стандартам, определенным в ФГОС дошкольного образования.

Особое внимание специалистам надо обратить на *конструктивный* аспект использования развивающих мобильных приложений в образовательной и

развивающей деятельности с детьми дошкольного возраста, т.е. технологии «как средство создания чего-то».

В настоящее время для детей дошкольного возраста появились инновационные программные продукты, такие, как например, ScratchJr, которые дают детям элементарные представления по объектно-ориентированному программированию, а значит новым способам создания продукта – электронного проекта, мультфильма, игры. В данной среде есть не только инструменты для сборки кода действий персонажей, но и графический редактор, позволяющий детям создать своих персонажей, фоны, т. е. полностью проектировать собственный замысел истории, сказки, игры.

Дети рисуют в графическом редакторе своих героев, «оживляют» их действия с помощью объектов кода, озвучивают, видят результат своей деятельности в цифровом проекте, обсуждают и делятся своими работами с другими детьми в группе или на сетевом ресурсе программного продукта. Эта форма деятельности является по-настоящему новой для дошкольного образования и знакомит детей не только с новой формой продуктивной деятельности, но и создает предпосылки для формирования современной информационной культуры взаимодействия с информационно-образовательными технологиями.

Программирование является продуктивной деятельностью, где основой деятельности является умение детей составлять алгоритмы. Данный навык дети могут освоить самостоятельно в специальных программах, популярными из которых являются **LighbotHour**, **Bee-bot**.

Существуют отечественные программы - «**ПиктоМир**», разработанный НИИСИ РАН по заказу Российской академии наук, которые воспитатель может предлагать детям старшего дошкольного возраста в форме свободной игры или интегрировать данный программный продукт в деятельности на занятиях по развитию математических представлений детей.

Дошкольный возраст – это возраст активного овладения детьми средствами коммуникации и речевой деятельности. Для детей раннего возраста характерно подражание и повторение эмоциональных простых речевых конструкций: звукам животных, машин и других. Эти простые речевые упражнения можно сделать в форме игры в мобильном приложении **TinyTap**.

При этом все герои игр могут быть реальным окружением малыша, для этого надо сделать фотографии любимых персонажей малыша: кота, соседскую собаку, любимую игрушку. Эти объекты и станут основой дидактической игры по развитию речи. И первый эмоциональный восторг малыша – это узнавание героев своих повседневных игр, которые стали персонажами электронной игры. Далее можно предложить малышу озвучить персонажей игры, «научить говорить». Так в форме игры, озвучивая своих любимых персонажей, мы инициируем развитие детской речи в свободной игровой деятельности.

Для детей старшего возраста эффективным инструментом развития речи является использованием приема звукозаписи в процессе создания электронного проекта, сказки, мультфильма. Озвучивая в электронном проекте объекты наблюдения, ребенок учится рассуждать, сравнивать, проводить аналогии, делать собственное умозаключение по собранной информации.

Самое главное – ребёнок может «услышать себя» со стороны, прослушивая свою звукозапись, редактировать записи, а это значит, что есть образовательные условия для формирования элементарной рефлексии у старшего дошкольника.

Мобильное обучение с использованием технологий дополненной реальности – это, прежде всего, технология проектирования пространства образовательными электронными ресурсами. Простые приемы в форме игры-путешествия могут преобразить знакомство с объектами живой природы из скучного просматривания картинок в живое наблюдение за зайчиком, видеофайл, о жизни которого был предварительно преобразован воспитателем в формат QR-кода. С помощью технологий дополненной реальности на «цветочной полянке» в детской групповой мы можем увидеть бабочек и насекомых, даже если за окном зима.

Со старшими детьми можно зафиксировать с помощью планшета эти объекты, чтобы после записать все «находки» в электронный проект. Современный педагог может трансформировать развивающую пространственно-предметную среду детской группы, используя ресурсы дополненной реальности: виртуальные экскурсии, игры-путешествия, литературные гостиные и другие формы становятся доступными и интересными современным детям.

Объекты дополненной реальности могут быть самостоятельно созданы детьми в других видах деятельности и спроецированы воспитателем, в зависимости от педагогических задач, на реальные объекты детской групповой или стать оформлением тематической выставки группы.

Мобильное обучение относится к ключевой образовательной инновации – модели 1:1, подразумевающей индивидуальное электронное образовательное пространство у каждого воспитанника или учащегося. Доступность и простота использования мобильных устройств в разных видах деятельности позволяет воспитателю сформировать первые предпосылки грамотного использования ИКТ средств у дошкольников в познавательной и продуктивной деятельности. Последовательная практическая реализация идей мобильного обучения способна преобразить традиционные формы организации дошкольной деятельности в детском саду, давая детям возможность взаимодействия с новыми идеями цифрового творчества и обработки разных типов информации.

Так «музыка идей» становится доступной детям – современным дошкольникам цифровой эпохи, будущим специалистам человеко-машинной цивилизации.

Литература

1. ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения».

2. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014, с. 84.

3. Развитие конструктивно-модельных действий у детей старшего дошкольного возраста. URL: <http://dohcolonoc.ru/doklady-pedsovety-v-dou/4471-razvitie-konstruktivno-modelnykh-dejstvij-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta.html>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155).

5. Ярмахов Б. Б. «1 ученик : 1 компьютер» — образовательная модель мобильного обучения в школе». М., 2012. - С. 19.

Панкова Алена Алмазовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Зубарева Е.С., к.п.н., зав. кафедрой психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ЭЛЕМЕНТЫ ТОПОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье представлены такие понятия, как пространственное мышление детей младшего школьного возраста; топология; «Твистинг», а также рассмотрены средства и компоненты развития пространственного мышления у детей младшего школьного возраста; разделы и виды топологии.

Ключевые слова: пространственное мышление, топология, дети младшего школьного возраста, «твистинг».

Для решения огромного количества задач из тех, что ставит перед нами цивилизация, востребован особый вид мыслительной деятельности – пространственное мышление. Необходимость подготовки детей младшего школьного возраста к обучению в средней школе возникла в связи с трудностями усвоения учащимися учебного материала в старших классах. Особые затруднения у школьников вызывает изучение геометрического материала. Психологи и педагоги видят причину этого, прежде всего в недостаточном развитии пространственного мышления у детей младшего школьного возраста.

Проблему развития пространственного мышления изучали психологи, такие как И. Я. Каплунович, С. Л. Рубинштейн, Ф. Н. Шемякин, И. С. Якиманская и др. В этих исследованиях под пространственным мышлением понимается мыслительная деятельность, в результате которой при решении практических и теоретических задач вычленяются пространственные характеристики реальных объектов или их графических изображений (форма, размеры, взаимное расположение и тому подобное), и на основе этих характеристик создается образ, который в дальнейшем может подвергаться изменениям. Это сложный процесс, куда включаются не только логические (словесные) операции, но и множество перспективных действий, без которых мышление протекать не может, поэтому важно уделять особое внимание развитию пространственного мышления у детей младшего школьного возраста [4, с. 37].

В своих работах Г. Д. Глейзер, Н. С. Подходова, Н. Ф. Четверухин, И. С. Якиманская разработали средства и компоненты развития пространственного мышления у детей младшего школьного возраста:

- восприятие, наблюдение, осмысление и запоминание пространственных объектов реального мира и их предметных моделей и изображений;
- распознавание заданных объектов среди других объектов или изображений;
- изготовление рисунков;
- измерения, глазомерные оценки величин;
- наблюдение естественных наглядных пособий и работа с учебными и наглядными пособиями (неподвижными и подвижными);
- решение задач на мыслительное воспроизведение пространственных объектов, определение их признаков, создание новых образов, на изменение положения образа, его структуры или ориентации в пространстве;
- решение задач на построение [1, с. 141].

Одним из средств развития пространственного мышления является топология. О возможности и потребности обучения элементам топологии в

младшем школьном возрасте писали в различное время многие математики: А. Н. Колмогоров, А. Д. Александров, А. Л. Вернер и другие. Проблемам использования элементов топологии во внеклассной работе, посвящены публикации: Ю. М. Колягин, С. Н. Дорофеев, А. А. Ибраев, В. И. Рыжик, И. Ф. Шарыгин, Б. Е. Кантор, С. Л. Франгулов, А. А. Саркисян, Ф.Р. Усманов, И. Я. Каплунович, Н. С. Подходова. Эти ученые и методисты отмечают, что изучение элементов топологии в начальной школе позволяет развивать у детей наглядно-образное мышление, долговременную память, а также умения конструировать фигуры и поверхности. Они считают, что проникновение ребенка в «мир топологии» поможет ему в дальнейшем успешнее разбираться в геометрии, алгебре, анализе и других разделах математики.

По мнению О.А. Старовой, топология - раздел математики, занимающийся изучением свойств фигур (или пространств), которые сохраняются при непрерывных деформациях, таких, например, как растяжение, сжатие или изгибание.

Непрерывная деформация – это деформация фигуры, при которой не происходит разрывов (то есть нарушения целостности фигуры) или склеиваний (то есть отождествления её точек) [2, с. 92].

В топологии традиционно выделяют четыре раздела:

- общая топология (свойства топологических пространств и их отображений, операции над топологическими пространствами и их отображениями, классификация топологических пространств);
- алгебраическая топология (когомология, коллекторы, теория узла, комплексы);
- дифференциальная топология (геометрия кривых, геометрия поверхностей, риманова геометрия, теория поверхностей, финслерова геометрия);
- вычислительная топология (создание эффективных алгоритмов, применение топологических методов).
- наглядная топология (объекты общей топологии, которые можно продемонстрировать наглядно).

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что в начальной школе можно использовать элементы топологии, а именно наглядную топологию, так как у детей данного возраста в большей степени развито наглядно-образное мышление [3, с. 214]. Перечислим подразделы, которые можно использовать в упрощенном виде в начальной школе:

- лист Мебиуса;
- теория Узлов;
- проблема четырёх красок;

— твистинг.

Из представленных четырех средств рассмотрим подробнее твистинг.

«Твистинг» (по-английски «скручивание») сейчас популярен на Западе и в Америке. В России он только начинает развиваться. А ведь это веселое занятие развивает не только творческие способности детей младшего школьного возраста, но и пространственное мышление. Но чтобы научиться этому, нужно много знаний и умений. Неценима роль моделирования и конструирования в умственном развитии. Изготавливая модель, ребята учатся планировать и исполнять намеченный план, находить наиболее рациональное конструктивное решение, создавать свои, оригинальные поделки. Занятия развивают интеллектуальные способности, воображение и конструктивное мышление, прививают практические навыки работы с шариками-конструкторами.

Для изучения опыта педагогов по использованию элементов топологии в начальной школе нами была разработана анкета, состоящая из пяти вопросов с вариантами ответов. В анкетировании приняли участие пять педагогов начальной школы. Результаты анкетирования были проанализированы и представлены в диаграммах [5].

Отвечая на вопрос «Знакомы ли Вы с наукой «топология»?» четыре преподавателя (80 %) ответили, что знакомы с данной наукой, слышали о ней; один преподаватель (20 %) ответил, что не знаком с этой наукой.

На вопрос «Какие элементы топологии Вы знаете?» преподаватели дали следующие ответы: один преподаватель (20 %) знает все из перечисленных выше элементов топологии, два преподавателя (40 %) назвали только лист Мебиуса, два преподавателя (40 %) не знают ни одного элемента топологии.

В третьем вопросе «Использовали ли вы элементы топологии на уроках математики в начальной школе?» были разные ответы: один преподаватель (20%) ответил, что он хотел бы изучить науку топологию и использовать ее на уроках математики, но на все не хватает времени; четыре педагога (80 %) ответили, что, как выяснилось, использовали элементы топологии на внеклассных мероприятиях.

На четвертый вопрос «Считаете ли вы полезным изучать элементы топологии в начальной школе?». Педагоги единогласно (100 %) считают полезным изучение элементов топологии на уроках математики.

В результате проведенного анкетирования по выявлению опыта у педагогов в начальной школе, мы пришли к выводу, что с наукой «топология» педагоги в основном знакомы, но весьма поверхностно, в начальной школе элементы топологии используют на внеклассных мероприятиях и считают полезным использовать элементы топологии на уроках математики в начальной школе. Таким образом, изучение в начальной школе свойств фигур (или пространств), которые сохраняются при непрерывных деформациях, таких, например, как растяжение, сжатие или изгибание, с целью развития

пространственного мышления и подготовки к изучению геометрии в старших классах, является актуальным направлением для исследований в современной методике начальной школы.

Литература

1. Василенко А. В. Моделирование как средство развития пространственного мышления // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 3. – С. 141–144.
2. Васильев В. А. Введение в топологию. – М.: ФАЗИС, 1997. (Библиотека студента-математика. Вып. 3). – 215 с.
3. Милнор Дж., Уоллес А. Топология. Начальный курс. – М.: Мир, 1972. – 317 с.
4. Пономарева Т. Х., Корнилова Е. А. Формирование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста на уроках математики. // Начальная школа плюс до и после. 8.04. №4. С. 37-41
5. Твистинг [Электронный ресурс] // Краски праздника. – URL: <http://airballoons.jimdo.com/полезные-статьи/>

Полеева Антонина Евгеньевна

Иркутский государственный университет (ФГБОУ ВО «ИГУ»), кафедра психологии и педагогики дошкольного образования.
Научный руководитель: Смолева Т. О., к.п.н., доцент кафедры педагогики

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Проблема развития сенсорных способностей занимает важное место в психологической теории, и ей посвящено значительное количество исследований, как в нашей стране, так и за ее границей [1].

Существующие исследования сенсорного развития детей указывают на то, что наиболее благоприятный период для такого развития - возраст от 0 до 5 лет. Так зарубежный педагог М. Монтессори в 1907 г. организовала «экспериментальную площадку» на базе дошкольного учреждения. Суть ее работы заключалась в том, что она ставила в основу воспитания организацию среды, соответствующей определенному сензитивному периоду развития ребенка. В 1909 г. стало ясно, что подобные условия способствуют не только сенсорному развитию ребенка, но и интеллектуальному [3].

Исследования Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугиной, Э.Г. Пилюгиной, Е.И. Тихеевой, Ф. Фребель и др., также свидетельствуют о сензитивности раннего возраста для развития сенсорных способностей у детей [1, 4, 8].

На основании приведенных работ, мы можем предполагать, что особые педагогические условия могут ускорить развитие сенсорных способностей у детей раннего возраста.

Кроме того, изучив теоретические аспекты данной темы, мы можем предполагать, что развитию сенсорных способностей детей раннего возраста способствуют следующие педагогические условия:

- отбор сенсорных объектов восприятия в соответствии с принципами доступности;
- поэтапное ознакомление детей с сенсорными эталонами (от непосредственного восприятия сенсорного эталона к действию с данными эталонами с закреплением в слове к собственно-творческому отображению);
- использования в работе с детьми приемов сопоставления, сравнения, включения детей и родителей в процесс проектной деятельности.

В свете этого особенно актуальным кажется вопрос, можно ли путем создания особых педагогических условий способствовать развитию сенсорных способностей детей, а вместе с тем их общему развитию. Поэтому целью данного исследования было на практике проверить теоретически обоснованную эффективность выбранных педагогических методов для развития сенсорных способностей у детей раннего возраста.

На основании цели работы нами было проведено экспериментальное изучение уровня развития сенсорных способностей у детей младшего дошкольного возраста. В исследовании принимали участие 30 детей, которые были разделены нами на экспериментальную – 15 детей, и контрольную – 15 детей.

Цель исследования – выявить уровень развития сенсорных способностей у детей раннего дошкольного возраста.

Исследование проходило в два этапа:

1. Экспериментальный – на этом этапе происходил подбор методик, направленных на формирование сенсорных способностей детей раннего возраста. Проводилась диагностика сенсорных способностей детей раннего возраста. Производился анализ экспериментальной документации. Разрабатывались параметры коррекционной программы, оценивалась её эффективность.

2. Обобщающий – проводился анализ и систематизация результатов эмпирического исследования, обобщались полученные данные.

Для достижения поставленной цели в работе мы использовали следующие методы и методики:

1. Наблюдение. Метод наблюдения осуществлялся планомерно и целенаправленно в естественных условиях, для детей раннего возраста, позволяет проследить динамику исследуемых показателей.

2. Словесные методы. Данный метод применялся в сочетании с экспериментом и наблюдением. Использовался в форме беседы с целью выявления знаний, повторения изученного материала, оценки полученных знаний.

В качестве основных методик, использованных в исследовании при изучении сенсорных способностей детей раннего возраста, были определены: «Цветные кубики», «Геометрические фигуры», «Домик» (К. Л. Печора); «Спрячь шарики», «Найди парные картинки», «Сложи разрезные картинки» (Е. А. Стребелевой) [5, 7].

В процессе работы нами были разработаны критерии оценки результативности:

1. Уровень ориентированности ребенка в основных цветах спектра;
2. Умение ребенка сопоставлять плоские геометрические фигуры с образцом;
3. Умение ребенка находить и называть предметы разной формы, величины;
4. Знания свойств предметов и их названия;

Анализ констатирующего эксперимента показал, что по результатам использованных методик у детей отмечается преимущественно низкий уровень развития сенсорных способностей, что позволяет констатировать тот факт, что дети затрудняются сравнивать одинаковые по форме и разные по величине зрительно воспринимаемые объекты, затрудняются в дифференциации основных цветов; испытывают трудности при восприятии и определении основных геометрических фигур, в способности воспринимать и соотносить объекты с учетом признаков цвета и формы, в целостном восприятии предметов.

Для повышения общего уровня сенсорного развития детей раннего возраста мы провели формирующий этап исследования.

Цель проекта: развитие сенсорных способностей ребенка раннего возраста, а также апробация условий развития сенсорных способностей.

Работа проходила поэтапно.

1 этап: Подготовительный. Целью данного этапа являлось обогащение опыта и представлений детей о сенсорных эталонах.

Одним из основных условий обогащения опыта перцептивных действий и развития сенсорных способностей является насыщение данным содержанием предметно-развивающей среды. С этой целью в группе силами родителей и воспитателей был создан центры сенсорного развития, подобран материал для изучения разных источников света, для продуктивной деятельности и игровых ситуаций. Подготовлены ресурсы (атрибуты для игр, маски, декорации для театрализованного представления), необходимые для осуществления проекта.

2 этап: Основной. Основной этап направлен на создание интересного пространства, способствующего развитию сенсорных способностей детей раннего возраста.

На данном этапе мы использовали такие методы и приемы как экспериментирование с разными источниками света, наблюдения, игровые ситуации, сюрпризные моменты, беседы, экскурсии, изобразительная деятельность, чтение художественной литературы, театрализованная деятельность. Работа с детьми проводилась по подгруппам и индивидуально.

3 этап: Заключительный. Заключительный этап направлен на закрепление усвоенных умений и навыков. Вся система работы проводится одновременно со всеми детьми и их родителями. На этом этапе проводятся совместные мероприятия: конкурс – выставка светильников «Светильник-домик лампочки» (домашняя заготовка – совместная поделка детей и родителей).

Цель: обогатить сенсорный опыт детей в совместной деятельности с родителями.

Для выставки «Светильник – домик лампочки» родители с детьми мастерили дома светильники из подручного материала. На конкурсе проводилась демонстрация семейных светильников, в ходе которой, каждая семья рассказывала о продукте совместного творчества и процессе его изготовления, описывали смешные эпизоды, делились впечатлениями.

Также на этом этапе, совместно с родителями, детьми и педагогами проводился праздник «Светлячки». Родители проявляли инициативу, активно генерировали идеи, принимали участие в изготовлении атрибутов праздника.

В завершение формирующего этапа исследования мы провели контрольный эксперимент, который был направлен на изучение эффективности развития сенсорных способностей у детей раннего возраста.

На контрольном этапе мы использовали те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента. Полученные данные соотносились с итоговыми результатами, подвергались сравнению.

Данные контрольного этапа исследования в экспериментальной группе позволили выявить динамику в развитии сенсорных способностей детей. На основании результата можно сделать вывод, что в группе на 36% снизилось количество детей с низким уровнем развития сенсорных способностей и на 45% возросли показатели высокого уровня развития сенсорных способностей.

На основании полученных данных можно сделать выводы, о том, что педагогические условия развития сенсорных способностей детей раннего возраста, реализуемые в контексте проекта, оказались эффективными.

Литература

1. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка [Текст] / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 2007. – 268 с.

2. Запорожец, А.В. Сенсорное воспитание дошкольников [Текст] / А.В. Запорожец, А.П. Усова. – М.: Сфера, 1986. – 250 с.
3. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с.
4. Пилюгина, Э.Г. Сенсорные способности малыша [Текст] / Э.Г. Пилюгина. – М.: Просвещение, 1996. – 178 с.
5. Павлова, Л.Н. Знакомим малыша с окружающим миром [Текст] / Л.Н. Павлова – М.: Просвещение, 2005. – 186 с.
6. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях [Текст]: Кн. Для воспитателя дет.сада / К.Л.Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М., 1986. – 144с.
7. Поддъяков, Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду //Пособие для воспитателей/под ред. Н.Н. Поддъякова, ВИ Аванесовой. – 1981.
8. Психолого-педагогическая диагностика развития П86 детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.

Попова Евгения Вячеславовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Трофимова Е.Д., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из задач является формирование общей культуры воспитанников. Она включает в себя психологический компонент, который выражается в сформированности саморегуляции действий и эмоций [9, с. 5].

Эмоциональная сфера является значимой составляющей в развитии дошкольников. Ни общение, ни взаимодействие не будет эффективным, если субъекты не способны понимать эмоционального состояния другого и контролировать свои эмоции. С каждым годом число детей с нарушениями в развитии эмоционально-волевой сферы увеличивается, преимущественно это наблюдается у детей, имеющих недостаточное психологическое развитие.

Ценность дошкольного возраста состоит в том, что у детей в силу возрастных особенностей повышенная эмоциональность. Дети способны более ярко реагировать на происходящее и демонстрировать свои эмоции. Вследствие

чего, мы видим, как ребенок относится к окружающему его миру, событиям, людям, а также можем судить о его внутреннем состоянии.

Эмоции начали изучать относительно недавно. Об этом понятии всерьез заговорили на рубеже 18-19 веков. Поначалу психология не рассматривала эмоции никаким образом. Этим вопросом интересовались философы и физиологи. Первое систематически разработанное описание эмоциональных явлений принадлежит интроспективной психологии, основоположником которой является Вильгельм Вундт.

За рубежом исследованием данного вопроса занимались У. Джемс, Т. Рибо, Э.Б. Титченер, К. Ланге, Д. Уотсон, П.М. Якобсон и др. Отечественные ученые, такие как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.К. Анохин развивали свои теории эмоций, опираясь на предшествующий опыт зарубежных авторов.

Все эмоции и чувства, которые испытывает человек—это вид его субъективного отношения к действительности, переживания им того, что оказывается непосредственно в поле его восприятия [1, с. 57].

Л.С. Выготский рассматривал эмоциональное развитие детей, как одно из основных направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка.

Недостаточное развитие эмоций влечет за собой нарушение нормального процесса развития личности в целом. В раннем возрасте дети используют свои эмоции для того, чтобы управлять взрослыми, и если этот процесс не контролировать, то может вырасти совершенно слабая личность, которой находиться в обществе будет очень сложно [1, с. 60].

Именно поэтому процесс развития эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста является одним из приоритетных направлений работы дошкольных образовательных учреждений.

Развитию эмоционально-волевой сферы дошкольника способствуют все виды деятельности ребенка. Огромную роль в ее обогащении играет искусство, в частности музыка. А.Г. Гогоберидзе писал «Музыка – это и есть собственно эмоция» [4, с. 45].

В работах известных педагогов-музыкантов Э.Б. Абдуллина, Д.Б. Кабалева, О.П. Радыновой, В.Г. Ражникова и др. музыка рассматривается как средство развития, подчеркивается особая значимость ее сущности и роль в становлении эмоциональной волевой сферы личности.

Музыка расширяет «эмоциональное поле» человека, формирует его эмоционально-эстетический опыт, воспитывает эмоциональную культуру, следовательно, эмоциональная сфера «...формируется в музыкальной атмосфере» [2, с. 81].

Уже в первые месяцы жизни музыка способна вызывать активные действия у ребенка. Он из разнообразия звуков может выделить музыку, а также сосредоточить внимание на ней; на звуки веселой музыки проявляет оживленные реакции возгласами и произвольными движениями. Движения ребенка постепенно становятся более произвольными и согласованными с музыкой [6, с. 63].

В.М. Бехтерев доказал, что музыка способна воздействовать на ребенка на уровне физиологии – успокаивать или (в зависимости от её содержания) На основании опытов он пришел к выводу, что реакция на звуки музыки возникает у ребенка задолго до развития речи.

Следовательно, если в первый год жизни музыка способна оказывать такое влияние на ребенка, то необходимо использование ее как средства педагогического воздействия. К тому же музыка дает возможность для общения взрослого и ребенка, создавая основу для эмоционального контакта между ними.

У дошкольников мало накоплено опыта о представлениях чувств и эмоций человека, которые существуют в реальной жизни. В гуманистической педагогике музыкальное воспитание, обращенное к эмоциональной сфере ребёнка напрямую, является идеальной средой для обогащения и гармонизации его эмоциональной сферы.

Это обусловлено тем, что музыка в совокупности является искусством выражения эмоций и чувств, настроений, мыслей и идей. Поэтому содержанием музыки, первоначально, является эмоциональная сторона психических переживаний человека, а отражение образов окружающей действительности происходит через эти переживания. «Музыка, – по словам В.В. Ванслоа, – через раскрытие человеческих переживаний отражает породившую их жизнь». [2, с. 34].

Б.М. Теплов, проводя исследование художественных способностей, установил, что в основе восприятия всех видов искусств лежит эстетическое переживание содержания произведения. Для понимания музыкального произведения нужно эмоционально пережить его [8, с. 107].

Главная роль в восприятии музыки, принадлежит эмоциям как специфической реакции слушателя, поэтому при слушании музыки у ребёнка возникают определённой силы эмоции, которые отражают его конкретное состояние. Более сложные музыкальные произведения могут пробудить несколько различных эмоций.

Переживание произведения для каждого человека индивидуально. Одно и то же музыкальное произведение способно действовать на людей по-разному. Повлиять на это может ряд факторов: подготовленность человека к восприятию музыки, уровень развития его слухового опыта, общая культура.

По мнению О.П. Радыновой, основным критерием доступности музыкальных произведений, отбираемых для слушания детьми дошкольного возраста, является соответствие эмоционального содержания музыки эмоциональному опыту дошкольников, а также их способности сопереживать определенным чувствам, составляющим основу музыкального образа.

В.Н. Холопова выделяет ряд эмоций, которые ребенок может испытывать во время слушания музыки: эмоции как фактор саморегуляции личности; эмоции как чувство жизни; эмоции восхищения мастерством искусства; изображаемые в музыке эмоции; природные эмоции музыки [5, с. 75].

«Проживать» собственные эмоциональные переживания помогает ребенку слушание музыки. Если содержание музыкального произведения близко эмоциональному опыту ребёнка и педагог помогает ему в установлении связи, то происходит существенное обогащение эмоционального развития дошкольника. Также процесс слушания музыки несёт огромный положительный эмоциональный заряд.

Большую роль для детей дошкольного возраста играет качество исполнения музыки. Испытывая сильные эмоции от хорошего исполнения, у ребенка возникает интерес к музыке и желание заниматься музыкальной деятельностью. По средствам художественного образа музыкального произведения, который наделён определённым эмоциональным состоянием, ребенок проживает выраженные в музыке эмоции.

Сама природа музыкального искусства является источником эмоций. Особенно это касается моторно-ритмической сферы музыки, которая значительно воздействует на эмоции человека. Чем устойчивее ребенок связан с музыкальным искусством, тем успешнее развиваются его эмоции.

Активность ребёнка выражается в двигательных реакциях на звучащее музыкальное произведение

Метод уподобления характеру звучания музыки подразумевает активизацию творческих действий, направленных на осознание эмоционального содержания. Уподобление музыке является способом выявления средств музыкальной выразительности и выражения смысла музыкальной речи.

В процессе восприятия музыкального искусства могут быть использованы следующие виды уподобления в работе с детьми: моторно-двигательное, вокальное, темброво-инструментальное, интонационное, тактильное, словесное, мимическое, цветовое, полихудожественное. Их необходимо видоизменять и сочетать друг с другом.

Музыка способна воздействовать на эмоции намного сложнее и сильнее, чем другие виды искусства. Наиболее значима музыка для дошкольного периода развития, когда эмоции являются генетическими формами регуляции поведения.

Именно в процессе слушания музыки ребенок осознает собственное эмоциональное состояние, так как эмоции участвуют в восприятии музыкальных произведений, а также углубляет эмоциональное восприятие, воспринимает средства музыкальной выразительности.

При слушании музыки роль эмоционального компонента особенно велика.

Таким образом, использование средств музыки должно занимать центральное место в деятельности педагога, направленной на развитие эмоциональной сферы детей.

Литература

1. Бабунова Т. М. Психолого-педагогические условия формирования социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста: социально-личностное развитие и воспитание дошкольников: учеб. пособие. – М.: МаГУ, 2005.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. – М.: Просвещение, 1981. – 240 с.
3. Выготский А.С. Психология искусства. – М., 1965. – 256 с.
4. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
5. Музыка детям. Вопросы музыкально-эстетического воспитания / Сост. Л. Михеева. – Л.: Музыка, 1970. – 340 с.
6. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.
7. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание, 1980. – 57 с.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 379 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: фед. закон: принят МИНОБРНАУКИ РФ 17 окт. 2013 г.

Проничева Вера Александровна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Ческидова И.Б., к.п.н., доцент кафедры психологии и
педагогики дошкольного и начального образования

ДИЗАЙН-ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В общественной и экономической жизни современного общества происходят значительные изменения, которые предъявляют обществу требование к наличию в нём инициативных личностей, способных нестандартно мыслить, быть готовыми к творческой деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте обозначен принцип культуросообразности, суть которого заключается в том, что развитие должно открывать ребенку дверь в культуру через постижение ценностей общества, в котором он живёт. Следовательно, для того, чтобы воспитать такую личность, в которой нуждается современное общество, нужно развивать творческие способности ребёнка ещё с дошкольного возраста.

Проблему развития творческих способностей старших дошкольников рассматривали многие учёные, как отечественные, так и зарубежные, например, О.И. Мотков, Н.М. Гнатко, Н.В. Дружинин, Н.А. Ветлугина, Дж. Гилфорд, Е. Торренс и другие.

Л.С. Выготский отмечал, что ценность детского творчества заключается не в продукте творчества, а в самом процессе творческой деятельности [2, с. 73].

Творческие способности и потенциалы заложены и существуют в каждом без исключения ребёнке. О.И. Мотков под творческими способностями понимал способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [1, с. 8].

Особенности творческих способностей, которые выделила Н.А. Ветлугина, заключаются в способности воспринимать и переживать прекрасное, эмоционально откликаться на красоту, творить по её законам, различать средства выразительности в произведениях искусства, а также самостоятельно искать и находить оригинальные приёмы решения творческих задач [2, с. 73].

Н.В. Дружинин пишет, что именно в возрасте 2-4 лет дети максимально чувствительны к развитию творческих способностей, потому что именно в этом возрасте появляется потребность в подражании взрослому. Возраст 3-5 лет благоприятен для формирования творческих способностей потому, что ребенок к этому возрасту готов к социализации, но с другой стороны, еще не социализирован, для ребенка мир еще загадочен [3, с. 73].

Для того, чтобы способствовать развитию творческих способностей дошкольников требуется, в первую очередь, предоставить им свободу выбора (техники исполнения, материала, сюжета и т.д.). Также необходимо воспитывать жажду знания, использовать открытые задачи, имеющие разные пути решения. При работе с дошкольниками важно соблюдать принцип обратной связи, предполагающий рефлекссию педагогической деятельности, анализ настроения и самочувствия ребёнка, мониторинг и диагностику уровня творческого развития ребёнка [4, с. 73].

Для выявления уровня развития творческих способностей дошкольников нами было проведено эмпирическое исследование. В нём приняли участие дети подготовительной к школе группы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 45 «Сказка» в г. Верхняя Тура. Общий объем выборки составлял 25 детей, из них 13 мальчиков и 12 девочек.

Для проведения исследования была выбрана диагностическая методика Тест вербальной и невербальной креативности (Дж. Гилфорд и П. Торренс в модификации Е. Туник). В предварительной инструкции, которая даётся в свободной форме, детям предлагалось давать как можно больше разнообразных ответов на задания, проявлять свой юмор и воображение, постараться придумать такие ответы, которые не сможет придумать никто другой.

На основании анализа результатов, были получены следующие данные: 76% (19) детей имеют средний уровень развития креативности, у 24% (6) дошкольников оказался низкий уровень.

Таким образом, результаты исследования говорят о том, что дети со средним уровнем развития креативности отличаются любознательностью и пытливостью, они способны сосредотачиваться на работе и с интересом выполнять задания. Особенно интересными для них оказались задания на составление изображений из набора геометрических фигур. Ими были составлены различные изображения: инопланетные тела, ракеты, спортивные снаряды, посуда, еда и др. Кроме этого, интересным для детей стало задание на составление эскиза, в котором они превращали круги в любые другие изображения, например, в капли дождя, бусы, узоры и орнаменты, лица людей, транспорт и др.

Дети, показавшие средний уровень развития творческих способностей, отличаются от детей с низким уровнем тем, что они более продуктивны, то есть выполняют работу в несколько большем объёме. Кроме того, отличается и качество выполнения работы: дети со средним уровнем развития творческих способностей выполняют свои работы более аккуратно, красочно, со вкусом и чувством меры, нежели дети, показавшие низкий уровень развития творческих способностей.

Детям с низким уровнем развития творческих способностей было достаточно трудно выполнить некоторые задания. Особенно трудным оказались задания на составление изображений из геометрических фигур и на придумывание эскизов, хотя дети со средним уровнем развития творческих способностей справились с этими заданиями без особых затруднений. Кроме этого, в задании, где детям предлагалось перечислить как можно больше необычных способов использования газеты, детьми с низким уровнем развития творческих способностей были названы стандартные ответы, им было сложно придумать, как можно необычно использовать газету.

Результаты исследования показали, что те дети, которые имеют низкий уровень развития творческих способностей, нуждаются в помощи в их развитии. Оптимальные возможности для осуществления развития творческих способностей дошкольников предоставляет такая образовательная область, как «Художественно-эстетическое развитие». Одним из её видов является дизайн-деятельность.

Дизайн – это особый вид творческой деятельности, направленной на разумную организацию предметно-пространственного мира по законам красоты. Суть дизайна заключается в создании вещей, сохраняющих свою функциональность, полезность при наличии высокохудожественного облика [6, с. 37].

Г.Н. Пантелеев, как исследователь и эксперт в области детского дизайна, даёт свою трактовку понятия дизайн, определяя его как «конструирование вещей, машин, интерьеров и др., основанное на принципах удобства, экономичности, эргономичности и красоты» [5, с. 73].

За период изучения феномена детского дизайна Г. Н. Пантелеев выделил его типы: плоскостной (аппликативно-графический), объёмный (предметно-декоративный) и пространственный (архитектурно-художественный).

По каждому из представленных типов детского дизайна осуществляется три направления (вида) деятельности.

Первое направление деятельности называется аранжировкой и предполагает детское рукоделие с ориентацией на украшение одежды и декор интерьера.

Другой вид деятельности, предполагающий ознакомление детей с историей и культурными особенностями одежды, ознакомление с некоторыми способами создания эскизов, фасонов и декоративной отделки одежды, носит название «дизайн одежды».

И, наконец, третье направление дизайн-деятельности дошкольников, которое называется декоративно-пространственный дизайн, ориентирует детей на оформление облика зданий и ландшафта, кукольно-игрового пространства, интерьеров комнат [5, с. 113].

На занятиях дизайн-деятельностью важно использовать разнообразные методы, например, метод наглядного ориентира, при котором педагог, может выполнить каркас домика куклы, оставив при этом недооформленные места, и предложить детям закончить композицию в едином стиле [5, с. 73].

При работе с детьми старшего дошкольного возраста необходимо использовать метод поэтапного решения проектной задачи, который предполагает определение главной задачи в самом начале работы, а после разбиение её на промежуточные. Поэтапно продумывая свою работу, ребенок тем самым занимается дизайн-проектированием будущей работы, что формирует у него авторское к ней отношение [5, с. 89].

Еще один немаловажный и интересный метод – метод макетирования, основа которого заключается в понимании детьми существования трехмерных заместителей реальных предметов. К примеру, дети могут сделать макет праздничного зала и продумать его декоративное оформление.

Продуктом дизайн-деятельности старших дошкольников может стать всё, что угодно. Например, Ярыгина А.А считает наиболее приемлемым для детей

видом детского дизайна графический и фитодизайн. Также она предлагает педагогу с детьми создавать аранжировки из растений и представляет несколько вариантов таких композиций: «Пустынный ландшафт», «Японский садик», «Рябиновые бусы», «Мышка в норке».

В статье «Графический дизайн» автор предлагает дошкольникам на занятиях изготавливать различные коробки и упаковки на разную тематику: «Новогодний сапожок», «Дизайн новогодних коробок», «Нарядные пакеты», «Коробка для торта», «Веселые ведерки», «Коробочки для карандашей» и др.

В процессе дизайн-деятельности дети могут использовать различный материал, например, бумага и картон, которые можно окрашивать различными способами, создавать разнообразные аппликации, плести из бумажных трубочек, конструировать отдельные элементы декора, складывать оригами и многое другое.

Также в работе используется природный материал – растения, солома, тополиный пух, вата, семечки, косточки – всё это можно использовать в аппликации. Из яичной скорлупы можно, например, создать мозаику, из шишек панно и т.д.

Не следует забывать и о бросовом материале – поливиниловые плёнки, тонкие пластмассы, упаковочный материал, проволока, фольга и т.д. Из этих материалов детям под силу будет создать аппликации, мозаику, панно, а также создать образ героя какого-либо мультфильма или персонажа литературного произведения [5, с. 173].

Результатами дизайн-деятельности детей старшего дошкольного возраста могут стать букеты, панно, бижутерия из искусственного и природного материала, витражи и мозаики, игровые детали и т.д.

Таким образом, следует понимать, что в ближайшем будущем основная часть профессий и сфер деятельности человека, так или иначе, будет связана с дизайном или с его элементами. Следовательно, нет никаких сомнений в необходимости включения дизайн-деятельности в содержание современного образования дошкольников.

Литература

1. Кузнецова О.В. Ознакомление с техникой дизайна как одно из условий развития творчества дошкольников. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/index.php?numb_artic=419196.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до семнадцати лет) / И.Ю. Кулагина. – М.: РОУ, 1996. – 186 с.
3. Лялина Л. А Дизайн и дети: из опыта методической работы. – М., ТЦ Сфера, 2006.
4. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. – М., 1975. – 379 с.

5. Пантелеев, Г.Н. Детский дизайн [Текст] / Г.Н. Пантелеев. – М.: «Карпуз-дидактика» 2006. – 192 с.

6. Ярыгина А.И. Дети и дизайн: фитодизайн, флористика, аранжировки из природных материалов // Дошкольное воспитание. – 2006. - № 2. – С. 65–71.

Прохорова Ольга Германовна

педагог-организатор отдела предметных олимпиад и исследовательских проектов городского Дворца детского и юношеского творчества,
г. Нижний Тагил

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТСКО-МОЛОДЕЖНОЙ ИНИЦИАТИВЫ

Аннотация: в статье анализируется опыт организации городского конкурса проектных работ младших школьников, доказывается значимость и перспективность организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность младших школьников, виды и тематика проектных работ младших школьников.

Проектно-исследовательская деятельность школьников предполагает развитие детско-молодежной инициативы по решению социально значимых проблем, формирования активной жизненной позиции учащихся начиная с самого раннего школьного возраста.

Интеллектуальные конкурсы, как одна из самых эффективных форм дополнительного образования детей способствует вовлечению младших школьников в проектно-исследовательскую деятельность, привлекает интеллектуально одаренных детей к решению социальных проблем города.

Ежегодно более 50 учащихся начальных классов участвуют в городском Конкурсе проектно-исследовательских работ младших школьников в рамках Фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала» (далее Конкурс).

В 2015-16 учебном году Конкурс проводится по темам «Первые шаги юного инженера и конструктора» и «Город, в котором я живу» (обращение к культурным, историческим и духовным ценностям города Нижнего Тагила, к проблемам общественной, социальной, хозяйственной жизни людей промышленного центра Урала, к проблемам окружающей среды и ее сохранности).

Младшие школьники не хотят оставаться безучастными к жизни общества и стремятся проявить свою социальную активность, решая проблемы родного города. Привлекательность социальной активной деятельности для учащихся

младших классов основана на использовании практик, предлагающих нечто новое, необычное, инновационное. Инженерно-конструкторские проекты, ориентированные на решение изобретательских и рационализаторских задач с каждым годом все больше привлекают внимание учащихся.

Содержание проектной работы школьника, тема и проблема исследования, которую он пытается решить, всегда интересна и лично значима для него. В процессе работы над проектом на первый план выходят такие качества интеллекта ученика как самостоятельность и повышенная критичность мышления, интеллектуальная предприимчивость и инициатива. Социальная направленность работы дает возможность учащимся приобрести опыт взаимодействия с окружающей средой, адаптирует к жизни в обществе, учит решать сложные жизненно важные проблемы.

Творческие работы младших школьников не только определяют проблему, но и решают ее в процессе исследования. При подведении итогов Конкурса лучшими всегда являются работы, имеющие практический результат в виде конечного проектируемого продукта либо нового знания, применение которого на практике так же имеет свой смысл и значение.

В результатах работы необходимо представлять положительные изменения, которые могут произойти в случае реализации данного проекта на практике, обосновать эффективность, значимость и перспективность выбранного направления исследования и его результатов.

Целесообразно и уместно представить в проекте рекомендации, письма-поддержки о возможности реализации проекта на практике от различных органов муниципальной исполнительной власти, социальных партнеров, профессиональных сообществ, общественных объединений.

На Конкурс принимаются следующие виды проектных работ:

- исследовательские проекты (эти проекты строго подчинены логике исследования и имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием);
- творческие проекты (результатом таких проектов является проектируемый продукт в виде материального объекта, изделия, макета, газеты, фильма, выставки, викторины, спектакля, экскурсии, экспедиции, праздника и т.п.);
- практико-ориентированные (прикладные) проекты (ориентированы на действия по решению социально значимых проблем и интересов самих участников, получение практических результатов и возможных способов их внедрения в практику);
- инновационные проекты (в т. ч., исследования и разработки по робототехнике, электронике);
- социальные проекты (ориентированы на исследование социальной и лично-значимой проблемы с последующей разработкой решения и

реализацией результата исследования на практике);

– инженерно-конструкторские проекты (ориентированы на решение изобретательских и рационализаторских задач, результатом которых является создание конечного (возможно на стадии разработки) инженерно-конструкторского продукта.

При анализе содержания проектных работ учащихся заявленных на Конкурс в этом учебном году можно выделить несколько объединяющих направлений детско-молодежных инициатив:

1. Изучения историко-культурного наследия города, традиций народа, жизнедеятельности плеяды самобытных изобретателей, ученых, художников, зодчих, писателей и музыкантов.

Примеры проектных работ учащихся этого года:

«Разработка экскурсионного военно-патриотического маршрута « Тропой славы» к 80-летию АО» НПК «Уралвагонзавода», «Профессии заводского хозяйства Демидовых», «Решение проблем сохранения школьных традиций», «Создание путеводителя по православным храмам города Нижнего Тагила», «Создание книги « Российские немцы в Нижнем Тагиле», «История музыкального образования, как часть культуры тагильского края», «Народный танец-зеркало русской души (роль народного танца « Огонек» в развитии танцевальной культуры Нижнего Тагила», «Город художников», «Воскресные школы: история и современное состояние», «Вклад моего дедушки – скульптора Александра Иванова в развитие культурной среды города Нижнего Тагила» и т. п.

2. Изучение истории градообразующих предприятий города Нижнего Тагила, знакомство с профессиями людей труда и их роли в производстве, исследование трудовых биографий, архивных документов трудового пути дедушек, бабушек, семейных трудовых династий, определение ориентиров будущей профессиональной деятельности востребованной в городе Нижний Тагил.

Примеры проектных работ учащихся этого года: «Нижний Тагил-город завод», «Уралвагонзавод. Кто работает на родной земле», «Разработка мини-сайта для школьного уголка профориентации», «Мой дедушка -изобретатель», «Трудовой подвиг в истории моей семьи» и т.п.

3. Решение проблем по реконструкции и развитию площадей, скверов, улиц, памятных знаков города, благоустройство отдельных зон городской, природной среды с участием населения, учащейся молодежи, благоустройство дворовых и общественно значимых мест и малых архитектурных форм в территориях.

Примеры проектных работ учащихся этого года: «Создание макета памятника труженикам тыла в годы Великой Отечественной войны, мужественным землякам, жителям микрорайона «Северный», «Сказочный

детский фонтан «Серебряное копытце» для жителей Выйской части города», «Где гулять с собакой? Моделирование площадки для выгула и дрессировки собак», «Организация пляжа в центральной части города Нижний Тагил»-поднимает проблему организации летнего досуга на берегах городских водоемов; «Играем вместе» макет детской площадки для совместных игр детей с ограниченными возможностями и здоровых детей» и т.п.

4. Обращение к проблемам сохранности окружающей среды города Нижний Тагил и его окрестностей, обеспечения чистоты городских улиц и дорог вне зависимости от уральских климатических условий, привлечение внимания общества к проблеме бездомных животных в городе.

Примеры проектных работ учащихся этого года: «Загрязнение снежного покрова территории Дзержинского района города Нижнего Тагила», «Волонтерское движение - как способ сокращения численности бездомных животных», «Мои документы – четыре лапы и хвост» и т.п.

5. Развитие молодежного предпринимательства в сфере экономики, новых технологий инженерно-технологического конструирования и проектирования, активное освоение основ робототехники.

Примеры проектных работ учащихся этого года: «Конструирование робота-прилипалы, помощника горнолыжника, с определением его возможных перспектив в доставке горнолыжного снаряжения», «Создание настольного кукольного театра: от замысла до спектакля, с декорациями и костюмами, световым оформлением сцены и музыкальным сопровождением», «Моделирование универсального компактного многофункционального грейдера для уборки улиц и дорог города», «Продление жизни лампочки с помощью авторских разработок по созданию устройства плавного включения электролампочки» и т. п.

С каждым годом требования к содержанию, уровню научности и практической значимости проектных работ, представляемых на конкурс в рамках Фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала» возрастают, а значит, возрастают требования к профессиональной компетентности педагогов города в организации проектной деятельности младших школьников.

Решению данной задачи способствует сотрудничество организаторов Конкурса с педагогами кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского профессионально-педагогического университета, осуществляемое в формах научного консультирования педагогов начального образования по проблемам организации проектной деятельности в начальной школе и экспертизы детских работ.

Задача педагогов-организаторов отдела предметных олимпиад и исследовательских проектов МБУ ДО Городской Дворец детского и

юношеского творчества объединить усилия всех образовательных учреждений города, учреждений культуры, предприятий города и других заинтересованных партнеров для создания условий развития интеллектуальной инициативы и успешности наших учащихся на Конкурсах Фестивального движения.

Силкина Ксения Владимировна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Трофимова Е. Д., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКОТЕРАПИИ

Согласно ФГОС начального общего образования при работе с младшими школьниками у детей должны развиваться навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы в спорных ситуациях [1, с. 8].

В настоящее время появляется все больше детей младшего школьного возраста с проявлениями агрессивности. И данный уровень агрессивности зачастую превышает норму. Агрессивность как свойство личности в большей степени зависит от поведения субъекта. У каждого человека существует определенный уровень агрессивности оптимальный или желательный – данный уровень можно назвать полезной агрессивностью, назначение которой является обеспечение безопасности субъекта на личностном уровне. Когда же этот уровень превышает оптимальный, можно говорить о появлении повышенной агрессивности, что свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности человека к тем или иным социальным ситуациям [2, с. 7].

Агрессивное поведение чаще всего понимается как целенаправленные действия, нарушающие общественные нормы и правила, наносящие вред, причиняющие боль и страдания окружающим людям. Но так же, не смотря на это, агрессивность может служить способом самозащиты, отстаивания своих прав и убеждений, удовлетворения желаний и достижения цели. Агрессивность, в некоторых ее проявлениях, играет важную роль в способности ребенка адаптироваться к обстановке, познавать новое, добиваться успеха [2, с. 6].

В свою очередь агрессивность, имеющая в себе враждебные намерения и ненависть способна нанести вред, сформировать негативные черты характера - либо задиры, хулигана, либо труса. Всё это может негативно сказываться на чувствах ребенка, а иногда даже может привести к деструктивному отношению с окружающими людьми, которых ребенок любит.

Изучением агрессивности занимались многие ученые: А. Басс, Л. Берковец, Л. Бендер, Ф. Аллан, Н. Миллер, З. Фрейд и др.

Ученые отмечают, что в младшем школьном возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. Ребенок оказывается на границе нового возрастного периода. С физиологической точки зрения - это время физического роста, когда дети быстро тянутся вверх, наблюдается нестабильность в физическом развитии, оно опережает нервно-психическое развитие ребенка, что в свою очередь сказывается на временном ослаблении нервной системы. У ребенка зачастую проявляется повышенная утомляемость, беспокойство, раздражительность, частые смены настроения, эмоциональная неустойчивость. В сочетании с неправильным воспитанием, неблагоприятными отношениями с окружающими людьми и физиологическими качествами эти особенности могут вызывать повышения уровня агрессивности у ребенка [2, с. 11].

Агрессивность младших школьников необходимо подвергнуть процессу коррекции и одним из наиболее эффективных средств коррекции в этом направлении является музыкотерапия.

Музыкотерапия – это метод психологической коррекции, который подразумевает использование музыкальных произведений и инструментов [3, с. 115].

Психологическим механизмом музыкотерапии является катарсис, то есть эмоциональная разрядка, которая позволяет сбалансировать эмоциональное состояние, повысить социальную активность ребенка и возможность усвоить новые способы выражения своих чувств и эмоций [4, с. 57]. Музыкотерапия ориентирует педагога-психолога сотрудничать с ребенком и включать в занятия различные виды художественной экспрессии. Упражнения музыкотерапии используются не только для развития музыкальных и двигательных способностей, но и как средство развития познавательных процессов: внимания, воли, памяти, воображения и фантазии.

Различают два вида музыкальной терапии – рецептивная и активная. Рецептивная музыкальная терапия представляет собой простое восприятие музыки без каких-либо специальных упражнений. Активная музыкотерапия предполагает активную деятельность, например, лепку или другие упражнения под музыку. Эта форма музыкальной терапии является коррекционно-направленной.

Музыкотерапия также используется как средство гармонизации и развития психики человека, а для ребенка особенно эффективны занятия с включением различных техник рисования [4, с. 67].

Ниже представлены примеры коррекционных упражнений, которые можно использовать при работе с детьми.

1. Спонтанное рисование под музыку. Техника «Визуализация»

Так, с начала 20 века распространение получает специфическая форма визуализации музыки, производимая уже, так сказать, «от руки». Впервые эта методика была предложена и использована для целей музыкальной педагогики и психотерапии австрийцем Оскаром Райнером.

Рекомендуемые музыкальные произведения:

- «Прелюдия № 8» И.С. Баха;
- «Прелюдия № 4» Ф. Шопена;
- «Баркарола» П.И. Чайковского;
- «Пастораль» Ж. Бизе;
- «Лебедь» К. Сен-Санса;
- «Сентиментальный вальс» П.И. Чайковского.

Материалы для работы:

- краски «гуашь» или акварель,
- восковые мелки,
- бумага формата А3,
- кисти беличьи № 8, № 2.

Для начала детям предлагается прослушать музыкальные композиции:

«Сегодня мы отправимся в гости и познакомимся с волшебной музыкой. Музыку мы будем сначала слушать, а затем на листе бумаги красками и восковыми мелками будем изображать свои ощущения».

Для того, чтобы дети не устали, предлагаем им прослушать фрагмент 2–3 минуты. Прежде чем слушать музыку, скажем о том, чтобы во время звучания произведения каждому нужно постараться представить какие-то картины, образы каких-то персонажей. Музыку можно слушать как с закрытыми, так и с открытыми глазами. Если у детей появится желание поделиться "образами", предоставьте им такую возможность. Не исключено, что дети захотят изобразить свои ощущения. Иногда в ходе работы могут появляться абстрактные очертания и образы на листе. Главное, чтобы дети научились ощущать музыку, а затем передавать свои чувства на бумаге. В завершение нужно предоставить детям возможность высказаться.

После того как дети всё завершили, необходимо обязательно сказать название и автора произведения. Лучше делать это в завершении занятия, чтобы слова взрослого никоим образом не повлияли на чувства и ощущения детей [5].

2. Спонтанное рисование и лепка под музыку. Техника «Сквигл»

Первоосновой данной техники были рисунки. Дети слушают музыкальную композицию, в процессе им выдают лист бумаги и цветные карандаши. Один ребенок начинает рисунок, изображая несколько линий под музыку, дает свой рисунок другому, тот также добавляет несколько линий на своё усмотрение, передает следующему, и в итоге дети должны довести эту работу до

осмысленного рисунка. Также можно выполнять эту технику и с глиной. Начиная с одного куска, дети под ритм музыки или по ассоциациям по очереди добавляют что-то новое, пока не получится целостный образ.

Во время таких занятий ребенок получает возможность не только уменьшить излишнее возбуждение, тревожность, агрессивность, недоверие к окружающему миру, но и обрести уверенность в себе и успех, а также связанные с ним положительные переживания и образцы поведения.

Исследователи данной проблемы – Т.С. Комарова и Л.Д. Лебедева – подчеркивают важность арт-терапевтических методов в повышении адаптационных возможностей ребенка, поэтому коррекционные возможности арт-терапии по отношению к младшим школьникам с агрессивным поведением имеют огромный потенциал. Однако, до сих пор не существует полноценно разработанных методических пособий, помогающих педагогу-психологу качественно осуществлять коррекцию агрессивности с использованием возможностей музыки.

Таким образом, можно сделать вывод, что правильное использование музыки в работе с агрессивными детьми способно скорректировать поведение ребенка, снять эмоциональное напряжение, и научить его новым способам выражения своих чувств и эмоций.

Литература

1. ФГОС НОО: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) – 41 с.
2. Долгова А. Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. [Текст]. – Москва: Генезис, 2009. – 173 с.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе [Текст]. – СПб.: Речь, 2007. – 115 с.
4. Научный форум: Метод арт-терапии в работе социального педагога с подростками с заниженной самооценкой. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/1346/14377/#1>
5. Педагогический фестиваль «Открытый урок»: Применение элементов арт-терапии на уроках музыки. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/606441/>

Собалькова Елена Вячеславовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Скоробогатова Ю.В., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ГИПЕРОПЕКИ МАТЕРИ В ДЕТСТВЕ

Проблема взаимоотношения матери и ребенка в период раннего и дошкольного возраста рассматривается в научных и психолого-педагогических

исследованиях достаточно часто. Именно в эти периоды у ребенка формируются важные процессы его физического и психического развития, а также завязываются первые взаимоотношения с людьми в обществе. Перед каждым родителем стоит задача воспитать полноценного и здорового ребенка. Важным при этом является воспитать его самостоятельным и готовым к жизни в обществе себе подобных.

Современные родители не владеют достаточными знаниями и умениями в области воспитания, что приводит к нарушению стиля взаимодействия родителей с ребенком. Этому способствует множество факторов. Например, многие родители ставят карьеру выше семьи, и поэтому не могут в полной мере заниматься воспитанием своих детей, также сюда можно отнести вопрос о брошенных детях, воспитывающихся в детских домах, либо ведущих бродяжнический образ жизни, и о детях, воспитывающихся в неблагополучных семьях. В таких ситуациях применимо понятие «депривация», основными признаками которой является ранняя самостоятельность и одиночество ребенка, закрытость от общества и предоставленность самому себе. Это, безусловно, очень важные проблемы, которые требуют рассмотрения, но мы очень редко при этом задумываемся о том, что чрезмерное вмешательство матери в деятельность ребенка также влечет за собой негативные последствия его развития.

В зависимости от условий взаимодействия родителей с детьми можно выделить 4 стиля родительского отношения: демократический, авторитарный, либеральный и попустительский.

Самым оптимальным стилем родительского отношения считается демократический, при котором родители интересуются жизнью своего ребенка, помогают сформировать важные личностные качества, контролируют действия ребенка, но при этом предоставляют ему право выбора и определенную свободу.

При попустительском стиле родители совсем не занимаются воспитанием своих детей. Они не корректируют их поведенческие и эмоциональные мотивы. При такой обстановке в семье ребенку не хватает родительской поддержки и адекватной оценки своих действий, малыш чувствует себя брошенным. Вследствие этого появляется недоверие к обществу.

Более подробно стоит рассмотреть авторитарный и либеральный стили родительского отношения, которые в абсолютном своем проявлении перерастают в гиперопеку.

Гиперопека, в зависимости от родительского отношения может выражаться как в сверхзаботе матери о ребенке, предоставляющей ему полную вседозволенность, так и в тотальном контроле поведения и действий этого ребенка, подавляющем в нем любое проявление активности. И то, и другое, приводит к негативным последствиям. Результатом такого воспитания

является либо ребенок, не знающий меры и «правил» поведения, который совершенно не готов терпеть отказов, либо ребенок, которого в детской группе не будут воспринимать по причине отсутствия у него даже малейшей инициативы и проявления собственного мнения. Такой ребенок полностью зависим от мнения большинства и подчинен на протяжении большей части своей жизни тотальному влиянию матери. Представленные варианты взаимодействия родителей в процессе воспитания дошкольника уже к подростковому возрасту приводят к неготовности ребенка к взрослой жизни и разочарованию в себе.

Гиперопека (гиперпротекция) — стиль воспитания и взаимоотношений в семье, при котором ребенка чрезмерно опекают, а его действия и поведение реализуются под контролем взрослых. При этом подавляется самостоятельность ребенка и его инициатива, замедляется развитие личности. А. Л. Венгер указывал, что воспитание в условиях гиперопеки может приводить к повышенному уровню эгоцентризма и к необратимым нарушениям в виде личностного инфантилизма, отсутствия ответственности, снижения социальной адаптации.

Что же заставляет родителя прибегнуть к такому стилю воспитания? Можно предположить несколько предпосылок гиперопекающего поведения.

Во-первых, родитель считает, что его детство было несчастливим из-за отсутствия материального благополучия. Социально-экономическое положение государства в конце XX века сказалось на материальном положении большинства семей. Многие выросли в режиме абсолютной экономии и сейчас при воспитании детей стараются во всем их обеспечить, иногда даже с избытком. Сюда также можно отнести женщин, выросших в детских домах и неблагополучных семьях, которые при воспитании детей не хотят повторять ошибок своих родителей, думая, что материальное благополучие это главный залог хорошего воспитания.

Во-вторых, страх потерять ребенка. В XXI веке женщины все чаще имеют затруднения выносить и родить здорового ребенка, а также ожидают первенца уже в зрелом возрасте. В таких семьях дети либо очень долгожданны, либо рождаются с определенными проблемами здоровья, часто болеют и очень слабые. В таких случаях родители склонны преувеличивать их болезненность, беззащитность и слабость.

В-третьих, демонстративная гиперпротекция. Многие женщины после развода, или какой-то трагической ситуации, оставшись одни, решают посвятить все свое время ребенку, выставляя при этом свою заботу и любовь на всеобщее обозрение. В таком случае мать полностью контролирует действия ребенка, используя его в качестве спасательного круга от одиночества. Такой женщине очень трудно отпустить от себя ребенка, отбирая у него при этом право на собственное построение своей жизни.

В-четвертых, многие родители, не реализовав себя в жизни, самоутверждаются в воспитании детей. Такие родители утверждают, что их целью является правильно воспитать своего ребенка, поэтому они нигде не работают и все время уделяют детям.

В-пятых, женщина, по причине нежелания рождения своего ребенка, ввиду незапланированной беременности или других факторов, испытывает к нему некую враждебность. Такие матери переживают, что их отношение как-то негативно может отразиться на ребенке и с ним обязательно что-то случится, поэтому они всячески опекают его.

С учетом этих факторов понятие гиперопека приобретает два значения: снисходительная гиперопека и доминирующая гиперопека.

Главным критерием снисходительной гиперопеки как стиля взаимодействия между матерью и ребенком является чрезмерная доброта и мягкость женщины. Ребенок при таком воспитании в буквальном смысле «обожествляется» и все действия и события в семье всегда происходят вокруг него. Такому ребенку абсолютно все дозволено и отдается всегда все самое лучшее: «Я покупаю своему ребенку самые дорогие и лучшие вещи...», «он кушает только самые свежие и вкусные продукты...», «если уж я в детстве жила плохо и много чего не видела, то уж у моего ребенка будет абсолютно все, и он не будет ни в чем нуждаться...» - часто можно услышать от матерей. Проявляя сверх заботу, мамы полностью ограждают свое чадо от жизненных трудностей и любой негативной информации, прощая ему любое поведение. У такого ребенка нет никаких повседневных обязанностей, причем родитель объясняет это тем, что «успеет еще поработать, пусть хоть в детстве погуляет» или «не обязан мой ребенок убираться или что то делать». Довольно странно, что матери в этом случае совершенно не задумываются о последствиях такого воспитания, ведь, попав во взрослую жизнь, девочки и мальчики совершенно к ней не готовы. Мало того, что ребенок вырастет эгоистом, он еще и не готов даже к малейшей критике в свою сторону, его самооценка завышена, а желание выполнять обязательные действия отсутствует вовсе.

Данный стиль взаимодействия формирует своеобразную личность, которой очень трудно наладить контакты со сверстниками: при первой же игре у него возникнет конфликт с другим ребенком элементарно не поделив игрушку, потому что он будет требовать все и сразу. В дальнейшем, не получая от окружающих привычных благ, ребенок будет разными способами стараться получить желаемое. Он будет капризничать, кланчить и шантажировать взрослых пока не получит своего, выставляя себя при этом несчастным и обделенным ребенком. Итогом нарушения стиля взаимодействия с ребенком может стать или очень хитрая личность, которая будет всегда давить на жалость и добиваться поставленных целей любыми путями, или человек,

который потеряет себя в жизни из-за своей беспомощности и несостоятельности.

Доминирующая гиперопека указывает на полное лишение самостоятельности ребенка в семье. Вся его деятельность корректируется запретами и ограничениями. Он и шагу не может сделать без разрешения матери, ведь она постоянно ругается, когда тот делает что-то без ее разрешения. Для матери такой ребенок является ее собственностью. Ребенок в такой ситуации полностью инактивен, потому что любое личностное проявление наказывается. Он не будет иметь собственного мнения и жить по указке, приспособившись к тому, что жить ни за что, не отвечая, гораздо проще. Такой ребенок всегда будет ждать, пока ему укажут на выполнение того или другого действия, его постоянно придется подталкивать, а он сам будет постоянно попадать в неприятные ситуации из-за своей доверчивости. Такие дети легко управляемы и взрослые считают это хорошим качеством, не осознавая, что уже давно не воспитывают из него личность. Такой ребенок вырастет пассивным и безразличным ко всему.

Но почему именно в раннем и дошкольном возрасте влияние гиперопеки матери приводит к таким плачевным результатам развития?

Дошкольный возраст, как утверждал советский психолог А. Н. Леонтьев, «это период первоначального склада личности, период развития личностных механизмов поведения» [2, с. 312]. На данном этапе развития ребенка «завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют единство деятельности и единство личности» [2, с. 312].

Каждая ступень развития характеризует отношение ребенка к происходящему. Изменение типа деятельности и отношения к действительности, указывает на переход ребенка от одной стадии развития к другой. В связи с тем, что период от года до 7 лет – это период фактического формирования личности, имеет важное значение тот стиль семейного взаимодействия, в котором формируются личностные качества.

Развитие личности в период от 1 до 3 лет связано со становлением самосознания ребенка. В этот период происходит превращение из существа уже ставшего субъектом к существу, признающему себя личностью.

Развитие эмоциональной сферы зависит от взаимоотношений ребенка с взрослыми. В общении с близкими, которые помогают ребенку познавать окружающий мир, помимо их участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи, будь то освоение ножа и вилки или строительство башни из кубиков, ребенок требует определенной самостоятельности. На родительский запрет ребенок отвечает «Я сам» и требует своего. При доминирующей гиперопеке данные проявления будут наказываться, что может привести к негативизму ребенка.

В период от 1,5 до 2 лет дети начинают усваивать нормы поведения. При соответствии поведения ребенка требованиям взрослых он получает удовлетворение. Если же мать склонна к снисходительной гиперопеке, она будет поощрять любые действия ребенка, что приведет к развитию эгоизма, а также к неконтролируемому поведению.

Лояльное воспитание ребенка и восхищение его выдумками может повлиять на становление у него пустого фантазерства и бесплодной мечтательности.

Ребенок третьего года жизни при демократическом стиле воспитания знает свои домашние обязанности и осознает себя как часть семьи.

С совершенствованием умений и навыков ребенка-дошкольника меняется отношение взрослых к нему. Дошкольник становится более самостоятельным, совершает множество действий без помощи взрослых, поэтому, чтобы закрепить эти личностные качества, взрослые должны требовать от него этой самостоятельности. Ребенок сам раздевается и одевается, сам кушает, сам складывает свои игрушки и вещи.

Дети в возрасте 4-7 лет настолько активны, что стремятся проявить самостоятельность в ситуациях, в которых еще не способны действовать без помощи взрослых. Если родители ограничивают ребенка в тех видах деятельности, в которых он уже может достигать результата сам, это может привести к протестам в виде капризов или негативизма, при закреплении которых, ребенок будет постоянно использовать данные способы достижения цели.

Гиперопекающая позиция матери полностью пресекает положительные личностные изменения дошкольника, что приводит к замедлению развития важных психических процессов, которые именно в период с 1 года до 7 лет закладываются в психике ребенка и влияют на его дальнейшее полноценное развитие и формирование самостоятельной личности. Гиперопекаемый ребенок не умеет воображать, полноценно мыслить, проявлять свои волевые и личностные качества. Он совсем не готов к жизни в обществе.

На первый взгляд, благие намерения матерей, проявляющих гиперопеку, приводят к негативным последствиям развития личности ребенка, чего требует своевременной и грамотной помощи со стороны педагогов.

В качестве рекомендаций для родителей по предотвращению гиперопекающей позиции в воспитании можно предложить следующие правила:

– Создайте благоприятную психологическую обстановку в семье. Если в семье прививаются любовь, доброжелательность, отзывчивость, забота о близких, то такая атмосфера будет положительно влиять на развитие ребенка, он будет чувствовать себя счастливым и будет доверять окружающим.

– старайтесь поддержать ребенка в решении трудностей, а не решать эти трудности за него. Ведь научиться преодолевать трудности можно только при самостоятельном нахождении способов их решения. Учите ребенка самостоятельности, при этом давая возможность понять, что вы всегда поддержите его в трудную минуту.

– отступайте от чрезмерной опеки постепенно. Бессмысленно требовать от ребенка моментальных изменений поведения и деятельности, проявления самостоятельности.

– предоставляйте ребенку право выбора в действиях и свободу методов их выполнения. Когда ребенка ограничивают в определенных проявлениях, которые он может выполнять самостоятельно, он начинает проявлять негативные эмоции, которые никогда положительно не влияют на развитие человека.

– всегда обращайтесь внимание на свое поведение, ведь зачастую ребенок просто копирует вас. Многие негативные качества, которые родители стараются пресекать в поведении ребенка, идут от самих родителей. Поэтому прежде чем наказывать ребенка, подумайте: а не от вас ли он этому научился.

– помните, что ребенок – это не вещь, которой можно и нужно управлять. У него есть свои мысли и чувства, поэтому из него нельзя слепить идеальное, на ваш взгляд, существо. Он индивидуален, и к нему нужно прислушиваться.

– и наконец, научитесь доверять своему ребенку, ведь только в гармонии со взрослыми и самим собой ребенок будет способен формироваться как личность.

Литература

1. Игнатъев В.Е., Лукин Н.С., Громов М.Д. Психология. Пособие для пед. училищ / Под ред. Е.И. Игнатъева. – М.: Просвещение, 1965. – 344 с.

2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1959. – 496 с.

3. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.

Староконь Мария Игоревна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт
(филиал РГППУ)

Факультет психолого-педагогического образования, 3 курс
Научный руководитель: Зубарева Е.С., к. п.н., зав. кафедрой психологии и
педагогике дошкольного и начального образования

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация: в данной статье рассматривается сущность и содержание феномена «учебная мотивация». Выделены основные мотивы учения младших школьников, раскрыты и проанализированы особенности формирования мотивации у детей младшего школьного возраста к процессу обучения

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебная деятельность.

ФГОС начального общего образования: «Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию; сформированность мотивации к обучению и познанию; ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции; личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности» [6].

В современной школе мотивация к обучению становится одним из центральных вопросов. Важно начинать формировать мотивацию к учебной деятельности именно в младшем школьном возрасте, то есть тогда, когда она является ведущим видом деятельности. Многие учителя замечают, что школьники, проходя в первый класс, имеют положительное отношение к учению, но со временем у некоторых детей снижается или пропадает интерес к школе. Мотивация влияет на продуктивность процесса обучения и определяет, насколько учебная деятельность будет успешной. Если мотивация к обучению у детей не сформируется или будет находиться на низком уровне, то, в дальнейшем, это может привести к снижению успеваемости обучения, далее к деградации личности и, впоследствии, к правонарушениям у подростков.

Проблемами мотивации младших школьников занимались такие авторы, как Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, М. В. Матюхина и др. При ознакомлении с их исследованиями становится заметно, если дети имеют одинаковые внешне проявления отсутствия мотивации к обучению, то причины снижения ее уровня у детей совершенно различны. Возможно, что у школьника низкие мотивы учения в связи с тем, что у него высокая самокритичность. А у ребенка с высоким уровнем мотивации учения могут преобладать личностные

мотивы. Учителю необходимо понимать это, чтобы находить подход к каждому ребенку.

М.В. Матюхина дает следующее определение: «мотив – внутренняя субъективная причина, побуждающая человека действовать» [4].

Понятие «мотивация» происходит от латинского слова «movere» - двигать. Так как данное понятие определяется разными учеными по-разному, рассмотрим несколько определений мотивации:

1. Мотивация – это побуждение к действию.
2. Мотивация – это способность человека удовлетворять свои потребности посредством какой-либо деятельности.
3. Мотивация – это динамический психофизиологический процесс, который управляет поведением человека и определяет его организованность, направленность, устойчивость и активность.

В данной статье, будем понимать мотивацию как совокупность мотивационных факторов, которые направляют и обуславливают поведение человека.

В словаре Л.А. Венгера дано следующее определение: «Учебная деятельность – один из основных видов деятельности человека, специально направленный на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний» [2, с. 114].

Система мотивов, состоящая из познавательных потребностей, целей, интересов, стремлений и идеалов младших школьников, является побудителем учебной деятельности. Такая система мотивов и образует учебную мотивацию, характеризующуюся устойчивостью и динамичностью.

А.К. Маркова считает, что становление мотивации – это не просто возрастание положительной мотивации или усугубление отрицательной, а следующее за этими процессами усложнение всей мотивационной сферы личности.

В учебной мотивации различают три вида источников потребностей:

1. Внутренние – познавательные и социальные потребности;
2. Внешние – жизненные условия школьника, связанные с ними требования, возможности и ожидания. Исходят, в основном, от педагогов, родителей и общества [5, с. 132];
3. Личные – качества личности, склонности, способности, интересы и задатки.

Основные мотивы учения:

1. Познавательные – мотивы, направленные на овладение знаниями, способами их получения, приемами самостоятельной работы, приобретение дополнительных знаний, программы самосовершенствования.
2. Социальные – это мотивы, связанные с ответственностью, пониманием социальной значимости учения, стремлением занять

определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение.

3. Узколичные – мотивы, целью которых является получение школьником хорошей отметки, а также похвалы.

По отношению школьников к учению выделяют несколько типов. Первый тип – хорошие исполнители, характеризуются старательностью, но безынициативностью, так как их основной целью является отметка, похвала родителей, авторитет среди одноклассников. Ко второму типу относятся обучающиеся с интеллектуальной инициативой. Такие дети самостоятельны, имеют свое мнение, любят сложные задачи. Третий тип – школьники с особым отношением к напряженной учебной деятельности, они отличаются активностью, имеют интеллектуальные способности, но на решение задач требуется больше времени, чем другим обучающимся. К четвертому типу относятся обучающиеся с заниженными интеллектуальными способностями. Педагогу, при постановке учебных целей и задач необходимо учитывать все эти типы и их особенности [3].

Важное место в мотивации к обучению в младшем школьном возрасте занимает отметка. Многие обучающиеся не особо хорошо понимают ее объективную роль. Связь между знаниями и отметкой прослеживается лишь некоторыми школьниками. Хотя дети и не осознают смысл отметки, но, в основном, все готовы работать на неё. Если обучающихся поставить в ситуацию, где будут сталкиваться мотивы, например, попросить выбрать решить задачу на отметку или решить сложную задачу, которая требует мыслительную активность, то многие младшие школьники выберут решение задачи на отметку [1, с. 196].

Детей младшего школьного возраста отметка интересует, прежде всего, как средство формирования общественного мнения, нежели, как оценка знаний. Поэтому дети стремятся получить высокую отметку не для знаний, а для того, чтобы повысить свой авторитет. В связи с этим, ребенок младшего школьного возраста для достижения своей цели может использовать даже неприемлемые пути, чаще всего переоценивает свои результаты. По результатам исследования Ш.А. Амонашвили примерно 78% детей, получивших отметки ниже 5, уходят из школы с пониженным настроением, думая, что учитель занизил отметку. Остальные смирились со своими неудачами, потеряли веру в свои возможности и относятся, к получаемым отметкам, с безразличием.

В связи с этим, учителю необходимо донести до обучающихся другой смысл отметки. Ребенок должен понимать, что она показывает уровень знаний и умений. Кроме того, учитель должен обращать особое внимание на отметочную мотивацию, потому что она может поспособствовать формированию эгоистичности и других отрицательных черт личности.

К обучению школьника побуждает целый ряд различных мотивов. При формировании мотивов к обучению предполагается наличие трех блоков мотивов: эмоциональный, познавательный и блок целеполагания.

Основная задача эмоционального блока – это появление любопытства, которое является причиной познавательного интереса.

Для этого учитель может использовать такие приемы, как:

1. Создается ситуация успеха, то есть, обучающимся предлагается решить задачи, посильные каждому, а затем изучается новый материал, с опорой на имеющиеся знания;

2. На уроке создается доброжелательная, доверительная атмосфера, что способствует положительному эмоциональному настрою обучающихся;

3. Рефлексия;

Целевой блок способствует решению задачи целеполагания в процессе обучения. Это становится возможным при использовании таких приемов, как:

1. Создание ситуации недостатка знаний, чтобы младшие школьники смогли сами определить дальнейшие цели деятельности;

2. Целесообразно использовать прием «лови ошибку» и наблюдать реакцию детей, определение причины этой ошибки и определение дальнейшей деятельности;

3. Через практическую направленность, то есть сравнение предоставляемого учебного материала с жизненными ситуациями.

Познавательный блок направлен на процесс формирования учебной деятельности, для которой характерно: умение самостоятельно определять проблему, способность к овладению новыми способами учебных действий, к рефлексии. Для реализации этого блока целесообразно использовать следующие приемы:

1. Организация работы в парах, малых группах; игровые или соревновательные формы, то есть включение всех учащихся в коллективную деятельность;

2. Преподнесение материала в необычной форме;

3. Привлечение учащихся к оценке своих знаний и знаний других детей;

4. Методы стимулирования: похвала, оценка, можно устроить выставку работ обучающихся.

Как правило, побуждает ребенка к обучению не один мотив, а целая система таких различных мотивов, которые переплетаются и дополняют друг друга.

Важнейшим условием при формировании мотивации младших школьников к обучению являются взаимоотношения учителя и учащегося, то, как учитель относится к ребенку.

Особое значение при этом отдается личности учителя, его внешнему виду, манере общения, любви к детям, способности создавать благоприятную

эмоциональную обстановку на уроке. Последнее является очень важным, так как помогает преодолевать отрицательное отношение к обучению младших школьников, которое образуется, когда родители или воспитатели запугивают ребенка школой. Поэтому очень важно поддерживать положительный эмоциональный настрой ребенка. Если присутствует поддержка ребенка взрослым, то это способствует успеху при выполнении какого-либо вида деятельности.

Еще одно важнейшее условие формирования положительной мотивации младшего школьника к обучению взаимоотношения между обучающимися в классе.

При формировании мотивации необходимо учитывать исходный уровень мотивации, то есть тех мотивов, которые уже сформировались у ребенка в дошкольном возрасте или за время обучения в школе.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – 2008.
2. Венгер А.Л. Психология развития. Словарь / Под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. Ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
3. Маркова. А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://vknige.com.ua/elektronnaya_biblioteka/markova_ak/formirovanie_motivatsii_ucheniya_v_shkolnom_vozraste (10.04.2016)
4. Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: Учебное пособие. – Волгоград: Перемена, 2005. [Электронный ресурс] – Режим доступа: edu.vspu.ru/doc/user...Mladshiy-shkolnik-Motivyi.doc (10.04.2016)
5. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 129-138.
6. ФГОС: начальное общее образование. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?Catalog=959> (10.04.2016)

Сысоева Наталия Сергеевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Скоробогатова Ю.В., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА ТРЁХ ЛЕТ

Многие психологи, например, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л. Обухова, Э. Эриксон, И.Ю. Кулагина считают возрастные кризисы неизбежными и необходимыми периодами в развитии личности детей.

В литературных источниках «кризис трех лет» описывается как самый неблагоприятный для взаимоотношения с окружающими. Но он, несомненно, является важным периодом в жизни малыша, так как на данном этапе происходит быстрое, скачкообразное развитие личности. Ранее устоявшийся образ жизни ребенка трех лет, а также бывшая модель взаимодействия с ним перестают удовлетворять его новые потребности. Вследствие этого, малыш, отстаивая собственное «я», начинает вести себя наперекор взрослому, протестует против его требований, но при этом ощущает противоречие между своим «хочу» и «нужно». Данный кризис исследуется обычно в возрасте от трех до шести лет.

Важно то, что кризис трех лет, протекающий стремительно и, меняющий личность ребенка и его взгляды на жизнь, беспокоит не только самого малыша, но и взрослых, которые его окружают на протяжении этого времени, так как этот период характеризуется многочисленными проявлениями, например, такими как крик, плач, неконтролируемые движения, повреждение или бросание предметов.

В настоящее время недостаточно разработаны и требуют дальнейшего изучения вопросы о том, какими способами возможно помочь ребенку преодолеть данный период, поэтому актуальность рассмотрения данной проблемы не вызывает сомнений.

Известно, что кризисный период обладает спецификой и симптомами, имеет свои причины. Поэтому следует рассмотреть, что же представляет собой кризис трех лет, и какими симптомами проявляется.

В промежутке от двух до пяти лет полушария головного мозга развиваются стремительно, также малыш научается разбирать речь старших и понимать преимущества его аргументов. Наряду с этим, на более глубоком уровне, система мозговых клеток, регулирующая и контролирующая настроение ребенка, по-прежнему не сформирована. Потому трехлетний кроха с трудом адаптируется к требованиям, предъявляемым взрослым и ему довольно сложно переключить свое внимание на новое занятие или завершить игру, а это главным образом, становится причиной отрицательных реакций ребенка, демонстрирующихся в процессе взаимоотношений со взрослыми [3, с. 45].

Проявления, которыми характеризуется первый кризисный период, Л.С. Выготский назвал семизвездием «кризиса трех лет».

Первым и значительным признаком выступает негативизм. Он символизируется отрицательной реакцией, связанной с отношением одного человека к другому. При данном симптоме ребенок отвергает требования взрослых и отказывается их выполнять [5, с. 228]. Л.С. Выготский объяснял это тем, что малышне желает делать что-либо только потому, что это предложил

взрослый. На данном этапе малыш следует правилу – сделать не так, как просят.

На наш взгляд, оптимальное поведение взрослого при проявлениях негативизма – не давить на ребёнка, не разговаривать в приказном тоне. И если взрослый чувствует, что причина сопротивления именно негативизм, то нужно дать ребёнку время отойти от бури эмоций. Также эффективно будет при обращении с просьбой к ребёнку формулировать противоположное высказывание своим реальным намерениям. Проведя свой нехитрый «перевод», ребёнок в итоге выполняет именно то действие, которого от него хотели добиться.

Второй симптом – упрямство. По мнению Л.С. Выготского, «упрямство – такая реакция ребёнка, когда он настаивает на чём-либо не потому, что он этого хочет, а потому что он этого потребовал. Теперь он настаивает на своем требовании» [1, с. 115]. Мотивом упрямства является первоначальное решение, от которого ребёнок не хочет отступить.

Главная ошибка многих родителей при проявлении данного симптома в том, что они стремятся самоутвердиться в неравной «схватке» с малышом. Нужно отнестись с уважением к желанию отстоять свое мнение. Для смягчения ситуации следует предложить выбор ребёнку. Например, можно спросить: «Что почитаем на ночь?».

Третья составляющая кризиса трёх лет – строптивость. Она выражается в протесте против порядков, существующих дома, против образа жизни. Л.С. Выготский отметил, что в семье авторитарного типа данный симптом будет проявляться как один из самых частых и важных.

Поэтому необходимо обеспечить в семье доброжелательную обстановку, без крайне строгих порядков, чтобы ребёнок не чувствовал властного отношения со стороны родителей. Если всё же приходится столкнуться с данным симптомом, то следует отвлечь ребёнка от того, что стало причиной помехи, и через какое-то время малыш согласится с предложением взрослого, забыв, что недавно возражал.

К основным симптомам кризиса трёх лет относится своеволие. Оно заключается в том, что ребёнок хочет всё делать сам, при этом отказывается от помощи взрослых и добивается самостоятельности там, где ещё мало что умеет. На этом этапе важно позволить малышу попытаться сделать всё самому, даже если вы чувствуете, что у него не получится. Необходимо, чтобы ребёнок убедился в этом сам.

Кроме основных проявлений кризисных явлений можно выделить группу дополнительных симптомов, которые могут или проявиться, или нет. К таким признакам относятся протест-бунт, обесценивание, деспотизм.

Протест-бунт характеризуется бунтом против окружающих, которые препятствуют его самостоятельности. Обесценивание проявляется в потере

значимости для ребенка всего того, что ранее было ему дорого и интересно. Например, обесценивание личности взрослого.

Под деспотизмом понимается поведение ребенка, при котором любое его желание должно быть удовлетворено [2, с. 56].

По нашему мнению, независимо от общих симптомов, которыми характеризуется кризис трех лет, у каждого ребенка он протекает своеобразно. У одних проявляются и усиливаются перечисленные симптомы, у других, наоборот, данный этап проходит не так бурно. Огромную роль в том, каким именно будет поведение ребенка в кризисный период, играет семейная обстановка, мудрость и понимания родителей, то, какими способами они преодолевают трудности взаимодействия с малышом.

Также важно отметить, что данный возрастной кризис, помимо минусов, имеет огромный плюс, так как по завершению этого периода у детей изменяется модель самосознания, развивается активность и инициативность.

Разобравшись с причинами кризиса и его проявлениями, остановимся на конкретных способах его преодоления, которые можно рекомендовать родителям.

Первый способ заключается в организации деятельности таким образом, чтобы ребенок больше времени был занят каким-то делом и проявлял самостоятельность. К примеру, малыш научился мыть руки, умываться, чистить зубы, теперь задача взрослого – предложить ему выполнять эти действия самостоятельно. Также, можно предложить ему убрать за собой посуду после еды, сложить свои вещи и игрушки на место.

Для проявления самостоятельности ребенка можно предложить ему игровую ситуацию. Например, сказать «Одень куколку теплее. На улице холодно, она может замерзнуть». Помимо обучающего приема в данной ситуации, ребенок проявляет самостоятельность в одевании. Затем ребенок самостоятельно кормит, готовит обед для куклы и т. д.

Следующий способ помогает снять симптом агрессии, путём включения ребенка в игру-драматизацию. Нужно предложить ребенку исполнять роль отрицательного, проявляющего агрессию героя. Например, в роли злого серого волка, который сильно рычит, пугая козлят, ребенок может также порычать. В этой роли ребенок может и стучать в дверь, топая ногами от недовольства, как это делал волк в сказке. Тем самым у ребенка будет происходить выброс тех негативных эмоций, которые у него накопились. Чем сильнее ребенок проявляет ролевое поведение (рычит, стучит ногами), тем эффективнее это упражнение. В этом упражнении ребенок не только избавляется от отрицательных эмоций, но и имеет возможность проявить актерское мастерство, творчество.

Поможет справиться с негативными проявлениями в поведении ребенка лепка, поскольку этот пластичный материал может использоваться для преобразования сказочной ситуации и поведения ребенка. Например, ребенку

предлагают: «Давай слепим лису, которая выгнала зайку из избушки. Она у нас получилась злая, у нее хитрые глаза, на лапках острые когти. А теперь изменим сюжет сказки – слепим добрую лису. Пусть они живут с зайчиком дружно, вместе. А эту лису мы выгоним. Сомнем пластилин, крепко будем на него нажимать, чтобы злая лиса поскорее ушла и появилась добрая»[6, с. 71].

Другим способом выплеснуть агрессию является закрашивание рисунка резкими размашистыми движениями. Для этого понадобится большой листок с изображением отрицательного героя. Ребенка можно попросить закрасить мишку, который сломал теремок.

Следующий способ позволяет взрослому преодолевать упрямство малыша. Проявляя уважение к мнению ребенка, следует записывать его желания. Это может помочь в различных ситуациях. Например, когда в магазине ребенок начинает настаивать на покупке всего подряд, необходимо написать список того, что хочет малыш. Когда взрослый по-настоящему что-то записывает за ребенком, это вызывает поистине волшебную реакцию.

Для преодоления симптома строптивости, важно убрать лишние запреты. Чем больше ребенку запрещают, тем сложнее протекает кризисная ситуация. Каждый раз, прежде чем сказать «нельзя», подумайте о действенности и необходимости запрета того, что хочет ребенок. Часто нарушения правил идут «рука об руку» с познавательной активностью, открытостью миру. Создавайте ребенку условия, где «нельзя» будет немного, тогда и усвоить их будет несложно[4, с. 65].

Если родителям довелось встретиться с симптомом бунтарства, то реагировать следует адекватно. Если ребенок ударил взрослого или назвал плохим словом, необходимо мимикой и словами показать ему свое недовольство. При этом не стоит проявлять бурных эмоций, а лучше произнести это коротко и строго. Такая реакция взрослого поможет малышу лучше понять его. Ни в коем случае, не рекомендуется отвечать агрессией. Если взрослый кричит или бьет ребенка, то это лишь показывает его бессилие.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что преодоление кризиса трех лет может быть менее болезненным для родителей малыша, если они смогут найти правильные способы взаимодействия с ребенком, понять возрастные особенности и построить адекватное отношение к ребенку и его поведению в переломный момент его развития. В раннем возрасте самым важным является поддержка ребенка, понимание необходимости давать ему больше самостоятельности, уступать ему в чем-то, направлять его в правильное русло, гордиться им. Взрослым необходимо понимать, что ребенок проживает закономерные изменения, и именно от родителей зависит благоприятное преодоление трудностей данного периода.

Литература

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 224 с.

2. Косякова О.О. Возрастные кризисы. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 235 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М.: УРАО, 1998. – 113 с.
4. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг общения с ребенком. Период раннего детства. – СПб.: Речь, 2005. – 176 с.
5. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2013. – 460 с.
6. Подольский А. Батенева Т. Я не понимаю своего ребенка. Книга для родителей о детях от 0 до 6 лет. – М.: Эксмо, 2012. – 384 с.

Чекмарева Екатерина Павловна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования.

Научный руководитель: Скоробогатова Ю.В., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В детском возрасте закладывается фундамент личности, формируются ее основные качества: физическое и психическое здоровье, культурный, нравственный и интеллектуальный потенциал. Однако с каждым годом увеличивается количество детей, у которых проявляются какие-либо признаки эмоционального неблагополучия, что нарушает ход развития и образования и может привести к социальным и психическим проблемам на протяжении всей жизни.

Эмоциональное благополучие очень важная составляющая, как самого индивида, так и всего общества в целом. Так, по мнению специалистов, около 80% всех заболеваний берет начало в психической дисгармонии. От состояния эмоционального благополучия детей зависят качественные и количественные характеристики не только сегодняшнего, но и будущего населения, его социально-демографическая структура [2].

В исследованиях отечественных ученых (А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, И.Ю. Ильина, Г.А. Свердлова, Е.П. Арнаутова) понятие «эмоциональное благополучие» определяется как устойчиво-положительное, комфортно-эмоциональное состояние ребенка, являющееся основой отношения ребенка к миру и влияющее на особенности переживаний, познавательную и эмоционально-волевую сферу, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношения со сверстниками [7].

Э. Эриксон выделил условия, обеспечивающие эмоциональное благополучие. Такими условиями являются хорошо развитое чувство индивидуальности; умение общаться; умение создавать близкие отношения; умение проявлять активность [3].

В структуру эмоционального благополучия Г.Г. Филиппова включает такие компоненты как:

1. эмоция удовольствия–неудовольствия как содержание преимущественного фона настроения;
2. переживание комфорта как отсутствия внешней угрозы и физического дискомфорта;
3. переживание успеха–неуспеха в достижении целей;
4. переживание комфорта в присутствии других людей и ситуациях взаимодействия с ними;
5. переживание оценки другими результатов активности ребенка.

Перечисленные составляющие могут иметь разную выраженность на континууме от положительного до отрицательного [10].

При этом проявление отрицательных эмоций не является показателем эмоционального неблагополучия личности. Как положительные эмоции, так и отрицательные эмоции, сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Более того, без полноценного опыта отрицательных эмоций, человек не может в полной мере наслаждаться положительным их проявлением.

Эмоциональное благополучие ребенка старшего дошкольного возраста характеризуется преобладанием положительных эмоций над отрицательными, и закреплением их личностных чертах характера ребенка: положительная самооценка, доброжелательность, уверенность в себе. Обобщенный портрет эмоционально благополучного ребенка – это, прежде всего, творческий, жизнерадостный, открытый, веселый, познающий себя и окружающий мир не только интеллектом, но и чувствами, интуицией малыш. Эмоциональное благополучие позволяет находиться ребенку в постоянном развитии, согласии с самим собой, с окружающей средой.

Ребенку-дошкольнику по природе присуща ориентация на познание окружающего мира и экспериментирование с объектами и явлениями реальности. Уже в младшем дошкольном возрасте, познавая окружающий мир, он стремится получить полную информацию о предмете с использованием всех анализаторов: посмотреть, потрогать, понюхать, пощупать и т. д. При ограничении его познавательной активности происходит замедление формирования не только познавательной сферы, но и личности в целом. Природа снабдила ребенка-дошкольника одним единственным инстинктом узнавания различных сведений о мире, передав на многие годы все остальные функции взрослым. Специфическое мышление детей, которое формируется на основе разностороннего обследования объектов, получило название в работах И.П. Павлова и Л.С. Выготского – «ручное мышление». Этот термин позже был обозначен как «действенное мышление» [8].

Старший дошкольный возраст является критическим периодом в жизни ребенка. В это время активно формируется высшая нервная деятельность, происходит нарастание подвижности и силы нервных процессов, что приводит

к нервно-психическому истощению ребенка. Родители и воспитатели нередко подмечают смену настроения дошкольника, повышенную раздражительность, выраженную астенизацию и невнимательность. У старших дошкольников нередко проявляются признаки невротических реакций: навязчивые движения (крутят волосы, грызут ногти, совершают хаотические движения и др.), двигательное беспокойство, трудности засыпания и нарушения питания.

Даже здоровый, находящийся в эмоционально благополучной ситуации ребенок старшего дошкольного возраста, нуждается в постоянной заботе и эмоциональной поддержке со стороны взрослых. Ощущение эмоционального благополучия является одним из важных моментов полноценного развития детей старшего дошкольного возраста.

Эмоциональное благополучие старшего дошкольника невозможно без психологической поддержки детей, как со стороны родителей, так и в дошкольном учреждении. Если ребенок не чувствует эмоциональной поддержки, не уверен в безопасности или ощущает дискомфорта, органичен во взаимодействиях, он задерживается на предыдущих стадиях развития и не поднимается на более высокий уровень овладения деятельностью. Такой ребенок и в 5, и в 6, и в 7 лет не умеет ни играть, ни экспериментировать, ни трудиться, ни общаться со сверстниками, ни адекватно реагировать на различные ситуации. Он умеет только манипулировать предметами.

Эмоциональное благополучие ребенка – неотъемлемая часть организации образовательного пространства дошкольной образовательной организации. Создание в учреждении условий эмоциональной комфортности и психологической безопасности, ориентированных на приближение обстановки в группе приближенной к домашней. В группах дошкольного учреждения необходимо предусмотреть оформление уголков отдыха или уголков уединения, которые могут быть организованы путем разделения пространства при помощи ширмы.

Для отслеживания эмоционального состояния детей и его изменения в течение дня можно использовать наглядные пособия («экран настроения», «уголок настроения», «дневник настроения»).

В.А. Деркунская определила методы и формы обеспечения эмоционального благополучия старших дошкольников, к которым отнесла:

- специально разработанные психологические занятия и упражнения с детьми;
- психологические игры;
- решение проблемных ситуаций;
- использование элементов арттерапии;
- чтение и анализ сказок, беседы, сочинение сказок;
- игры, занятие физкультурой;
- коллективное рисование [5].

Таким образом, становится понятным, что эмоциональное благополучие является с одной стороны, недостаточно разработанным феноменом, как в методологическом плане, так и применительно к возрастным особенностям и условиям его обеспечения в дошкольном учреждении. С другой стороны, важность ощущения эмоционального благополучия в старшем дошкольном возрасте обеспечивает полноценное личностное развитие и успешность в дальнейшей жизни.

Литература

1. Абрамян Л.А. Эмоциональное благополучие ребёнка как основополагающий фактор развития личности [Текст]: учеб.пособие – Одесса, 1990. –72 с.
2. Баякина О.А. Соотношение понятий психического и психологического здоровья личности [Текст] //Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4–5. – Том 11.
3. Бровяков В.П., Кудрявцева Л.И., Пурыгин П.П., Функциональные элементы валеологии [Текст]: Самара: СФ МГУС, 2003. –58 с.
4. Выготский Л.С. Детская психология // Собрание сочинений. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 34 с.
5. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие – М.: Центр педагогического образования, 2012. – 144 с.
6. Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы //Материалы международной научно-практической конференции 10–11 ноября 2012 года. – Пенза–Москва–Витебск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – 273 с.
7. Пожиткина Н.В., Савенок Д.А., Папушина А.В. Анализ эмоционального благополучия дошкольника в контексте его психологического здоровья // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/856> (дата обращения: 12.04.2016).
8. Познавательное развитие дошкольника в процессе поисково-исследовательской деятельности. [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/> (дата обращения: 12.04.2016).
9. Новикова И.М. Педагогические условия формирования представлений о здоровом образе жизни у дошкольников с особенностями развития [Текст]: учеб. пособие – М.: Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. – 2012. – № 2.
10. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Ранний онтогенез. [Текст]: учеб.пособие – М., 1999. - 42 с.
11. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Фонд «Университетская книга», 1996.



РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Дядюшкина Елена Ивановна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Скоробогатова Ю.В., к.п.н., доцент кафедры
психологии и педагогики дошкольного и начального образования

ЗНАЧЕНИЕ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Развитие ребёнка представляет собой сложный и длительный процесс изменений, обусловленных различными видами его деятельности (Л. С. Выготский, Л. Ф. Обухова, А. И. Липкина и др.). В разных её формах обогащается жизненный опыт ребёнка, приобретаются навыки и привычки поведения, расширяются познавательные способности и силы, развиваются чувства и воля, формируется моральный облик [8, с. 232].

По мнению Л. С. Выготского именно с началом обучения в школе начинает складываться самооценка как устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребёнка к себе. Самооценка опосредует отношение ребёнка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми, поскольку индивид созрел для такого анализа как психически, так и физически [1].

В младшем школьном возрасте происходят серьёзные физиологические и психические перемены. В физиологическом плане у ребёнка наблюдается активный рост, прибавка в весе, смена зубов, увеличение массы головного мозга. Происходит резкий скачок интеллектуального развития ребенка — формируется умение анализировать, сравнивать, синтезировать, вычленять главное и оценивать, понимать причинно-следственные связи, планировать свои действия, проявлять собственную инициативу и понимать её последствия. Происходят изменения и в поведении детей, в отношении к себе и окружающим [4].

Немало важная роль в изменениях личностного развития отводится семье и семейному воспитанию. Рассматривая роль семьи в развитии самооценки как основного образования личности, А. И. Липкина считает, что прочность семьи, стиль воспитания, заинтересованность взрослых в делах ребенка влияют на формирование этого феномена [6].

В шести–семилетнем возрасте, в период начала дифференциации самооценки, у ребенка начинает проявляться критичное отношение и к взрослому, и к себе. По мере взросления самооценка постепенно обособляется от оценки окружающих и тем самым приобретает большее значение как фактор психического развития. Важно отметить, что в период кризиса семилетнего возраста ребенок начинает нуждаться в отцовской любви, его руководстве. Если мать обеспечивает ребенку безопасность, то отец учит решать социальные проблемы. Именно отцовская любовь способствует развитию чувства собственной силы и позволяет ребенку стать уверенным в себе [3, с. 46].

Р. Бернс считает, что если душевное тепло и поддержка исходят от матери, то у ребенка преимущественно развивается ощущение собственной ценности, если от отца, то это скорее влияет на позитивность самооценки в плане компетентности и эффективности [2].

Н. И. Непомнящая утверждает, что преобладание у родителей положительных, неадекватных оценок ребенка лежит в основе проявления двух крайних форм поведения:

- стремления получить положительную оценку любой ценой;
- некоторого равнодушия к оценке со стороны других взрослых (не родителей) и сверстников, поскольку, по словам таких детей их и так всегда дома хвалят [7].

Такой подход в воспитании не способствует процессу познания ребенком самого себя, своего «Я». Ребенок занят только накоплением положительных оценок, что резко повышает уровень тревожности и затрудняет формирование способности к рефлексии собственных действий, формирует неадекватную самооценку [3].

Основы адекватной самооценки закладываются в семьях с разнообразным кругом интересов, где отношения пронизаны вниманием и заботой не только о родных, но и о друзьях, знакомых, животных. Творческое отношение к любому делу активизирует инициативу ребенка, его индивидуальность и самостоятельность. Постепенно он утверждает себя в понимании того, что многое может сделать сам. Важно, чтобы процесс совместного творчества родителей и ребенка сопровождался адекватной оценкой его взрослыми.

Г. Г. Кравцов считает, что первое место в процессе развития личности ребенка, его самооценки занимает безусловная любовь родителей к нему. В этом случае ребенок чувствует и уверен, что он представляет ценность для своих родителей таким, каков он есть [5]. Абсолютная родительская любовь

дает ребенку необходимую для него защищенность в этом мире. Следствием этого является оптимальный уровень тревожности ребенка, что можно определить как центральное условие гармоничного развития личности в целом и основу для формирования адекватной самооценки.

Таким образом, родительская позиция включает не только любовь к ребенку, но и способность адекватно относиться к его действительным достижениям. Через эмоциональное отношение к себе значимых для него взрослых ребенок осознает самого себя, свои возможности, а это является основой саморегуляции его поведения и самооценки. Поэтому отношение значимых взрослых может либо способствовать развитию адекватной самооценки, либо приводить к неадекватным реакциям ребенка на неудачу. При этом большое значение имеет организация деятельности ребенка, характер оценок близких, стиль жизни семьи и место, которое он в ней занимает [3, с. 47].

Учитель, являясь для школьника значимым взрослым, способен организовать личностно-развивающую среду, обеспечивающую личностное развитие и благополучие каждого ученика, и выступить в качестве союзника и помощника родителей в процессе формирования самооценки личности их ребенка. Для того чтобы родители принимали рекомендации учителя, прислушивались к его советам, они должны выступать как партнеры в воспитании учеников, дополняя друг друга. При этом желательно, чтобы контакт учителя и родителей основывался на взаимном интересе к процессу воспитания, потребности помочь младшему школьнику добиться успехов, обрести уверенность в своих силах [3, с. 48].

Следствием такой организации педагогического взаимодействия может стать активное участие родителей в жизни своего ребенка и класса. В свою очередь, участие родителей в учебно-воспитательном процессе повышает чувство защищенности школьника, эффективность его деятельности, что способствует развитию способностей ученика и его активности в целом.

Формой взаимодействия может являться совместная оценочная деятельность родителей, учеников и учителя в процессе разного вида контроля (текущего, итогового, домашнего). Для адекватного оценивания деятельности ребенка родители знакомятся с критериями оценивания работ учащихся, требованиями педагога, а также вариантами ответов. Родители оценивают деятельность младшего школьника ежедневно, проверяя домашнее задание или успешность работы в классе. Участие родителей в оценивании предметных знаний после изучения определенной темы или раздела формирует их адекватное восприятие интеллектуальных возможностей своих детей. Родители наблюдают за их объективными успехами и трудностями, у них складывается собственная (не со слов учителя) оценка способностей и возможностей ребенка.

Привлечение родителей к научно-исследовательским и проектным работам объединяет всех субъектов образовательной деятельности, позволяет школьнику научиться ориентироваться на мнение значимых взрослых при организации и планировании собственной деятельности. Совместная деятельность родителей с младшим школьником приводит к распределению обязанностей, повышению интереса и значимости выполняемой деятельности по причине вовлеченности в данный процесс родителей и педагогов, являющихся авторитетными для школьника в этот возрастной период.

Такая работа не только мотивирует познавательную деятельность, оказывает позитивное влияние на взаимоотношение родителей и сплачивает семью, но и обеспечивает комфортную обстановку для учащегося, укрепляя его уверенность в себе и осознание самоценности. Помощь родителей в подготовке ребенка к мероприятиям, позволяющим ему продемонстрировать свои способности («Минута славы», «Конкурс чтецов» и др.), повышают уверенность учащихся в себе за счет поддержки, которую им оказывают близкие.

Поскольку младшие школьники зависимы от оценки значимых для них взрослых, то такие формы совместной деятельности учащихся, их родителей и учителя приобретают особую актуальность. Они позволяют родителям узнать возможности и способности своих детей, увидеть их сильные и слабые стороны. Координационная деятельность учителя помогает родителям сформировать не только адекватное представление о детях, но и стремление отдавать предпочтение позитивным суждениям, формируя устойчивую и адекватную самооценку [3].

Таким образом, формирование самооценки младшего школьника, в первую очередь, зависит от оценки родителей, которая присваивается ребенком, переходит из внешних характеристик во внутренний план и становится частью его самооценки. Другими словами, младший школьник осуществляет оценку собственного отношения к учебной деятельности, к себе на основе демонстрируемого отношения родителей. Следовательно, при организации учебно-воспитательного процесса педагог должен выстраивать взаимоотношения с родителями как субъектами образования, вовлекая их в совместную деятельность с обучающимися, что обеспечивает позитивный результат в формировании адекватной самооценки на начальном этапе обучения.

Литература

1. Аспер К. Внутренний ребёнок и самооценка. – М.: Добросвет, 2008.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
3. Витушкина Э.В. Роль семейного воспитания в формировании адекватной самооценки младшего школьника // Начальная школа. – 2013. – № 1. – С. 46.

4. Витушкина Э.В. Формирование самооценки младших школьников как фактор достижения личностных результатов образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.csru.ru/upload/medialibrary/8f1/8f1679192a93f11dc34eaecbae5229bb.pdf>

5. Кравцов Г.Г. Личность формируется в семье // Дошкольное воспитание. –1991. – № 2.

6. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М., 1976.

7. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет. – М., 1992.

8. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Юрайт, 2010. – 232 с.

Глазунова Татьяна Николаевна

МБОУ СОШ №138 г. Нижний Тагил, учитель начальных классов
Научный руководитель: Зубарева Е.С., к.п.н., зав. кафедрой психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ЗНАЧЕНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В последнее время в школах увеличился процент иностранных учащихся. Если раньше это были единичные школы, территориально находящиеся в местах дислокации иностранцев, то сейчас в каждой школе есть категория иностранных граждан и с каждым годом эта тенденция будет увеличиваться. Поэтому проблема межэтнической толерантности актуальна и «закрывать на неё глаза» нельзя.

Ситуация в нашей школе такова: из 240 учащихся в школе обучается около 50 % иностранных граждан. Этнический состав каждого класса неоднороден, есть классы, как, например, мой, где из 20 учащихся 4 человека – русские, 9 человек – цыган, двое из Таджикистана, две девочки узбечки, один мальчик из Киргизии, и по одному ребёнку из Армении и Азербайджана. Конечно, же, первым делом, я сразу же поставила перед собой цель – сплотить детей и сделать их адаптацию наиболее безболезненной.

Уровень подготовки детей был полярен: были читающие дети (один русский мальчик и девочка из Таджикистана, у которой старшая сестра ходит в эту же школу) и были дети – 12 человек цыган (3 из них оставлены на повторное обучение), которые не знали практически ничего – ни названий растений, животных, не знали ни одной сказки, ни русской, ни из своего фольклора. Были, как говорится – белым листом бумаги. И, к тому же, в школу они шли с предубеждением, что школа им по жизни не нужна – родители у них, чаще всего неграмотные люди.

Нашей задачей было сделать из этого неоднородного состава дружный и сплочённый коллектив. Для этого надо было выбрать такую форму работы, которая была понятна и приемлема для всех учеников. И я выбрала для этого ролевую игру.

Через ролевую игру дети знакомятся с поведением и взаимоотношениями сверстников и взрослых людей других национальностей, в ней приобретают основные навыки межнационального общения, качества, необходимые для установления дружелюбного контакта с окружающим.

Ролевая игра способствует возможности соотносить свои действия, мотивы, поступки с межнациональными ценностями, т.к. участник игры находится в двойной позиции - исполняющего роль и контролирующего правильность ее исполнения.

Роль может стать мощным стимулом к самовоспитанию. Многие игроки, которым роли нравятся, продолжают придерживаться их и в повседневной жизни (например, «эльфы» очищают от мусора ближайшие леса и парки, и дети продолжают, даже после игры, следить за экологией близлежащих мест).

Глобальная цель ролевой игры заключается в том, чтобы устранить несоответствие между отдельно взятой личностью и окружающим её миром. Возможны два варианта снятия этого противоречия: надо изменить личность, чтобы она стала соответствовать миру, либо преобразовать мир, чтобы в нём стало хорошо данной личности.

Ролевая игра насыщена обратной связью, причем более содержательной, чем в традиционных методах воспитания. Традиционные методы предполагают доминирование интеллектуальной сферы, в игре проявляется вся личность. В игре формируются установки учебной деятельности, легче преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка. Игры вообще и ролевые, в частности, представляют собой мощное образовательное средство. Рассмотрим те механизмы, которые делают игры уникальным средством педагогики:

Одна из огромных проблем современного образования - это пассивность ученика. Он получает ответы на вопросы, которых не задавал. Любая игра, чтобы быть игрой, создает у игрока мотив, желание чего-то достичь. Образовательная ролевая игра обычно меняет местами мотив и цель - те знания, овладение которыми является образовательной целью игры, рассматриваются как средство для достижения определенной игровой цели. Еще одна из проблем образования – это самооценочность знаний, ведущая к ситуации «игры в бисер», когда ученик не рассматривает знания как что-то применимое к действительности, как раз игра и показывает прикладной характер знаний ребёнку.

Одним из важнейших принципов современного образования является принцип субъектности ученика. Заключается он в том, что ученик должен быть активным участником, субъектом собственного образования – не мы его учим,

а он учится. Чтобы придать игре образовательный характер требуется принципиальным образом изменить содержание хотя бы части игровых конфликтов. В игре должно состояться столкновение с некой культурной или социальной формой, столкновение не с другой личностью, с «безличным», но действительным и действующим явлением: системой права, культурой и нормами исследования, культурой управления или исторически определенным мировоззрением. Образовательная игра предполагает, что игроки сталкиваются в игре с чем-то иным, нежели коммунальные, личностно окрашенные конфликты. Если такое происходит, и игроку явлено нечто, что действует не на основе личностных предпочтений, то возникает ситуация, которая может быть на после игровом разборе развернута как образовательная.

Целью эксперимента стала апробация серии разработанных нами игр и игровых упражнений, направленных на формирование этнической толерантности детей седьмого года жизни. Работа была направлена на решение ряда воспитательно-образовательных задач:

1. Развитие когнитивного компонента:
 - Формировать представления ребёнка о себе как об уникальной, самоценной, неповторимой личности.
 - Развивать представления о других людях на основе сопоставления себя с ними, выделения сходства и различий.
 - Уточнять и систематизировать знания о малой Родине.
 - Формировать понятия о национальном составе ближайшего окружения.
 - Формировать представления о соседних республиках и людях различных национальностей, проживающих в них.
2. Формирование поведенческого компонента:
 - Воспитывать умение проявлять терпимость, уважение к традициям и культуре других людей.
 - Развивать умения давать адекватную оценку своим поступкам и поступкам других.
 - Развивать умение делать свой выбор и принимать решение, мирно решать возникающие проблемы.
 - Углублять понимание значимости и ценности жизни каждого человека.
 - Воспитывать интерес к жизни других людей.
3. Развитие эмоционального компонента:
 - Способствовать проявлению положительного отношения и интереса к многонациональной культуре своего и соседнего регионов.
 - Способствовать становлению этнического самосознания, чувства национальной самоценности.

– Способствовать воспитанию доброжелательности, уважительного отношения к сверстникам своей и других национальностей.

Обратимся к конкретным примерам использования игр в процессе воспитания этнической толерантности у детей 7-го года жизни. Условно мы разделили этот процесс на три этапа.

На первом этапе развитие когнитивного компонента осуществлялось в процессе уточнения и углубления представлений ребенка о себе, связанного с самооценкой физических, психических и социальных свойств; эмоционального – в ходе определения отношения к своим близким и к их поступкам; поведенческого – при накоплении позитивного опыта межличностного общения. Доминирующим методическим приемом, который мы использовали на начальном этапе работы, являлось сравнение, позволяющее выявлять общее и особенное в различных проявлениях (сходства-различия во внешности, во вкусах, в интересах и др.), причины этих сходств и различий. Немаловажное значение имело нахождение сходства между людьми.

В ходе реализации второго этапа опытно-экспериментальной работы – развитие когнитивного компонента – осуществлялась систематизация знаний о России: укреплялись понятия о национальном составе, о городах республики, о культурно-историческом наследии. Развитие эмоционального компонента осуществлялось в ходе формирования познавательного интереса к родному краю, к его жителям, к многообразию его культурных и исторических ценностей; поведенческого – в процессе воспитания доброжелательного отношения к жителям других городов и сел.

Осуществление второго этапа опытно-педагогической работы потребовало создания мини-краеведческого музея, экспонатами которого были предметы одежды и быта народов, проживающих в республиках Российской Федерации, которые использовались в качестве наглядных пособий в процессе ознакомления с фольклором, а также в изобразительной и музыкальной деятельности.

На третьем этапе опытно-экспериментальной работы развитие когнитивного компонента предполагало формирование представлений о национальном разнообразии учащихся школы и своеобразии их культур; эмоционального – умение адекватно оценивать представителей разных народов в зависимости от их нравственных качеств; поведенческого – актуализацию представлений в процессе включения в различные виды деятельности.

Обучающий этап включал следующие направления работы:

- предварительная работа по сбору материала и информации по теме игры;
- распределение ролей – получение карточек – характеристик героя;
- вживание в роль;

- разыгрывание упражнений и этюдов по темам, предложенным педагогом:
- получение обратной связи – эмоциональное проживание роли;
- обсуждение игры – чем была интересна; бывает ли такие ситуации в жизни; хотелось ли выйти из игры или что-то поменять; как ты чувствовал себя, будучи героем; что предпринял, чтобы изменить ситуацию?
- Перенос ситуации в жизнь – проговаривание проблемы.
- Проводя данный эксперимент, было выявлено, что применение игровых технологий в контексте социально-педагогической деятельности в работе с многонациональным классом повышается уровень их социальной адаптации, о чем свидетельствуют следующие ее показатели. Уровень агрессивности снижается, повышается уровень потребности во взаимодействии и уровень сплоченности группы. Это также конструктивно влияет на социальную активность детей: они готовы к активному взаимодействию и сотрудничеству.

Среди учащихся повысился уровень социальной активности (с 30% до 36%), что проявляется в том, что у детей повышается любознательность, стремление к взаимодействию с другими людьми, дети проявляют заинтересованность в сотрудничестве, то есть им интересно, в какие игры они будут играть, также ребята сами предлагают свои игровые задания.

Игры на сплочение коллектива способствовали тому, что в группе детей повысился уровень сплоченности (с 20% до 32%). Дети начали немного по-другому смотреть друг на друга, так как в игре многие показали свои черты характера, которые до этого проявлялись в малой степени или находились в латентном состоянии. То есть каждый ребенок сумел проявить свои положительные качества: искренность, эмпатию, жалость, честность. Игровая деятельность дала возможность раскрыться способностям детей.

У ребят также повысился уровень социального доверия (с 15% до 23%). Они начали испытывать большую потребность в общении, рассказывать о себе, своих родителях. В начале эксперимента они отказывались говорить на подобные темы и уклонялись от разговора. Низкий показатель этого параметра равен соответственно 23% и 15%.

У детей значительно понизился уровень агрессии (с 35% до 9%). Включение агрессивных действий в контекст игры должно быть таким, чтобы придать новый социально-приемлемый смысл агрессивным действиям ребенка. В игре у детей происходит разрядка негативных эмоций, особенно у гиперактивных детей. Для этого подбираются игры, где посредством физических действий ребенок вымещает накопившуюся агрессию.

Результаты, полученные в мае месяце, показывают изменение отношения детей к учащимся из других стран, что доказывает, что приведенные ниже методические рекомендации, по формированию этнической толерантности

средствами ролевой игры дали свои результаты и могут применяться не только в рамках одного класса, но и всего образовательного учреждения.

Полученные данные могут быть взяты для применения педагогами начальной школы, педагогами дополнительного образования, педагогами – психологами, социальными психологами и всеми заинтересованными в формировании этнической толерантности педагогами и родителями.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник - М.: Изд-во Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. Т. 8. Вып. 14 / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003. – 208 с. – МГУ, 1990. – 367 с.

2. Гринченко Н.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. М.: Центр гуманитар. литературы, 2002 .

3. Кабылбекова, З.Б. Теоретико-методологические основы формирования этнической толерантности у учащихся общеобразовательных школ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Шымкент, 2010.

4. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. М.: Класс. – 1993. – 224 с.

5. Погодина А. А. Программа по формированию толерантности у подростков в рамках классного коллектива [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<http://yрк.yspu.yar.ru/tolerance/3-7.htm>.

Кочнева Кристина Юрьевна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Репина Н.И., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

МЕДИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема конфликтов в подростковой среде, выделяются и описываются характерные особенности подросткового возраста, особенности конфликтного поведения подростков. Особенно рассмотрены условия медиации, как средство разрешения конфликтов в подростковой среде.

Ключевые слова: медиация, школьная медиация, подростковый возраст, подростковая среда, конфликтные ситуации, конфликт.

Одной из актуальных проблем подросткового возраста являются конфликты. Подростковый возраст является переходным от детства к юности и

является одним из трудных периодов жизни. Происходит развитие личности, как в смене ведущей деятельности, так и в разрешении внутренних противоречий.

В межличностных отношениях подростков часто отмечается высокий уровень конфликтности. Подростки не могут обеспечить адекватное взаимодействие в группе, решить возникающие конфликтные ситуации путем переговоров, а не путём открытого противостояния – драк. Проблема конфликтного поведения отражена в исследованиях современных ученых, которые разрабатывают различные методы и средства по предотвращению конфликтного поведения в подростковой среде и одним из средств разрешения конфликтов является медиация.

Медиация – это метод разрешения споров, относящийся к группе альтернативных методов разрешения споров [5].

Как в процессе разрешения конфликтов, в **медиации** третья нейтральная сторона, медиатор, помогает разрешить конфликт, способствуя выработке добровольного соглашения между конфликтующими сторонами [3, с. 5].

Исследователь Ц.А. Шамликашвили адаптировала школьную медиацию как средство разрешения конфликтов в образовательной среде. Посредничество помогает создавать условия для того, чтобы были услышаны и приняты во внимание интересы каждой из сторон конфликта. Заинтересованные стороны получают равные права и равное пространство, что особо важно для подростков, так как их личность только формируется. Медиация позволяет удовлетворить потребности и реализовать интересы и детей, и взрослых и ориентирована на решение конфликтов возникающих в ходе образовательного процесса.

Основными принципами медиации являются беспристрастность, конфиденциальность, равноправие субъектов, сотрудничество.

– Беспристрастность основной принцип в медиации. Медиатор должен объективно и честно оценивать конфликт, оставаться беспристрастным и справедливым. В работе медиатора не допускается предвзятое отношение к одной из конфликтующих сторон.

– Конфиденциальность заключается в неразглашении информации, полученной в ходе процедуры медиации. Медиатор может раскрыть информацию, если участники конфликта дали на это согласие.

– Равноправие субъектов предполагает, что субъекты конфликта имеют одинаковые права на обращение к процедуре медиации, отказ от участия и раскрытие информации.

– Сотрудничество – достижение соглашения, на основе равного взаимодействия всех сторон конфликта.

Основная задача медиации заключается в формировании благоприятной атмосферы для всех участников образовательного процесса. Важно научить

школьников мирному выходу из конфликтных ситуаций и помочь в обретении уверенности в своих силах и формировании личного опыта выхода из конфликта. Необходимо показать, что существует множество возможностей для реализации своих интересов и интересов других людей.

Подростки должны понимать, что на стресс, напряжение не нужно реагировать эмоционально и агрессивно. Лучший способ дать им такое понимание и закрепить позитивные стратегии – это проживание и приобретение собственного личного опыта положительной коммуникации.

Таким образом, можно выделить основные цели школьной медиации:

- создание безопасной среды, благоприятной для развития личности с активной гражданской позицией, умеющей принимать решения и отвечать за свои поступки;

- воспитание культуры конструктивного поведения в конфликте, основанной на медиативном мировоззрении, в основе которого лежит признание ценности человеческой жизни, уникальности каждой отдельной личности, уважение права каждого на удовлетворение собственных потребностей и защиту своих интересов (но не в ущерб чужим интересам);

- улучшение качества жизни всех участников учебно-воспитательного процесса на основе медиативного подхода как характеристики позитивного общения, уважения, открытости, доброжелательности, взаимном принятии, как в групповом, так и межгрупповом общении взрослых и детей.

Т. С. Овчинникова выделяет в процессе медиации следующие этапы:

I этап - подготовительный;

II этап - примирения;

III этап - восстановления справедливости;

IV этап - профилактический [4, с. 13].

На предварительных встречах медиатор устанавливает контакт с подростками и помогает им снять «эмоциональный канон», т.е. успокоить каждую из сторон, предлагая посмотреть на ситуацию с точки зрения ее последствий.

Примирительная встреча необходима для определения конкретных мер для устранения конфликта. Данные меры находят сами подростки. В основном каждая из сторон считает именно себя пострадавшей в конфликте, поэтому разговор о последствиях для другой стороны помогает значительно расширить понимание ситуации, а также взять на себя ответственность за ее разрешение.

Если конфликты будут играть разрушительную роль в жизни подростка - их негативные последствия скажутся и спустя десятилетия. Если же конфликтное взаимодействие в школьные годы научит его относиться к конфликту как к точке сборки, как к возможности выйти на уровень глубинного понимания своего оппонента, такой позитивный опыт может быть плодотворно использован в дальнейшем [4, с. 11].

Обучение школьников навыкам медиативной технологии осуществляется через организацию системы специальных тренинговых занятий. Основными целями соответствующих тренингов выступают: овладение навыками перефразирования; выработка позиции нейтралитета и беспристрастности (изучение конфликтного опыта участников, выявление эмоционально значимых тем, развитие толерантности); развитие коммуникативной компетентности; отработка медиативной технологии посредством работы с конкретными конфликтными ситуациями в тренинговых условиях [1, с. 46].

Постепенно, медиативные технологии начинают внедряться в школьную практику, которая позволяет учащимся учебных заведений самим участвовать в переговорном процессе и принятии решений в конфликтных ситуациях.

Учащиеся проходят специальную подготовку, позволяющую осуществлять посредничество между конфликтующими сторонами, объективно оценивать конфликтные ситуации [2, с. 53].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что медиация, как средство по предотвращению и урегулированию конфликтов обладает большими возможностями, позволяющей прийти к соглашению и мирным путем и разрешить возникшую проблему.

Школьная медиация позволяет грамотно разрешать конфликты в подростковой среде, формировать положительный опыт конструктивного диалога со сверстниками.

Литература

1. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. [Текст] / А. Я. Анцупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 207 с.
2. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию [Текст]. – М.: Владос, 2001. – 160 с.
3. Мета Герда, Похмелкина Г. Медиация – искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методами и профессиональными технологиями [Текст] – М.: Изд-во «Verte», 2004. – 215 с.
4. Овчинникова Т. С. Технология восстановительного правосудия в социально – педагогической деятельности [Текст]. – Тюмень: Тюменский издательский дом, 2006. – 29 с.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2010 г. N 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakonbase.ru/content/base/285116> (Дата обращения 12.04.15)
6. Шамликашвили Ц. А. Основы медиации как процедуры урегулирования споров [Текст]: учебное пособие / Цисана Шамликашвили ; Научно-методический центр медиации и права. – М. : Межрегиональный центр упр. и политического консультирования, 2013. – 123 с.

7. Школьная медиация: дань моде или настоящий помощник в решении школьных конфликтов? // Элита образования», №3 (003), июль-август 2008 г.[Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mediacia.com/publi.php?id=48> (Дата обращения 13.04.15)

Красуцкая Ирина Александровна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Репина Н.И., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в данной статье рассматривается военно-патриотический клуб как средство профилактики правонарушений в подростковой среде, анализируются такие понятия, как «подросток», «подростковый возраст», «правонарушения», «военно-патриотический клуб». Особое внимание уделяется рассмотрению военно-патриотическому клубу как средству профилактики правонарушений.

Ключевые слова: подростковый возраст, правонарушения, профилактика, военно-патриотический клуб.

Подростковая преступность была и остается одной из самых значительных социально-правовых задач русского общества. Не смотря на предпринимаемые государством старания по предупреждению криминального поведения подростков, значимых фуроров в предоставленной сфере достичь не получается. В последнее время заметен рост числа тяжких и особо тяжких преступлений несовершеннолетних, увеличились доли насильственных преступлений в структуре подростковой преступности, происходит выявление тенденций к возрастанию степени организованности преступных групп несовершеннолетних.

В современном обществе сформировались критические веяния для подростковой среды: подъем количества граждан, лишенных родительских прав, что предназначает обширное распространение общественного сиротства и беспризорности среди подростков; глобальные нарушения среди прав детей; подъем ранней алкоголизации и наркомании молодых людей, который ведет к увеличению количества злодеяний, совершенных подростками; омоложение преступности; увеличение количества несовершеннолетних правонарушителей из семей, оказавшихся в социально-опасном положении.

Актуальность заключается в необходимости снижения роста преступлений между подростками. Социально-опасное положение страны оказывает

негативное влияние на формирование личности подростка, что влечет за собой отклоняющееся поведение. Отсюда вытекает потребность в профилактике девиантного поведения подростков.

Причинами возникновения отклонений в поведении несовершеннолетних и разработкой системы профилактики девиантного поведения занимались такие педагоги, как: С.В. Агулина, А.С. Белкин, В.Г. Бочарова, Т.Ф. Яркина, С.А. Беличева, Т.Ф. Блонский, Г.В. Вершина, А.С. Макаренко, Ю.И. Юричка.

Профилактика правонарушений среди подростков – это процесс предупреждения правонарушений или противоправных действий, который заключается в реализации комплексных целенаправленных программ, позволяющих минимизировать негативное влияние на подростка и сформировать у него такие качества личности, которые будут являться защитой от различных негативных воздействий асоциальной группы. Главная задача, которая стоит перед профилактикой правонарушений среди подростков является предупреждение и коррекция социальных отклонений и социальной дезадаптации детей и подростков, которые служат результатом неблагоприятного социального развития [2, с. 35].

В настоящее время социализацией и воспитанием детей и подростков в основном занимается общеобразовательная школа. Существовавшая система профилактики девиантного поведения несовершеннолетних, включавшая различные виды воспитательного воздействия, либо просто перестала существовать, либо стала отставать от тех явлений и процессов, которые происходят в среде подростков, и, как следствие этого, утратила готовность противостоять различным негативным явлениям [1, с. 15].

Для снижения уровня совершаемых правонарушений подростками, их нужно вовлекать во внеурочную деятельность, организовывать их досуг. По мнению ряда авторов, организовать эффективный досуг детей и подростков во вне учебное время могут учреждения дополнительного образования. Несмотря на их небольшое количество в современном обществе многие подростки, особенно из неблагополучных семей, оказались предоставлены улице. Проанализировав настоящий перечень видов учреждений дополнительного образования подростки с девиантным поведением практически не смогут найти виды деятельности, которые их заинтересуют, потому, как [3, с. 11]:

1. Занятия в УДО, реализующие образовательные программы художественно-эстетической направленности требуют оплаты обучения, а трудные подростки, как правило, воспитываются в социально неблагополучных семьях.

2. Занятия в УДО, реализующих образовательные программы научно-технической, социально-биологической, художественно-эстетической и др. направленности, предполагают наличие, в определенной степени, одаренности,

сформированности знаний и умений по определенным школьным дисциплинам, или, как минимум, усидчивости, тогда как подростки с девиантным поведением характеризуются слабой успеваемостью.

3. Занятия в УДО, реализующие образовательные программы физкультурно-спортивной направленности требуют не только наличия спортивной экипировки, но и сформированности морально-волевых качеств (дисциплинированности, ответственности, целеустремленности), а у трудных подростков, как правило, не сформированы ценностные ориентации, что приводит к быстрому отсеву такого контингента занимающихся.

В сложившейся ситуации военно-патриотические клубы и объединения могут заполнить создающуюся нишу, т.к. имеют значительный воспитательный потенциал, базирующийся на отечественном опыте работы по перевоспитанию трудных детей и подростков в подростковых клубах по месту жительства [5, с. 19].

В сложный исторический период глобального социально-экономического изменения нашей страны военно-патриотический клуб зарекомендовал себя очень удачной и эффективной формой молодежного воспитания, не имеющей аналогов в других [3, с. 13].

В связи с различной ведомственной принадлежностью, у военно-патриотических клубов не существует единой методической базы, которая упорядочила бы их деятельность. Поэтому каждый клуб пользуется своими собственными учебно-методическими наработками, основанными на различных армейских учебных программах, что определяет их разнообразие и многократно увеличивает воспитательный потенциал [5, с. 17].

Кроме того, преимущество военно-патриотических клубов заключается в том, что в них подростки не только получают возможность усвоения будущих социальных ролей, но и в том, что социализация в них осуществляется по образу мужского поведения [4, с. 42].

В военно-патриотических клубах подростки получают возможность не только осуществлять военно-спортивную деятельность, но и удовлетворять естественную и острую потребность в общении. При этом большим преимуществом перед улицей является то, что общение в клубах основано не на бессодержательном времяпрепровождении, а на основе полезных дел, увлечений и интересов [5, с. 44].

Таким образом, формирование личности подростка во многом зависит от социального окружения, института семьи и школы. В настоящее время можно заметить увеличение преступных подростковых группировок и множество совершаемых ими преступлений. Для снижения уровня правонарушений среди подростков необходимо вовлекать их во внеурочную деятельность. Дети с девиантным поведением и из неблагополучных семей не всегда имеют возможность развиваться в учреждениях дополнительного образования. В связи с этим военно-патриотические клубы и объединения могут помочь в решении

этой проблемы, т.к. имеют значительный опыт работы по перевоспитанию трудных детей и подростков в подростковых клубах по месту жительства.

Литература

1. Арбузова А.И. Основы профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» / Науч. – внедрен. лаб. психопедагогике образования. – М., 2003. – 87 с.
2. Бакаев А. А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних: Учебное пособие / А. А. Бакаев. – М.: Логос, 2004. – С. 214.
3. Баранов А.В. Особенности системы клубного военно-патриотического воспитания молодежи // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 1. – С. 22.
4. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Социальное здоровье России, 1994. – С. 104.
5. Бондаренко Е.А, О.Г. Петрова. М. Патриотическое воспитание сегодня. Анализ, проблемы, перспективы / Авт.-сост.: 2009. С. 36.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 360 с.
7. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
8. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – М., 2003. – 200 с.

Малышкина Марина Михайловна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Репина Н.И., к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования

ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА»

Аннотация: В данной статье рассматриваются проблемы семей, имеющих детей «группы риска». В статье выделяются и описываются такие понятия как «педагогическое сопровождение», «педагогическая поддержка», дети «группы риска», влияние семьи на личностное развитие ребенка. Особое внимание уделено формам и методам социально-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: Семья, формы и методы социально педагогического сопровождения, дети «группы риска», социально педагогическая поддержка.

Семья считается базовым общественным институтом обучения, воспитания подготовки их к самостоятельной жизни и интеграции в социум. Семья, как малая социальная группа характеризуется внутренней жизнедеятельностью, динамически меняющимися взаимоотношениями между супругами, родителями и детьми, активным взаимодействием с обществом.

На данный момент происходит деформация российского общества под воздействием дестабилизирующих социальных факторов. Меняется уклад жизни многих семей, меняются жизненные приоритеты в семье, нарастает конфликтность во внутрисемейных отношениях.

Сверхзанятость отца и матери, их сосредоточенность на решении материальных проблем семьи приводят к нехватке общения родителей с детьми, отчужденности в детско-родительских отношениях. Характерный современному российскому обществу плюрализм нравственных норм и жизненных ценностей зачастую осложняет выбор родителями целей и приоритетов семейного воспитания.

Большая часть семей испытывает проблемы в вопросах воспитания и развития их детей, их защищенности и безопасности.

Актуальность заключается в потребности современной российской семьи в поддержке, которая бы способствовала укреплению воспитательного потенциала и решала бы педагогические проблемы, связанные с жизнедеятельностью в семье. Профилактике и коррекции дисгармонии семейных отношений и устранении недостатков семейного воспитания как важнейших факторов, вызывающих отклонения в поведении детей и подростков.

Данная проблема рассматривалась такими авторами как: Н. И. Авдониной, Е.П. Арнаутовой, М.Р. Битянова, В.Г. Бочаровой., А.Я. Варги, Т.Н. Гущина, Е.А. Козыревой, В.Н. Гурова, Т.А. Марковой, Н. А. Соколовой, Л.Г. Татарникова, Н. Шинкаренко, Е.И. Казаковой, Е.А. Никитиной др.

Понятие «педагогическое сопровождение» появилось в отечественной науке относительно недавно. Часть специалистов считают, что данной термин тесно связан с педагогической поддержкой, но выступает в качестве самостоятельного педагогического инструмента [6, с. 129], другие придерживаются мнения о том, что педагогическое сопровождение выступает в качестве независимого явления. Отмечается, что понятие педагогической поддержки является первичным по отношению к педагогическому сопровождению [6].

В педагогических словарях термин «педагогическая поддержка», определяется, как «деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с

успешным продвижением в обучении, личным и профессиональным самоопределением»

Сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырёх функций:

- диагностика существующей проблемы;
- информации о путях возможного решения проблемы;
- консультации на этапе принятия и выработки плана решения проблемы;
- первичной помощи при реализации плана решения.

Педагогическое сопровождение необходимо субъекту для успешной социальной адаптации и выбора оптимальных решений в различных ситуациях, связанных с личностным, жизненным и профессиональным самоопределением. Ведущей целью педагогического сопровождения является организация взаимосвязанной деятельности специалистов на основе интеграции воспитательного потенциала учебно-воспитательных учреждений и социальной среды.

Следует отметить, что понятие «группа риска» - это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним влияниям со стороны общества и его преступных элементов, ставшим предпосылкой дезадаптации не достигших совершеннолетия детей [9, с. 40]. Это понятие позволило выделять категории детей, поведение которых могло представлять определённую опасность для окружающих и общества в целом, поскольку противоречило общепринятым нормам и правилам.

Г.П. Бочкарева выделяет три типа семей, имеющих детей «группы риска»:

- 1) семью с неблагоприятной атмосферой;
- 2) семья, в которой нет эмоциональных контактов между ее членами;
- 3) семью с нездоровой нравственной атмосферой [2, с. 117].

Этапы работы по взаимодействию с семьей:

- осуществление информационно – просветительской работы;
- осуществление диагностической работы;
- осуществление комплексной коррекционной работы с семьей.

Проблемы многодетной семьи, в которой трое и более детей: конфликты между детьми, материальная проблема, жилищная проблема, доминирует принцип свободы детей, чрезмерное количество контактов, как психотравматический фактор.

Для данных проблем семьи, мы выделяем следующие формы и методы сопровождения:

- 1) Помощь в оказании материальной и моральной поддержки;
- 2) Проведение круглых столов с родителями;
- 3) Беседы с родителями об их правах и обязанностях;
- 4) Профориентационная работа с детьми;

Проблемы семьи беженцев и переселенцев. Семьи, не имеющей собственного жилья: отсутствие жилья, недостаток материальных средств, адаптация в социуме, проблема трудоустройства, психологическая адаптация, устройство детей в воспитательно-образовательные учреждения.

Данные проблемы приводят к необходимости применения эффективных средств, форм и методов поддержки, таких как:

- 1) Оказание помощи в приобретении жилья;
- 2) Помощь в оказании материальной и моральной поддержки;
- 3) Оказание помощи детям, в решении проблем адаптации в социуме;
- 4) Помощь в трудоустройстве родителей;
- 5) Оказание помощи в устройстве детей в воспитательно-образовательные учреждения.

Проблемы неполных семей семья с одним родителем: материальная проблема, взаимоотношения в семье, психологические проблемы.

Формы и методы сопровождения для данных семей:

- 1) Помощь в оказании материальной поддержки семье;
- 2) Оказание психологической помощи;
- 3) Помощь в подготовке подростка к семейной жизни;
- 4) Консультирование родителя о его правах и обязанностях;
- 5) Оказание помощи в устройстве детей в воспитательно-образовательные учреждения;
- 6) Помощь в организации досуга и отдыха ребенка;

Проблемы семьи с больным ребенком: нервно-психические заболевания, отказ от ребенка, стрессовое состояние семьи, необходимость ухода за больным ребенком.

Семьи с данными проблемами нуждаются в социально-педагогическом сопровождении, таком как:

- 1) Беседа с родителями в том, что ребенок нуждается в их любви и поддержке;
- 2) Помощь в оказании материальной поддержки семье;
- 3) Отправка ребенка в санаторий – профилакторий;
- 4) Обучение общению с ребенком;
- 5) Восстановление процесса социализации ребенка в обществе;
- 6) Разработка рекомендаций по уходу за ребенком, имеющим заболевания, отклонения в развитии;
- 7) Взаимопомощь.

На наш взгляд, именно способы разрешения проблем, а вовсе не их содержание в первую очередь влияют на формирование характера и личностных особенностей подрастающих в данной семье детей.

Таким образом, отклонения в поведении детей напрямую зависят от тех взаимоотношений, которые существуют в их семье. Необходимо заранее

предупреждать семейные сбои, для того чтобы они не перерастали в проблемы. Лучше предупредить, чем потом устранять, корректировать данную семью с помощью эффективных форм и методов социально-педагогического сопровождения.

Литература

1. Авдони́на Н. И. Отечественный и зарубежный опыт социально-педагогической и социально-психологической работы с детьми из неблагополучных семей // Вестник Мордовского государственного университета. – 2009. – № 2. – С. 178–182.
2. Антонова Л. Н. Педагогическая поддержка детей группы риска // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия: Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 14–17.
3. Сабитова Г. В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: методологические подходы и характеристики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – С. 69–75.
4. Сергеева Е. А. Специфика политики социальной поддержки уязвимых категорий населения // Отечественный журнал социальной работы. – 2005. – № 4. – С. 35–46.
5. Смирнова Е. М. Различные подходы к понятию социально-педагогической поддержки // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – № 1. – С. 76–78.
6. Соколова Н. А. К вопросу о сущности понятия «социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании» // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 10–1. – С. 110–115.
7. Соколова Н. А. Подходы к определению понятия «социально-педагогическая поддержка» // Социальная педагогика. – 2009. – № 5. – С. 89–96.
8. Шелег Л. А. Неблагополучная семья как объект социально-педагогической деятельности // Сибирский учитель. – 2006. – № 6. – С. 14–18.
9. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М., 2008. – 254 с.

Рычкова Анна Вячеславовна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Рыбакова Л.А., канд. психол. н., старший
преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального
образования

ТРАДИЦИИ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Новая социальная ситуация развития младшего школьного возраста предъявляет к личности ребенка новые коммуникативные требования: умение выстраивать систему отношений с учителем, взрослыми, сверстниками. Коммуникативная неопытность, неумение одновременно справляться со своими эмоциями и разумно просчитывать свои действия и слова, неумение учитывать несколько ситуативных факторов, приводят к проблеме наиболее безопасного и эффективного проявления себя как активного участника социальных ситуаций.

В ФГОС НОО предъявляемые требования к личностным результатам освоения программы начального образования включают в себя: развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций [5]. Реализация задач по формированию коммуникативных универсальных учебных действий, моделей поведения младших школьников, опыта позитивного взаимодействия с окружающим миром тесно связана с воспитанием коммуникативной культуры обучающихся.

Коммуникативная культура сложносоставное психологическое понятие.

В психологии используют рядоположенные понятия: коммуникативные навыки, коммуникативное общение, коммуникативная компетентность, личная коммуникация.

Коммуникативная культура – компонент общей культуры личности, представляет собой совокупность таких знаний, умений, навыков, которые позволяют ей результативно использовать свои психические, физические, личностные качества для эффективного решения коммуникативных задач.

Отдельные составляющие коммуникативной культуры исследовали: В.М. Бехтерев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик и др.

А.А. Бодалев определяет коммуникативные навыки как психические свойства личности, активно воздействующие на протекание процессов познания личностью других людей или общностей. Ученый рассматривает общение как сложное системное образование.

По мнению Л.С. Выготского, личность, овладевая определенным уровнем коммуникативной компетентности, становится персонифицированным субъектом общения.

Е.И. Мычко в своей работе «Коммуникативная культура: практико-ориентированный подход», трактует понятие «коммуникативная культура» как: индивидуальная культура отношений к миру, другим людям, обуславливая его становление как личности во взаимодействии с материальным миром и миром социальных отношений, которые развиваются в деятельности и общении, направленных на формирование ценностей [1, с. 274].

В нашем исследовании мы опираемся на определение коммуникативной культуры Мудрика Анатолия Викторовича. Под *коммуникативной культурой* автор понимает «...систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе [2, с. 192].

В начале школьного обучения нормы поведения задает учитель, к 4-му классу ориентиром в социальных отношениях становятся сверстники. Именно в группе сверстников ребёнок получает, новые навыки взаимоотношений, эмоциональную отдачу. Большую значимость в развитии личности младшего школьника приобретают мотивы установки и сохранения положительных взаимоотношений со сверстниками. В детском сообществе возникают свои правила общения, традиции поведения, своя субкультура.

Мария Владимировна Осорина [2] пионер-исследователь в области изучения детской субкультуры, автор книги «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых», не имеющей аналогов в западной научно-психологической традиции, понимает под *детской субкультурой* «...особую систему бытующих в детской среде представлений о мире, ценностях; культуру, живущую по специфическим и самобытным законам, хотя и «встроенную» в общее культурное целое» [3, с. 93].

Исследователь С.Н. Щеглова трактует детскую субкультуру как «...совокупность особенностей поведения, форм общения, деятельности самих детей, а также социокультурные инварианты, зафиксированные в детском языке, мышлении, игровых действиях, фольклоре» [4, с. 73].

Детская субкультура передает из поколения в поколение специфические способы организации детской жизни, нормы и ценности мировосприятия, общения и взаимоотношений с окружающими. Всё это осваивается детьми через понятные им действия, такими являются: традиционные действия, песни, стихи, считалки, традиционные игры.

Традиционные действия и песни. Так, например, умение в затруднительной ситуации прийти к компромиссу выражено в детской традиции примирения. Рассорившись по пустякам, вы хотите помириться с приятелем, то надо подойти к нему при третьем свидетеле, сцепиться с противником мизинцами и, покачивая соединенными руками, пропеть:

Мирись, мирись, мирись
И больше не дерись!
А если будешь драться,
То я буду кусаться.
А кусаться нам нельзя,
Потому что мы ☑ друзья!

Ребром ладони свидетель должен «разбить» сцепление мизинцев, и с этого момента считается, воцарился мир [6].

Эту традицию помнят многие поколения, может быть немного отличной от этого пояснения, традиции могут моделироваться, но суть данной игры не меняется, дети подходят друг к другу и начинают налаживать между собой взаимоотношения по устоявшимся, общепринятым правилам.

Особенностями таких традиционных действий являются:

- ☑ знание всеми детьми данной традиции;
- ☑ осуществление действий по схеме;
- ☑ соблюдение общепринятых правил.

Ребенок запомнив данную традицию, имеет чёткую схему поведения в «трудной ситуации», что обеспечивает ему принятие в субкультуре и удобное взаимодействие со сверстниками.

Традиционные детские игры. Главная особенность детского традиционного подхода состоит в том, чтобы перенести коммуникативные открытия, накопленные в эпоху самостоятельного освоения принципов групповой игры с правилами на бытовые ситуации общения в младшем школьном возрасте.

Игры народные (или традиционные), приобрели своё начало с фольклора, изначально являясь частью этнической ритуальной культуры, карнавальной или повседневной деятельности взрослых. Подражая и трансформируясь, игры вошли в детскую субкультуру и стали неотъемлемой её частью.

Групповые игры предполагают строгие правила, смену позиции в игровом процессе, постановку себя на место другого. К ним относятся такие традиционные для России игры, как «Лапта», «Горелки», «Казачьи-разбойники», «Жмурки», «Бояре» и многие другие.

М.В. Осорина описывает особенности коммуникации в игре «Двое крутят, а третий скачет». Данная игра развивает навыки контакта и взаимодействия. Двое, держащие веревку, должны чувствовать друг друга и непрерывно подстраиваться к партнеру так, чтобы крутить ее в такт. Нужно постоянно обращать внимание на своего партнёра. Успех прыгающего тоже зависит от качества его психологической настройки – он должен непрерывно чувствовать ритм крутящейся веревки и быть готовым в любой момент приспособиться к его изменениям. Ситуация «двое крутят – один скачет» замечательно тренирует механизм эмпатической настройки друг на друга в таком триедином

партнерстве. Главной сложностью является формирования умения вступать в контакт и удерживать этот контакт с партнером в процессе игрового взаимодействия [6].

Традиционная игра в парах «Горелки» формирует коммуникативное взаимодействие со сверстниками. Ход игры: Дети выстраиваются в колонну по двое, держась за руки. Ведущий становится к ним спиной в нескольких шагах и произносит: «Гори-гори ясно, чтоб не погасло! Раз, два, три – последняя пара выбеги!» Ребята, которые стоят последними в колонне, быстро перебегают и встают впереди. Ведущий же должен поторопиться, чтобы опередить их, заняв одно место первой пары. Кому места не хватило, сам становится «водой», который сам назначает бегущую пару (последнюю, вторую, четвертую и т.п.). Задача игроков – быть внимательными и помнить, какими по счету в колонне они стоят.

Особенностью традиционных детских игр на развитие коммуникативной культуры является: игра проводится в группе, дети усваивают правила игры, нарушивший правила, понесёт наказание в виде, отстранения от игры или штрафных очков, при взаимодействии нужно научиться чувствовать и подстраиваться под партнёра.

Во время игры дети лучше усваивают правила и ограничения, понимают, что за нарушением правила пойдет наказание. В игре ребёнок занимает различные позиции, благодаря которым является и ведущим и ведомым, тем, кто следит за выполнением правил и тем, кто играет и выполняет эти правила.

Таким образом, традиционные детские игры являются одним из основных факторов развития коммуникативной культуры младших школьников.

Литература

1. Мычко Е.И. Коммуникативная культура: практико-ориентированный подход: Монография. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005. – 274 с.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
3. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 2008. – 278 с.
4. Щеглова С. Н. Социология детства. – М. : Институт молодежи, 1996. – 73 с.
5. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 11.04.16).
6. Осорина М.В. «Двое крутят – один скачет...» // Психологическая газета. 2007. – URL: <http://www.psy.su/feed/2138/> (дата обращения: 11.04.16).

Степченко Яна Олеговна

НТГСПИ (филиал) РГППУ, факультет психолого-педагогического образования
Научный руководитель: Скоробогатова Ю.В., к.п.н., доцент кафедры
психологии и педагогики дошкольного и начального образования

ДВИЖЕНИЕ СУБКУЛЬТУРЫ «А.У.Е». КАК УСЛОВИЕ КРИМИНАЛИЗАЦИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Рассматривая статистику и рост преступлений, совершенных лицами несовершеннолетнего возраста, можно проследить, что криминальное движение выходит за рамки пенитенциарной системы, активно набирая популярность в обычных общеобразовательных заведениях, дворовых компаниях, социальных сетях. Современные статистические данные однозначно указывают, что подростковая преступность в России только за последний год выросла на 5% [4].

В последние годы активно набирает популярность среди подростков неформальное движение криминальной субкультуры «А.У.Е.» Аббревиатура «А.У.Е.» в переводе имеет два термина: «Арестанский уклад един» либо «Арестанское уркаганское единство». Оба этих понятия имеют единое смысловое значение, являясь существующей объективной реальностью криминальной субкультуры «А.У.Е.»

В общем виде охарактеризовать криминальную субкультуру «А.У.Е.» можно как определенный образ жизни тех лиц, которые объединились в криминальные группы, придерживаясь определенных традиций и законов, имеющих своеобразную групповую иерархию, характеризующийся жестокостью, отсутствием запретов на любую информацию, отсутствием общечеловеческих качеств, маскирующихся как справедливость, верность товариществу.

Актуальность данной проблемы не может не привлечь внимания работников правоохранительных органов, социальных психологов, социологов, педагогов. Одним из первых публицистов, который пытался рассказать о криминальной субкультуре, был А. Гуров. Более подробно в своих работах рассмотрели структуру данной субкультуры Ю. Дубягин и В. Пирожков.

Субкультура «А.У.Е.» имеет извращенное понимание воздействия педагогов на учащегося, замещает отношения коллективизма на клановость, имеет свойство оправдывать противоправное поведение и криминальный образ жизни, определяет нормы поведения, обеспечивающие целостность группы.

Наиболее распространенными формами поведения, среди подростков относящихся к субкультуре «А.У.Е.», являются: физическое насилие, хулиганство, угон автотранспорта, кража, грабеж, вымогательство, беспорядки, уничтожение чужого имущества, распространенность фактов насильственного

гомосексуализма, неповиновение властям, нанесение татуировок, распространенность тюремной лирики, присвоение кличек, групповые нарушения.

Подростковый возраст наиболее чувствителен к внешним проявлениям поведения окружающих. Как заметил Л.С. Выготский, главное новообразование этого возраста, позволяет чувствовать себя взрослым, что проявляется во взглядах, оценках, в манере поведения, а также в отношениях с взрослыми и сверстниками.

У подростков наблюдается повышенная эмоциональность, физическая активность, недостаточный контроль своего поведения. Актуализируется стремление подростка к освобождению от опеки со стороны взрослых, контроля родных, учителей, воспитателей.

Большую роль в жизни подростка играют отношения со сверстниками. Данный возрастной период характеризуется повышенной потребностью общения со сверстниками, реакцией на их мнение, стремлением к самоутверждению в их среде. Референтные группы (группы, с которой личность отождествляет себя в наибольшей степени) в подростковом возрасте имеют значительное влияние на психическое развитие и поведение личности. Тому виной неустойчивая самооценка подростка, нарушение процесса идентификации, повышенная внушаемость. В такой группе подросток может присвоить различные варианты поведения, в зависимости от норм и правил, диктующих и задающих тенденцию определенного образа жизни или мировоззрения этой группы.

В криминальной группе, среди несовершеннолетних, наиболее ценными являются такие качества как: авторитарность, цинизм, грубость, находчивость, жестокость по отношению, как к членам своей группы, так и к другой группе. Для самоутверждения в криминальной группе, подросток должен обладать организаторскими способностями, правильно распределять обязанности между членами группы, уметь подчинять других несовершеннолетних своему влиянию.

Как правило, подростков привлекает в криминальных группах то, что нормы криминального сообщества имеют эмоционально-заразительную окраску определенных ритуалов группы.

Средством подкрепления своего статуса у подростка в криминальной группе, выступает ритуал «клятвы», который соблюдается в присутствии свидетелей. Нарушение клятвы несет особое наказание, так же в присутствии свидетелей, целью чего имеет умысел запугивания других членов группы, чтобы «другим неповадно было». Эта система взаимоотношений, работает только в одном направлении, если криминальная группа зародилась в реально бытовых условиях.

Ситуация выглядит намного сложнее, рассматривая ее в наше непростое время, в век свободного доступа к любой информации, искаженного ее понимания и отсутствия запретов на нее. На сегодняшний день в социальных сетях в сообществах «А.У.Е» состоят более четырехсот тысяч подростков. Количество участников этой группы растет с каждым днем. Контроль в социальных сетях, распространяющих «устои и законы» криминальной субкультуры, практически невозможен.

Рассмотрев основные принципы неформального движения субкультуры «А.У.Е», можно отметить, что данная проблема недостаточно изучена с научно-исследовательской позиции не только в психологии и педагогике, но и в юридической практике. Пути решения проблемы на данный период не найдены.

В качестве условий положительной социализации подростка в настоящее время имеют важное значение доброжелательное отношение родителей, не насильственное воспитание в семье и школе, организация досуга и формирование межличностных отношений со сверстниками, оказывающие благотворное влияние на становление личности, формирующие морально-нравственное мировоззрение.

Литература

1. Гуров А.И. Профессиональная преступность: прошлое и современность. – М.: Юридическая литература, 1990. – 304 с.
2. Дубягин Ю. Следующая жертва – ты. Азбука безопасности. – М., 1995. – 416 с.
3. Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь: ИПП «Приз», 1994. – 320 с.
4. Социальная педагогика / Под ред. М.А. Галагузовой. – М., 2001. – 416 с.
5. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/infraction/ (Дата обращения 12.01.16).



МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
НИЖНЕТАГИЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)
ФГАОУ ВО «РГППУ»,
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

21 АПРЕЛЯ 2016 г.

Электронный ресурс